



HAL
open science

La place de la précision et de l'enrichissement linguistique dans l'approche par les tâches chez les non-débutants

Coline Cormerais-Marchais

► To cite this version:

Coline Cormerais-Marchais. La place de la précision et de l'enrichissement linguistique dans l'approche par les tâches chez les non-débutants. Education. 2018. dumas-01813301

HAL Id: dumas-01813301

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01813301>

Submitted on 12 Jun 2018

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.



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Nantes



UNIVERSITÉ DE NANTES

DU MEEF

« Métier de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention second degré

Parcours : Anglais

Écrit réflexif

**La place de la précision et de l'enrichissement linguistique
dans l'approche par les tâches chez les non-débutants.**

Écrit réflexif présenté en vue de l'obtention d'un Diplôme Universitaire

soutenu par

Coline Cormerais-Marchais

le 15 avril 2018

en présence de la commission de soutenance composée de :

Rebecca Starkey-Perret, directrice d'écrit réflexif

Caroline Chapelle, membre de la commission

Table des matières

Introduction.....	4
1. Cadre théorique.....	6
1.1. Difficultés et interrogations rencontrées sur la place de la linguistique dans l’approche par les tâches.....	6
1.1.1. Définition de la correction linguistique.....	6
1.1.2. Difficultés d’évaluation de la compétence linguistique.....	6
1.1.3. À première vue, moins de place pour la linguistique.....	7
1.1.4. L’intégration de la linguistique au sein de l’approche par les tâches, la spécificité du cadre scolaire.....	8
1.2. La place de la focalisation sur la forme dans l’approche par les tâches.....	8
1.2.1. Définition de la tâche et des différentes sortes de focalisation.....	9
1.2.2. La grammaire explicite et l’apprentissage implicite : quel lien entre les deux ?.....	9
1.2.3. Dans quel ordre les différentes activités de focalisation se font-elles ?.....	9
1.3. Différents types de tâches pour différents objectifs.....	11
1.3.1. Quelles difficultés sont généralement rencontrées par les apprenants ?.....	11
1.3.2. Des pistes pour améliorer la complexité dans les productions.....	12
1.3.3. Des pistes pour améliorer la précision dans les productions.....	12
1.3.4. La focalisation sur la forme dans les tâches de réception.....	13
1.3.5. La focalisation sur la forme dans les tâches de production.....	14
2. Méthodologie du recueil de données.....	16
2.1. Présentation de la séquence observée.....	16
2.1.1. Les objectifs linguistiques et la tâche finale.....	16
2.1.2. Les activités de focalisation sur la forme tout au long de la séquence.....	17
2.1.3. La phase de préparation à la tâche finale conséquente et guidée.....	17
2.2. Les modalités de recueil de données.....	18
2.2.1. L’enregistrement des moments de classe liés à la focalisation sur la forme.....	18
2.2.2. Des tâches finales d’élèves pour mesurer l’utilisation des structures visées lors de la séquence.....	18
3. Analyse des données.....	19
3.1. Le travail sur la voix passive.....	19
3.1.1. Le travail en classe entière.....	19
3.1.2. Le travail de préparation à la tâche finale.....	21
3.1.3. Les effets de ces travaux sur les tâches finales.....	22
3.2. Le travail sur le lexique.....	23
3.2.1. Le travail de préparation à la tâche finale.....	23
3.2.2. Les effets de ce travail sur les tâches finales.....	24
Conclusion.....	26
Bibliographie.....	28

Annexes.....	29
Annexe 1 : Texte support à l'activité de focalisation sur la forme	29
Annexe 2 : Schéma de récapitulatif des temps dans ce texte.....	30
Annexe 3 : Exercice d'application sur l'alternance preterit / past perfect	31
Annexe 4 : Copies d'élèves.....	32
Annexe 5 : Présentation de la séquence « The King's Speech »	34
Annexe 6 : Discours d'abdication d'Edward VIII	38
Annexe 7 : Discours de George VI annonçant le début de la Deuxième Guerre Mondiale	39
Annexe 8 : Discours de la princesse Elisabeth à la BBC (1940)	40
Annexe 9 : Consignes pour la tâche finale.....	41
Annexe 10 : Consignes pour le travail ateliers de préparation à la tâche finale	42
Annexe 11: Moment de focalisation sur la forme 1 (extrait du cours)	44
Annexe 12 : Moment de focalisation sur la forme 2 (extrait du cours)	46
Annexe 13 : Moments de focalisation sur la forme 3	48
Annexe 14 : Atelier sur la voix passive	49
Annexe 15 : Atelier sur le lexique	52
Annexe 16 : Tableau d'analyse des tâches finales	53

Introduction

Pour cette année de stage, j'ai été affectée dans un lycée du centre-ville de Nantes, dans deux classes de seconde. Dès le début de l'année, j'ai pu constater un niveau de langue assez élevé chez beaucoup de mes élèves, notamment en termes de maîtrise du système linguistique anglais. Il m'a donc fallu chercher un moyen d'enrichir mes séquences en termes linguistiques afin de faire progresser encore mes élèves. À ce moment, s'est posée la question de savoir quelle place donner au travail sur la forme au sein de mes séquences et de mes séances. En effet, mes séquences étant tournées avant tout vers le culturel et mes élèves ayant, pour la plupart, déjà les moyens linguistiques pour effectuer les tâches demandées, j'avais tendance à repousser ce travail d'enrichissement linguistique à la toute fin de la séquence.

Par exemple, lors d'une séquence dont l'objectif linguistique était l'utilisation du past perfect, j'avais prévu un repérage de cette forme et un travail sur ce qu'elle exprime seulement sur le dernier texte étudié en classe (cf. Annexes 1 et 2). Ce travail a été suivi d'un exercice structurel sur l'alternance entre le prétérit et le past perfect (cf. Annexe 3), ainsi qu'un rappel sur la différence entre les deux temps lors du dernier cours avant la tâche finale. Celle-ci consistait en la rédaction d'un résumé des aventures d'une personne, en se mettant dans la peau de celle-ci. Le constat que j'ai pu faire lors de la correction de ces tâches finales est que peu d'élèves avaient utilisé le past perfect de manière conforme aux attentes. (cf. Annexe 4). En effet, si quelques élèves avaient réussi à intégrer des retours en arrière au sein de leur texte au passé, la plupart avaient raconté leur histoire de manière linéaire et ne s'étaient donc servi que du prétérit. D'autres, au contraire, avaient utilisé le past perfect de manière systématique, de sorte qu'il remplaçait le prétérit.

Quelque chose, dans ma séquence et peut-être dans la formulation des consignes de ma tâche finale, manquait pour que mes élèves intègrent cette forme à leur répertoire et aient l'idée de l'utiliser dans leurs écrits. Je me suis donc demandé comment et à quel moment prévoir des tâches ou des activités de focalisation sur la forme, afin que plus d'élèves aient le temps de manipuler ces formes et les intégrer à leur répertoire, au moins de reconnaissance mais aussi, si possible, de production. Ma deuxième question était de savoir comment concevoir une tâche qui, par définition, doit laisser les élèves libres d'utiliser les structures linguistiques de leur choix, afin qu'elle induise ou qu'elle encourage l'utilisation de certaines formes.

Afin de tenter de répondre à ces questions, je m'intéresserai, dans un premier temps, aux travaux des chercheurs sur le rôle et la place de la focalisation sur la forme dans l'approche actionnelle. À partir de ces lectures, j'élaborerai un dispositif de classe qui permettra d'expérimenter certaines pistes proposées par les chercheurs. Enfin, j'analyserai les résultats obtenus lors de l'observation de ce

dispositif et je conclurai sur l'apport de ce travail dans le développement de ma pratique et de ma réflexion sur celle-ci.

1. Cadre théorique

1.1. Difficultés et interrogations rencontrées sur la place de la linguistique dans l'approche par les tâches

Dans cette partie, je m'attarderai sur les questions que se posent les chercheurs sur la place de la linguistique dans l'approche par les tâches et sur les pistes qu'ils proposent pour y répondre.

1.1.1. Définition de la correction linguistique

Tout d'abord, il me semble important de préciser ce qu'on entend par « compétence linguistique » ainsi que la manière de définir la « correction linguistique ».

Dans un article, Petit (2007) rappelle les différentes composantes de la compétence linguistique telles qu'elles sont présentées dans le *Cadre Européen Commun de Référence sur les Langues* (CECRL) (2005) : « L'introduction de la section 5.2.1 mentionne, dans cet ordre, les cinq composantes, encore appelées compétences, suivantes : lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique, orthographique. Le plan de la section en ajoute une sixième, appelée compétence orthoépique » (Petit, 2007, p.10). Dans mon travail, je m'intéresserai plus particulièrement aux composantes lexicale et grammaticale, même si beaucoup d'éléments de réponse pourront s'appliquer également aux autres composantes.

Ellis (2003) définit trois aspects de la production langagière :

- (1) fluency, the capacity of the learner to mobilize his/her system to communicate meaning in real time;
- (2) accuracy, the ability of the learner to handle whatever level of interlanguage complexity he/she has currently achieved;
- and (3) complexity, the utilization of interlanguage structures that are 'cutting edges', elaborate, and structured. (Ellis, 2003, p.110)

La question que je me posais portant d'abord sur l'écrit, je m'intéresserai plus en détails aux aspects de précision (« accuracy ») et de complexité (« complexity »). Cette idée de précision est également discutée par Petit (2007). Il la définit ainsi : « degré de conformité d'une production langagière aux règles ou aux normes du système linguistique » (Petit, 2007, p.1).

Ma question est donc de trouver des moyens de développer les composantes lexicales et grammaticales de la linguistique afin que les élèves produisent des écrits conformes aux normes du système de l'anglais et de plus en plus élaborés.

1.1.2. Difficultés d'évaluation de la compétence linguistique

Afin de travailler sur ces notions lors de l'étude de productions d'élèves, j'aurais besoin de pouvoir évaluer cette compétence linguistique de manière précise et correspondant aux attentes

institutionnelles en termes de niveau visé pour mes élèves. Mes élèves sont en seconde et doivent donc atteindre le niveau B1 du CECRL dans toutes les compétences langagières en fin d'année scolaire. À la lecture des échelles descriptives correspondant aux composantes qui m'intéressent, on peut s'apercevoir que les mots utilisés pour décrire les niveaux sont relativement flous et subjectifs. En effet, on peut lire des éléments comme : « correction suffisante », « bon contrôle grammatical » pour le niveau B1 ou « bévues occasionnelles », « petites fautes syntaxiques » pour le niveau B2 ou encore « haut degré de correction grammaticale » pour le niveau C1 (CECRL, 2001, p.90). Aucun de ces termes n'est vraiment défini. C'est également le constat que fait Petit (2007)

Par ailleurs, l'absence de définition positive de la correction ou du correct paraît laisser à l'utilisateur ou l'évaluateur le soin d'apprécier ce qui est suffisant, bon, constitue un haut degré, etc., à la lumière des quelques indications des descripteurs sur la présence et la nature d'éventuelles erreurs et/ou fautes. (Petit, 2007, p.8)

Cette liberté laissée à l'évaluateur soulève beaucoup de questions sur le degré de correction et de richesse de la langue que je peux être en mesure d'attendre de mes élèves.

1.1.3. À première vue, moins de place pour la linguistique

Une deuxième question que je me suis posée est donc la place de la linguistique dans l'approche par les tâches. Des chercheurs (Chini, 2009 ; Petit 2007) se sont interrogés sur ce sujet. Petit (2007) a commenté la place prise par la linguistique dans le CECRL et a constaté que « la part de la correction linguistique y paraît non seulement peu développée, comme, en général, celle du linguistique – adjectif substantivé commode pour désigner tout ce qui a trait au domaine de la langue envisagée comme système –, mais aussi peu explicitement élaborée » (Petit, 2007, p.1) Cette remarque laisse entendre que la perspective actionnelle prônée par le CECRL mettrait les questionnements sur la forme au second plan.

C'est également ce que constate Chini (2009) :

Cependant cette orientation, étroitement articulée au principe central de pilotage par la tâche, qui vise une efficacité à court terme en contexte social, me semble avoir un effet secondaire fort problématique, du moins en milieu scolaire, à savoir la mise à l'arrière-plan des questionnements sur la structuration cognitive et psycholinguistique des compétences linguistiques et langagières. (Chini, 2009, pp.132-133)

Selon sa définition de la perspective actionnelle, « les connaissances et compétences sont censées se modifier, s'adapter, dans une sorte de boucle rétroactive, mais sans avoir à se centrer explicitement et spécifiquement sur l'apprentissage lui-même, qui est censé être un effet induit du pilotage par la tâche » (Chini, 2009, p.135).

À la lecture de ces remarques, on peut se demander comment concevoir des tâches qui permettent aux élèves d'atteindre le niveau de langue attendu, tout en restant dans cette perspective actionnelle.

