



HAL
open science

La place de la grammaire en cours d'anglais : comparaison entre deux approches, PPP et TBLT

Tifenn Tual

► To cite this version:

Tifenn Tual. La place de la grammaire en cours d'anglais : comparaison entre deux approches, PPP et TBLT. Education. 2018. dumas-01885352

HAL Id: dumas-01885352

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01885352>

Submitted on 1 Oct 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.



Master MEEF

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

Parcours Enseignement-Expertise-Apprentissage

**La place de la grammaire en cours d'anglais :
comparaison entre deux approches, PPP et TBLT**

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

**soutenu par
Tifenn TUAL
Le 26 septembre 2018**

en présence de la commission de soutenance composée de :
Rebecca STARKEY-PERRET, directrice de mémoire
Marie-Ange DAT, présidente du jury

Sommaire du mémoire

Introduction	4
Questions de départ	5
1. <i>Cadre théorique</i>	6
1.1. Apprentissage implicite et explicite	6
1.2. Mémoire déclarative et mémoire procédurale	9
1.3. Distinction entre savoirs déclaratif et procédural et savoirs explicite et implicite	11
1.4. Input et output	14
1.4.1. Distinction entre input et <i>intake</i>	14
1.4.2. L'output	15
1.4.3. Input, output et apprentissage	16
1.5. La grammaire en classe : deux méthodes retenues	18
1.5.1 <i>Task-based Learning and Teaching</i> , l'apprentissage par la tâche	18
1.5.2 Présentation, pratique, production	24
1.6. Complexity Accuracy Fluency (CAF)	26
1.7. Théorie socioculturelle et Language-Related Episodes (LRE)	27
1.8. Les séquences potentiellement acquisitionnelles (SPA)	28
1.9. La rétroaction correctrice (<i>Corrective Feedback</i>)	29
1.10. Point du programme étudié	30
2. <i>Problématique</i>	31
3. <i>Questions de recherche</i>	32
4. <i>Hypothèses</i>	32
5. <i>Méthodologie</i>	33
5.1. Méthodologie de recueil de données	33
5.2. Méthode d'analyse des données	39
6. <i>Analyse des données</i>	44
6.1. Résultats des données relatives à la précision linguistique	44
6.1.1. Etude de la première écriture de la tâche finale	45
6.1.1.1. Comparaison des résultats TBLT et PPP du niveau A1	45
6.1.1.2. Comparaison des résultats TBLT et PPP du niveau A2-	49
6.1.1.3. Comparaison des résultats TBLT et PPP du niveau A2	51
6.1.1.4. Comparaison des résultats TBLT et PPP du niveau A2+	52
6.1.2. Etude de la tâche finale (après repérage des erreurs par l'enseignant)	53
6.1.2.1. Comparaison des résultats TBLT et PPP du niveau A1	54
6.1.2.2. Comparaison des résultats TBLT et PPP du niveau A2-	56
6.1.2.3. Comparaison des résultats TBLT et PPP du niveau A2	58
6.1.2.4. Comparaison des résultats TBLT et PPP du niveau A2+	59
6.1.3. Etude de l'évaluation finale	61
6.1.3.1. Comparaison des résultats TBLT et PPP du niveau A1	61
6.1.3.2. Comparaison des résultats TBLT et PPP du niveau A2-	64
6.1.3.3. Comparaison des résultats TBLT et PPP du niveau A2	65
6.1.3.4. Comparaison des résultats TBLT et PPP du niveau A2+	66
6.2. Résultats des données relatives à la complexité	68
6.2.1. Etude de la complexité dans la première écriture de la tâche finale	68

6.2.1.1.	Analyse comparative du niveau A1	68
6.2.1.2.	Analyse comparative du niveau A2-	70
6.2.1.3.	Analyse comparative du niveau A2	71
6.2.1.4.	Analyse comparative pour le niveau A2+	73
6.2.2.	Etude de la complexité dans la tâche finale	74
6.2.2.1.	Analyse comparative du niveau A1	74
6.2.2.2.	Analyse comparative du niveau A2-	76
6.2.2.3.	Analyse comparative du niveau A2	77
6.2.2.4.	Analyse comparative du niveau A2+	78
6.2.3.	Etude de la complexité dans l'évaluation finale	79
6.2.3.1.	Analyse comparative du niveau A1	79
6.2.3.2.	Analyse comparative du niveau A2-	81
		81
6.2.3.3.	Analyse comparative du niveau A2	82
6.2.3.4.	Analyse comparative du niveau A2+	83
6.3.	Analyse de l'avancée des apprentissages	85
6.3.1.	Etude des données relatives à l'évaluation intermédiaire	85
6.3.1.1.	Comparaisons des résultats obtenus dans les niveaux A1 et A2-	86
		86
6.3.1.2.	Comparaisons des résultats obtenus dans les niveaux A2 et A2+	87
6.3.2.	Analyse des <i>LREs</i> de la séance en travaux de groupes en TBLT et PPP	88
6.3.2.1.	Analyse des passages du groupe 4A TBLT	88
6.3.2.2.	Analyse des passages du groupe 4C TBLT	91
6.3.2.3.	Analyse des passages du groupe 4B PPP	93
6.3.2.4.	Comparaison des résultats entre groupes	96
7.	<i>Discussion</i>	97
7.1.	Réponse aux hypothèses de départ	97
7.2.	Interprétation des résultats du niveau A1	98
7.3.	Interprétation des résultats du niveau A2-	99
7.5.	Interprétation des résultats du niveau A2+	100
7.6.	Réponses aux questions de recherche	101
7.7.	Contraintes et limites de l'interprétation	103
	Conclusion	105
	Bibliographie	107
	Annexes	113

Introduction

A l'issue de ma septième année d'enseignement en tant que titulaire au sein du même établissement scolaire du secondaire, un bilan de mes pratiques d'enseignement m'est apparu nécessaire au regard des questionnements qui se sont imposés à moi. Plusieurs paramètres m'ont amenée à converger vers cette réflexion autour de mon travail d'enseignante.

Dans un premier temps, j'ai obtenu le concours du CAPES anglais en 2010 alors qu'une licence était exclusivement requise pour pouvoir se présenter aux concours de l'enseignement. Ayant obtenu ce concours, j'ai accédé au titre de stagiaire l'année scolaire suivante sans avoir l'obligation d'obtenir un Master au préalable, diplôme indispensable aujourd'hui. L'absence de formation et de diplôme supérieur à celui de la licence m'est rapidement apparue comme un manque en termes de connaissances et de compétences professionnelles, ce que j'ai souhaité combler par l'intermédiaire du Master Enseignement Expertise Apprentissage.

Le type d'établissement dans lequel j'enseigne possède également une particularité puisqu'il s'agit d'un collège classé en Réseau d'Education Prioritaire dans lequel il me paraît souvent difficile de trouver puis d'appliquer les outils didactiques nécessaires à l'enrôlement des élèves dans les activités ainsi qu'à l'acquisition solide des apprentissages. En tant que Professeur d'anglais dans un établissement REP en milieu rural, la perception négative des langues étrangères qu'ont souvent les élèves et le manque d'intérêt qu'ils y voient représentent un frein.

L'ensemble de ces points peut selon moi être amélioré au travers de travaux de recherches en didactique, en l'occurrence en didactique des langues puisqu'il s'agit de comprendre les mécanismes qui favorisent l'enseignement du savoir en jeu afin de rendre plus accessibles leurs apprentissages.

Dans le cas précis auquel je m'intéresse, je me suis efforcée de comprendre ce qui dans ma pratique pouvait peut-être représenter une résistance afin ainsi, au regard des recherches effectuées, de comprendre et de mettre en application des moyens et des outils didactiques dans le but d'observer les phénomènes d'apprentissages et à terme, faire évoluer mes pratiques d'enseignement.

L'objet d'étude sur lequel porte mon travail de recherche s'appuie sur un problème récurrent que je rencontre avec les élèves chez qui je constate une difficulté à utiliser de manière conforme aux attentes les points linguistiques travaillés en cours. Bien que ces faits de langues soient abordés et travaillés en classe, je me demande chaque fois pourquoi ceux-ci ne sont pas intégrés et quelle est la raison de cette résistance d'autant que j'ai pu également observer ce problème chez des élèves que je pourrais qualifier de « bons élèves », c'est-à-dire assidus et sans difficulté spécifique.

Je tiens à préciser que par « points linguistiques » j'entends ce qu'on appelle plus communément, la grammaire. Il m'a toujours semblé que la grammaire était un point clé dans l'apprentissage d'une langue étrangère et me suis donc interrogée sur cet obstacle qu'il représente pour les élèves qui ne parviennent pas à appliquer ces notions malgré une réutilisation régulière. Les erreurs sont systématiques, notamment dans l'emploi des temps dans les productions écrites, notion sur laquelle je m'attarderai plus particulièrement. Aussi, en tant qu'enseignante et au regard des résistances que j'observe chez les élèves à intégrer les outils linguistiques, je me pose ainsi souvent la question du temps qu'il convient de consacrer à l'objectif linguistique au sein d'une séquence d'une part mais également de la manière la plus adaptée pour favoriser la construction du savoir autour des connaissances et de l'utilisation des notions linguistiques.

Ma réflexion se base avant tout sur ma pratique personnelle, quoiqu'il soit difficile d'opérer un recul sur sa propre manière d'exercer, il m'est néanmoins possible de tirer des conclusions liées à certains échecs dans la réussite des activités que je propose. Et c'est là que réside le point de départ de mon questionnement.

Questions de départ

Cet objet d'étude pose un certain nombre de questions de départ :

- La grammaire doit-elle être abordée de manière explicite ou implicite ?
- Quelles techniques favorisent l'intégration des notions chez les élèves/apprenants ?
- La grammaire doit-elle être un moment de réflexion personnelle par les élèves ?
- Quels types d'exercices est-il pertinent d'utiliser ou de proposer aux élèves ?

A partir de ce questionnement empirique et dans le but d'étudier d'un point de vue épistémologique les processus d'apprentissage relatifs aux savoirs grammaticaux en langues étrangères, il m'a semblé approprié de m'orienter vers les recherches réalisées en didactique des langues comme bases de travail pour cet objet d'étude.

1. Cadre théorique

Ellis (2008) définit la recherche en acquisition de langues (RAL désormais), comme celle concernant l'acquisition de toute langue intervenant après celle de la langue première ou maternelle (L1). Ellis (2008) va même plus loin dans la distinction des termes attribués à ce champ de recherche puisqu'il distingue la dénomination '*second language*' de '*foreign language*' en définissant la première comme relative à une seconde langue apprise et utilisée par une communauté, comme l'anglais appris par des latino-américains, par exemple, dont la première langue est pour certains l'espagnol. Selon Ellis (2008), cette perception est différente de la langue seconde, dénomination qui réfère essentiellement à une langue étrangère apprise et enseignée dans le cadre d'une institution, telle que l'institution scolaire dans le cas précis qui nous intéresse ici. Le terme de « langue seconde » (L2 désormais) s'emploie donc au sens large et sera utilisé tout au long de ce travail de recherche comme langue étrangère inculquée dans le cadre scolaire, et en l'occurrence la langue anglaise.

1.1. Apprentissage implicite et explicite

Ellis (2008) rappelle la nécessité de réaliser une autre distinction entre deux types d'apprentissages, l'implicite et l'explicite. Il définit le premier type d'apprentissage comme reposant sur une acquisition de la langue sans que l'apprenant n'ait ni l'intention ni la conscience de ce qu'il est en train d'apprendre (p.7). Il s'agit dans ce cas d'exposer l'apprenant à l'input sans qu'il ne lui soit expliqué ou donné au préalable la notion à apprendre afin ensuite d'observer le degré d'assimilation du sujet. Par opposition, ce qu'Ellis (2008) nomme *explicit learning*, l'apprentissage explicite, réside en un processus d'apprentissage nécessairement conscient de la part du sujet à qui il est clairement énoncé dès le départ l'objectif linguistique, lexical ou encore phonologique en jeu, sous forme de règle par exemple afin de l'amener à l'appliquer à travers l'application d'exercices ou d'activités en lien avec la notion ciblée.

En référence à ce cas précis, d'un point de vue historiographique dans l'évolution de la didactique des langues et en particulier de la didactique de l'anglais, le point de vue sur la question a évolué. Depuis la mise en place de l'approche actionnelle en 2005, les Instructions Officielles, qui s'appuient sur le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (Conseil de l'Europe, 2001), parlent de réflexion a posteriori, on invite les élèves à comprendre après coup les notions nouvelles qu'ils viennent d'utiliser. Cette perspective est en adéquation avec les travaux d'Ellis (2003) qui reposent sur des principes similaires.

La Recherche en Acquisition des langues (RAL) distingue deux approches : la grammaire explicite et la grammaire implicite. On reproche à la première pratique de faire de l'élève un apprenant de langue plutôt qu'un utilisateur de celle-ci. Elle respecte le schéma classique : présentation de la structure, exercice d'entraînement, mise en application. Ce schéma souvent utilisé dans les cours d'anglais tient son origine dans l'approche communicationnel dans laquelle l'enseignement-apprentissage était ancré dans les années 1980/1990 (Belan & Buck 2012).

Par opposition, la grammaire implicite focalise davantage l'apprentissage sur le sens. Dans cette approche, la tâche est au cœur de l'apprentissage (*Task Based Language Teaching*) et s'appuie sur le socio-constructivisme de Bruner (2000) et Vygotsky (1978). Les travaux d'auteurs tels que Nunan (1989), Willis (1996), Skehan (1998), Bachman et Palmer (1996) et Ellis (2003) ont mis en exergue l'importance de la tâche dans les apprentissages, ce qui a inspiré l'objectif actionnel de l'enseignement-apprentissage de l'anglais en 2005 en France. Selon Ellis (2003, p.3), la tâche trouve sa différence par rapport à l'activité ou à l'exercice en ce qu'elle propose des moyens et des procédés différents pour parvenir à l'apprentissage de la langue par l'élève

De façon globale, que la grammaire soit implicite ou explicite, il est nécessaire de se poser la question du moment où elle doit être abordée, c'est ce qu'Ellis (2003) appelle la focalisation sur la forme (« *Focus on Forms* ») pour désigner le temps que l'enseignant consacre aux faits de langue qu'il a sélectionnés au préalable pour ensuite les aborder de façon implicite ou explicite. Long (1997), au contraire, définit ce temps comme dépendant du besoin de l'élève et partant exclusivement de lui.

Ce croisement entre les deux évoqué par Ellis (2003) s'appelle le repérage (*noticing*) et réside dans la nécessité d'agir sur l'*input* (ensemble des ressources à dispositions des élèves pendant le cours) et impacte sur l'*output* (la production langagière en contexte) dans une négociation du sens : l'utilisateur de la langue doit donner du sens à sa production mais également comprendre son fonctionnement, ce que Swain (2000) illustre par le lien essentiel entre forme et sens. Ce repérage est le point de rencontre entre la nécessité de l'implicite et de l'explicite (l'apprenant voit la différence entre ce qu'il veut produire et ce qu'il produit, il doit s'adapter). Batstone (1996) définit le repérage comme l'idée que si l'apprenant porte son attention à la fois sur la forme et sur le sens de certaines structures langagières dans les supports qui sont mis à sa disposition dans le cadre de son apprentissage, alors cela lui permettra d'en intégrer la règle. (« *Noticing is basically the idea that if learners pay attention to the form and meaning of certain language structures in input, this will contribute to the internalization of the rule* »¹) (Batstone, cité dans Noonan, 2004, p.2)

Germain et Netten (2010) rappellent la nécessité de la notion d'authenticité dans tout *input* et donc notamment dans les choix linguistiques de l'enseignant : « par langue authentique, nous entendons l'utilisation de phrases, c'est-à-dire de structures langagières, en contexte réel » (p.17).

A propos de cette situation en contexte, les travaux de Starkey-Perret *et al.* (2007) qui se sont appuyés sur les travaux d'Ellis (2002 et 2003) confirment que l'explicite permet à l'apprenant d'expliquer ses choix grammaticaux lorsqu'ils lui sont demandés mais que ce type de savoir déclaratif ne lui permet pas de produire un anglais de qualité et adapté dans des contextes de communication réels (Maraco & Masterman, 2006). A ce titre, Germain et Netten (2010) rappelle la séparation, d'un point de vue neurolinguistique, entre la mémoire déclarative et la mémoire procédurale et qu'ainsi, d'après la théorie de Paradis (2004 et 2009), l'apprentissage par l'explicite n'a aucun impact sur l'intégration de la langue cible : « la compétence implicite s'acquiert de manière incidente (sans que l'attention se porte sur ce qui est intériorisé), est emmagasinée implicitement (elle n'est pas disponible à la conscience) et est utilisée automatiquement (sans contrôle conscient) » (Paradis, cité par Germain & Netten, 2010, p.16). Germain et Netten (2010) apporte tout de même une nuance à ce

¹Le repérage est en fait l'idée que si un apprenant porte à la fois son attention sur le sens et sur la forme de certaines structures langagières dans l'*input*, alors cela contribuera à l'intégration de la règle

propos en rappelant que « la grammaire externe, elle, devrait être réservée à l'apprentissage conscient des règles d'écriture, spécifiques à la langue écrite » (p.16), ce qui trouve son intérêt dans mon objet d'étude.

1.2. Mémoire déclarative et mémoire procédurale

Ellis (2008, pp.427-428) met également en parallèle la distinction faite entre l'explicite et l'implicite avec celle réalisée entre la mémoire déclarative et la mémoire procédurale en soutenant que le savoir déclaratif intervient dans le savoir procédural à travers la pratique. Pour définir son propos, Ellis s'appuie sur les travaux d'Anderson (1976, 1980, 1983, 1993) qui reposent sur le modèle de ACT (*Adaptive Control of Thought*)² dans lequel Anderson établit trois distinctions entre ces deux types de savoirs. La première réside sur le fait que le sujet possède de façon complète le savoir déclaratif, sans effort particulier de sa part alors que le savoir procédural s'acquiert progressivement et seulement de façon partielle. Le second critère distinctif possède un caractère temporel selon Anderson qui affirme que le savoir déclaratif s'acquiert automatiquement, à partir du moment où l'enseignant transmet directement le savoir à l'apprenant, on peut alors imaginer qu'il prenne la forme d'une règle par exemple, tandis que le savoir procédural est chronophage et nécessite que l'apprenant soit confronté plusieurs fois au savoir et qu'il le pratique régulièrement, à plus long terme. Enfin, Anderson définit le savoir déclaratif comme pouvant être énoncé verbalement, à l'oral ou à l'écrit, par le sujet, ce qui ne peut être vrai pour le savoir procédural.

Comme énoncé précédemment, selon Anderson, le processus de procéduralisation se décrit en trois étapes : le stade cognitif, le stade associatif et le stade final d'autonomie (stade autonome). Pour cela, il utilise un exemple qui illustre bien ce processus et qui, de surcroît, est en lien avec l'objet d'étude qui nous intéresse ici. En effet Anderson prend l'exemple du prétérit et de la marque du *-ed* souvent associée pour les élèves, en tout cas au début de l'apprentissage de ce temps, à la marque du passé en anglais. Au premier stade de transition entre le savoir déclaratif et le savoir procédural, le stade informatif n'est synonyme selon Anderson d'aucune activation du savoir procédural. « *For example, we may be aware that 'drowned' consists of 'drown' and '-ed', and yet be unable to produce 'drowned' correctly in*

²Contrôle Adaptatif de la Pensée

conversation »³ (p.428). La mémoire déclarative permet en effet à l'apprenant d'appliquer la règle qui lui a été donnée et qui consiste en le fait d'ajouter –ed au verbe au prétérit sans qu'il ne soit nécessairement capable ensuite dans une situation en contexte d'utiliser correctement la forme. L'exemple de l'apprentissage des listes de verbes irréguliers ou de listes de vocabulaire peut également illustrer le propos d'Anderson ici. Le second stade, stade associatif est celui où l'apprenant, en se confrontant au savoir, peut être amené à faire l'économie, par observation de plusieurs points communs, de situations différentes dans le but de proposer un fonctionnement unique, « *for example, the learner may have learnt 'drowned' and 'saved' as two distinct items, but may come to realize that they can be represented more economically in a production set : 'If the goal is to generate a past tense verb, then add –ed to the verb'. This may then serve as general procedure for generating past tense forms, including incorrect ones (such as 'goed')* »⁴ (p.428). C'est ce qu'Anderson appelle la « composition », les erreurs interviennent ainsi plus fréquemment à ce stade (Anderson 1983) avant d'atteindre le stade autonome durant lequel le sujet parvient à distinguer des situations spécifiques dans lesquelles il est capable d'adapter son savoir. Dans le cas du prétérit, il est à ce stade capable de l'utiliser de façon pertinente en associant correctement le marqueur de temps notamment. La verbalisation de la règle disparaît à ce stade, l'apprenant n'y fait plus référence et utilise la langue par automatisme. Anderson rappelle néanmoins que l'apprentissage d'une langue étrangère, bien qu'elle nécessite l'utilisation du même processus que celle de la langue maternelle, ne permet pas d'atteindre complètement le stade autonome, « *thus, although foreign language learners achieve a fair degree of proceduralization through practice, and can use L2 rules without awareness, they do not reach full autonomy* »⁵ (p.429). L'idée est en fait ici d'imiter le processus de l'apprentissage d'une langue maternelle afin de favoriser le plus possible l'acquisition d'une langue seconde à travers la pratique intensive de la langue cible.

³Par exemple, il est possible de repérer que « drown » est composé du verbe « noyer », « drown » avec la terminaison « -ed » mais ne pas être capable d'utiliser correctement « drowned » dans une conversation

⁴Par exemple, l'apprenant peut avoir appris « drowned » et « saved » en tant qu'éléments distincts l'un de l'autre mais peut arriver à une conclusion directe et économique selon la représentation suivante : « si le but est de conjuguer le verbe au passé, alors il faut ajouter –ed au verbe ». Cela peut ainsi devenir une application générale pour conjuguer les formes verbales au passé, y compris celles incorrectes (telle que « goed ») »

⁵Ainsi bien que les apprenants d'une langue étrangère parviennent à accéder un degré élevé de procéduralisation à travers la pratique de langue et qu'ils peuvent utiliser les règles de la langue seconde sans conscience de celles-ci, ils n'atteignent pas un niveau d'autonomie totale

1.3. Distinction entre savoirs déclaratif et procédural et savoirs explicite et implicite

Néanmoins, si Ellis(2008) approuve cette transition entre le savoir déclaratif et le savoir procédural, il met en doute le fait que la grammaire explicite puisse par là même atteindre le niveau implicite « *while it is uncontroversial to envisage an interface between declarative and procedural knowledge (i.e both explicit and implicit knowledge can be proceduralized), it is much more controversial to claim that either declarative or procedural explicit knowledge convert into implicit knowledge...I argued that the results of research into the effects of grammar instruction on L2 learning indicate that such a conversion is not possible* »⁶ (p.430), il associe son propos au tableau 1. Un apprenant de type A ne peut parvenir à atteindre le niveau d'un apprenant de type D, ce qui pourrait être assimilé au niveau d'autonomie le plus élevé d'un apprenant d'une langue seconde.

	Controlled	Automatic
Explicit	Type A Conscious knowledge of L2 items that can only be accessed slowly (e.g. rules and items that have been learnt formally and that require controlled processing in performance).	Type B Conscious knowledge of L2 items that can be accessed relatively rapidly (e.g. rules and items that have been learnt formally and practised so they have become automatic).
Implicit	Type C Intuitive knowledge of L2 items that has not yet been fully internalized (e.g. rules and items that have been learnt implicitly but which require controlled processing in performance).	Type D Intuitive knowledge of L2 items that is fully internalized (e.g. rules and items that have been learnt implicitly and are fully restructured so that they are available for automatic processing).

Table 9.3 L2 knowledge as intersecting continua

Tableau 1 : Types de connaissances de la langue seconde à l'intersection des continua, d'après Ellis (2008, p. 430)

Le tableau 1 s'inspire des travaux de Bialystok (1982) qui dans sa reformulation de la distinction entre implicite et explicite propose un double continuum entre un pôle recouvrant l'explicite et l'implicite (*analysed and unanalysed knowledge*) et un second

⁶ Tandis qu'il est indéniable d'affirmer qu'il existe un lien entre le savoir déclaratif et le savoir procédural (c.-à-d que le savoir explicite et le savoir implicite peuvent tous deux être procéduralisés), il est plus discutable d'établir qu'à la fois le savoir explicite déclaratif ou procédural peuvent se transformer en un savoir implicite...J'ai démontré au travers de mes résultats de recherche sur les effets de l'enseignement de la grammaire sur l'apprentissage d'une L2 qu'une telle transformation n'est pas possible

pôle autour des connaissances déclaratives et procédurales, qu'elle nomme le savoir contrôlé ou automatique (*controlled/automatic knowledge*). En faisant interagir ces deux pôles, quatre types de connaissances ont été distingués (Type A / Type B / Type C / Type D). Ellis (1993) rappelle que les distinctions entre implicite/explicite et déclaratif/procédural ne sont pas isomorphes et propose ainsi une définition pour distinguer les termes : « *'explicit/implicit' label the type of knowledge learners possess according to whether it is conscious or intuitive, whereas the terms declarative/procedural concern the degree of control the learner has over both types of knowledge* »⁷ (p.430). Les notions d'implicite et d'explicite peuvent donc toutes deux être utilisées à la fois dans le savoir déclaratif et dans le savoir procédural mais Ellis (2008) conseille néanmoins de faciliter la distinction en considérant les interfaces entre implicite et explicite comme similaires à celles entre déclaratif et procédural en se basant sur la définition de Eysenck (2001) : « *It remains the case that declarative memory resembles explicit memory, in that it involves the integration or linkage of information. In contrast, procedural memory still resembles implicit memory, in that it involves specific forms of processing* »⁸(p.431).

Afin de distinguer ces deux types de savoirs, implicite et explicite, Ellis (2008) propose deux définitions. Il définit tout d'abord le savoir implicite comme intuitif, procédural, variable, automatique et adapté à une utilisation spontanée de la langue, le sujet ne verbalise pas le fonctionnement de la langue qu'il utilise et n'en explique pas les règles. Le savoir exclusivement implicite, rappelle Ellis (2008 p.431), n'est possible que pour des apprenants n'ayant pas encore atteint la puberté, autrement dit l'adolescence. Puis il décrit le savoir explicite comme étant lui conscient, déclaratif, inconsistant et résidant en l'énumération de règles à appliquer, ce savoir explicite prend selon lui sa place dans un apprentissage autour d'activités cadrées et orientées exclusivement sur le savoir en jeu. Ce type de savoir est lui adaptable à tout type d'âge. Cette distinction est énoncée par Ellis (2008) sur le tableau 2 :

⁷Les notions « explicite/implicite » définissent le type de savoir que l'apprenant possède selon qu'il relève du conscient ou de l'intuitif, alors que les termes « déclaratif/procédural » concerne le degré de contrôle de l'apprenant dans les deux types de savoirs »

⁸Il en reste néanmoins que la mémoire déclarative ressemble à la mémoire explicite en ce qu'elle implique l'intégration d'une connexion entre les informations. Par contraste, la mémoire procédurale ressemble tout de même à la mémoire implicite en ce qu'elle implique des types de procédés spécifiques

	Savoir implicite	Savoir explicite
<i>Recours à la règle</i>	Pas de recours à la règle	Recours systématique à la règle de grammaire
<i>Type de savoir</i>	Procédural, l'apprenant induit le fonctionnement de la langue	Déclarative, l'apprenant a une connaissance explicite des règles grammaticales.
<i>Processus d'assimilation du savoir</i>	Automatique	Contrôlé

Tableau 2 : Tableau simplifié des caractéristiques principales des connaissances procédurales (implicites) et déclaratives (explicites), d'après Ellis (2008, p.418)

Cependant Ellis (2008) ne met pas totalement en opposition l'approche explicite et l'approche implicite, il rappelle en effet que le savoir explicite peut contribuer à l'acquisition implicite d'une langue seconde. Des travaux réalisés dans l'acquisition de la langue allemande en tant que langue seconde et notamment ceux de Pienemann (1983) sur l'apprentissage des structures grammaticales ont permis à Ellis (2008) d'affirmer que le savoir explicite a un rôle de facilitateur de l'acquisition du savoir implicite en ce qu'il aide l'apprenant à repérer les formes linguistiques dans l'input et l'incite ainsi à comparer son repérage avec sa propre utilisation de la langue. « *A corollary of this model is that not all L2 knowledge originates in an explicit form-more often than not knowledge commences as implicit knowledge* »⁹ (p.423) Le modèle d'Ellis (1994) illustre le rôle de facilitateur de l'explicite dans l'apprentissage par l'implicite grâce au rôle du repérage qui aide l'apprenant à ensuite comparer ce qu'il a repéré avec ses propres connaissances (tableau 3).