1.1.4. L'intégration de la linguistique au sein de l'approche par les tâches, la spécificité du cadre scolaire

Comme nous avons pu le voir, Chini (2009), met d'abord l'accent sur les limites de la perspective actionnelle en cadre scolaire :

pas toujours certes, mais souvent, les tâches dites actionnelles que l'on peut y [*dans le cadre scolaire*] concevoir ne sont, par manque d'ancrage authentique hors du cadre scolaire, ainsi que, souvent, par compréhension insuffisante de la philosophie actionnelle par les enseignants (ou les concepteurs de manuels), que des simulations communicatives déguisées, mais rendues envahissantes par la doxa de la tâche, et surtout par le refus de prendre réellement en compte le caractère de théâtralisation du contexte scolaire. (Chini, 2009, p.139)

Cependant, elle propose également des solutions afin de transformer les manières traditionnelles d'enseigner la linguistique, afin qu'elles puissent s'intégrer dans l'approche actionnelle : « la linguistique doit muter » (Chini, 2009, p.144). Les concepts linguistiques ne doivent pas être « des objectifs de contenu » mais plutôt des « instruments psycholinguistiques, permettant au sujet apprenant, énonciateur et acteur social en puissance, de structurer ses connaissances en construction » (Chini, 2009, p.144).

De plus, selon elle, la richesse et la précision linguistique doivent faire partie intégrante des modalités d'exécution de la tâche : « l'efficacité dans l'exécution de la tâche, et donc la qualité des résultats, [se fonde] sur la solidité du socle psycholinguistique, c'est-à-dire de la construction des compétences linguistiques et langagières » (Chini, 2009, p.144).

La question que je me pose à présent est de savoir quels dispositifs dans l'élaboration de séquences permettent concrètement de développer ces compétences linguistiques.

1.2. La place de la focalisation sur la forme dans l'approche par les tâches

Afin de créer un dispositif le plus efficace possible à l'intégration de la compétence linguistique dans le cadre d'une séquence basée sur l'approche actionnelle, il me semble important de s'attarder sur les processus cognitifs à l'œuvre lors de l'apprentissage d'une langue.

1.2.1. Définition de la tâche et des différentes sortes de focalisation

Tout d'abord, Ellis (2003) rappelle la définition d'une tâche et précise qu'une tâche qui a pour but de se focaliser sur un point particulier de la langue ne doit pas perdre les caractéristiques inhérentes à la tâche : « *It is important to recognize that focused tasks, like unfocused tasks, must meet all the criteria of tasks in general* » (Ellis, 2003, p.141). Ces critères sont : « *a primary concern for message content* », « *the participant must be able to choose the linguistic and non-linguistic resources needed* » et « *a clearly defined outcome* » (Ellis, 2003, p.141). Il est donc préférable que les tâches que l'on conçoit pour travailler un point linguistique particulier n'obligent pas explicitement les élèves à utiliser cette forme.

De plus, Willis et Willis (2007) proposent trois types différents de focalisation qui doivent être distincts : la focalisation sur le sens (« *focus on meaning : involvement in communication* »), la focalisation sur la langue (« *focus on language: when learners think about how they are going to express themselves* ») et la focalisation sur la forme (« *focus on form: when the teacher draws the learners' attention on specific forms and study them* ») (Willis & Willis, 2007, p.5). Ce sont donc des moments bien distincts, qui n'impliquent pas les mêmes processus cognitifs chez les élèves et qui demandent donc des pilotages différents des tâches proposées.

1.2.2. La grammaire explicite et l'apprentissage implicite : quel lien entre les deux ?

La question qui se pose ensuite est de savoir dans quel ordre il est préférable d'organiser ces tâches et activités de focalisation. Pour y répondre, il me paraît intéressant de revenir sur la place de la grammaire explicite dans l'apprentissage des langues. C'est une question qui a suscité beaucoup de débats parmi les chercheurs. Je m'attarderai ici sur la position d'Ellis (2003). Selon lui, l'idée selon laquelle le savoir explicite se transformerait, à force de répétition, en compétence implicite et donc en automatisme, est erronée. Pour lui, le savoir explicite ne doit pas venir en amont du développement d'une compétence implicite mais plutôt en appui de celle-ci : « *explicit knowledge is seen as facilitating implicit learning* » (Ellis, 2003, p.149). Il expose deux moments où cela est possible : pour la réception, quand le savoir explicite aide le travail de repérage des structures et pour la production, quand le savoir explicite permet à l'apprenant de prendre conscience du décalage entre ce qu'il produit et la norme de la langue (Ellis, 2003, p.149).

1.2.3. Dans quel ordre les différentes activités de focalisation se font-elles ?

Willis et Willis (2007) se basent sur cette approche selon laquelle la grammaire explicite ne devrait pas venir en amont de l'apprentissage implicite pour déterminer l'ordre dans lequel les différentes formes de focalisation doivent intervenir.

Tout d'abord, ils rappellent les deux approches concurrentes sur ce sujet. La première est décrite ainsi :

Some approaches to language teaching, which we will call form-based approaches, are based on the belief that we need to take great care, at each stage of learning, that learners produce the language accurately. Usually this involves a focus on form at the very beginning of a teaching sequence. By a focus on form we mean that teachers isolate one or two specific forms and specific grammatical structures or functional realizations, and identify these as the target forms. (Willis & Willis, 2007, p.4)

La seconde et, selon eux, la plus pertinente est celle-ci :

Other approaches, which we will call meaning-based approaches, are based on the belief that it is more effective to encourage learners to use the language as much as possible, even if it means that some of the language they produce is inaccurate. Teachers provide learners with opportunities in the classroom to use the language for genuine communication. This involves a focus on *meaning*. Inevitably, in the course of a meaning-focused activity, learners will sometimes naturally focus on language for themselves. (Willis & Willis, 2007, p.4)

Afin de définir la plus pertinente de ces deux approches, Willis et Willis (2007) se basent sur le constat qu'une focalisation sur la forme avant la focalisation sur le sens a des effets peu productifs sur la réalisation des tâches. En effet, ils remarquent que lorsque les élèves sont amenés à se focaliser sur la forme avant d'effectuer une tâche dans laquelle ils sont censés la réutiliser, ils vont soit tenter de respecter cette règle et produire des énoncés saccadés et peu naturels, soit se concentrer sur le sens et ne pas se soucier de la forme demandée.

À partir de ces observations, Willis et Willis (2007) établissent trois bonnes raisons pour amener la focalisation sur la forme à la fin du travail. Premièrement, « *It helps learners to make sense of the language they have experienced. [...] they have a context which will help them to make sense of the new language.* » Deuxièmement, « *it highlights the language they are likely to experience in the future.* » et troisièmement « *it provides motivation. Learners want to know why they have been studying, and this usually means they want to know what they have learned. [...] The focus on form provides answers to questions about the language that they have already begun to ask themselves* » (Willis & Willis, 2007, p.25).

Pour conclure sur cet aspect, il me paraît pertinent, comme Willis et Willis (2007) le suggèrent, d'organiser le travail en classe dans cet ordre : focalisation sur le sens, puis focalisation sur la langue et enfin, focalisation sur la forme.

1.3. Différents types de tâches pour différents objectifs

Dans cette dernière partie de mon cadre théorique, je me concentrerai sur les pistes concrètes d'organisation de tâches ou d'activités de focalisation sur la forme, en fonction des différents objectifs que l'on souhaite mettre en valeur.

1.3.1. Quelles difficultés sont généralement rencontrées par les apprenants ?

Dans un premier temps, il est intéressant de s'attarder sur les difficultés généralement rencontrées par les apprenants dans les tâches de production.

Tout d'abord, Ellis (2003) et Willis et Willis (2007) mentionnent dans leurs travaux la difficulté chez les apprenants à gérer tous les aspects du langage en même temps. Willis et Willis (2007) remarquent qu'il est extrêmement difficile de se concentrer à la fois sur ce que l'on va dire et sur la manière dont on va le dire (quels mots, quelles structures utiliser ?). De la même manière, selon Ellis (2003), l'attention portée sur un aspect de la production se fait souvent au dépend des autres aspects :

L2 learners concerned primarily with what they want to say, i.e. with conceptualizing, may not be able to give much attention to how they say it, i.e. with formulation, with the result that their speech is full of errors. [...] Conversely, L2 learners' attention to accuracy may interfere with their ability to conceptualize, leading to marked disfluency. (Ellis, 2003, p.109)

Il faudra donc trouver un moyen de donner aux élèves des outils qui leurs permettent de pallier ces difficultés.

De plus, ces mêmes chercheurs ont également détecté chez les apprenants non débutants et plutôt à l'aise avec la langue, une tendance à rester sur leurs acquis et à ne pas chercher à enrichir ou complexifier leurs productions :

Learners who are skilful in using communication strategies to overcome problems, for example, coining words like 'picture place' for 'art gallery', may become so strategically adept at maximizing their existing linguistic competence that they have no need to add to it by attending to new forms in the input. (Ellis, 2003, p.110)

Pour remédier à ce phénomène, Willis et Willis (2007), conseillent d'encourager ces élèves à réfléchir plus longuement sur les formes qu'ils utilisent : « *Unless challenged, they will continue to get by on what they know, and avoid language they perceive as "difficult"* » (Willis & Willis, 2007, p.167).

Enfin, Ellis (2003), lorsqu'il propose la préparation comme une solution possible aux difficultés de gestion de tous les aspects du langage (cf.2.3.2), constate un autre problème, lié à cette préparation : les élèves utilisent rarement cette préparation pour réfléchir sur la forme : « *Even*

when they are asked to engage in form-focused planning they may not do so, preferring to use the time given them to sequence ideas and to work out the semantic linkages among propositions » (Ellis, 2003, p.133). Comment, alors, guider suffisamment les élèves pour les amener à ressentir l'intérêt de réfléchir sur la forme lors de la préparation ?

1.3.2. Des pistes pour améliorer la complexité dans les productions

Une des questions majeures qui m'est venue lors de mon travail avec les non-débutants était de trouver les moyens de les amener à enrichir leurs productions. Ellis (2003), dans ses travaux, a recensé les modalités d'organisation des tâches qui sont propices au développement de cet aspect de la production. Selon lui, lorsque les élèves n'ont plus accès aux documents supports au moment de la réalisation de la tâche, ils produisent des énoncés plus complexes car ils vont, en général, plus loin que la simple description. De plus, lors d'un travail en collaboration, lorsque les élèves disposent des mêmes éléments, ils vont plus facilement enrichir leur pensée que lors d'un simple échange de faits dans une tâche de déficit d'informations. Enfin, quand la production finale peut amener à plusieurs résultats différents, les productions sont en général plus riches.

Ellis (2003) insiste aussi sur l'importance de la préparation pour l'enrichissement des productions : « *strategic planning has a definite, positive aspect; planners produce more complex language than non-planners* » (Ellis, 2003, p.131). Permettre aux élèves de préparer en amont leur tâche les amène à enrichir leurs productions, selon certaines conditions définies par Ellis (2003) : « *(1) learners have a reasonable length of time to plan [...]; (2) they are given guidance in how and what to plan: and (3) they plan individually rather than in groups* » (Ellis, 2003, p.132).

Il faudra donc prendre en compte ces éléments dans la construction des tâches qui auront pour but de complexifier les productions des élèves.

1.3.3. Des pistes pour améliorer la précision dans les productions

Un autre aspect de la production avait également retenu mon attention : la précision. Cet aspect semble plus difficile à travailler que la complexité. Cependant, Ellis (2003) fournit tout de même des pistes qui permettent de travailler la précision dans les productions des élèves.

En effet, tout comme pour la complexité, il semblerait que les tâches ouvertes, qui ne mènent pas à une seule et même solution, seraient plus propices à la précision : « *whereas closed tasks encourage meaning negotiation [...], open tasks, particularly, if they are convergent, promote accuracy and complexity* » (Ellis, 2003, p.123).

De plus, comme pour la complexité, Ellis (2003) tente de repérer quels types de tâche permettent un travail sur la précision. Les résultats sont moins probants que pour la complexité mais il parvient à dégager quelques pistes et constate que les tâches dans lesquelles le document support n'est plus à disposition des élèves ainsi que les tâches clairement structurées entraînent un plus haut degré de précision dans les productions.

Enfin, comme nous l'avons vu plus haut (cf. 2.3.1.), les élèves n'utilisent pas le temps de préparation qui leur est accordé pour réfléchir sur la forme. Cependant, Ellis (2003) propose des solutions pour contrecarrer cette tendance : « *Focusing learners' attention on form when they repeat a task may help overcome what seems to be a natural tendency to prioritize content* » (Ellis, 2003, p.135).

1.3.4. La focalisation sur la forme dans les tâches de réception

Au cours des différentes séquences, les élèves sont amenés à travailler sur des documents authentiques lors d'activités et de tâches de réception. Il me semble donc intéressant de relever quelles pistes les chercheurs nous donnent afin de focaliser l'attention des élèves sur la forme lors des activités de réception.