⁹Une conséquence logique de ce modèle est que toutes les connaissances de la langue seconde ne proviennent pas d'une forme explicite d'autant qu'elles découlent plus souvent de l'implicite

IMPLICIT LEARNING PROCESS

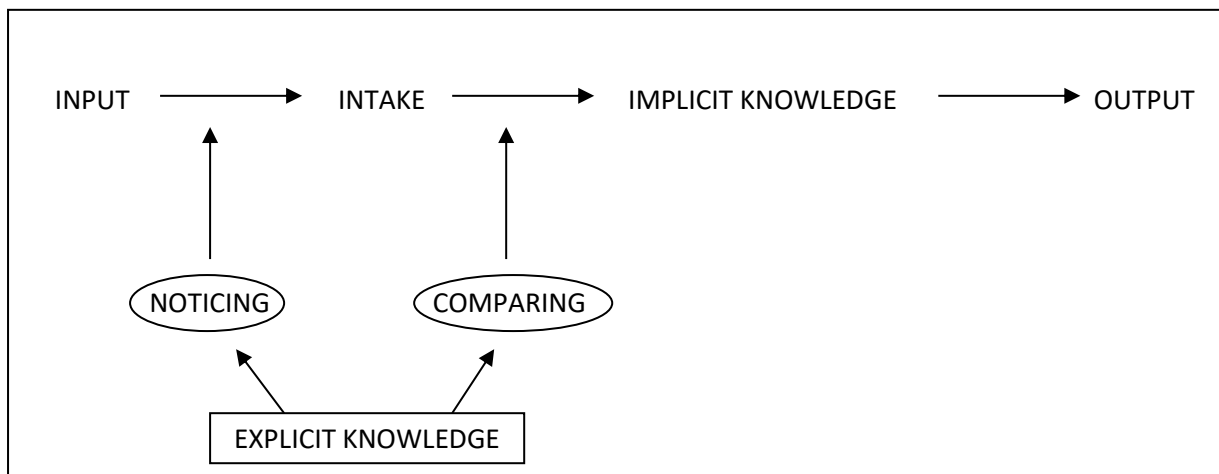


Tableau 3 : Schéma simplifié du rôle du savoir explicite dans l'acquisition de la langue seconde, d'après Ellis (1994, p. 97)

1.4. Input et output

1.4.1. Distinction entre input et *intake*

Ce document fait intervenir le rôle de l'input et de l'output dans le processus d'apprentissage. Benati (2017) rappelle la distinction entre *input* et *intake*: « *input is the raw language data (Carroll 2001) that learners hear or read and entails a specific communicative intent. Corder (1967) makes a distinction between input and intake. He defines input as what is available to the learner, whereas intake refers to what is actually internalized by the learner* »¹⁰(p.378). Krashen (1982,2009) définit l'acquisition comme le moment où l'apprenant comprend des notions, des données (input) comprenant des formes grammaticales d'un niveau supérieur aux connaissances qu'il possède lors de cet apprentissage tandis que selon Van Patten (1996, 2004, 2015a) l'enseignant doit amener l'apprenant à développer le lien entre la forme et le sens à partir du moment où le sujet repère et utilise l'input pour s'exprimer. Benati (2017) rappelle le point de vue d'Ellis (1997) qui distingue l'input interactionnel (*interactional input*) de l'input non-interactionnel (*non-interactional input*), le premier se référant à

¹⁰L'input représente l'ensemble des données brutes (Carroll 2001) que les apprenants entendent ou lisent et qui entraînent une intention communicative spécifique. Corder (1967) établit une distinction entre l'input et l'intake. Il définit l'input comme ce qui est donné comme disponible à l'apprenant, alors que l'intake réfère à ce qui est assimilé par l'apprenant

l'input auquel l'apprenant a accès à travers une activité en interaction, impliquant un échange avec un autre camarade par exemple alors que le second réfère à l'input engendré dans un contexte où l'apprenant n'est pas engagé au sein d'une interaction, c'est le cas lorsque le sujet doit comprendre un document par exemple. Selon Ellis (1997), l'input interactionnel est plus propice à l'apprentissage car il permet à l'élève, lors de l'interaction, de réajuster dans le but de comprendre et de se faire comprendre, il est alors intégré dans une focalisation sur le sens et développe ainsi de façon plus pertinente les savoirs linguistiques en jeu.

Benati (2017) rappelle enfin l'intérêt pour l'enseignant d'utiliser l'approche par la tâche en intégrant les formes grammaticales nécessaires dans l'input tout en proposant à l'apprenant des activités principalement orientées vers le sens.

1.4.2. L'output

L'output est défini par Benati (2017) comme toute utilisation ou expression de la langue produite par l'apprenant de la langue seconde : « *output is the ability to express a particular meaning by retrieving a particular form or structure and the ability to string structures and forms together* »¹¹(p.379).

Bien que l'input soit considéré comme le facteur prédominant dans l'apprentissage d'une langue seconde, Swain (1995) attribue plusieurs rôles à l'output dans ce qu'elle appelle *the comprehensible output hypothesis* (l'hypothèse de l'output compréhensible): la pratique répétée de l'output permet l'acquisition de la langue chez l'apprenant, il aide l'apprenant à vérifier sa compréhension ainsi que sa précision linguistique, il amène l'apprenant à se focaliser sur la forme avant d'établir la différence entre ce qu'il produit et ce qu'il doit produire, il peut ainsi repérer ses erreurs et les corriger : « *producing the language might be the trigger that forces the learner to pay attention to the means of expression needed in order to successfully convey his or her own intended meaning* »¹² (Swain 1995, p.249). Benati (2017) décrit ainsi les quatre fonctions de l'output selon Swain (1995) : tester les hypothèses liées à la structure et au sens de la langue cible, recevoir le feedback nécessaire et indispensable à la

¹¹L'output est la capacité à exprimer un sens particulier en faisant appel à une forme ou une structure particulière et la capacité à associer correctement une forme et une structure

¹² Une production langagière peut être l'élément déclencheur qui forcera l'apprenant à prêter attention aux moyens d'expressions nécessaires afin de produire avec succès le sens souhaité

vérification de ces hypothèses, établir un déplacement du processus basé sur le sens vers un mode plus syntaxique, c'est-à-dire la capacité de l'apprenant à comprendre les moyens (linguistiques, lexicaux...) qui amènent au sens et enfin développer l'aisance et l'automatisme dans la production langagière. Cette dernière fonction n'est pas sans rappeler le modèle d'Anderson évoqué précédemment sur l'autonomie de l'apprenant et le passage du savoir déclaratif au savoir procédural.

Sur ce point précis, Benati (2017) rappelle la nécessité établie par Van Patten (2003) de distinguer l'output en interaction avec les autres et l'output en tant que pratique de formes et de structures spécifiques. L'output permet le repérage de structures linguistiques dans l'input ainsi que la compréhension de la langue et de son fonctionnement. Cependant, l'output ne doit pas exclusivement se matérialiser par une présentation et une manipulation des formes et des structures qui peuvent aider l'apprenant à développer certaines compétences mais qui ne permettent pas le développement du processus implicite, responsable de l'acquisition.

1.4.3. Input, output et apprentissage

Par ailleurs, Benati (2017) résume les différentes théories sur l'enseignement de la grammaire réalisées dans le cadre de la RAL. Aussi, la grammaire :

- ne représente pas un obstacle à l'acquisition de la langue seconde
- peut avoir des effets bénéfiques sur le rythme du processus d'acquisition
- peut faciliter le processus d'apprentissage dans le cas où elle consiste en une manipulation de l'input
- peut favoriser le savoir explicite ou implicite
- peut entraîner l'attention de l'apprenant sur les formes de la langue dans le cadre d'activités d'interactions orientées sur le sens

Benati (2017) réaffirme que les différentes études réalisées dans le cadre de la RAL ont montré que l'apprenant doit être exposé à l'input et que l'input doit être à la fois compréhensible et orienté sur le sens afin de faciliter les apprentissages. « *Krashen (1982) has argued that conscious learning has no effects on the ability of L2 learners to acquire and use an L2 in spontaneous communication* »¹³ (p.387).

¹³Krashen (1982) défend l'idée que l'apprentissage conscient n'a aucun effet sur la capacité de l'apprenant de la L2 à l'acquiescer et l'utiliser dans une situation de communication spontanée.

L'apprenant doit ainsi se mettre en situation proche du réel dans laquelle son objectif est d'utiliser la langue seconde pour s'exprimer à travers une tâche de la façon la moins consciente possible. Les travaux de Schmidt (1990) ont suggéré que l'attention de l'apprenant soit orientée de manière à ce qu'il puisse être capable de repérer les formes grammaticales dans l'input. Il est nécessaire que l'apprenant ait d'abord repéré ces formes pour que le processus d'apprentissage soit déclenché. Le repérage (*noticing*) se distingue du traitement (*processing*) selon Benati (2017) en ce que le traitement réfère au moment de l'apprentissage où l'apprenant met en lien la forme et le sens.

Selon Wong (2005), l'enseignant doit avant tout proposer une très grande variété d'éléments à l'apprenant (*input flood*) comprenant des moyens de repérage de la forme à apprendre mais sans que l'enseignant n'y réfère ni ne l'explique. Ces activités réalisées à partir de l'input doivent suivre plusieurs règles :

- Les activités grammaticales à partir de l'input peuvent tout aussi bien être réalisées à l'oral ou à l'écrit
- L'input auquel l'apprenant est mis en contact doit comporter une diversité d'exemples dans laquelle la structure grammaticale est présente
- L'input doit avoir du sens et l'apprenant doit être intégré dans une tâche à réaliser à partir de l'input

Les activités en lien avec l'input doivent avoir pour objectif d'exposer l'apprenant à un maximum d'exemples contenant la forme cible afin d'aider l'apprenant à repérer la forme et progressivement se l'approprier (Benati, 2017). Cependant, d'après Wong (2005), cette méthode s'appuyant exclusivement sur l'implicite, il est difficile pour l'enseignant de savoir si l'apprenant acquiert réellement le savoir à travers ce flot d'activités.

Dans la conclusion de son article Benati (2017) rejoint le point de vue d'Ellis (2003) sur l'intérêt du repérage dans l'apprentissage de la grammaire en langue seconde : « *a coherent grammar lesson is one that takes students from noticing and processing a grammatical feature in the input to accessing the feature in the internal*

grammatical system for speech production »¹⁴ (p.392).

1.5. La grammaire en classe : deux méthodes retenues

Le rôle du cadre théorique de la RAL nécessite de comprendre les phénomènes qui favorisent les apprentissages, en d'autres termes, « *go inside the black box of the classroom to examine the ways in which language is used and how this may influence the course and success of acquisition. Views instruction as affording or limiting opportunities of language learning* »¹⁵ (Ellis, 2003, p.35). Le moyen en effet le plus pertinent est d'aller observer, à la manière d'une boîte noire, ce qui se passe dans la classe, quelle approche menée en classe produit un certain type de résultat et ce que ceux-ci révèlent à propos de l'apprentissage des élèves.

A l'aune des différentes lectures sur l'utilisation de la grammaire en cours de langues étrangères et dans le but de faire évoluer ma pratique, j'ai décidé de me baser sur deux approches différentes qui répondent chacune à une vision de l'enseignement et de l'apprentissage de la grammaire.

1.5.1 *Task-based Learning and Teaching*, l'apprentissage par la tâche

La première repose sur l'apprentissage par la tâche et répond à une approche implicite au sein de laquelle, comme le prodigue Ellis (2003), la grammaire explicite intervient seulement dans le but de favoriser l'acquisition implicite du savoir langagier. Le « *Task-Based Learning and Teaching* » (TBLT) tient son nom de la notion de tâche qui se doit d'être avant tout définie. Plusieurs définitions existent et les didacticiens des langues ont leur propre sens du mot tâche, il n'existe en effet pas d'explication universelle du terme.

Dans Ellis (2003), neuf définitions différentes élaborées par des chercheurs sont utilisées afin de dégager les critères primordiaux pouvant amener à une description la plus précise qui soit de ce qu'est une tâche. Il commence d'ailleurs dans l'introduction

¹⁴Une leçon de grammaire est cohérente lorsqu'elle parvient à conduire l'apprenant à repérer et comprendre une notion grammaticale dans l'input pour ensuite l'amener à utiliser ce procédé grammatical en contexte

¹⁵Se rendre dans la boîte noire de la salle de classe pour y examiner les moyens par lesquels la langue est utilisée et comme cela peut influencer la voie et la réussite de l'acquisition. Elle voit l'instruction scolaire comme offrant ou limitant les opportunités d'apprentissage de la langue

de son ouvrage par poser la question « *What exactly is a task ?* »¹⁶ (p.1). A partir de ces définitions, Ellis (2003) propose six dimensions différentes influant sur ce qui peut aider à définir une tâche : 1) le cadre de la tâche, 2) la perspective dans laquelle une tâche est perçue, 3) l'authenticité de la tâche, 4) les compétences linguistiques que nécessite la réalisation de la tâche, 5) le processus psychologique engendré par la tâche et 6) le résultat de la tâche.

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

La perspective d'une seule tâche est observée selon deux points de vue, celui du créateur de la tâche et celui du participant à la tâche. En effet, une tâche peut avoir été élaborée comme ayant pour objectif une focalisation sur le sens mais résulter en un simple exposé de la part des participants sans que cela n'ait engendré la moindre activité de communication, « *thus the 'task-as-workplan' lay or may not match the 'task-as-process'* »¹⁷ (Breen, 1989), le but est ainsi selon Ellis (2003) d'observer si les attentes du créateur de la tâche correspondent aux réels apprentissages qu'elle a engendrés chez le sujet.

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

¹⁶Qu'est-ce qui définit précisément une tâche ?

¹⁷Ainsi la tâche en tant que plan de travail peut ne pas correspondre au travail en tant que processus d'apprentissage

Du point de vue de la compétence travaillée lors d'une tâche, Long (1985) indique que celle-ci doit à la fois comprendre des activités orales et écrites tandis que Richards, Platt, et Weber (1985) établissent eux qu'une tâche peut ne pas intégrer une production langagière en donnant l'exemple de la réalisation d'une carte à partir d'une compréhension orale. Ellis (2003) considère qu'il y a « tâche » lorsqu'une des 4 compétences langagières (l'expression orale en interaction ou en continu n'en formant qu'une) est présente.

L'aspect cognitif d'une tâche est un critère évoqué par plusieurs chercheurs même s'il ne prend pas la même forme d'une définition à l'autre. Prahbu (1987) établit que la tâche doit permettre un processus de raisonnement chez le participant, ce qu'Ellis (2003) réfute en prônant que cela dépend du type de tâche proposé et qu'une tâche ne nécessite pas nécessairement le raisonnement. En revanche, il propose une vision plus large du point de vue cognitif donné à une tâche en y incluant les activités de sélection, de raisonnement, de classement, de séquençage d'informations et de transformation de représentation d'une même information.