Tout d'abord, Willis et Willis (2007) rappellent les modalités d'une activité centrée sur la forme : « *[the teacher chooses to] identify items and lift them from the context so that they are isolated for a form-focused activity* » (Willis & Willis, 2007, pp.118-119). Ils précisent également la source des éléments isolés choisis par le professeur :

All the phrases identified [...] are taken from texts that the learners have processed in the course of the task sequence. This is important because it means the forms they focus on are rooted in a meaningful context. This will not only ensure that the meaning of these phrases is more easily recognized, it also makes them more memorable. (Willis & Willis, 2007, pp.118-119)

Cette remarque nous rappelle que la focalisation sur le sens doit avoir été faite en amont et que les élèves ne peuvent pas travailler sur la forme s'ils n'ont pas compris le sens des structures qu'ils étudient.

Ellis (2003) donne des éléments qui peuvent nous guider dans le choix des documents sur lesquels se basent les activités de focalisation sur la forme. Selon lui, la forme que le professeur souhaite faire remarquer aux élèves doit être « *frequent* » et/ou « *salient* » dans le document (Ellis, 2003, p.158). Il propose ensuite plusieurs manières de faire remarquer cette forme aux élèves : soit en les laissant lire ou écouter le document tel quel, soit en faisant ressortir la forme voulue de manière graphique, soit en dirigeant l'attention des élèves dessus dans des questions auxquelles ils ne pourront répondre que s'ils ont prêté attention à cette forme (Ellis, 2003, p.158).

Ellis (2003) insiste également sur la nécessité pour les apprenants de repérer ces nouvelles structures et de porter particulièrement leur attention dessus, afin de pouvoir travailler dessus et les intégrer, petit à petit, à leur répertoire.

Enfin, Ellis (2003) résume la démarche des activités de focalisation sur le sens dans la réception ainsi : « *The activities in the task can be sequenced to require first attention to meaning, then noticing the form and function of the grammatical structure, and finally error identification* » (Ellis, 2003, p.160). C'est donc ainsi que les élèves vont prendre conscience du décalage entre la manière dont ils *exprimaient leurs idées et la manière dont elles sont exprimées dans les documents* : « *This study suggests that highlighting a structure aids noticing and also that noticing may have an impact on learners' use of a structure* » (Ellis, 2003, p.158).

1.3.5. La focalisation sur la forme dans les tâches de production

Pour finir, si, par définition, une tâche de production ne peut pas imposer explicitement aux élèves l'utilisation de structures grammaticales ou lexicales spécifiques (cf.2.2.1), comment faire pour que les élèves soient tout de même amenés à les utiliser ?

Ellis (2003) propose trois manières de concevoir une tâche en fonction de la nécessité, pour sa bonne réalisation, que les productions contiennent des structures spécifiques : la première est appelée « *task-naturalness* » : « *In this case, the target structure may not arise naturally and frequently in performing the task* » ; la seconde est « *task-utility* » : « *even though a targeted feature is not essential for completing the task it is very 'useful'* » ; et la troisième est appelée « *task-essentialness* » : « *This requires that learners must use the feature in order to complete the task successfully – if they fail to use it they will not be able to achieve a satisfactory outcome* » (Ellis, 2003, p.152). Bien que la troisième solution puisse nous paraître la plus attractive pour l'objectif que nous cherchons à atteindre, Ellis (2003) nous met garde : « *it may be impossible to design tasks that make the production of the target feature essential and [...], in fact, task-essentialness can only be achieved in receptive tasks* » (Ellis, 2003, p.152). Il semble donc très compliqué, voire impossible, de concevoir une tâche qui obligerait les élèves à utiliser une structure précise, sans perdre la qualité de « tâche » de l'activité.

Afin, s'il est impossible d'obliger, d'inciter fortement les élèves à utiliser les nouvelles structures qu'ils ont pu rencontrer lors de la séquence, des éléments lors de la préparation à la tâche peuvent leur faire prendre conscience de l'utilité de l'utilisation de ces structures. Nous avons déjà évoqué la nécessité de faire en sorte que les élèves comprennent le sens des structures étudiées et ce qu'elles expriment (cf. 2.3.4). Il est donc important que les élèves puissent faire le lien entre les idées qu'ils veulent exprimer et ce que ces structures expriment, afin qu'ils puissent les manipuler.

De plus, Willis et Willis (2007) insistent sur la pertinence de laisser aux élèves le soin de repérer eux-mêmes les éléments nouveaux qu'ils pensent pouvoir leur être utiles pour la réalisation de leur tâche : « *it is also useful to ask learners to choose for themselves phrases they think will be useful and write these down in their notebooks* » (Willis & Willis, 2007, p.119). Ils voient deux effets bénéfiques à cette pratique : « *It may make the insights more memorable, and it encourages learners to look carefully and critically at the language they are exposed to* » (Willis & Willis, 2007, p.125). S'ils y ont eux-mêmes réfléchi à l'avance en autonomie, les élèves auront certainement plus facilement l'idée d'utiliser ces nouvelles structures lors de leur tâche finale.

2. Méthodologie du recueil de données

Nous avons donc passé en revue ce que certains chercheurs proposent afin d'aider les élèves à, dans un premier temps, améliorer la précision linguistique de leurs productions et, dans un deuxième temps, enrichir leurs productions. J'ai donc pu élaborer un dispositif qui m'a permis de mettre en pratique différentes pistes proposées par les chercheurs et mesurer leur efficacité dans un contexte précis. J'ai donc créé une séquence avec un objectif linguistique précis et mis en place un certain nombre de pistes repérées dans les différentes tâches et activités proposées aux élèves tout au long de la séquence. J'ai ensuite cherché à mesurer leur efficacité en étudiant des tâches finales afin de voir si mes objectifs étaient atteints ou non. Bien sûr, ce dispositif m'a uniquement permis de mesurer les effets à court terme. Il me faudrait plus de temps pour mesurer les effets à moyen et long termes.

2.1. Présentation de la séquence observée.

La séquence que j'ai élaborée dans le but d'expérimenter certaines pistes proposées par les chercheurs est construite autour du film « *The King Speech* » (2010) de Tom Hooper (cf. Annexe 5). Elle est conçue pour des élèves de Seconde d'un lycée du centre-ville de Nantes ; ceux-ci ont visionné le film lors du festival de cinéma Britannique organisé par le cinéma Le Katorza, à Nantes.

2.1.1. Les objectifs linguistiques et la tâche finale.

En plus des objectifs culturels et pragmatiques que je ne détaillerai pas, cette séquence a un objectif grammatical et deux objectifs lexicaux majeurs (cf. Annexe 5). En termes d'objectif grammatical, j'ai choisi la voix passive. En effet, cette structure est fréquemment utilisée dans les discours politiques, est présente dans les trois discours étudiés avec les élèves (cf. Annexes 6, 7 et 8) et permet aux élèves de commencer à donner des points de vue différents à leurs discours et à comprendre certaines nuances de la langue. Les deux objectifs lexicaux sont celui de la monarchie et celui des structures utilisées pour établir une connexion avec son public lors d'un discours. Ce dernier objectif est d'ailleurs lié à l'objectif pragmatique de convaincre et toucher un public.

La tâche finale dont la réalisation est le fil conducteur de cette séquence est d'écrire un discours et de s'enregistrer en le déclarant (cf. Annexe 9). Lors de cette tâche finale, les élèves devaient se mettre dans la peau du roi George VI et écrire le discours qui annonce la fin de la deuxième guerre mondiale. Dans la formulation de la consigne de la tâche finale, j'ai pris soin d'insister sur les éléments qui incitent fortement les élèves à utiliser les structures étudiées en classe, afin de m'approcher le plus de ce qu'Ellis appelle « *task-essentialness* » (Ellis, 2003).

2.1.2. Les activités de focalisation sur la forme tout au long de la séquence

Un des aspects de l'organisation de la séquence qui avait attiré mon attention dès le début de ma réflexion était la place et la fréquence des activités de focalisation sur la forme. En effet, lors de mon constat de départ, j'avais eu le sentiment que ces activités étaient venues trop tard dans la séquence pour que les élèves aient eu le temps d'intégrer les structures visées. La lecture des textes de recherche m'a permis de me rendre compte qu'il était possible d'effectuer ces activités tout au long de la séquence. Cependant, il a fallu veiller à ce que ces activités viennent toujours après des activités de focalisation sur le sens, afin que les élèves comprennent réellement l'utilisation de ces structures. L'objectif était que les élèves aient ainsi l'occasion de manipuler ces structures tout au long de la séquence et en aient donc un plus haut degré de maîtrise lors de la tâche finale.

Lors de l'étude des différents discours présents dans le film ainsi que de celui de la princesse Elisabeth sur la BBC, après avoir fait un travail sur le sens que je ne détaillerai pas, j'ai systématiquement porté l'attention des élèves sur la forme et notamment sur la voix passive (cf. Annexe 5). Après des travaux de repérage de la formation et des effets de cette structure, les élèves ont pu la manipuler grâce à des exercices structuraux. La séquence a donc été jalonnée de moments de focalisation sur la forme, avec pour objectif une meilleure maîtrise de la structure cible de la part des élèves.

2.1.3. La phase de préparation à la tâche finale conséquent et guidée

Enfin, la dernière étape de ma séquence est la préparation à la tâche finale. Lors de cette étape, les élèves, installés en quatre ateliers tournants, devaient porter leur attention sur différents points abordés pendant la séquence, notamment des points lexicaux et grammaticaux (cf. Annexe 10). En effet, les chercheurs ont montré que les productions des apprenants montraient un plus haut degré de précision et une plus grande richesse lorsqu'elles étaient préparées en amont. Ils ont également insisté sur la nécessité de guider cette préparation afin que les élèves ne se concentrent pas uniquement sur le contenu de leur production mais aussi sur sa forme.

Chaque atelier portait donc respectivement sur l'entraînement à l'oral, le vocabulaire et les techniques pour établir une connexion avec les auditeurs, la voix passive et les idées à aborder dans le discours. Chaque atelier était effectué en autonomie, ce qui laissait le choix aux élèves des structures à mémoriser, l'objectif étant que les élèves réfléchissent sur le sens des structures choisies et ainsi aider la mémorisation. Cela permet également une différenciation entre les élèves, plus en difficulté, qui pouvaient choisir des structures assez simples et ceux, plus à l'aise, qui pouvaient retenir des structures plus nombreuses et complexes.

2.2. Les modalités de recueil de données

2.2.1. L'enregistrement des moments de classe liés à la focalisation sur la forme

Afin d'analyser l'activité des élèves lors des moments de focalisation sur la forme tout au long de la séquence, je me suis intéressée à des moments de classe précis. J'ai enregistré et retranscrit deux moments de classe liés à la focalisation sur la forme (cf. Annexes 11 et 12). Lors du troisième et dernier de ces moments, j'ai repris sous forme de tableau les éléments repérés par les élèves lors des travaux de focalisation sur la forme (cf. Annexe 13). J'ai également inclus les traces écrites construites à partir de ces moments de classe.

Enfin, lors de la préparation à la tâche finale, j'ai enregistré le travail d'un des groupes lors de l'atelier sur la voix passive (cf. Annexe 14), ainsi que dans celui sur le vocabulaire et les techniques pour établir une connexion avec les auditeurs (cf. Annexe 15).

2.2.2. Des tâches finales d'élèves pour mesurer l'utilisation des structures visées lors de la séquence

Pour finir, il me semblait nécessaire de récupérer les tâches finales des élèves et de relever le nombre de productions dans lesquelles les structures visées ont été utilisées et si elles ont été utilisées à bon escient (cf. Annexe 16). J'ai particulièrement prêté attention aux éléments lexicaux repérés dans les différents discours ainsi qu'à l'utilisation de la voix passive. L'objectif ici est de mesurer l'efficacité à court terme du dispositif mis en place.

3. Analyse des données

Je vais maintenant analyser les données recueillies grâce au dispositif décrit en 2. Je m'intéresserais d'abord aux moments de focalisation sur la forme liés à la voix passive. J'analyserai ensuite les données relatives au travail sur le lexique. Enfin, je m'attarderai sur les limites du dispositif tel qu'il a été mis en œuvre cette année, ainsi que sur les questions qui restent en suspens au terme de ce travail.

3.1. Le travail sur la voix passive

3.1.1. Le travail en classe entière

Tout d'abord, lorsque nous observons les deux principaux moments de classe dans lesquels la voix passive a été abordée (cf. Annexes 11 et 12), il est intéressant de noter que cette structure est abordée de manière progressive et selon un cheminement précis. En effet, lors de la première phase, lors du travail sur le discours d'Edward VIII, j'ai essayé d'amener les élèves à trouver tous seuls de quelle structure nous allions parler. Le fait de simplement écrire au tableau les deux phrases m'a permis de mettre en lumière la structure, sans donner trop de guidage aux élèves. Ils ont ensuite procédé par tâtonnement afin d'identifier les différents éléments qui composent la structure. Nous pouvons d'ailleurs constater que les élèves parviennent à retrouver la structure, simplement grâce aux exemples que je leur fournissais. Par exemple :

E2: No, it's succeeded and made.

P: Good. So what is it? How do we call these forms? E3.