Enfin, le résultat de la tâche est un dernier aspect qu'Ellis (2003) souligne en rappelant la nuance qu'il existe entre le résultat et le but de la tâche : « *it is useful to distinguish between the 'outcome' and the 'aim' of a task. 'Outcome' refers to what the learners arrive at when they have completed the task, for example, a story, a list of differences etc. 'Aim' refers to the pedagogic purpose of the task, for example, which is to elicit meaning-focused language use, receptive and/or productive. This distinction is important. It is possible to achieve a successful outcome without achieving the aim of a task.* » ¹⁸(p.8). L'objectif de l'enseignant est en effet de proposer une tâche qui permettra aux apprenants de rencontrer et d'utiliser le savoir en jeu afin de l'acquérir. Comme l'indique Ellis, un apprenant peut réaliser la tâche et obtenir le résultat demandé par cette tâche mais sans atteindre le but linguistique voulu par l'élaborateur de la tâche. Ellis (2003, p.8) donne l'exemple d'un travail de groupe autour duquel il est demandé aux participants d'effectuer une recherche d'informations sur supports iconographiques sous forme de « trouver les erreurs ». L'élaborateur de la tâche peut

¹⁸Il est utile de distinguer ce qui relève du résultat de la tâche et du but de la tâche. Le résultat représente ce que l'apprenant est capable de produire à l'issue de la tâche, par exemple une histoire, une liste de différence etc. Le but fait référence aux objectifs pédagogiques de la tâche, par exemple ce qui permet une utilisation de langue par le sens, qu'elle soit réceptive ou productive. Cette distinction est importante. La réussite du résultat de la tâche est possible sans qu'il n'y ait de réussite du but de la tâche.

alors imaginer que les élèves échangeront pour émettre leurs avis et se mettre d'accord mais ceux-ci peuvent également réaliser la tâche sans échanger et ainsi montrer simplement leurs propositions à leurs camarades, sans atteindre le but de la tâche proposée.

A partir de ces comparaisons entre les différentes définitions, Ellis propose six critères qui doivent être remplis pour qu'une activité puisse être définie comme une tâche (pp.9-10).

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

L'approche TBLT emploie une méthode centrée sur le sens, ce que Willis et Willis (2007) nomment « *meaning-based approaches* »¹⁹ dont le but premier selon les auteurs est d'encourager l'apprenant à utiliser la langue le plus possible même si certains éléments de la langue ne sont pas tout à fait exacts. Le professeur a pour but

¹⁹Traduction : approches basées sur le sens

dans ce cas de proposer une palette d'activités favorisant la communication des élèves.

Willis et Willis (2007) distinguent la focalisation sur le sens de la focalisation sur la langue (*Focus on language*) qui décrit la réflexion qu'entreprend l'apprenant, parfois accompagné par le professeur dans son questionnement face à l'utilisation de la langue « *they are thinking about language in general and searching their own language repertoire to decide how best to express themselves in a given communicative situation. We will call this a focus on language* »²⁰ (p .4).

Cette réflexion intrinsèque sur la langue est distinguée de la focalisation sur la forme (*Focus on Form*) en ce qu'elle est entreprise de façon directe par le professeur qui dirige l'attention de l'apprenant sur un point linguistique particulier au travers d'explications, d'exemples et de mises en application. Les auteurs soulignent sur ce point précis l'importance pour l'enseignant de ne pas détourner l'attention de l'apprenant du sens par une focalisation sur la forme (p.5).

Aussi, ces trois distinctions sont définies par Willis et Willis (2007, p.5) :

- 1) La focalisation sur le sens intègre les participants dans la communication.
- 2) La focalisation sur la langue représente des moments de réflexions de la part de l'apprenant dans le but de formuler de façon la plus claire leur propos, l'enseignant n'a alors qu'un rôle d'accompagnateur dans cette réalisation.
- 3) La focalisation sur la forme se définit par l'étude de formes lexicales et/ou grammaticales choisies par l'enseignant dans le but de les expliquer et de les travailler. Cette partie intervient après les deux premières.

Cette détermination, rappellent les auteurs, est dans le fond similaire à celles d'autres chercheurs même si l'utilisation des termes se distingue parfois. Tel est le cas de Long (1988) qui utilise les termes de focalisation sur la forme (*Focus on form*) et de focalisation sur les formes (*Focus on forms*) pour référer pour le premier à ce que Willis

²⁰Ils réfléchissent à la langue dans sa généralité et cherchent dans leur propre connaissance de la langue afin de décider de la meilleure manière de s'exprimer dans une situation de communication donnée. Nous appellerons cela la focalisation sur la langue

and Willis (2007) nomment focalisation sur la langue (*Focus on language*) et pour la seconde focalisation sur la forme (*Focus on form*).

Cette approche par le sens (*meaning-focused approach*) se définit selon Willis et Willis (2007, p5-6) par quatre caractéristiques :

- 1) L'enseignant ne tente pas d'intervenir sur l'utilisation de la langue de l'apprenant
- 2) La réussite du processus se juge à la qualité de l'expression de l'apprenant
- 3) La focalisation sur la langue intervient ponctuellement au cours du processus d'apprentissage à l'aide de supports mis à disposition de l'apprenant et durant lesquels l'enseignant intervient pour aider l'apprenant à clarifier son propos.
- 4) La focalisation sur la forme intervient a posteriori sans faire obstacle aux activités de communication, centrales dans l'approche par le sens.

« *Grammar is vital if we want to make things reasonably easy for listeners or readers* »²¹ (p.7), la place de la grammaire et la nécessité de l'apprentissage de la grammaire ne sont pas remises en cause par Willis et Willis (2007). C'est ce qui est soulevé dans l'ouvrage au travers de l'explication de l'existence de deux ouvertures possibles dans la manière d'enseigner la langue : la première, celle conseillée, réside en partant du sens pour découler vers la forme, ce qui, selon eux a pour but de favoriser la communication. « *This does not mean that we would ignore grammar in a task-based approach...But this would be subordinated to encouraging the learners to use the language freely, without worrying too much about formal accuracy* »²² (p.8). La grammaire est ici vue comme implicite (Ellis 2008), il ne s'agit pas de placer la grammaire au rang de priorité dans l'apprentissage de la langue mais plutôt de ne pas en faire un frein, l'objectif est que l'apprenant acquiert de l'autonomie et une certaine fluidité dans sa production langagière même si celle-ci contient des erreurs grammaticales.

²¹La grammaire est essentielle pour permettre une bonne compréhension de la part de l'auditeur ou du lecteur

²² Cela ne signifie pas que l'approche par la tâche ignore la grammaire...mais plutôt d'encourager l'apprenant à utiliser la langue plus librement, sans se soucier absolument de la justesse de la forme

1.5.2 Présentation, pratique, production

Cette vision s'oppose à une seconde approche évoquée par Willis et Willis (2007), la méthode PPP (*Presentation Practice Production*), qu'Ellis (2003) définit ainsi: « *This refers to an approach to teaching involving the instructional sequence of 'present', 'controlled practice' (by means of exercises), and 'free production' (by means of tasks)* »²³ (p.348). Cette approche se veut explicite dans la description des phénomènes grammaticaux et utilise ainsi la forme comme point de départ. L'apprenant, comme le nom de la méthode l'indique, se voit présenter par l'enseignant la notion ciblée qui sera ensuite intégrée dans une activité de communication, la focalisation sur la forme précède ici celle sur le sens. L'enseignant tient une place plus centrale et directive puisqu'il amène l'apprenant à réaliser des exercices en lien avec le savoir langagier en jeu, ici un savoir linguistique et se centrant généralement autour de la syntaxe et de la phonologie. La réussite de ce procédé d'apprentissage tient en le fait que l'apprenant utilise la notion travaillée dans l'activité proposée et d'autre part en la correction avec laquelle il l'utilise (Willis et Willis 1997).

La grammaire tient dans cette approche une place primordiale, le but pour l'enseignant est ici d'entraîner les élèves à appliquer une règle de grammaire énoncée au préalable par l'enseignant, l'apprenant doit être prêt à réutiliser des schémas de phrases incluant la forme grammaticale apprises et à en expliquer la règle. Willis et Willis (2007) rappellent: « *once the grammar has been taught learners are provided with opportunities to use it in meaningful situations. The primary focus, however, is on grammatical accuracy* »²⁴ (p.8). Bien que la focalisation sur la forme ne néglige pas le sens, elle porte un regard particulier, plus rigoureux que la TBLT sur la capacité de l'apprenant à utiliser correctement les formes grammaticales ciblées.

Il y a donc deux notions qui viennent mettre en opposition les deux méthodes, une dimension temporelle, selon la méthode appliquée, le sens ou la forme n'interviennent pas au même moment, mais également une dimension d'explicitation différente entre les deux quant à l'intégration de la grammaire dans la séquence.

²³Cela réfère à une approche de l'enseignement intégrant la construction d'une séquence par la présentation de la forme, une pratique contrôlée de la forme (par moyens d'exercices) et une production libre (sous forme de tâches)

²⁴ Après que la grammaire a été enseignée, l'apprenant est invité à l'utiliser dans des situations intégrant du sens. La focale principale est néanmoins orientée sur la correction grammaticale.

Cette méthode autrement appelée PPP est particulièrement utilisée dans le but d'enseigner les structures langagières (ex : grammaire ou lexique) d'une langue seconde. Comme son nom l'indique, l'approche PPP est divisée en trois parties. Lors de l'entrée dans l'approche, la présence et le contrôle de l'enseignant sont prégnants avant que l'apprenant soit ensuite plus libre dans son utilisation des structures langagières. Il s'agit ainsi pour le professeur de présenter la forme qui représente le savoir en jeu, puis de la mettre en pratique avec l'apprenant avant de l'amener vers une production autonome.

La phase de présentation, comme celle de la pratique, est dirigée par l'enseignant qui possède une place importante. Celui-ci peut utiliser un texte, un document audio ou vidéo ayant pour but de faire découvrir la forme à l'apprenant. A partir du support sélectionné, l'enseignant extrait la forme qui sera travaillée en cours. Durant cette phase, il s'agit d'isoler la forme pour que l'apprenant puisse, à l'aide de l'enseignant en repérer le fonctionnement. Il s'agit alors d'une démarche déductive car l'enseignant a pour rôle de montrer directement la structure à l'apprenant à travers plusieurs exemples pré-isolés et qui comportent la même structure grammaticale, dans le cas d'un enseignement de la grammaire. A l'issue de cette énumération de formes similaires hors contexte, il s'agit pour l'enseignant d'énoncer la règle de grammaire correspondante à l'apprenant. L'enseignant peut également ajouter des tableaux de conjugaison ou des exemples supplémentaires afin d'explicitier la règle qu'il vient d'énoncer.

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

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

1.6. Complexity Accuracy Fluency (CAF)

Skehan (2009) rappelle les trois paramètres qui permettent de démontrer la réussite de l'approche par la tâche en ce qu'elle intègre la complexité, la précision et l'aisance. Ces trois éléments de mesure, *Complexity Accuracy Fluency (CAF)* trouvent leurs origines dans les années 1980 lorsque distinction était faite entre l'aisance et la précision pour enquêter sur les productions en L2 dans les classes (Housen & Kuiken 2009). Brumfit (1984) distinguait les activités dirigées vers l'aisance afin de mesurer la production orale dans la L2 des activités liées à la précision grammaticale des structures linguistiques. La troisième composante, la complexité, a été introduite par Skehan (1989).

La précision se définit par la capacité à produire un énoncé sans erreur, Lennon (1990) rapporte l'idée d'aisance à la capacité de s'exprimer à la même vitesse qu'un natif tandis qu'Ellis (2003) en propose une définition plus précise « *the extent to which language produced in performing a task manifests pausing, hesitation, or reformulation* »²⁵ (Ellis 2003, p.342). La complexité est caractérisée selon Ellis (2003) par le degré de capacité à produire une tâche élaborée et variée.

Housen et Kuiken (2009) corrobore l'idée que la complexité et la précision sont également liées aux connaissances que possède l'apprenant de la L2 du point de vue de sa capacité à en reproduire les particularités linguistiques tandis que l'aisance

²⁵ le degré de capacité à produire des pauses, d'hésitations et de reformulation dans la production langagière

intègre le contrôle que possède l'apprenant sur son utilisation de la langue, visible au travers de la vitesse et de la fluidité de l'énonciation qu'est capable de produire l'apprenant dans une situation réelle.

Si une dichotomie semble se dessiner à l'intérieur même du *CAF*, il est également nécessaire d'établir une distinction sur le terme complexité qui réfère à deux aspects différents. Le cadre de la RAL l'utilise en effet à la fois pour se référer à la complexité langagière de la tâche (*task complexity*) d'une part et au degré de production de la L2 (*L2 complexity*) d'autre part (Robinson 2001; Skehan 2001).

La production de la L2, point particulièrement observé dans le cadre de cet objet d'étude se détermine elle-même de deux manières différentes : la complexité cognitive et la complexité linguistique. Si ces deux types de complexité s'intéressent aux propriétés structurelles de la langue comme la morphologie, la syntaxe, le lexique etc, la complexité cognitive se réfère à la difficulté avec laquelle les structures langagières sont produites par l'apprenant dans la L2, due à des facteurs propres à lui ou externes, tandis que la complexité linguistique (DeKeyser 2008; Housen, Pierrard & Van Daele 2005; Williams & Evans 1998) se définit, lorsqu'elle est analysée du point de vue de l'apprenant décrit par le niveau de sa production et en particulier selon Housen et Kuiken (2009, p.5), « *as the size, elaborateness, richness and diversity of the learner's linguistic L2 system* »²⁶.

1.7. Théorie socioculturelle et Language-Related Episodes (LRE)

Les récentes recherches sur les interactions entre apprenants se fondent sur la Théorie Socioculturelle (Sociocultural Theory) inspirée des travaux de Vygotsky (1978) dont le fondement repose sur l'idée que le développement cognitif s'appuie sur les interactions langagières lors desquelles l'apprenant intègre les notions grâce à autrui et à son savoir. La théorie de Vygotsky a été adaptée par les chercheurs en acquisition des langues à travers la collaboration entre apprenants autour de la langue et de la construction d'un savoir langagier (Swain 2000 ; Swain et Lapkin 2013). Aussi les activités ou les tâches qui incitent les élèves de niveaux différents ou de type natif/non natif à communiquer dans la langue cible et à régler ensemble des problèmes liés à l'usage de la langue, ce que Swain et Lapkin (1998) nomme language-related

²⁶à la longueur, le niveau, la richesse et la diversité de production langagière de la L2 par l'apprenant

episodes (*LREs*) et définit comme « *any part of dialogue where the students talk about the language they are producing, question their language use, or correct themselves or others* »²⁷ (p.326). Les *LREs* sont analysés du point de vue de la forme (phonologie, syntaxe, morphosyntaxe) ou du lexique (recherche de mots adéquats). Selon Lantolf (2000), les *LREs* permettent d'observer les régulations entre acteurs ainsi que les régulations individuelles en donnant l'occasion à l'apprenant de réfléchir à sa propre utilisation de la langue. Les interactions entre apprenants engendrent des constructions mutuelles autour de la langue, ce qui développe les capacités individuelles.