E3: It's the preterit.

P: Alright, it could be. Who agrees with E3.

(Une grande majorité d'élèves lève la main)

P: Now, what if I write this. *(Écrit au tableau : "The mouse has been eaten by the cat")* Now see you have "has been" and then what? E3.

E3: eaten

P: Alright, so is it the preterit?

E3: No, it isn't.

P: So, what is it? It doesn't have to be E3. What is it everybody? E4.

E4: It's the third column.

P: Yes very good. And do you remember what is the third column?

E4 : It's euh. How do you say participe passé? *(E5 lève la main)* E5.

E5: Euh past participle.

E4 : It's the past participle.

(cf. Annexe 11)

Nous avons donc passé du temps sur la formation de la voix passive lors de cette première phase. En revanche, si nous observons le deuxième moment consacré à la voix passive, nous pouvons remarquer que cette phase de réflexion sur la forme est beaucoup plus courte. En effet, les élèves ont réussi à identifier par eux-mêmes les différentes occurrences de la voix passive dans le texte. Le travail effectué pendant la première phase a donc, on peut le supposer, permis aux élèves de repérer cette structure de manière plus autonome. Cette autonomie dans le repérage m'a ensuite permis de m'attarder plus en détails sur le sens de cette structure et son utilisation. En effet, le fait

d'avoir déjà abordé ce point a permis, dans un premier temps, de consolider la maîtrise de la formation de la structure, mais aussi d'aller plus loin dans sa compréhension. Nous pouvons le voir ici :

E2: We know that it is the Germans but he don't say it clearly.
P: Be careful, he... (*Fait le signe 3 avec ses doigts*)
E2: he doesn't.
P: Good. Can you repeat your sentence because that's interesting?
E2: Euh yes. We know that is it the Germans but he doesn't say it clearly.
P: Okay, that's very interesting. Why doesn't he say it clearly? (4") E5.
E5: Maybe because it is not important.
P: Can you be more precise; can you explain what you mean.
E5: I mean, he wants to talk to his euh euh his people?
P: Yes his people very good, go on.
E5: He wants to talk to his people and not the Germans.
P: Alright, good. Can you try to explain even more, everybody?
(5")

(cf. Annexe 12)

Ces exemples montrent l'intérêt de prévoir des moments de focalisation sur la forme tout au long de la séquence, afin de donner les moyens aux élèves de maîtriser de mieux en mieux les structures, tant dans leur formation que dans la compréhension de leur sens.

De plus, nous avons également pu constater l'importance de travailler ces structures en contexte. En effet, le fait d'avoir travaillé en amont sur le sens des discours, sur les enjeux et le contexte historique, a permis aux élèves de mieux appréhender le sens des structures. Comme ici par exemple :

E3: He wants the people to be with him.
P: Perfect. He wants the people to be with him. The enemy is not important, alright. So what is important here? E6.
E6: The role of the English people in the war.
P: Only the English? Is he only the King of the English?
E6: No, the British.
P: Right, so what is important is the role of the British people in the war. So what does he do when he uses the passive voice? E7.
E7: He euh how do you say "insister"?
P: You can say insist on but remember we learnt a synonym the other day.
E7: Ah yes euh... c'était focus non?
P: Yes, but be careful, no French. So, go on, you can use insists on or focuses on.
E7: Sorry, he focus..es on the role of the British people in the war but not on the enemy.

(cf. Annexe 12)

Le fait d'avoir travaillé en amont sur le film, sur le contexte de la Seconde Guerre Mondiale ainsi que sur la problématique du roi George VI, a donc permis aux élèves d'avoir des repères pour exprimer des hypothèses sur le sens de la voix passive dans ce contexte.

En revanche, nous pouvons observer que lors de ces moments en classe entière, seuls quelques élèves prennent la parole, environ une dizaine par moment de cours. Il est donc difficile de savoir ce que comprennent les élèves qui ne s'expriment pas à ce moment-là. Le travail sur des exercices structuraux, plus mécaniques, individuellement permet alors aux élèves de se rendre compte de

leur degré de maîtrise des structures étudiées mais également au professeur d'évaluer les progrès de chacun lors de la correction.

3.1.2. Le travail de préparation à la tâche finale

Un autre moyen d'avoir un aperçu de ce que les élèves ont retenu des moments de réflexion sur la langue en classe entière est d'enregistrer leurs échanges lors du travail de groupe de préparation à la tâche finale (cf. Annexe 14). En effet, un des ateliers de cette séance était consacré à la révision et à l'approfondissement du travail sur la voix passive (cf. Annexe 10).

J'ai donc pu observer, à travers les échanges des élèves dans cet atelier, les mécanismes que ceux-ci mettaient en place afin de réfléchir sur cette structure. J'ai donc pu constater que, dans un premier temps, les élèves avaient le réflexe de revenir sur ce qui avait été dit en cours :

E2: Let's see. (*Ouvre son cahier*) Ah! It's here! (*Lit*) "When we don't know who is doing the action but only the result of this action." And. "When we want to focus on the person / the thing which undergoes the action."

E3: Can you repeat please?

E2: Of course. (*lentement*) "When we don't know who is doing the action but only the result of this action." And. "When we want to focus on the person / the thing which undergoes the action."

(*Ils écrivent*)

E1: Y avait un autre truc avec George non?

E2: Wait. (*Feuilleète son cahier*). Ah yes. "To get closer" avec le "we" and "focus on the role of the British."

E1: Ah yes, thank you.

(*Ils écrivent*)

(cf. Annexe 14)

Ce moment montre que les élèves se souviennent effectivement avoir travaillé sur la voix passive, ils savent où chercher les informations dans leur cahier et ont même déjà mémorisé des éléments de compréhension de la structure. Les moments en classe entière analysés en 3.1.1. ont donc laissé des traces dans la mémoire des élèves.

De plus, lorsqu'on examine les échanges entre les élèves dans la suite de l'atelier, on peut constater qu'ils se mettent ensemble dans une posture de réflexion sur la langue, déjà initiée lors des moments en classe entière : ^

E1: Ba les deux c'est la voix passive non?

E2: Ba non mais y'a "have", pas "be".

E4: Non mais c'est "Have been" donc c'est "Be".

E2: Ah ouais c'est vrai.

E3: Donc dans "similarities" on peut mettre "passive voice".

(*Ils écrivent*)

E4: Yes. What else?

[...]

E2: Bon ba les deux ça fait "a été forcé". "Il a été forcé à déclarer la guerre."

E3: Ba on peut dire que les deux c'est dans le passé non?

E2: Ouais. "In the past."

(*Ils écrivent*)

(cf. Annexe 14)

Ici, les élèves font d'abord un repérage des formes qu'ils connaissent déjà afin d'avancer dans la compréhension des exemples qui leurs sont donnés. Comme lors du travail en classe entière, la question de l'auxiliaire du passif se pose et un élève identifie la forme « *have been* » comme étant le verbe « *have* ». Cependant, contrairement au moment observé lors du premier moment de focalisation sur la forme (cf. Annexe 11), les élèves n'ont pas besoin de l'aide du professeur pour identifier et corriger l'erreur. L'élève lui-même met peu de temps à se rappeler ce qui a été dit auparavant. Ce moment montre l'intérêt, ici, du travail de groupe et de l'entraide entre les élèves dans la réflexion sur la forme.

Enfin, l'enregistrement de ce moment a également permis d'observer les mécanismes que les élèves mettent en place lors des exercices structuraux. Par exemple :

- E3: (*Lit*) Yesterday, I give a message from the king.
E4: Déjà yesterday c'est une date alors c'est preterit.
E3: Ouais. Active ou passive alors?
E2: Ba c'est qui qui donne?
E1: Ba moi.
E2: Donc c'est active.
E1: Ouais. Alors ça fait "I gave a message from the King."
E4: Mais non attends "from" ça veut dire que c'est le King qui l'a envoyé. Donc c'est passif, on lui m'a donné.
E2: Donc ça fait I...
E4: Be conjugué au preterit du coup?
E3: Oui.
E4: Donc I was plus participle passé. Given. I was given. C'est ça miss?
P: Let's see... Yes perfect!
E4: Ah ça va c'est simple.

(cf. Annexe 14)

Ici, nous pouvons voir que tous les élèves du groupe participent à la discussion et créent ensemble un mécanisme de repérage des éléments qui vont induire telle ou telle structure. Ils s'inter-corrigent et recensent ainsi les questions importantes à se poser lors de la production.

L'enregistrement de ce travail de groupe sur la réflexion sur la langue permet donc de montrer la manière dont les élèves s'approprient les éléments déjà dégagés en classe entière afin d'élaborer des mécanismes de choix des structures dans leurs productions.

3.1.3. Les effets de ces travaux sur les tâches finales

Il est maintenant temps de s'attarder sur l'impact de ces moments de focalisation sur la forme tout au long de la séquence sur les productions finales des élèves. J'ai donc recensé toutes les tentatives d'utilisation de la voix passive dans les tâches finales, ainsi que les tentatives qui ont abouti à une utilisation de cette structure conforme aux attentes (cf. Annexe 16).

Tout d'abord, contrairement au constat que j'avais pu faire lors de mes séquences précédentes, une grande majorité d'élèves (29 sur 33) ont tenté d'utiliser la voix passive. Ceci peut être dû au lien entre le travail, à trois reprises lors de la séquence, sur cette structure en particulier et le soin accordé à la formulation de la tâche finale (cf. Annexe 9). En effet, lors des moments de

focalisation sur la forme au cours de la séquence, les élèves ont été amenés plusieurs fois à comprendre de sens de cette structure ainsi que les différents contextes dans lesquels elle pouvait être utile. Le fait d’avoir insisté typographiquement sur le verbe « subir » (cf. Annexe 9) dans les consignes de la tâche finale a certainement permis aux élèves de remobiliser leurs connaissances de la structure qui permet, entre autres, d’exprimer cette idée.

De plus, j’ai également pu constater que la majorité des élèves a également maîtrisé l’utilisation de la voix passive au moins une fois dans leur production (26 sur 33). Sur 47 utilisation de la voix passive, 42 étaient conformes aux attentes. Peu d’erreurs sur cette structure ont donc été commises par les élèves. La répétition, au cours de la séquence, de la manière dont la voix passive se forme et de son contexte d’utilisation, associée à des exercices structuraux a permis aux élèves d’accéder à un niveau assez élevé de maîtrise de cette structure.

Comme le suggéraient les chercheurs, le fait d’amener les élèves à réfléchir sur la forme à plusieurs moments de la séquence, à la suite d’activités de focalisation sur le sens, et sous différentes formes, a permis aux élèves d’augmenter leur niveau de précision linguistique.

3.2. Le travail sur le lexique

3.2.1. Le travail de préparation à la tâche finale

Lors de la séance de préparation à la tâche finale, j’ai également choisi d’enregistrer le travail d’un groupe lors de l’atelier consacré au vocabulaire et aux techniques pour établir une connexion avec le public (cf. Annexes 10 et 15).

Tout d’abord, j’ai pu repérer une certaine aisance des élèves à repérer des éléments dans les textes qui pourraient leur servir par la suite :

E5: Okay. (*Lit*) “Take the three speeches we have studied.”

(*Ils prennent tous leurs discours*)

E5: (*Lit*) “Take notes of the techniques you think you can remember for your speech” Okay alors qu’est-ce qu’on avait dit déjà?

E6: No French!

E5: What did we say?

(*Ils reprennent leurs notes et leurs traces écrites*)

E7: On avait dit “speak directly to the people”.

E6: No French!

E7: Yes! We said “speak directly to the people”.

(*Ils écrivent*)

E6: Euh what else?

E8: Maybe use “we”? And “us”?

E5: Ah yes, good. S’inclure quoi.

E8: Yes.

(*Ils écrivent*)

(cf. Annexe 15)

Les élèves, ici, semblent donc savoir où chercher les informations et ont déjà intégré certaines techniques. Ils ont en effet déjà effectué ce type d’activité au cours de la séquence et ont pris l’habitude de repérer des éléments qu’ils peuvent remobiliser lors des tâches de production. La

répétition de ce type de travail semble donc avoir permis aux élèves de prendre conscience que les documents authentiques étudiés en classe pouvaient être des sources d'enrichissement de leurs productions.

De plus, contrairement à ce que j'ai pu remarquer lors de l'atelier sur la voix passive (cf. 3.1.2), après avoir essayé de travailler ensemble sur la première question, les élèves ont décidé de travailler seuls dans un premier temps :

E5: Et puis ba après "expressions" et "vocabulary" ça depend non? On peut faire chacun de son côté.

E6: No French!

E5: Its depend. We can euh do it alone.

E6: Yes.

E7: Okay.

E8: Okay.