1.8. Les séquences potentiellement acquisitionnelles (SPA)

Selon Pietro, Matthey et Py (1988), l'acquisition « se caractérise par l'autonomie des processus qui la constituent » (p.1) et « est alimentée par des échantillons de L2 sélectionnés et interprétés par l'apprenant » (p.1), il s'agit en somme d'observer les prises (*intake*), autrement dit le résultat des apprentissages et des connaissances que construit l'apprenant au travers des échanges linguistiques dans lequel il est intégré. La SPA se distingue des *LREs* en ce qu'elle se réfère au contrat didactique de Brousseau (1980) qu'il définit comme « ces habitudes (spécifiques) du maître attendues par l'élève et ces comportements de l'élève attendus par le maître » (p.181) et à la notion de jeu qui peut fausser l'apprentissage si l'un des 2 ne le respecte pas. Ce phénomène est défini par Pietro, Matthey et Py (1988) sous le terme de « putsch énonciatif », l'expert ou le natif ne se place pas dans une démarche d'accompagnement pour l'apprenant mais au contraire énonce lui-même la structure. Les SPA permettent d'étudier les mécanismes d'acquisition par l'apprenant à travers ses propres productions, elles-mêmes régulées pas les interprétations faites par l'interlocuteur natif ou expert, il s'agit alors d'un mouvement d'autostructuration pour l'apprenant.

Les mouvements d'hétérostructuration, par lequel le natif intervient dans le mouvement précédent, associés à l'interprétation de l'apprenant l'amènent ainsi vers l'acquisition. (Pietro, Matthey & Py, 1988).

²⁷toute partie du dialogue au cours de laquelle les apprenants échangent autour de la langue qu'ils produisent, interrogent leur utilisation de la langue ou se corrigent entre eux

1.9. La rétroaction correctrice (*Corrective Feedback*)

La rétroaction correctrice (RC) est source de désaccords entre les chercheurs en RAL selon la méthode qu'ils défendent même si aujourd'hui les chercheurs prônent la nécessité d'une RC mais le débat persiste sur la forme qu'elle prend, la fréquence, et le moment où elle intervient.

Cette conception a évolué puisque Krashen (1981; 1982; 1985) et Schwartz (1993) mettent en avant l'idée que les compétences grammaticales en langue seconde émergent de l'exposition à l'input sans qu'il ne soit nécessaire d'effectuer de remarque sur l'erreur.

Cette idée se distingue du traitement de l'erreur qu'Ellis (2008) définit comme un écart par rapport aux normes de la langue cible dont le but pour l'apprenant est, qu'à travers la rétroaction de l'enseignant, celui-ci puisse reconstruire sa propre représentation de la langue cible et ainsi corriger les différences entre son utilisation de la langue seconde et la norme (Larsen-Freeman, 2009).

Aussi, une autre distinction se pose face à cette RC selon qu'elle doit être directe ou indirecte, en d'autres termes, la manière dont l'enseignant aide l'apprenant à repérer ses erreurs. Dans le cas d'une RC directe, l'enseignant accompagne le codage des erreurs par des explications métalinguistiques qui orientent l'apprenant sur le type d'erreurs qu'il a réalisées et ainsi l'accompagne dans sa correction tandis que la RC indirecte induit que l'enseignant code les erreurs sans les accompagner d'explication supplémentaire. Cette dichotomie reste difficile à déterminer puisque Shinata et Ellis (2013) nuance le lien entre CF direct et explication métalinguistique en expliquant que la CF directe, en ce qu'elle dirige l'apprenant dans sa correction est différente de l'explication métalinguistique qui propose à l'élève de traiter plus en profondeur ses erreurs.

En somme dans le cas de cet objet d'étude, le temps 2 a intégré une RC indirecte dans le groupe TBLT tandis qu'elle s'est apparentée à une forme directe pour le groupe PPP.

1.10. Point du programme étudié

Dans le cadre de ce travail de recherche, j'ai souhaité me pencher sur un point incontournable dans l'apprentissage de l'anglais et en particulier en 4^{ème} : l'apprentissage du *present perfect* et plus précisément sa différence par rapport au prétérit. Les élèves apprennent le prétérit dès la 6^{ème} et le *present perfect* vient en 4^{ème}, il est difficile pour un élève d'intégrer ce nouveau « temps » et ainsi de le différencier du prétérit afin de déterminer l'emploi de l'un ou l'autre une fois qu'ils doivent les utiliser en contexte et ainsi faire le choix de l'un ou de l'autre.

Les programmes du cycle 4 dans lequel est intégré le niveau 4^{ème} font en effet apparaître ce point en associant le prétérit et le « have + -en » (= *present perfect*) que j'appellerai « have + PP ». Le choix d'une telle dénomination réside en le fait que depuis que j'enseigne en collège, j'en suis venue au constat que cette appellation semblait mieux convenir et faire sens aux élèves. En effet, le terme « *present perfect* » apparaissait comme flou et les élèves avaient tendance à le confondre avec le « *simple present* » (présent simple). J'ai donc ensuite décidé de l'appeler « have + -en » mais j'ai pu remarquer que les élèves associaient ainsi la terminaison « -en », à l'origine majoritaire dans les participes passés des verbes irréguliers, comme étant la règle et avaient ainsi tendance à ajouter cette terminaison à l'ensemble des participes passés, verbes réguliers compris. C'est la raison pour laquelle j'utilise le terme « Have + pp » qui, d'après mon constat, permet aux élèves de mieux associer la forme.

Dans le cadre de la construction de la séquence, je me suis appuyée sur les recommandations officielles quant aux objectifs linguistiques que comprend le cycle 4 (niveaux cinquième, quatrième et troisième) et qui intègrent le *present perfect*, comme le tableau 4 l'indique.

La langue maternelle, ici le français, peut également venir jouer un obstacle. En effet, lorsque l'élève français a recours à sa langue maternelle, une même structure langagière pourra être utilisée dans deux contextes différents, là où l'anglais nécessitera l'emploi du prétérit ou du *present perfect*. De ce point de vue, je m'interroge sur la place de la grammaire et sur l'intérêt du choix d'une approche plus implicite ou exclusivement explicite sur l'apprentissage du savoir en cours d'anglais.

Retrouvez Éduscol sur


eduscol.education.fr/ressources-2016 - Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche - Mars 2016

14

Rédiger un courrier court et simple, en référence à des modèles (message électronique, carte postale, lettre) (cycle 3). <ul style="list-style-type: none"> • Présent • Prétérit • « Have » + V-en • « Be » + V-ing • Mots de liaisons 	Comparaison de systèmes scolaires: Codes socio-culturels et dimensions géographiques et historiques. Graphiques, schémas, cartes, logos, tableaux. Média, modes de communication, réseaux sociaux, publicité.	Dear Sarah, We're having a wonderful time... Yesterday, we went to... I hope you are [all] well... Love from... Dear Mike, ... / Hi! I hope... I went / saw / did... We'll ... I miss you... See you soon... I look forward to meeting you... Love from... / Best wishes / Cheers
--	--	---

CYCLE 4 | LANGUES VIVANTES

Connaissances et compétences associées	Approches culturelles, exemples de situations et d'activités	Formulations
Rédiger en réaction à un message ou à une situation vécue (cycle 4).	Les langages artistiques et leurs interactions. Art et société. Activités scolaires et extra scolaires. Découverte du monde du travail. Fiches métier. Présence des langues dans l'environnement proche et dans les parcours familiaux. Voyages scolaires, touristiques. Exil, migration et émigration. L'imaginaire, le rêve, le fantastique, le merveilleux. Voyages dans l'espace et dans le temps. Repères historiques et géographiques. Patrimoine historique et architectural. Inclusion et exclusion. Modes de vie, tradition, histoire et institutions. La diversité au sein d'une même aire linguistique.	Dear Mr / Mrs / Ms Smith, Dear Sir or Madam, Thank you for your (last) letter, I look forward to hearing from you soon. Write back soon. Yours sincerely, Yours faithfully, Love from... / Best wishes / Wishing you, / All the best from... It was nice to hear from you. Dear Mum, Thanks for the treats you sent me last week. Boarding-school is a lot of fun. We finish our lessons at 4.00 p.m., so we can do a lot of sport. We can do soccer and rugby, as well as climbing and sailing. We also have a lot of free time in the evenings, so we can socialise with our friends. And we have a TV room and a room where we can play table tennis. I've also been working on our school magazine. I am writing a new article about drug prevention. One of my friends is our House Prefect. I would like to be a Prefect next year. Next week, we have our mid-term exams. Then I will be on holiday! I can't wait to see you all again! Love, Stephen

Tableau 4 : Ecrire et réagir à l'écrit, cycle 4 langues vivantes, repères de progressivité linguistique anglais, d'après Eduscol 2016 (p.14-15)

2. Problématique

Dans le cadre de cet objet d'étude, je vais donc m'interroger sur l'impact des choix d'enseignements sur l'acquisition du savoir langagier de l'apprenant selon deux approches, PPP et TBLT, dont l'une repose sur l'enseignement de la forme (PPP) et l'autre sur la focalisation sur le sens (TBLT). Il s'agira de s'interroger sur l'intérêt d'un enseignement principalement focalisé sur la forme PPP, d'une part et d'un enseignement donnant priorité au sens et intégrant la forme en second lieu d'autre part.

En somme, comment la focalisation sur le sens ou sur la forme impacte sur la qualité de l'acquisition de la langue seconde, ici l'anglais, par l'apprenant? Dans quelle mesure le guidage de l'enseignant, selon le choix de l'entrée par la forme ou par le sens va-t-il favoriser le développement des compétences communicationnelles des élèves et leur précision linguistique ?

3. Questions de recherche

QR1 : Distingue-t-on des différences entre les productions des apprenants selon le type d'approche utilisé et comment s'observent-elles du point de vue de la précision linguistique ?

QR2 : La mise en parallèle des deux approches conduit-elle à établir une distinction dans la complexité des formes verbales utilisées par les apprenants ?

QR3 : Que permet d'observer cette approche comparatiste sur le processus d'apprentissage dans l'application de deux méthodes sur l'avancée des apprentissages ?

Les questions de recherche 1 et 2 se focaliseront sur les productions finales des élèves tandis que la question de recherche 3 portera sur les évaluations intermédiaires ainsi que sur l'observation des apprentissages au fur et à mesure du déroulement de la séquence.

4. Hypothèses

A l'issue de ces travaux et de l'utilisation de différentes approches, j'émets l'hypothèse que l'étude comparative permettra de constater des différences dans les productions, en particulier sur l'emploi du prétérit et du *present perfect*, par l'observation des productions écrites des différentes classes et plus spécifiquement à travers la précision dans l'expression et dans la diversité lexicale. Ces paramètres pourront potentiellement donner des indications sur une possible acquisition de ce point d'apprentissage.

La seconde hypothèse que j'avance est que l'approche par la tâche, incitant un enseignement plus implicite que celui de la PPP et conseillée par les chercheurs en

acquisition des langues, montrera à l'issue de cette étude comparative, une utilisation des structures par les élèves davantage conforme aux normes.

5. Méthodologie

5.1. Méthodologie de recueil de données

Afin d'observer la mise en place des deux approches sélectionnées pour mon objet d'étude, j'ai construit deux séquences parallèles assez similaires dans leurs objectifs finaux.

J'ai travaillé d'une part sur une approche par la tâche avec deux de mes trois classes de 4^{ème}, en me basant sur le repérage (Ellis 2003), séquence que nous avons intitulée TBLT. En parallèle l'autre séquence a été mise en place sur la troisième classe de 4^{ème}, il s'agissait dans celle-ci d'utiliser la méthode PPP.

Afin de pouvoir comparer les séances, nous avons décidé de conserver une trame relativement similaire afin que la différence porte principalement sur l'intégration de la grammaire et sur la manière dont elle est abordée. Aussi, plusieurs éléments se distinguent sur ce point précis.

Tout d'abord, la tâche finale, point de départ des séquences, avait le même objectif, comme cela l'a été explicité précédemment. Néanmoins, la consigne a été formulée différemment.

The American teacher, Heather has asked you to write a new **letter** to your penpal about a person you like (parent, sibling, friend...)²⁸

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

²⁸ Traduction : L'enseignante américaine, Heather, vous a demandé d'écrire une nouvelle lettre à votre correspondant à propos d'une personne que vous aimez (parent, frère ou sœur, ami.e...)

Write a new **letter** to your penpal about a person you like (parent, sibling, friend...)²⁹

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

Ensuite, la séance d'introduction suivante sur le point de grammaire visé, le *present perfect*, a exclusivement été utilisée dans la séquence PPP.

Have + PP (participe passé)

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

Souligne les formes verbales des phrases suivantes :

I have seen the film The Age of Ice 4

I have already ridden a camel

I have never eaten caviar

OBSERVE:

Les verbes sont au car on fait le
de ses expériences : ce que l'on a déjà (=.....) fait ou jamais
(=.....) fait. Ces adverbes se placent alors entre
..... et le
.....

Illustre une de ces phrases sur une flèche du temps :

_____ →

Document 3 : Extrait de la fiche Have+PP/Prétérit, séquence PPP

²⁹ Traduction : Ecris une nouvelle lettre à ton correspondant à propos d'une personne que tu aimes (parent, frère ou sœur, ami.e...)

Cette fiche a été utilisée en parallèle et sur le même modèle avec le prétérit dans le but d'en expliquer la différence. Afin qu'un rappel puisse être réalisé sur le prétérit, une fiche explicite a également été exploitée avec les élèves, sous le contrôle du professeur.

Après que cette présentation de la forme a été réalisée, un exercice de mise en application été distribué aux élèves, dont voici une partie dans le document 4 :

Complète les phrases suivantes et explique ton choix :

The Beatles famous in the 60s. (become)

HAVE + PP / PRETERIT

Pourquoi?.....

We never a sport competition.
(win)

HAVE + PP / PRETERIT

Pourquoi?.....

Document 4 : Extrait des exercices de la fiche Have+PP/Prétérit, séquence
PPP

Dans la séquence TBLT, les élèves n'ont pu découvrir que la première partie de la lettre (au présent) avant d'en découvrir la seconde partie et d'effectuer le travail de repérage du *present perfect*.