(Pendant 5', les élèves travaillent seuls sur leur liste et sur la memorisation)

(cf. Annexe 15)

Les élèves ont préféré chercher individuellement les mots de vocabulaire et les expressions qui leur seraient utiles pour leur propre discours. Ce choix reflète les remarques d'Ellis, évoquées en 1.3.2., sur la plus grande efficacité du travail de planification de la tâche individuel plutôt qu'en groupe (Ellis, 2003, p.132). En effet, les élèves ayant tous une maîtrise de la langue et une capacité de mémorisation différentes, aboutir à une liste commune de mots et expressions à retenir pour la tâche finale semble compliqué. En fait, ce travail individuel permet de différencier la préparation à la tâche finale. Les élèves, en fonction de leur niveau de leur capacité de mémorisation ont choisi des éléments plus ou moins nombreux et complexes :

E6: Vous avez mis quoi? What did you put?

E5: Ba moi pas beaucoup hein, not much!

(Rires)

E5: Non mais déjà si j'en retiens genre 5 mots et 1 expressions c'est déjà bien.

E7: Oui j'avoue après il faut les retenir. Moi j'ai genre 10, normalement ça va le faire.

E6: Vas-y moi je vais essayer de caler "As if I were able to cross your threshold" (*difficultés à prononcer le mot*).

E8: Oui mais il va falloir que tu le prononces après.

(cf. Annexe 15)

On peut remarquer que les élèves se sont lancé des défis plus ou moins difficiles à relever mais tous ont repéré plusieurs éléments à mémoriser. Cet atelier était donc intéressant en termes de différenciation des objectifs selon les élèves.

3.2.2. Les effets de ce travail sur les tâches finales

Lors de l'analyse des tâches finales des élèves, je me suis également intéressée aux mots et expressions vus dans les discours étudiés en classe qui ont été réutilisés par les élèves dans leurs productions (cf. Annexe 16). Comme pour la voix passive, j'ai pu constater qu'une grande majorité d'élèves (29 sur 33) ont réutilisé au moins un mot ou une expression. Le travail de repérage dans les textes (cf. Annexe 13) ainsi que le travail individuel de préparation en amont (cf. Annexe 10) semblent donc avoir porté leurs fruits. De plus, lors de la formulation des consignes pour la tâche finale (cf.

Annexe 9), j'avais pris soin d'insister sur la nécessité d'établir une connexion avec les auditeurs. Les élèves semblent donc avoir fait le lien entre cette consigne et les différentes activités effectuées sur les techniques discursives.

De plus, j'ai également pu constater des différences dans le nombre et la complexité des mots et expressions réutilisés. En effet, si la majorité des élèves ont réutilisé entre 1 et 3 éléments, d'autres sont allés jusqu'à 5, 6, voire 7 éléments (cf. Annexe 16). Le travail en autonomie lors de la préparation (cf. 3.2.1.) a donc permis à chacun de se fixer des objectifs différents.

Enfin, on peut toutefois remarquer que des erreurs de retranscription ou d'utilisation des éléments repérés dans les discours sont survenues dans 8 copies différentes (cf. Annexe 16). Le travail de mémorisation des structures, essentiellement entamé lors de la séance de préparation à la tâche finale est peut-être intervenu trop tard pour que certains élèves aient le temps de se les appropriées. Il serait alors intéressant, lors de futures séquences, de prévoir plus de temps pour la mémorisation, en plus du repérage.

Conclusion

L'idée de mon travail sur cet écrit réflexif m'était venue lors d'une séquence en classe de seconde dont l'objectif culturel n'avait pas été atteint. Je me suis donc intéressée au sujet de la place de la linguistique dans l'approche actionnelle chez les non débutants. Je me suis posé la question de savoir comment et à quel moment prévoir des tâches ou activités de focalisation sur la forme et également comment concevoir une tâche qui encourage les élèves à utiliser les formes visées, tout en les laissant libres d'utiliser les structures de leur choix (condition qui fait partie de la définition d'une tâche).

Je me suis donc penchée sur les travaux des chercheurs sur le sujet. J'ai retenu deux aspects de la correction linguistique décrits par Ellis (2003) : la précision et la complexité. Les chercheurs ont tenté de définir la place des activités de focalisation sur la forme dans l'approche actionnelle. Ellis (2003) ainsi que Willis et Willis (2007) ont déterminé que les phases de travail sur la grammaire explicite étaient plus propices aux apprentissages si elles intervenaient après les phases d'apprentissage implicite et de focalisation sur le sens. Ils ont également élaboré des pistes pour amener les élèves à réfléchir davantage sur la forme lors des activités de réception et de production. Ils proposaient d'inciter les élèves à repérer les formes cibles dans les documents et de prévoir des temps de préparation à la tâche finale spécifiquement centrées sur la forme. La formulation des consignes de la tâche finale a aussi son importance car, selon, les chercheurs, il semble que les tâches ouvertes, ainsi que celles dont les consignes induisent fortement l'utilisation des formes cibles poussent les élèves à faire plus attention à la forme, tant dans la précision que dans la complexité.

En m'appuyant sur les idées proposées par les chercheurs, j'ai élaboré un dispositif d'analyse de ma pratique dans cette même classe de seconde. J'ai préparé une séquence avec pour objectif linguistique la voix passive et le lexique et les techniques qui permettent à un orateur d'établir une connexion avec son public. La tâche finale de cette séquence était d'écrire un discours et de s'enregistrer en le déclarant. Afin d'analyser ce dispositif, j'ai enregistré les moments de classe dédiés à la focalisation sur la forme, ainsi que le travail de deux groupes lors d'ateliers de préparation à la tâche finale. Enfin, j'ai relevé la partie écrite des tâches finales des élèves et j'ai recensé les utilisations (conformes aux attentes ou non) de la voix passive, ainsi que le nombre de réutilisations (conformes ou non) des éléments lexicaux vus lors de la séquence.

À partir de ces observations, j'ai pu tirer des conclusions sur ce dispositif. Tout d'abord, je me suis rendue compte que les moments de focalisation sur la forme sous forme d'activités de repérage et d'utilisation des structures visées, lorsqu'ils intervenaient après les activités de focalisation sur le sens et à plusieurs moments de la séquence, avaient permis une meilleure maîtrise de la forme cible (ici la voix passive).

De plus, lors des ateliers de préparation à la tâche finale, il est apparu que lors des activités sur la voix passive, le travail en collaboration entre les élèves leur a permis de mieux comprendre les mécanismes en jeu pour repérer et utiliser cette structure à bon escient. En revanche, lors du travail sur le lexique, les élèves ont plutôt choisi de travailler seul sur leurs choix d'éléments à retenir pour leur tâche finale, ce qui a permis de différencier le travail de mémorisation. Ce travail a également porté ses fruits car les élèves ont presque tous mémorisé un certain nombre de mots ou structures et les ont réutilisés dans leur tâche finale.

Pour finir, quelques limites à ce dispositif me sont apparues et d'autres questions ont émergé. En effet, même si les résultats, lors de l'analyse des tâches finales se sont montrés positifs, un petit nombre d'élèves n'ont pas utilisé la voix passive (4 sur 33) et/ou n'ont pas réutilisé le vocabulaire (4 sur 33 également). D'autres n'ont utilisé qu'une fois la voix passive (16 sur 33) et seulement 1 ou 2 mots ou expressions vus au cours de la séquence (18 sur 33). Je me demande donc comment procéder pour inciter encore plus les structures visées. La question que je pose également porte sur l'évaluation de cette tâche finale. En effet, la non réutilisation des structures n'entraîne pas forcément une mauvaise réutilisation de la tâche. La réutilisation des structures vues en classe peuvent-elles être un critère d'évaluation, sans que l'activité de production proposée perde son statut de tâche ? Enfin, la dernière question que je me pose concerne la place du français dans ces activités de focalisation sur la forme. En effet, si les moments en classe entière se font entièrement en anglais, on peut remarquer que les élèves passent très souvent par le français pour travailler sur les activités de grammaire ou de lexique. Est-ce un problème s'ils utilisent le français dans ces cas précis et si oui, comment y remédier ?

Pour conclure, ce travail m'a permis, grâce à la lecture de travaux de chercheurs sur la question, de mieux comprendre les enjeux de la focalisation sur la forme lors de l'enseignement/apprentissage d'une langue. J'ai également expérimenté des pistes pratiques qui vont me permettre de poursuivre ma réflexion sur le sujet. J'ai désormais plus de clés pour réfléchir à la manière de faire progresser mes élèves dans leur maîtrise de la langue.

Bibliographie

Chini, D. (2009). Linguistique et didactique : où en est-on ? Quelle place pour une approche conceptualisante de la construction de la langue dans la perspective actionnelle ?. *La revue RDLC, Volume 6*(n°2), 129-153

Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford : Oxford University Press

Petit, M. (2007) La correction linguistique dans le Cadre européen commun : quelle conception, quels critères ?. *Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXVI (N° 2), 62-80.

Willis, D., Willis, J. (2007). *Doing Task-based Teaching*. Oxford : Oxford University Press.

Ouvrage institutionnel :

Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre. Enseigner. Évaluer*. Paris : Didier. [Texte également disponible sur le site du Conseil de l'Europe www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE_FR.asp.]

Annexes

Annexe 1 : Texte support à l'activité de focalisation sur la forme

New country, new home

Best of all, though, was my bedroom. I'd never had a room to myself. Both houses I'd lived in in India were single rooms, and since then, of course, I'd been in dormitories with other children. But I don't remember being intimidated about sleeping on my own—perhaps my time sleeping on the streets had made me used to it. I was afraid of the dark, though, and required my bedroom door to be left open and a light on in the hall.

On my own soft bed, with a big map of India on the wall above it, there were new, warm clothes for the cool Tasmanian climate. I had experienced some cooler weather in India but had never had such cozy clothing. And on the floor were boxes full of picture books and toys; my favorite was my koala bear, which they gave to me on the night I arrived. It took me a little while to realize they were for me—all of them—and that I could look at them and play with them as I pleased. I felt cautious, maybe half expecting someone to come along and take them. The idea of *having possessions* took some getting used to. Nevertheless, for the most part adapting to the Western lifestyle seemed easy, and with Mum and Dad's guidance, I settled in well.

Another thing that took some getting used to was the abundance of things to eat. I was amazed at how big their refrigerator was. It was well stocked with plenty of colorful food, and was wonderful to look into and see all the delicious things inside. I learned the names of the various foods by helping my mum cook. We would exchange their names: my mum in English, with me naming things in Hindi, particularly the spices. She fed me things that would build my strength, and I grew very quickly.

At first we ate a lot of Indian food, which tasted a little different from what I was used to back home but was delicious all the same. In addition, Mum slowly introduced me to an Australian diet. There were some big differences, and not just in taste: Mum remembers I noticed her putting red meat into the refrigerator once and ran up to her crying, "Cow, cow!" For a child brought up a Hindu, to slaughter the holy animal was taboo. For a moment she didn't know what to do, but then she smiled and said, "No, no, it's beef." Apparently, in the end, the delight I took in having abundant food close at hand overcame most matters of taste or culture.

[...]

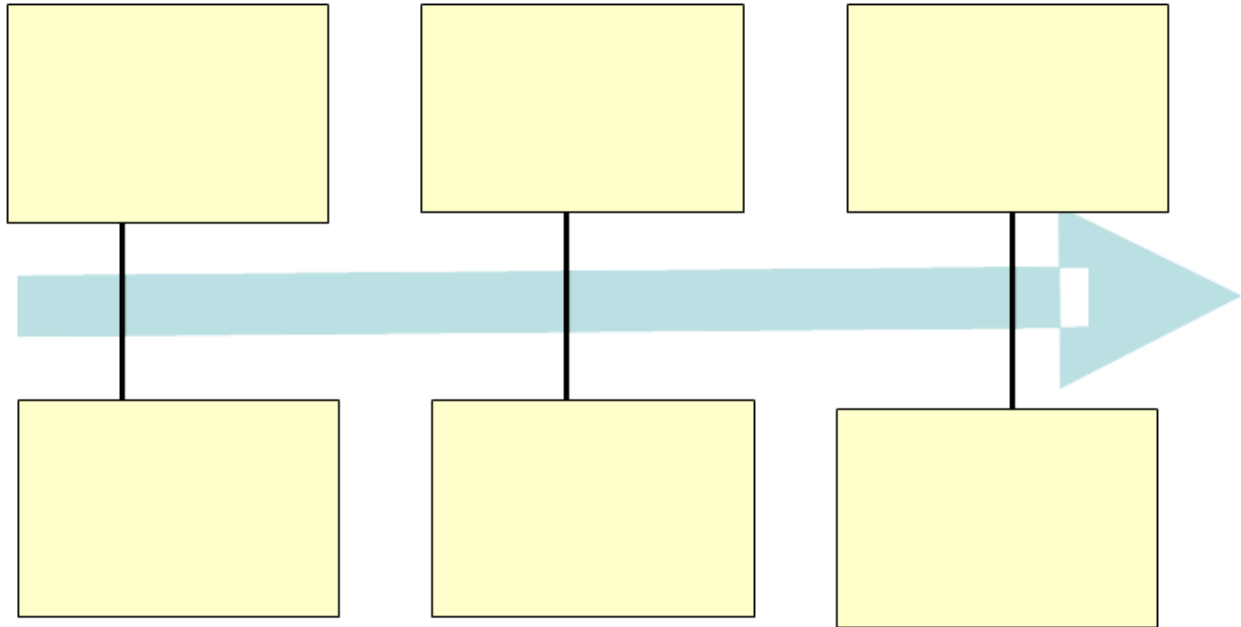
One aspect of life in Australia that immediately appealed to me was experiencing nature in the outdoors. In India, I was always in a town or city—often free to roam¹ but nevertheless surrounded by buildings and roads and people. In Hobart, my parents were very active, taking me to play golf, camp, hike, and sail. Dad often took me out on his two-man catamaran, which built upon my curiosity and love for the water, and allowed me to truly improve upon my swimming skills. Just being able to look out at the horizon gave me peace of mind. India was so choked with development, you often couldn't see anything but the press of buildings around you—it was like being in a giant maze. Some people find the bustle of busy cities exciting and energizing, but you see a different side of them if you're begging or trying to make people stop and listen to you. So once I got used to Hobart, I found its open spaces reassuring.