Tell me about Heather !

- 1) Let's read her letter and listen to it !
- 2) Listen again and complete the letter with the missing elements
- 3) Let's correct the missing forms
- 4) Look at the following sentences, some are correct and some are not. Tick the sentence when it's correct and write the correction when it contains an error.
- 5) In pairs, ask questions to your classmate and answer to his/her questions !Then talk about him or her to your group!

Document 5 : Extrait de la séance de repérage, séquence TBLT

Par groupe de 2, comparer les phrases au prétérit et celles qui utilisent la nouvelle forme, tentez d'expliquer quand cette forme doit-être utilisée.

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

Règle (correction) :

Document 6 : Extrait de la démarche inductive, séquence TBLT

Comme il a été évoqué précédemment, l'objectif de ces séquences parallèles était essentiellement de l'ordre de la comparaison dans l'utilisation de deux méthodes différentes dans le cadre de l'enseignement et de l'acquisition de points de grammaire. L'objectif final était lui identique et a résidé en l'écriture d'une lettre à un correspondant américain.

En effet, au début de cette année scolaire, une collègue m'a proposé de me mettre en contact avec une Professeur américaine de français et d'anglais qui recherchait elle-même un.e enseignant.e français.e dans le but de mettre en place un échange épistolaire entre nos deux établissements. J'ai donc souhaité profiter de ce projet et ai décidé de le mettre en place cette année avec cette enseignante américaine. L'envoi et la réception des messages se faisant par écrit, j'ai orienté la tâche finale sur la compétence « écrire », ce qui a représenté la base de mes recherches sur les productions écrites des élèves.

Les 3 classes qui ont été choisies pour le recueil de données sont donc chacune des classes de 4èmes à effectifs relativement peu élevé : la 4^{ème} A et la 4^{ème} C qui ont été choisies pour appliquer la méthode TBLT regroupent respectivement 19 et 18 élèves tandis que la 4^{ème} dans laquelle la méthode PPP a été utilisée contient 18 élèves dont une élève qui a quitté l'établissement durant la période de recueil de données, celle-ci n'apparaît donc pas dans le corpus.

En tant qu'à la fois chercheuse et enseignante dans ce travail de recherche, j'ai souhaité garder en mémoire l'ensemble des séances afin d'avoir la possibilité de sélectionner en aval ce qui pouvait être relevé comme pertinent étant donné que l'occasion ne m'était pas donnée de le faire pendant les temps de classe.

Afin de recueillir les données de chaque séquence, j'ai fait le choix de filmer chacune des séances de chaque classe, ce qui a représenté environ 8 heures d'enregistrement par classe. Une caméra était utilisée et disposée à l'aide d'un pied à l'arrière de la classe afin de regrouper dans le champ de vision à la fois les élèves, l'enseignante et le tableau. Les classes sont disposées en forme de U à raison d'un U agencé tout autour de la classe et d'un autre, plus petit, situé en milieu de la classe, les élèves étaient donc pour la plupart de profil. Le point de vue avait pour but de faciliter leur identification et de mieux visualiser leurs interventions ou leurs réactions.

Dans le but d'optimiser et d'apporter le plus de qualité possible à ces temps d'enregistrements, je me suis également équipée de deux enregistreurs sons que j'ai pu utiliser à chaque cours. Un enregistreur principal avait pour objectif de récupérer les sons de la classe, c'est-à-dire de l'enseignante et des élèves lors des activités en groupe classe. Celui-ci était allumé synchroniquement avec la caméra à chaque début de cours jusqu'à la fin. Un second enregistreur a également été utilisé afin de prendre

les sons des élèves notamment lors des travaux de groupes ou lors de temps de réflexion durant lesquels les élèves avaient la possibilité d'échanger entre eux. Lors d'une activité en particulier, la caméra et les deux enregistreurs ont permis d'immortaliser les élèves au sein de plusieurs groupes de travaux, avec ou sans ma présence.

En ce qui concerne les données écrites, quatre travaux d'élèves (évaluation diagnostique, évaluation intermédiaire, tâche finale et évaluation finale) ont été soit scannés ou pris en photo afin d'en conserver une trace et de les comparer aux corpus réalisés à partir des enregistrements en classe.

Les évaluations diagnostiques ont consisté en l'écriture d'une première lettre aux correspondants américains, en réponse à celle qui leur avaient été envoyées. Ce premier travail d'écriture a eu pour but de différencier les niveaux des élèves selon le CECRL et d'établir des catégories dans le but de comparer les élèves ayant le même niveau de départ à l'écrit.

L'évaluation intermédiaire avait pour but de faire un point sur les notions acquises ou non par les élèves. A l'aide des lecteurs MP3, les élèves ont pu s'enregistrer à partir d'une sélection d'informations à donner sur un personnage, nécessitant pour chacun l'emploi alternatif du prétérit et du *present perfect*. J'ai utilisé ces enregistrements pour évaluer les élèves et annoter les éventuelles erreurs sur leur copie. Avant d'effectuer la tâche finale, les élèves ont pu prendre connaissance de leurs erreurs et des corrections ajoutées. Lors de ce travail de correction par l'enseignant, j'ai procédé à un codage similaire pour les trois classes, explicité au préalable à l'ensemble des élèves. Sur le brouillon, les erreurs d'emplois du prétérit et du *present perfect* ont été entourées, ainsi que les formes erronées de ces deux temps et les oublis ont été indiqués à l'élève par des croix. Les élèves devaient alors tenter de se corriger afin de produire leur lettre au propre, à l'issue de leurs modifications. Les lettres réalisées au propre ont été envoyées aux correspondants sans que je n'y amène davantage de correction. J'ai ensuite conservé les brouillons ainsi que les photocopies des lettres finales afin de les utiliser également dans l'analyse des données.

La tâche finale telle qu'elle a été décrite précédemment s'est déroulée en deux temps puisque chaque élève a pu tout d'abord travailler sur une première écriture à

partir d'une consigne donnée (différente selon la méthode appliquée dans la classe). A l'issue de ce premier temps et après une RC directe de l'enseignant pour le groupe PPP, c'est-à-dire accompagnée d'explications métalinguistiques et une RC indirecte pour le groupe TBLT, les élèves ont pu apporter une correction à leur production dans le but de réaliser la tâche finale.

Les évaluations finales ont eu lieu après les vacances, soit trois semaines après la fin de la séquence et la réalisation de la tâche finale (écriture des lettres). Ce choix avait pour objectif de pouvoir observer le niveau d'acquisition des notions à plus long terme. L'activité similaire qu'elle contenait en comparaison de la tâche finale a pu permettre ce travail de comparaison puisqu'il se basait sur des savoirs et connaissances identiques, dans un contexte comparable (compréhension d'une lettre d'un correspondant et réponse à cette lettre).

Après avoir réfléchi au contenu de cette lettre, nous avons décidé, en accord avec l'enseignante américaine, d'amener les élèves à produire un écrit dans lequel ils devaient s'exprimer à propos d'une personne qui leur était chère. Il est nécessaire de rappeler qu'il s'agissait du second échange épistolaire et que le premier avait consisté en une description personnelle assez libre. Les élèves américains ayant été les premiers à envoyer leur lettre, il s'agissait dans le premier échange de prendre également en compte les questions posées par leur correspondant.

Pour ce second échange, je me suis mise d'accord avec l'enseignante américaine pour que les élèves français soient cette fois les premiers à envoyer leur production.

5.2. Méthode d'analyse des données

Pour répondre à la première et à la seconde question de recherche, j'appuierai mon analyse sur quatre productions d'élèves différentes réalisées à des étapes similaires dans l'avancement des séquences, quelle que soit la classe observée. La première question de recherche portera néanmoins plus spécifiquement sur les résultats observés dans la précision linguistique tandis que la seconde reposera sur la complexité des formes verbales utilisées.

L'étude sur quatre temps reposant sur quatre productions d'élèves, à différents stades de la séquence. Le premier temps concerne l'évaluation diagnostique des élèves qui, selon une première production écrite, ont été catégorisées par niveaux : A1, A2-, A2 et A2+. Cette catégorisation a été réalisée à partir des attendus de la fin du cycle 4 dans lequel s'intègre le niveau 4^{ème}.

Écrire et réagir à l'écrit

Attendus de fin de cycle

Niveau A1

Peut écrire des expressions et phrases simples isolées.

Niveau A2

Peut écrire une série d'expressions et de phrases simples reliées par des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que ».

Niveau B1

Peut écrire un énoncé simple et bref sur des sujets familiers ou déjà connus.

Document 7 : Attendus de fin de cycle 4, Ecrire et réagir à l'écrit, programmes du cycle 4, langues vivantes, p.263 eduscol

A partir de ces attendus de fin de cycle, j'ai pu observer que plusieurs productions d'élèves appartenaient au niveau A2. Cependant, il m'a semblé pertinent au regard des différences entre les productions au sein même de ce niveau A2, de le scinder en trois parties : A2- / A2 / A2+ afin d'obtenir une meilleure lecture des niveaux. Aucune production ne relevait du niveau B1, la répartition a donc été réalisée selon quatre niveaux, incluant le niveau A1. Le choix de cette répartition repose sur le fait que les attentes en fin de cycle 4, dans lequel est inscrit le niveau 4^{ème}, est le niveau A2, ce qui justifie notamment la répartition d'une partie des élèves en A2- plutôt que A1+, notamment.

Cette catégorisation a représenté le point de départ de l'analyse afin d'être en mesure de procéder à une étude comparative entre les niveaux à l'issue de la séquence et permettre ainsi de comparer les acquisitions d'élèves de niveaux équivalents et de mesurer un éventuel écart de niveau entre le début et la fin de celle-ci.

Le second temps de l'analyse se situe donc en fin de séquence, par l'observation de la tâche finale qui représente dans cette étude le point central. Ce stade correspond à ce que je nomme par le terme « première écriture de la tâche finale » dans l'analyse. Il s'agit en effet d'une première écriture individuelle de la lettre aux correspondants américains à l'issue de laquelle j'ai, par un système de repérage, indiqué aux élèves les erreurs et les omissions constatées.

Le troisième temps d'analyse s'est appuyé sur le résultat de la correction individuelle apportée par les élèves à partir du repérage préalable de l'enseignant, ce qui correspond au terme de « tâche finale » dans l'analyse. Aucune autre correction n'a été apportée à l'issue de ce troisième temps.

Enfin, le dernier temps d'analyse est l'étude des données à partir de l'évaluation finale, également individuelle, réalisée au retour des vacances de printemps.

L'analyse des données des temps 2, 3 et 4 s'est déroulée selon la même procédure. Après constatation d'un nombre de formes verbales diverses n'intégrant pas exclusivement le prétérit et le *present perfect*, j'ai procédé à l'analyse fréquentielle des formes verbales utilisées selon les niveaux établis à l'issue de l'évaluation diagnostique. A partir des formes verbales, j'ai comptabilisé les occurrences correspondant à quatre catégories différentes : le *present perfect*, le prétérit, une catégorie « autre » intégrant d'autres formes verbales en dehors de celles sur lesquelles l'analyse se focalise et enfin une ultime catégorie, « non identifié » qu'il m'a fallu ajouter en raison de la présence d'occurrences visiblement verbales mais dont je ne suis pas parvenue à déterminer le temps visé.

Pour cette étape préalable à l'analyse plus précise du prétérit et du *present perfect*, les trois groupes ont été traités en parallèle bien que deux groupes aient été concernés par l'approche TBLT. Afin de rendre la lecture des tableaux de ces données relevées plus lisibles, un histogramme reprenant leurs classifications a été réalisé. Un paramètre a été ajouté, le nombre d'élèves par groupe de niveaux. Ce nombre étant aléatoire d'un groupe à l'autre, il est apparu pertinent d'analyser les données à l'aide d'un calcul prenant la forme de pourcentages afin d'obtenir une vision plus représentative des données.

A partir de cette étape, j'ai procédé à une étude centrée sur les données relatives au *present perfect* et au prétérit selon le système de la CAF utilisée en RAL, et en particulier du point de vue de la précision d'une part, afin de comparer les groupes sur l'utilisation de ces deux structures linguistiques et de la complexité d'autre part, dans le but d'observer le niveau de diversité des verbes dans les formes verbales étudiées. En effet, à partir des données du premier tableau et en particulier du nombre d'occurrences comptabilisées, j'ai mesuré, pour chacun leur conformité d'usage aux normes attendus en comptabilisant les occurrences d'erreurs dans leur emploi. Selon les utilisations conformes des deux temps / aspects, j'ai ensuite relevé le nombre de formes précises d'un point de vue linguistique et dans leur précision avant de dénombrer la diversité des verbes utilisées afin d'observer la complexité de l'emploi du prétérit et du *present perfect* dans les productions.

Une lecture graphique des résultats des données a permis d'établir une comparaison selon les trois classes observées en distinguant le *present perfect* et le prétérit dans le but de focaliser plus précisément sur les résultats obtenus. Ainsi chaque groupe de niveau a pu être comparé à partir du nombre d'élèves par groupe, des occurrences, de leur conformité d'usage, de la précision linguistique et de la complexité.

Enfin, j'ai procédé une nouvelle fois à une comparaison entre les groupes, cette fois orientée sur la mise en parallèle des productions A1, A2-, A2 et A2+ des groupes TBLT d'un côté et du groupe PPP de l'autre selon la conformité d'usage des formes utilisées, de leur précision linguistique et de la complexité. A ce stade, j'ai donc décidé de réunir les données des deux classes TBLT afin d'obtenir une lecture générale des résultats. Par ailleurs, le calcul des proportions à l'aide de pourcentages m'a permis d'aborder la comparaison entre les groupes de façon plus significative.

La première question de recherche utilisera plus particulièrement les données traitées du point de vue de la précision linguistique et de la conformité d'usage des formes tandis que la seconde question de recherche s'appuiera sur la complexité. Par ailleurs, dans le but d'observer plus précisément les différences entre les deux groupes, la complexité sera également étudiée à partir de tableaux récapitulatifs de la fréquence et de la diversité des types de verbes utilisés au sein des temps 2, 3 et 4.

Pour répondre à la troisième question de recherche relative à l'avancée des apprentissages durant la séquence, il s'agira d'utiliser les données récoltées au fur et à mesure des séquences afin d'en comparer les contenus du point de vue des apprentissages des élèves.

En premier lieu, j'étudierai de près les comportements des élèves lors des séances filmées. Pour cela, trois séances en particulier ont été choisies en raison des intérêts qu'elles représentent pour le travail de comparaison.

Aussi, la première séance, puis la séance relative à l'introduction du point de grammaire et enfin une troisième séance située en fin de séquence et basée sur un travail de groupe reposant sur l'interaction orale et la réutilisation des notions nouvelles représenteront les supports d'analyse des phénomènes relatifs à l'avancée des apprentissages selon la méthode appliquée dans chaque groupe.

Ces séances seront ensuite transcrites afin de représenter le corpus de texte qui permettra de réaliser le travail d'analyse et de comparaison.

Dans un second temps, l'évaluation intermédiaire orale proposée aux élèves au cours de la séquence sera analysée et ces données seront donc également utilisées afin d'évaluer l'avancement des apprentissages au cours de la séquence. En premier lieu, il s'agira, à partir de l'échelle descriptive, support de l'évaluation des productions orales, de catégoriser les résultats obtenus par les élèves selon leur classe et leur niveau sous forme d'un tableau. Puis, de la même manière, les données relatives aux deux classes TBLT seront mises en commun afin de permettre une mise en parallèle des deux groupes (TBLT et PPP), grâce à des lectures graphiques de celles-ci.

6. Analyse des données

6.1. Résultats des données relatives à la précision linguistique

QR1 : Distingue-t-on des différences entre les productions des apprenants selon le type d'approche utilisé du point de vue de la précision linguistique ?

L'évaluation diagnostique qui a permis la catégorisation des élèves selon leur niveau avant la séquence (annexes 1 et 2) permet dans une première mesure d'observer que les groupes sont de composition relativement similaire entre les trois groupes avec une majorité d'élèves située dans les niveaux A1 et A2- et un nombre d'apprenants proportionnellement moins nombreux au sein des niveaux A2 et A2+, ce qui représente un échantillon plutôt représentatif d'une fin de 4^{ème} dont l'attendu en fin de cycle 4, c'est-à-dire en fin de 3^{ème} est A2 (voir annexe 4).

En termes d'effectifs par groupe, onze élèves TBLT et six élèves PPP appartiennent au niveau A1, treize élèves TBLT et 6 élèves PPP ont été relevés dans le niveau A2-, le niveau A2 comptabilise 7 élèves TBLT et 3 élèves PPP tandis que le niveau A2+ contient six élèves TBLT et 2 PPP.

Afin d'analyser les données recueillies, j'étudierai les résultats à l'aune des différents groupes de niveaux avant de mettre en comparaison les élèves de niveaux égaux selon les deux approches, TBLT (4A et 4C) et PPP (4B), appliquées dans les classes dans le cadre de cet objet d'étude.

Une étude différenciée des groupes de niveaux selon les types de formes verbales utilisées, y compris des deux classes TBLT, permet d'établir des disparités entre les emplois (voir annexe 5). Il est tout d'abord nécessaire de rappeler que le *present perfect* était la notion grammaticale nouvelle introduite dans la séquence dont le but était de le différencier de l'emploi du prétérit et ainsi d'observer la conformité d'usage des deux structures, c'est-à-dire la capacité des élèves à utiliser la bonne forme selon la fonction souhaitée et dans le cadre qui nous intéresse dans cette partie, du point de vue de la précision linguistique.

Afin d'intégrer cette analyse dans une vision d'ensemble, il sera étudié plus précisément les résultats obtenus et ainsi les différences entre groupes par l'analyse

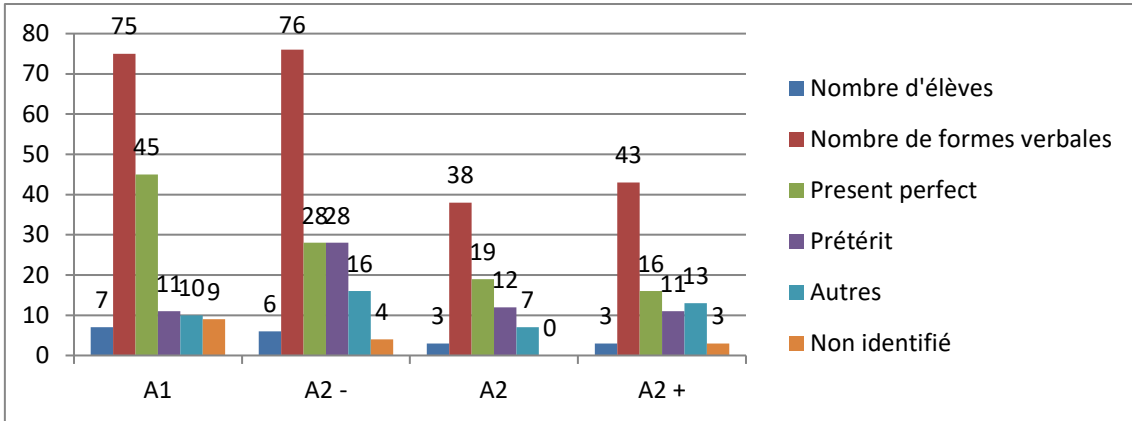
de la précision linguistique parmi les emplois répondant à une conformité d'usage (utilisés à bon escient) du *present perfect* et du prétérit dans les copies.

Dans une première partie seront présentés et analysés les résultats des productions écrites de la première écriture de la tâche finale, puis de la tâche finale, réalisées après repérage des erreurs par l'enseignant et enfin l'évaluation finale afin d'en observer les évolutions selon les groupes de niveaux. Il est à noter que les deux premières productions se sont déroulées la même semaine, en fin de séquence tandis que la troisième a eu lieu presque trois semaines après les précédentes, période durant laquelle les élèves étaient en vacances, ce qui permet une observation à moyen terme pour celle-ci.

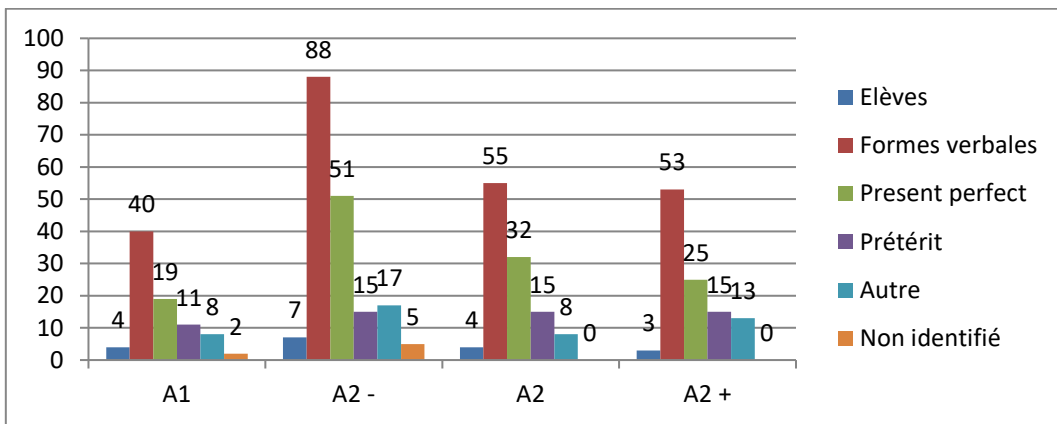
6.1.1. Etude de la première écriture de la tâche finale

6.1.1.1. Comparaison des résultats TBLT et PPP du niveau A1

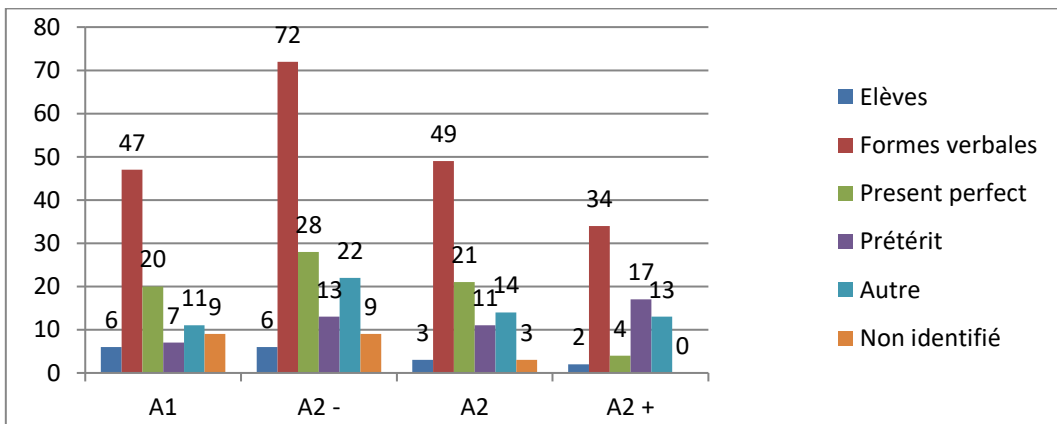
Les classes TBLT et PPP ont majoritairement utilisé le *present perfect* parmi l'ensemble des formes verbales utilisées et cela est particulièrement significatif pour une des classes de TBLT (4A) dont plus de la moitié des formes présentes dans les copies (60%) était du *present perfect* (annexes 5, 6 et 7). Le groupe ayant le moins utilisé de *present perfect* en proportion des autres formes est le groupe PPP. Les résultats de ce groupe montrent également que la part des formes verbales qui n'ont pu être identifiées est supérieure au prétérit qui représente d'ailleurs la part la moins élevée parmi l'ensemble des formes. Les deux groupes TBLT utilisent proportionnellement plus le *present perfect*, puis le prétérit et enfin d'autres formes, la part des formes non identifiées étant minoritaire. La proportion de *present perfect* et de prétérit par rapport aux groupes TBLT est moindre.



Graphique 1 : Lecture graphique des résultats du tableau 4A TBLT pour la première écriture de la tâche finale par niveau

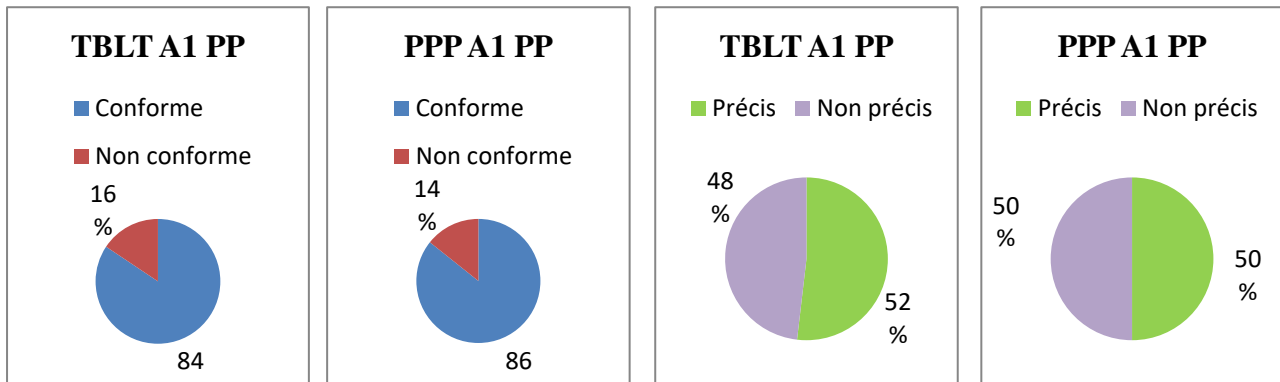


Graphique 2 : Lecture graphique des résultats du tableau 4C TBLT pour la première écriture de la tâche finale par niveau



Graphique 3 : Lecture graphique des résultats du tableau 4B PPP pour la première écriture de la tâche finale par niveau

6.1.1.1.1. Analyse de la précision linguistique du *present perfect*



Conformité d'usage du *present perfect*

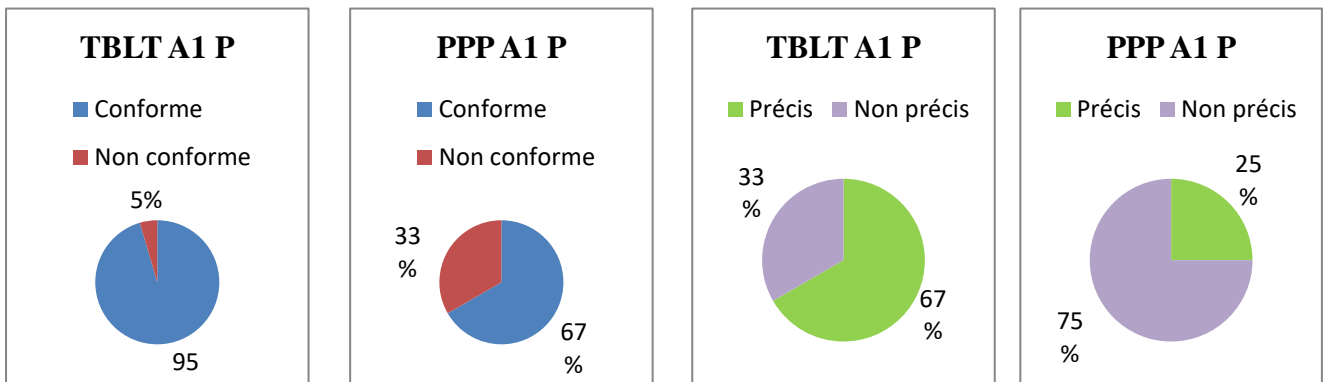
Précision linguistique des formes au *present perfect*

Ces deux secteurs qui mettent en comparaison les groupes TBLT et PPP des élèves de niveau A1 sur la conformité d'usage des occurrences du *present perfect* (PP) et du prétérit (P) montrent, pour le *present perfect*, une quasi similarité dans les résultats obtenus même si l'on peut remarquer une part un peu plus importante d'occurrences à usage conforme dans le groupe TBLT. Il est d'ailleurs pertinent de remarquer, comme l'étude du tableau l'a précédemment montré, que le groupe de 4A TBLT a utilisé un grand nombre d'occurrences au *present perfect* (45) dont une grande majorité (35) était d'usage conforme (annexe 15).

A l'issue du calcul fréquentiel de la précision linguistique des occurrences répondant à une conformité d'usage, les résultats sont sensiblement équivalents entre les deux groupes malgré un résultat légèrement plus favorable pour le groupe TBLT. Néanmoins, il est remarquable dans les deux cas que la précision linguistique concerne la moitié des occurrences à usage conforme et est homogène entre les élèves des mêmes groupes (annexe 15).

La nature des erreurs possède des points communs entre les deux groupes. En effet, l'ordre des mots dans les questions et ainsi la place de la forme verbale est une erreur récurrente relevée de part et d'autre ainsi que des erreurs sur l'orthographe des participes passés des verbes au *present perfect*.