A long way home, Saroo BRIERLEY, 2013

¹ go around, without a goal

Annexe 2 : Schéma de récapitulatif des temps dans ce texte

Places/Moments



Tenses used

Annexe 3 : Exercice d'application sur l'alternance preterit / past perfect

First, in India, he **had never slept** on his own, while in Australia, he **had** a whole room for himself.

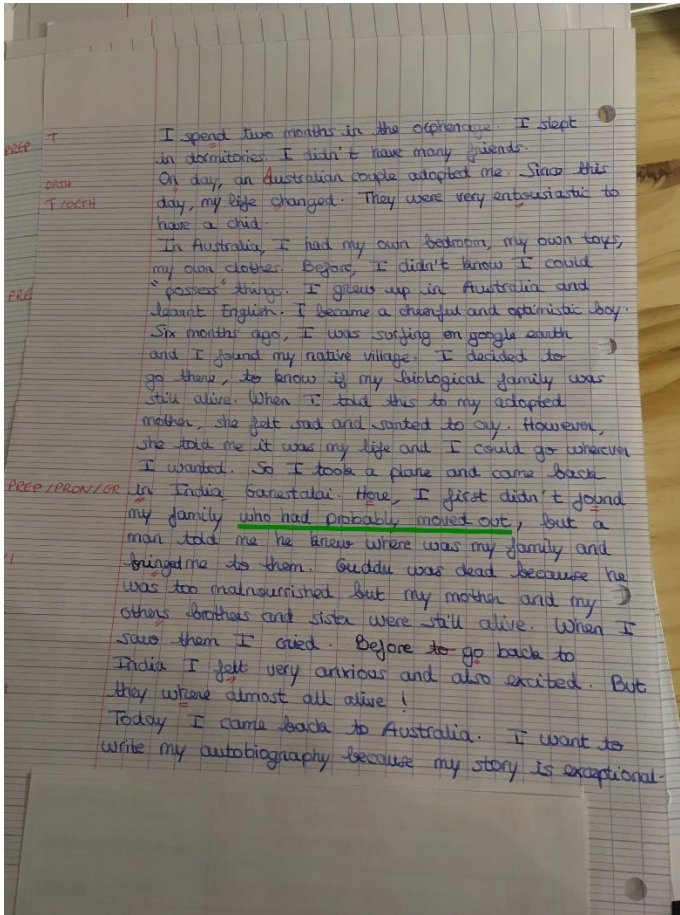
Secondly, back in India, Saroo **hadn't had** comfortable clothes. However, when he **arrived** in Australia, his adopted parents **gave** him warm and cozy clothes.

Then, in India, he **hadn't known** that he could "possess" things. On the contrary, in Australia, he **had** many toys.

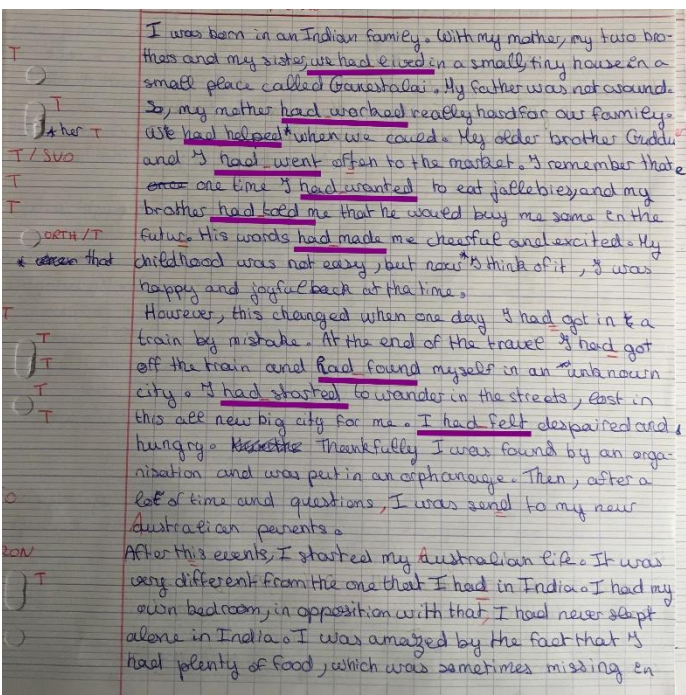
Finally, in Australia, he **experienced** the great outdoors, while, in India, he **had felt** oppressed by the bustle of the city

Annexe 4 : Copies d'élèves

(utilisation du past perfect conforme aux attentes)



(utilisations du past perfect non-conformes aux attentes)



When I was child, I had lived with my family in a poor place next to a village in India. An evening, my brother Guddu had to do something next to the village. I wasn't to follow him. This night was the last night that I had seen him. The next morning, I had felt in a train. I was very scared to be alone and to didn't know where I gone. I had tried to stop the train, I had tried to call people from the outside of the train. When I was get out of the train, I was in a big city that I didn't know. At this moment, I didn't know what to do. I was very appeared and nervous. A woman had found me. She had come me in an orphanage. In the orphanage, there was other child. We had tried to learn English. One day, someone had said that there was a couple who wanted to adopted me. There was Australian. So I went in Australia. In Australia, I had a very comfortable and good life. I had toys, comfortable clothes and my adoptive parents was very glad with me. Next, I had an ordinary life but one day, I had seen some Jellibies. The Jellibies had remember me a lot of things about my family in India, my village, the train station... After this, I had search on Google Maps a lot of

I was born in a poor village in India. I had lived with my mother, my ^{brother} brother Guddu and my little sister Sheikhila. I have never known my biological father. Even there were poor we were happy. I remember when we had walked a long time to bought milk. Sometimes my mother wasn't at home, so my brother and me had to take care about my little sister. I felt sad when my mother wasn't there. Once, Guddu and me had been brought milk and I had seen jalebis. I had said to my brother "I want jalebis", he know me that one he brought me many jalebis. I had felt miserable because I can't had what I want, but I was delighted with my brother. One night, I had lost my brother in a train. I was afraid. I had called him, but I didn't find him. I had slept in the train. When I had woken up, the train had started. I dreamed the name of my brother. I was really scared. Then the train stopped and I had gone out. I felt miserable and it was anxious. Finally, people took me to put me in a house for child without parents. After that, Australian people had adopted me. I was

Séquence 2nde : “The King’s speech”

Notion : Mémoire

Problématique : How could a King’s speech (in both senses of the word) enable him to create a special bond with his subjects?

Tâche finale : Ecrire un discours et s’enregistrer en le déclarant.

ACL dominante : Expression écrite

Objectifs

Culturels :

- la monarchie Britannique au milieu du XXe
- le Royaume Uni dans la Seconde Guerre Mondiale
- un exemple d’œuvre de cinéma Britannique

Formatifs :

- les stratégies de compréhensions orale et écrite
- structurer son discours
- convaincre, toucher un public

Langagiers :

- lexique lié à la monarchie
- les structures pour créer une connexion avec son audience
- la voix passive

Niveau visé et descriptifs pour l’ACL dominante : B1

(production écrite)

Peut écrire des textes articulés simplement sur une gamme de sujets variés dans son domaine en liant une série d’éléments discrets en une séquence linéaire

Peut écrire de brefs essais simples sur des sujets d’intérêt général.

Peut résumer avec une certaine assurance une source d’informations factuelles sur des sujets familiers courants et non courants dans son domaine, en faire le rapport et donner son opinion.

Peut faire le compte rendu d’expériences en décrivant ses sentiments et ses réactions dans un texte simple et articulé.

(s’adresser à un auditoire)

Peut faire un exposé simple et direct, préparé, sur un sujet familier dans son domaine qui soit assez clair pour être suivi sans difficulté la plupart du temps et dans lequel les points importants soient expliqués avec assez de précision.

Etapes : 5

Nombre de séances prévu : 8

	<u>Description</u> :	<u>ACL dominante</u> :	<u>ACL secondaire</u> :	<u>Supports</u> :
--	----------------------	------------------------	-------------------------	-------------------

1 Introduction	- révisions et reconstitution de l'arbre généalogique de la famille royale (depuis George V) - étude de l'affiche et de la bande annonce du film	Expression écrite	Compréhension écrite/ Expression orale	- arbre généalogique de la famille royale - affiche du film « <i>The King's Speech</i> » - bande annonce du film
VISIONNAGE DU FILM AU KATORZA				
2 Compréhension globale du film	- discussion sur le double sens dans le titre du film - travail collaboratif d'écriture du synopsis du film - étude de la scène de l'abdication d'Edouard VIII → bien comprendre la situation d'Albert	Expression écrite	Expression orale/ Compréhension orale	- tableau pour aider au résumé du film - extrait 1 : « <i>Edward's abdication</i> »
(focalisation sur la forme 1)	- début du travail sur la voix passive : repérage par le professeur des structures → quels buts, quels effets / formation	Compréhension écrite	Expression orale en interaction	- script du discours
3 Le nouveau roi Georges VI : de ses débuts difficiles à son discours à la radio	- étude de la scène de la course hippique - tâche intermédiaire 1 : quel discours aurait dû être proclamé ?	Expression écrite	Compréhension orale	- extrait 2 : « <i>the race course</i> » - fiche d'aide à la structuration d'un discours
	- étude du discours du roi à la fin du film (scène du film + enregistrement réel)	Compréhension écrite	Compréhension orale	- extrait 3 : « <i>final scene</i> » - enregistrement réel du Roi Georges
(focalisation sur la forme 2)	- repérage par les élèves de la voix passive → quels buts, quels effets - exercices structuraux à la formation de la voix passive	Compréhension écrite	Expression orale en interaction / Expression écrite	- script du discours
	- tâche intermédiaire 2 : choisir une partie du discours et s'entraîner à la dire	Expression orale	Compréhension écrite	- script du discours
4 Le rôle de la monarchie pendant la Guerre	- étude du discours de la princesse Elisabeth aux enfants pendant la Guerre (écrit + oral)	Compréhension écrite	Compréhension orale/ Expression écrite	- discours de la princesse Elisabeth à la BBC pendant l'émission « <i>The Children's Hour</i> » - script de ce discours

(focalisation sur la forme 3)	<ul style="list-style-type: none"> - repérage des structures qu'Elisabeth utilise pour montrer de l'empathie envers les autres enfants → rappel de l'utilisation et la formation de la voix passive, enrichissement du vocabulaire - exercices structuraux sur la voix passive 	Compréhension écrite	Expression écrite	- script de ce discours
	<ul style="list-style-type: none"> - étude de l'affiche « <i>Mother, don't do it</i> » 			- affiche de guerre : « <i>Mother, don't do it</i> »
5 Révisions et préparation à la tâche finale	<ul style="list-style-type: none"> - rappel des structures repérées dans les discours qui permettent de capter l'attention et les émotions du public - rappel sur la manière dont on structure un discours - rappel sur la manière d'annoter un discours afin de pouvoir le dire - rappel du contexte historique 	Expression écrite	Compréhension écrite	- tous les discours vus durant la séquence ainsi que les fiches de travail qui les accompagnent
Evaluation : Final Task : Write a speech and record yourself saying it.				

Type : Expression écrite / Mise en voix d'un texte

Description : Vous êtes King George et vous devez donner un discours à la radio pour annoncer la fin de la guerre. Ecrivez votre discours et enregistrez-vous.

Critères d'évaluation :

Réalisation de la tâche

Etendue du vocabulaire

Correction grammaticale

Maîtrise de l'orthographe

Cohérence

Qualité du discours

+ à l'oral : Maîtrise de la phonologie

Annexe 6 : Discours d'abdication d'Edward VIII

At long last I am able to say a few words of my own. I have never wanted to withhold anything, but until now it has not been constitutionally possible for me to speak.

A few hours ago I discharged my last duty as King and Emperor, and now that I have been succeeded by my brother, the Duke of York, my first words must be to declare my allegiance to him. This I do with all my heart.

You all know the reasons which have impelled me to renounce the throne. But you must believe me when I tell you that I have found it impossible to carry the heavy burden of responsibility and to discharge my duties as King as I would wish to do without the help and support of the woman I love.

And I want you to know this decision has been made less difficult to me by the sure knowledge that my brother, with his long training in the common affairs of this country and with his fine character, will be able to take my place forthwith without interruption or injury to the life and injury of the Empire.

Annexe 7 : Discours de George VI annonçant le début de la Deuxième Guerre Mondiale

In this grave hour, perhaps the most fateful in our history, I send to every household of my peoples, both at home and overseas, this message, spoken with the same depth of feeling for each one of you, as if I were able to cross your threshold and speak to you myself.

For the second time in the lives of most of us, we are at war. Over and over again we have tried to find a peaceful way out of the differences between ourselves and those who are now our enemies. But it has been in vain.

We have been forced into a conflict, for we are called to meet the challenge of a principle, which, if it were to prevail, would be fatal to any civilized order in the world. Such a principle, stripped of all disguise, is surely the mere primitive doctrine that might is right. For the sake of all that we ourselves hold dear, it is unthinkable that we should refuse to meet the challenge.

It is to this high purpose that I now call my people at home, and my peoples across the seas, who will make our cause their own. I ask them to stand calm and firm and united in this time of trial. The task will be hard. There may be dark days ahead, and war can no longer be confined to the battlefield. But we can only do the right as we see the right, and reverently commit our cause to God. If one and all we keep resolutely faithful to it, then, with God's help, we shall prevail.

King George VI's speech, September 3rd 1939

Annexe 8 : Discours de la princesse Elisabeth à la BBC (1940)

In wishing you all good evening, I feel that I am speaking to friends and companions who have shared with my sister and myself many a happy Children's Hour. Thousands of you in this country have had to leave your homes and be separated from your fathers and mothers. My sister, Margaret Rose, and I feel so much for you, as we know from experience what it means to be away from those we love most of all. To you living in new surroundings, we send a message of true sympathy. and at the same time, we would like to thank the kind people who have welcomed you to their homes in the country. All of us children who are still at home think continually of our friends and relations who have gone overseas, who have travelled thousands of miles to find a wartime home and a kindly welcome in Canada, Australia, New Zealand, South Africa and the United States of America.

My sister and I feel we know quite a lot about these countries. Our father and mother have so often talked to us of their visits to different parts of the world. So it is not difficult for us to picture the sort of life you are all leading and to think of all the new sights you must be seeing, and the adventures you must be having. But I am sure that you too are often thinking of the old country. I know you won't forget us. It is just because we are not forgetting you that I want, on behalf of all the children at home, to send you our love and best wishes, to you and to your kind hosts as well. Before I finish, I can truthfully say to you all, that we children at home are full of cheerfulness and courage.

We are trying to do all we can to help our gallant sailors, soldiers and airmen. And we are trying too, to bear our own share of the danger and sadness of war. We know, every one of us, that in the end, all will be well. For god will care for us, and give us victory and peace. And when peace comes, remember, it will be for us, the children of today, to make the world of tomorrow a better and happier place. My sister is by my side, and we are both going to say goodnight to you. Come on, Margaret. *(Princess Margaret)* Good night, children! *(Princess Elizabeth)* Good night, children!

Princess Elizabeth and Princess Margaret on the BBC's *Children's Hour*, 1940

Annexe 9 : Consignes pour la tâche finale

Final Task

Write a speech and record yourself delivering it.

Situation :

You are King George VI and you have to announce the end of WWII to the nation. Write your speech and record yourself saying it, in order to practice for the D Day.

Consignes :

Pour la partie écrite, vous devez :

- Ecrire un discours de 150-200 mots
- Respecter le contexte historique
- Parler de ce que la nation **a subi** pendant la guerre
- **Etablir une connexion** avec les auditeurs
- Annoncer la victoire

Pour la partie orale, vous devez :

- Préparer votre discours : marquer les pauses, noter la prononciation des mots compliqués...
- Prononcer votre discours comme si vous l'énonciez à la radio

Critères d'évaluation :

Partie écrite :

- réalisation de la tâche (respect des consignes)
- étendue du vocabulaire
- correction grammaticale
- maîtrise de l'orthographe
- cohérence
- richesse du discours et des idées abordées

Partie orale :

- maîtrise du système phonologique
- respect de la spécificité du discours (pauses, élocution, intonation)

Workshop 3: The passive voice

1. Remember the rule of how and when we use the passive voice.

- How do you form it?

.....
.....

- When and why do you use it?

.....
.....
.....

2. What are the similarities and differences between the following sentences:

- In 1939, King George VI was forced to declare war on Germany.
- I, King George VI, have been forced to declare war on Germany.

- Similarities:

.....
.....

- Differences:

.....
.....

3. Do you remember the rule of when to use the preterit and when to use the present perfect?

.....
.....
.....
.....
.....

4. Complete those sentences: conjugate the verbs in the right voice and in the right tense.

- Yesterday, I (give) a message from the King.
- Last week, Hitler(tell) that if he didn't stop his invasion of Poland, troops (would/send) against his army.
- Unfortunately, since that day, we (not receive) any news of a ceasefire. Consequently, we (compel) to keep our promise.
- I know that, during the last war, families (tear apart) and great sadness (spread) around the country. But I can assure you that we will do our best to spare our country from the trauma that (already place) upon us.

Workshop 2: Vocabulary and Techniques

- Techniques or expressions to connect with people (to remember).

.....
.....
.....
.....
.....
.....

- Useful vocabulary (to remember).

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Annexe 11: Moment de focalisation sur la forme 1 (extrait du cours)

Tous les élèves interrogés sont volontaires

P: Now, have a look at these extracts. (*Écrit au tableau : "I have been succeeded by my brother" "this decision has been made less difficult to me"*) Can you find them in the text and highlight them? (*Les élèves cherchent et surlignent les deux passages*)

P: What do you notice? What is special about these extracts? (3") E1.

E1: There is "Have been". (2") And "has been".

P: Alright, very good. (*Écrit au tableau : "HAVE been +"*) Now what else do you notice? E2.

E2: There is the verb. "Succeed", "make".

P: Yes, good. Is the verb just like that? Do you have "succeed" and "make" after have been?

E2: No, it's succeeded and made.

P: Good. So what is it? How do we call these forms? E3.

E3: It's the preterit.

P: Alright, it could be. Who agrees with E3.

(*Une grande majorité d'élèves lève la main*)

P: Now, what if I write this. (*Écrit au tableau : "The mouse has been eaten by the cat"*) Now see you have "has been" and then what? E3.

E3: eaten

P: Alright, so is it the preterit?

E3: No, it isn't.

P: So, what is it? It doesn't have to be E3. What is it everybody? E4.

E4: It's the third column.

P: Yes very good. And do you remember what is the third column?

E4 : It's euh. How do you say participe passé? (*E5 lève la main*) E5.

E5: Euh past participle.

E4 : It's the past participle.

P: Excellent! So we have "Have been" plus past participle (*écrit en même temps au tableau "past participle"*) Now what is "Have been" here? What verb is it? E1.

E1 : It's "have".

(bruits et chuchotements dans la salle, en opposition à E1)

P : Oh I can see some of you don't agree. So, what do you think? E6.

E6: Euh, I don't agree, I think it's not "have", it's "be". It's the present perfect.

P: Alright! So it's the verb "Be" conjugated in the present perfect. Is that it?

Class : Yes.

P: Very good! Do you understand E1? Do you remember the present perfect?

E1: Yes, yes it's okay.

P: Perfect! Now let's go back to our sentences. Now what if I write (*écrit au tableau : "I am succeeded, I was succeeded, I had been succeeded"*). What do you notice? What are the common points? (4") E7.

E7: We have "succeeded" everywhere.

P: Yes, very good, we have "succeeded", which is... remember E3?

E3: The past participle.

P: Yes, excellent! So, we have the past participle all the time. Good. What else is the same? (7")

P: Have a look: you have "have been", "am", "was", "had been". What is this? E8.

E8: It's "be". It's conjugate in present, preterit, present perfect...

P: Yes, very good! See, we have "Be", which is conjugated in different tenses. So, we can say that the common structure is: Be (conjugated) plus past participle. (*écrit en même temps au tableau*) Now what kind of structure is that? Do you know its name?

(8")

P: Maybe I can give you a clue. If I say, "The cat eats the mouse. The mouse is eaten by the cat." Does it ring a bell? (4") Yes E3.

E3: How do you say "voix passive"?

P: Does anyone know? (5")

P: We call it the passive voice.

E3: Okay so it's the passive voice.

P: Excellent! It's the passive voice. Now do you know when we use the passive voice? E9.

E9: Euh it's euh when you don't know who euh makes the action.

P: Alright, good, that's one reason, when you don't know who is doing the action. Is there another reason to use the passive voice? Have a look at our examples in the text. Is it because we don't know who is doing the action? (10")

P: E6.

E6: No because we have "by" so we know who did the action.

P: Yes, very good, you have "by" so we know who is doing the action. So why is the passive voice used here? (7")

P: E10.

E10: I don't really know how to say in English. How do you say "focaliser"?

P: Focus. Focus on.

E10: And how do you say "subir"?

P: Undergo.

E10: So. We use the passive voice to focus on the euh, the person who undergo euh undergoes?

P: Yes undergoes, very good.

E10: The person who undergoes the action, and not the one who makes it.

P: That's perfect! It is clear class? For example, in the speech, Edward is speaking about himself, so he wants to focus on himself, on his point of view. So, he says "I have been succeeded". Do you understand?

Class: Yes.

P: So now we are going to write what we learnt. Alright.

(trace écrite à la suite de ce moment)

The passive voice.

We can use the passive voice for different reasons:

- When we don't know who is doing the action but only the result of this action.
- When we want to focus on the person / the thing which undergoes the action.
(subir)

In order to form the passive voice, we have:

BE (conjugated) + PAST PARTICIPLE

Examples:

I have been succeeded by my brother.

(BE) + (P.P.)

This decision has been made by the sure knowledge...

(BE) + (P.P)

Exercise: Put the two sentences in the active voice.

Annexe 12 : Moment de focalisation sur la forme 2 (extrait du cours)

Le travail de repérage de la voix passive dans le texte avait été donné à faire à la maison. Voici la question à laquelle les élèves devaient répondre :

Find all the occurrences of the passive voice in the text and explain why it was used (what effect did George VI want to make on the people listening?).

P: Alright, let's check your homework. [...] First, can you tell me which occurrences of the passive voice you have found? E1.

E1: "We have been forced into a conflict." Euh line 6.

P: Very good, that's one. (*Écrit la phrase au tableau*) What else? E2.

E2: "we are called", line 6.

P: Good, can you go on a little bit?

E2: Euh yes. "We are called to meet the challenge of a principle".

P: Very good. (*Écrit la phrase au tableau*) Did you get another one?

(5")

P: No? Nobody? (2") Yes E3 go on.

E3: I'm not sure but, "War can no longer be confined to the battlefield" euh line 12.

P: Yes, exactly, that's one too. Very good! (*Écrit au tableau*) Did you find another one?

(5")

P: No? I think you're right, that's all we've got. So now, why do you think the passive voice was used here? E4.

E4: George the sixth used the passive voice because we don't really know who forced or called or confined.

P: Okay, that's a good start. But is it really that we don't know? E2.

E2: We know that it is the Germans but he don't say it clearly.

P: Be careful, he... (*Fait le signe 3 avec ses doigts*)

E2: he doesn't.

P: Good. Can you repeat your sentence because that's interesting?

E2: Euh yes. We know that is it the Germans but he doesn't say it clearly.

P: Okay, that's very interesting. Why doesn't he say it clearly? (4") E5.

E5: Maybe because it is not important.

P: Can you be more precise; can you explain what you mean.

E5: I mean, he wants to talk to his euh euh his people?

P: Yes his people very good, go on.

E5: He wants to talk to his people and not the Germans.

P: Alright, good. Can you try to explain even more, everybody?

(5")

P: Yes E3 go on.

E3: He wants to euh euh he wants that the people are with him. The enemy is not important.

P: Okay be careful, he wants... who?

E6: The people.

P: Yes, he wants the people...

E6: To.

P: He wants the people to... E3?

E3: He wants the people to bah are enfin to, to **be** with him.

P: Yes that's it! Very good! Repeat.

E3: He wants the people to be with him.

P: Perfect. He wants the people to be with him. The enemy is not important, alright. So, what is important here? E6.

E6: The role of the English people in the war.

P: Only the English? Is he only the King of the English?

E6: No, the British.

P: Right, so what is important is the role of the British people in the war. So, what does he do when he uses the passive voice? E7.

E7: He euh how do you say “insister”?

P: You can say insist on but remember we learnt a synonym the other day.

E7: Ah yes euh... c’était focus non?

P: Yes, but be careful, no French. So, go on, you can use insists on or focuses on.

E7: Sorry, he focus..es on the role of the British people in the war but not on the enemy.

P: Alright, excellent! Now remind me, how do we form the passive voice? E8.

E8: It’s “Be” conjugated with the past participle.

P: Right, very good. So, here, can you tell us how it works, can you come to the board and show us?

E8: Euh yes. (*Il se lève et va montrer les différents éléments au tableau*). So “have been” is “Be” in present perfect and “forced” is the past participle.

P: Excellent, go on.

E8: Okay. “are” is “Be” in present and “called” is the past participle.

P: Yes!

E8: And euh. Here it’s “Be” and the past participle “confined”.

P: Perfect! But here, what tense is “Be” conjugated in?

E8: Ba it’s the infinitive.

P: Alright but why? Everybody? Why is “Be” in the infinitive here?

(6”)

E6: Ah je sais!

P: E6 go on, try it in English.

E6: Ba because there is “can”.

P: Alright, so what about it?

E6: After can there is always the infinitive.

P: Excellent! That’s right! So be careful, after “Can” or “Must” or “Will” or “Should” etc. you always have an infinitive form. But you still have the same structure for the passive voice: “Be” plus past participle. Thank you very much E8.

(E8 retourne à sa place)

P: So now, we are going to write the answer to your question.

(trace écrite / correction du travail à faire à la maison)

We have spotted three occurrences of the passive form in this speech:

- We have been forced into a conflict
(BE) + (P.P.)
- We are called to meet the challenge of a principle
(BE)+(P.P.)
- War can no longer be confined to the battlefield.
(BE)+(P.P.)

Here, George VI (the sixth) chose to use the passive form in order to get closer to his people: he uses “We” to include himself in the people. Moreover, he wants to focus/insist on the role of the British in the war. He doesn’t want to mention the enemy, the Germans, clearly because it is not what is important. What is important is the British people and their future.

Exercise: Conjugate the verb in the active or the passive voice.

In 1939, Germany (invade) Poland. As a consequence, Britain and its allies (force) to declare war on Germany. So King George VI (give) a speech to his people and (announce) the beginning of WWII. So many young men (send) to the battlefield while the women (stay) at home and (compel) to do the work of the men.

Annexe 13 : Moments de focalisation sur la forme 3

La question donnée aux élèves était :

What words, expressions and structures does young Elisabeth use to connect with the other British children and show her empathy.

Tableau élaboré avec les élèves en fonction de leurs réponses.

Words	Expressions	Grammatical structures
Companions True sympathy Kind Truthfully Cheerfulness	In wishing you all I feel that I'm speaking to friends I feel so much for you Think continually of our friends	Have to + inf. (obligation) Passive voice (undergone action) Direct address: "To you", "All of us children", "you are all", "to you and your kind hosts", "every one of us"

Exercice donné à l'issue de la séance.

Exercise:

Conjugate those verbs in the passive voice.

During WWII, the children _____ (keep) away in the colonies.

I have no other choice, I _____ (force) to declare war on Germany.

In 1939, young men _____ (call) to war.

Annexe 14 : Atelier sur la voix passive

E1: Alors qu'est-ce qu'il faut faire ici ?

E2: No French!

E1: Yes! So, what do we do?

E3: So! The passive voice.

E1: Oh encore ça!

E2: No French!

E1: This again!

E3: (*Lit*) Remember the rule of how and when we use the passive voice.

E4: Je sais! C'est "Be" conjugated and past participle.

(*Ils écrivent sur leur feuille*)

E3: When and why?

E4: Ba c'est quand on insiste sur celui qui subit ou un truc comme ça.

E2: In English.

E4: Ba t'as qu'à dire toi!

E2: Let's see. (*Ouvre son cahier*) Ah! It's here! (*Lit*) "When we don't know who is doing the action but only the result of this action." And. "When we want to focus on the person / the thing which undergoes the action."

E3: Can you repeat please?

E2: Of course. (*lentement*) "When we don't know who is doing the action but only the result of this action." And. "When we want to focus on the person / the thing which undergoes the action."

(*Ils écrivent*)

E1: Y avait un autre truc avec George non?

E2: Wait. (*Feuillète son cahier*). Ah yes. "To get closer" avec le "we" and "focus on the role of the British."

E1: Ah yes, thank you.

(*Ils écrivent*)

E3: Après! Next! (*Lit*) "What are the similarities and differences between the following sentences." (7")

E1: Ba les deux c'est la voix passive non?

E2: Ba non mais y'a "have", pas "be".

E4: Non mais c'est "Have been" donc c'est "Be".

E2: Ah ouais c'est vrai.

E3: Donc dans "similarities" on peut mettre "passive voice".

(*Ils écrivent*)

E4: Yes. What else?

E1: Nespresso.

(*Rires*)

E4: Chut la prof elle enregistre.

E1: Ah ouais!

(*Rires*)

E2: Bon ba les deux ça fait "a été forcé". "Il a été forcé à déclarer la guerre."

E3: Ba on peut dire que les deux c'est dans le passé non?

E2: Ouais. "In the past."

(*Ils écrivent*)

E1: Bon maintenant "differences".

E2: Ba je sais pas, les deux c'est "a été forcé".

P: I can hear French, speak in English please!

E2: But Miss, it's the same!

P: Are you sure? Is it exactly the same?

E4: Ba non mais...

P: No French! It's not the same, what is different?
E4: Ba in the first there is "was" and in the second there is "have been".
P: Yes, good. Is it the only difference?
E1: No. There is 1939.
P: Where is it, with the "was" or "have been"?
E1: With "was".
P: What is the tense?
E2: Preterit.
P: And "have been" what is the tense?
E2: Present perfect. Ah okay! Mais je sais plus la différence. Mais on l'a vu.
P: Try to remember together and call me if you need help.
E2: Okay. Bon on n'a qu'à mettre "preterit / present perfect" and "date/no date"
(Ils écrivent)
E3: Bon next parce que no time hein! *(Lit)* "Do you remember the rule of when to use the preterit and when to use the present perfect?" Olala.
E4: Mais si on l'a vu. Genre preterit c'est quand c'est finit, y'a une date tu vois. Et present perfect...
E3: Ba là c'est fini aussi.
E4: Oui mais c'est plus par rapport au présent. Comme c'est present perfect.
E1: Ah mais si! Tu sais c'est genre une action passée mais qui a des consequences sur le present. Non C'est pas ça.
E2: Ah ouais je crois que tu as raison. Attends. Miss!
P: Yes, have you found the rule?
E2: Euh present perfect it's when it's in the past but there is consequences on the present. No?
P: Yes! Very good!
E1: Trop forte!
P: So here do you understand the example.
E1: Euh yes. In the first one ba, it's just a fact. But in the second one there is consequences because there is the war.
P: Yes, excellent, that's it. Be careful, there are consequences.
E1: Yes there are. Thank you.
P: You're welcome.
(Ils écrivent)
P: Now for the last exercise, see, you have to choose between active and passive **and** preterit and present perfect.
E2: Ah yes oulala.
P: Come on you can do it!
E2: Yes.
E3: *(Lit)* Yesterday, I give a message from the king.
E4: Déjà yesterday c'est une date alors c'est preterit.
E3: Ouais. Active ou passive alors?
E2: Ba c'est qui qui donne?
E1: Ba moi.
E2: Donc c'est active.
E1: Ouais. Alors ça fait "I gave a message from the King."
E4: Mais non attends "from" ça veut dire que c'est le King qui l'a envoyé. Donc c'est passif, on m'a donné.
E2: Donc ça fait I...
E4: Be conjugué au preterit du coup?
E3: Oui.
E4: Donc I was plus participe passé. Given. I was given. C'est ça miss?
P: Let's see... Yes perfect!
E4: Ah ça va c'est simple.

E2: Next. (*Lit*) “Last week, Hitler tell that if he didn’t stop his invasion of Poland, troops would send against his army.” Oula.

E1: Bon déjà y’a une date donc ça va être prétérit encore.

E2: Yes.

E3: Actif ou passif?

E4: C’est Hitler qui dit ou c’est les autres qui lui ont dit?

E2: Hitler a dit que s’il n’arrêtait pas son invasion de la Pologne, des troupes envoyées contre son armée. Ba non c’est Hitler qui a envahi la Pologne c’est ça?

E3: Oui au dessus y avait ça.

E2: Donc c’est qu’on lui a dit d’arrêter.

E3: Ah oui et s’il arrête pas, ils vont envoyer les troupes.

E2: Ah ouais alors “Hitler was” euh tell, told, told, “Hilter was told”. C’est ça?

E4: Oui je pense. Et après c’est voix passive aussi?

E1: Oui c’est ce que j’étais en train de voir. C’est pas les troupes qui envoient c’est les gens qui envoient les troupes.

E4: Yes! Alors “troops” ah mais y’a “would”, on le met où?

E3: Ba ça fait comme avec “Can” l’autre fois non? C’était “Can be” alors là on met... “Would be”.

E4: Ah oui c’est vrai! Donc “would be s...” Send sent sent. “Would be sent”.

P: Good, you’re doing great.

E4: Cool!

E1: Ah almost no time! On fait la dernière quand même!

E2: Yes, alors. (*Lit*) “Unfortunately, since that day, we not receive any news of a ceasefire. Consequently, we compel to keep our promise.”. Là y a consequently alors c’est present perfect non?

E1: Ah oui, à chaque fois elle me met que avec since y’a du present perfect. Parce que c’est depuis ce jour jusque dans le present.

E3: Actif ou passif alors? C’est qui qui a reçu?

E4: Ba c’est “we”, c’est nous. Donc c’est actif.

E3: Okay alors present perfect actif.

E2: We have... We don’t... We don’t have?

E3: Non c’est bizarre. Ba We have not receive?

E4: Il faut mettre participe passé. Mais receive c’est régulier alors c’est quoi?

E1: Ba -ed.

E4: Sûre?

E1: Yes!

E4: Bon alors “we have not received”.

E1: Yes!

P: Time’s up! Go back to your seats.

E1: Bon on a pas fini mais j’ai compris je crois.

E2: Oui ça va en fait.

E4: Ouais fin je vais essayer de faire les autres chez moi quand même.

E3: Oui moi aussi.

Annexe 15 : Atelier sur le lexique

E5: Okay. *(Lit)* “Take the three speeches we have studied.”

(Ils prennent tous leurs discours)

E5: *(Lit)* “Take notes of the techniques you think you can remember for your speech” Okay alors qu’est-ce qu’on avait dit déjà?

E6: No French!

E5: What did we say?

(Ils reprennent leurs notes et leurs traces écrites)

E7: On avait dit “speak directly to the people”.

E6: No French!

E7: Yes! We said “speak directly to the people”.

(Ils écrivent)

E6: Euh what else?

E8: Maybe use “we”? And “us”?

E5: Ah yes, good. S’inclure quoi.

E8: Yes.

(Ils écrivent)

E7: Y’avait passive voice aussi non?

E5: Yes passive voice.

(Ils écrivent)

E8: Ah et j’ai: “talk about your experiences”.

E6: Ah yes good!

(Ils écrivent)

E5: Et puis ba après “expressions” et “vocabulary” ça depend non? On peut faire chacun de son côté.

E6: No French!

E5: Its depend. We can euh do it alone.

E6: Yes.

E7: Okay.

E8: Okay.

(Pendant 5’, les élèves travaillent seuls sur leur liste et sur la memorisation)

P: One more minute.

E6: Vous avez mis quoi? What did you put?

E5: Ba moi pas beaucoup hein, not much!

(Rires)

E5: Non mais déjà si j’en retiens genre 5 mots et 1 expressions c’est déjà bien.

E7: Oui j’avoue après il faut les retenir. Moi j’ai genre 10, normalement ça va le faire.

E6: Vas-y moi je vais essayer de caler “As if I were able to cross your threshold” *(difficultés à prononcer le mot)*.

E8: Oui mais il va falloir que tu le prononces après.

E6: Ah ouais j’avoue. Madame!

P: No French! Yes, what’s wrong?

E6: Miss, how do you pronounce this? *(Montre le mot “threshold”)*

P: Threshold.

E6: Threshold (bien prononcé) Threshold. Non ça va le faire.

P: Good! Alright. Time’s up!

Annexe 16 : Tableau d'analyse des tâches finales

Élève	Occurrences de la voix passive	Utilisation de la voix passive conforme aux attentes	Éléments lexicaux réutilisés	Éléments lexicaux bien retranscrits
1	1	1	3	2
2	1	1	7	7
3	2	2	1	1
4	2	2	3	3
5	0	0	1	1
6	1	1	6	6
7	1	1	2	1
8	1	0	2	1
9	1	1	1	1
10	2	1	2	2
11	1	1	0	0
12	2	2	1	1
13	0	0	0	0
14	1	1	2	2
15	0	0	3	3
16	1	0	2	2
17	3	3	5	5
18	3	3	2	2
19	2	2	1	0
20	4	3	2	2
21	3	3	6	5
22	2	2	4	4
23	1	1	1	1
24	1	1	3	3
25	0	0	0	0
26	1	1	6	5
27	1	1	2	1
28	1	1	1	0
29	3	3	3	3
30	2	2	2	2
31	1	0	0	0
32	1	1	2	2
34	1	1	2	2
Total	47	42	78	70