6.1.1.1.2. Analyse de la précision linguistique du prétérit



Conformité d'usage du prétérit

Précision linguistique des formes au prétérit

Du point de vue de la conformité, la différence se lit de façon plus nette puisque pratiquement l'ensemble des occurrences au prétérit du groupe TBLT présente une conformité d'usage. En d'autres termes, les occurrences sont utilisées pour presque la totalité à bon escient tandis que le tiers des occurrences au prétérit dans les premières écritures de la tâche finale du groupe A1 PPP ne répond pas à une conformité d'usage.

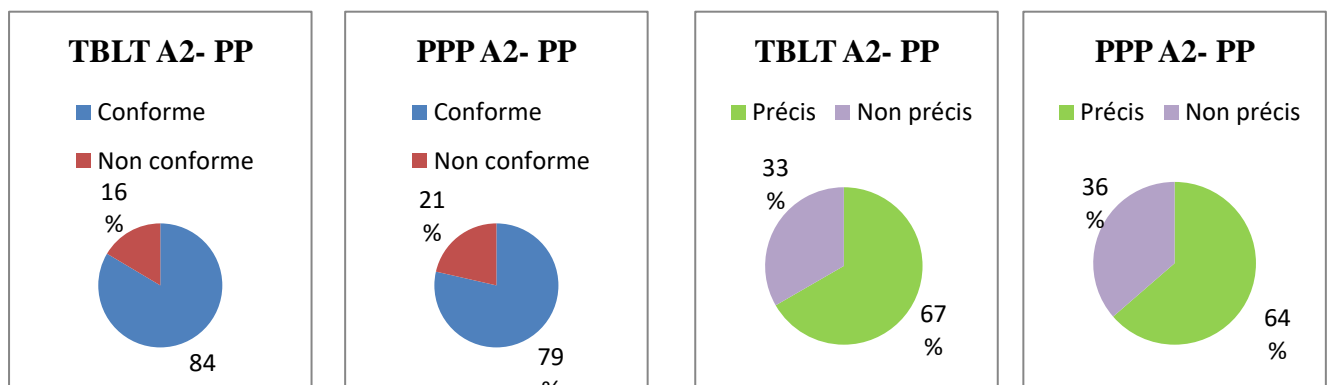
La précision linguistique est également plus significative pour le groupe TBLT même s'il est à noter que les types d'erreurs relevées dans les productions TBLT sont plus variés que dans ceux du PPP. En effet, la majorité des erreurs pour le premier correspond à une construction erronée du prétérit des verbes et à des erreurs dans la construction grammaticale des questions au prétérit alors que les copies du groupe PPP ont essentiellement montré des erreurs dans l'emploi du prétérit. Cependant cette dernière remarque est à nuancer puisque la précision linguistique dépend dans cette analyse du nombre d'occurrences à usage conforme, faible dans le groupe PPP.

L'analyse comparative des groupes A1 à partir des résultats relevés dans la première écriture de la tâche finale démontre une tendance à une meilleure conformité d'usage dans l'emploi des deux temps/aspects travaillés ainsi qu'à une précision linguistique plus favorable pour le groupe TBLT. Les catégories d'erreurs récurrentes sont en revanche similaires.

6.1.1.2. Comparaison des résultats TBLT et PPP du niveau A2-

Le constat est ici assez similaire à celui du niveau A1 à l'exception qu'il s'agit de l'autre groupe TBLT (4C) dont plus de la moitié des formes verbales concerne le *present perfect*. La part de prétérit dans le groupe PPP est cette fois dépassée par la catégorie « autre ». La proportion de *present perfect* et de prétérit par rapport aux groupes TBLT est moindre (voir annexes 5, 6 et 7).

6.1.1.2.1. Analyse de la précision linguistique du *present perfect*



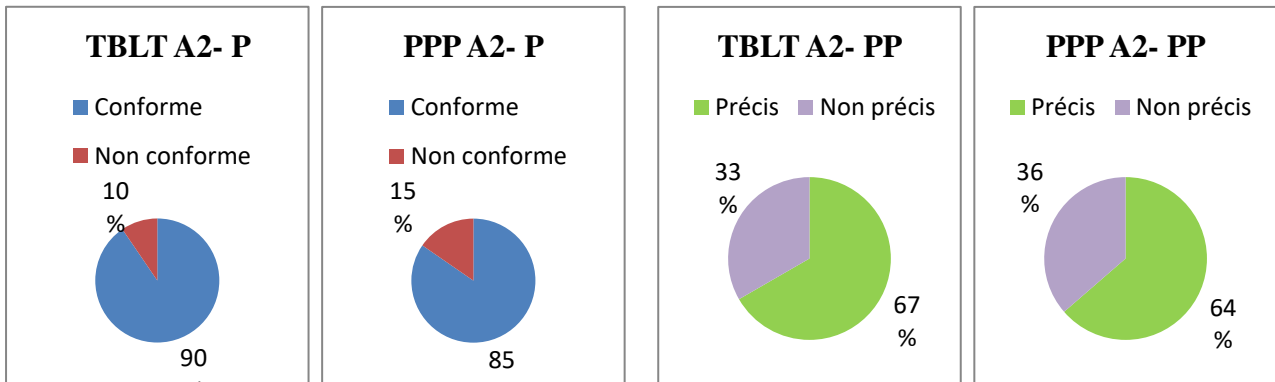
Conformité d'usage du *present perfect*

Précision linguistique des formes au *present perfect*

Même si les résultats sont plutôt similaires du point de vue de la conformité d'usage des occurrences, l'histogramme (annexe 15) permet de mettre en exergue les résultats du groupe TBLT 4C dont les résultats sont particulièrement élevés et où l'on constate, une forte utilisation du *present perfect* ainsi qu'une conformité d'usage significativement élevée. La précision linguistique rétablit une certaine égalité entre les groupes même si le groupe PPP montre une proportion légèrement moins haute que pour celui de la TBLT. Le type d'erreurs constaté possède des points communs entre les groupes notamment sur des omissions de « have/has », des erreurs sur l'emploi du participe passé du verbe, des emplois doubles de participe passé de type « *she has done played* » et l'emploi de « *had* » au lieu de « *has* » avant le participe passé. Le groupe TBLT a utilisé un nombre plus important de questions au *present perfect* et ces emplois ont comporté de nombreuses erreurs sur l'ordre des mots notamment ou encore sur « have/has » avec le pronom personnel « *he/she* ». Des erreurs singulières au groupe PPP ont été notées sur la confusion entre « *was* » et « *has* » qui peut être expliqué de deux manières. Une confusion des temps en raison de l'emploi parallèle

du prétérit peut expliquer cette erreur ou également un problème de prononciation puisque plusieurs élèves confondent la prononciation de ces deux mots pouvant ainsi influencer sur une erreur de type phonie graphie lors du passage à l'écrit.

6.1.1.2.2. Analyse de la précision linguistique du prétérit



Conformité d'usage du prétérit

Précision linguistique des formes au prétérit

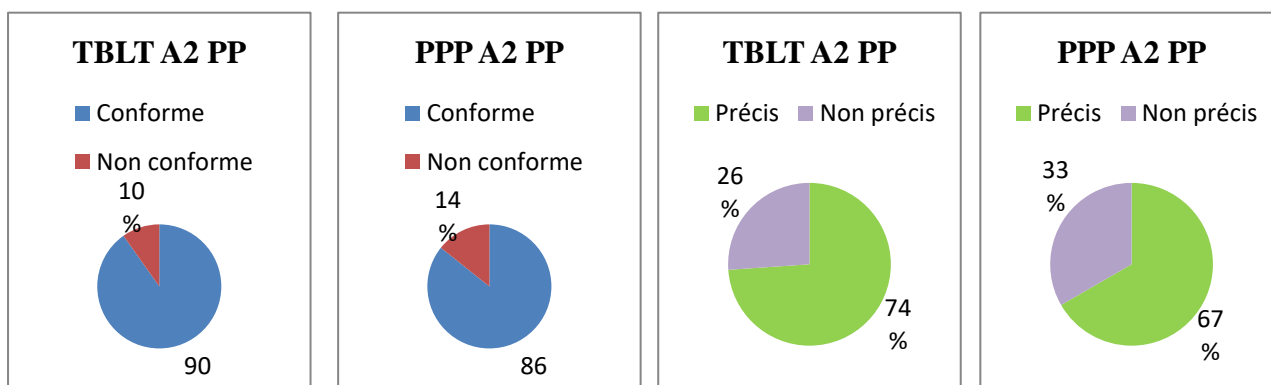
Si le groupe TBLT 4A a majoritairement utilisé le prétérit les trois groupes semblent avoir employé le *present perfect* et le prétérit de façon homogène. Cependant le taux de conformité d'usage des occurrences au prétérit montre un meilleur emploi, quoique non significatif, pour le groupe TBLT. Ce faible écart est sensiblement identique dans le cadre de la précision linguistique des formes et montre peu de différence entre les deux groupes. Cette similitude dans les résultats se constate également en comparant les types d'erreurs établis qui concernent principalement l'emploi erroné des verbes irréguliers au prétérit qui revient de façon récurrente en TBLT et en PPP.

Ce constat remet en question l'apprentissage des listes de verbes irréguliers. En effet le groupe PPP, contrairement aux élèves TBLT dont l'approche ne préconise pas cette pratique, ont eu des tests de verbes irréguliers. Ce constat d'erreurs commun aux deux groupes ne montre pas ici l'intérêt de ces tests sur les élèves PPP de ce niveau A2-.

6.1.1.3. Comparaison des résultats TBLT et PPP du niveau A2

Les groupes TBLT et PPP connaissent chacun une proportion plus grande d'utilisation du *present perfect* et du prétérit et cela est particulièrement significatif pour les groupes TBLT où elle représente plus des trois quarts des formes verbales et où celles non identifiées sont nulles (voir annexes 5, 6 et 7).

6.1.1.3.1. Analyse de la précision linguistique du *present perfect*

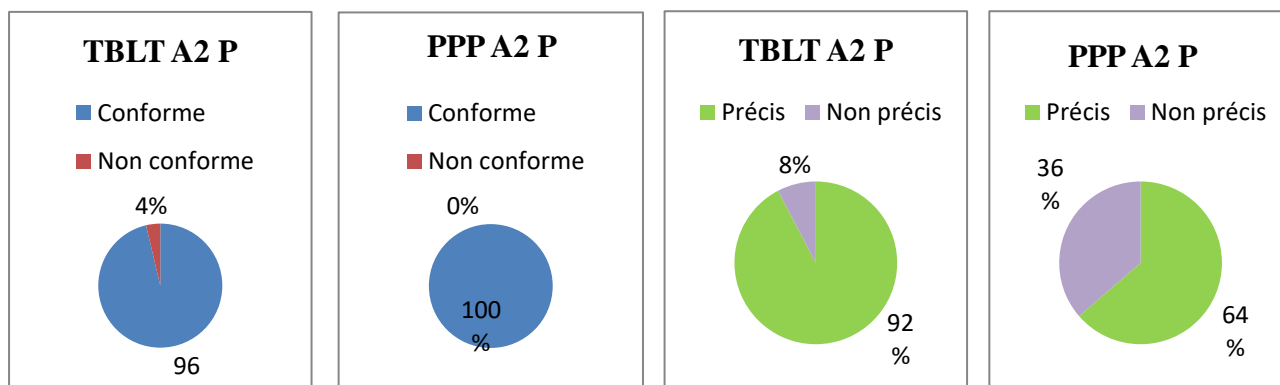


Conformité d'usage du *present perfect*

Précision linguistique des formes au *present perfect*

Il s'agit ici d'une configuration similaire à celle du groupe A2- dans laquelle les résultats du groupe TBLT 4C sont plus significatifs que les autres groupes mais où le groupe TBLT montre une meilleure conformité d'usage et une meilleure précision linguistique, par comparaison avec le groupe PPP. Les types d'erreurs sont également identiques et s'illustrent par deux catégories d'erreurs, le participe passé des verbes irréguliers et l'ordre des mots dans les questions.

6.1.1.3.2. Analyse de la précision linguistique du prétérit



Conformité d'usage du prétérit

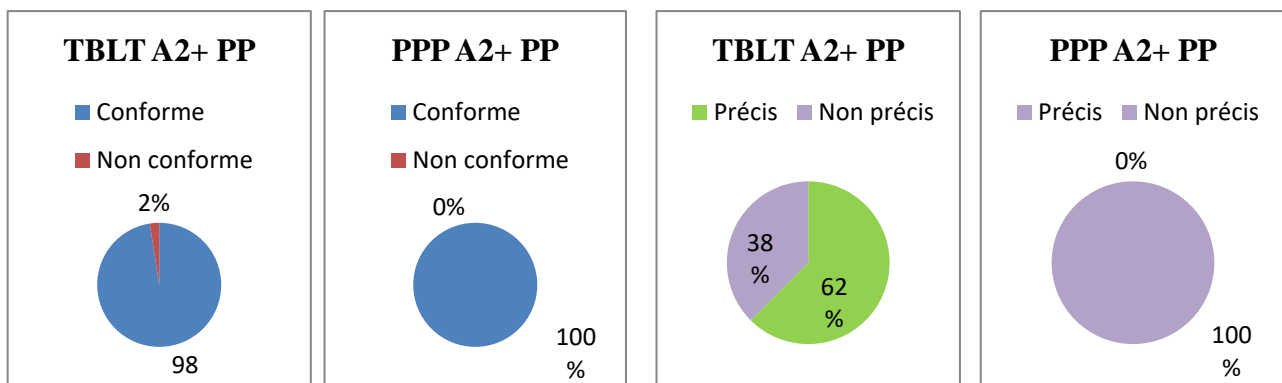
Précision linguistique des formes au prétérit

Ce niveau montre une part particulièrement élevée de conformité d'usage concernant les occurrences au prétérit et ce dans les trois classes observées alors que la proportion de précision linguistique est significativement plus visible dans le groupe TBLT qui montre ainsi une meilleure maîtrise de l'utilisation du prétérit. En conséquence, un seul type d'erreur est constaté dans le groupe TBLT et concerne les formes des verbes irréguliers au prétérit tandis que dans le groupe PPP, le même type d'erreur est constaté mais des récurrences apparaissent sur la construction des questions également, ce qui ne semble pas être le cas pour le groupe TBLT.

6.1.1.4. Comparaison des résultats TBLT et PPP du niveau A2+

Même si les groupes TBLT conservent des proportions similaires, on observe des résultats plutôt aléatoires entre les 3 groupes. Si l'on compare les groupes TBLT à celui de PPP, on constate une très forte majorité de prétérit en PPP et par opposition une faible utilisation de *present perfect*. Cela s'explique par un nombre très restreint de PPP A2+, deux élèves, dont l'une n'a pas du tout utilisé de *present perfect*, ce qui peut expliquer ce résultat.

6.1.1.4.1. Analyse de la précision linguistique du *present perfect*



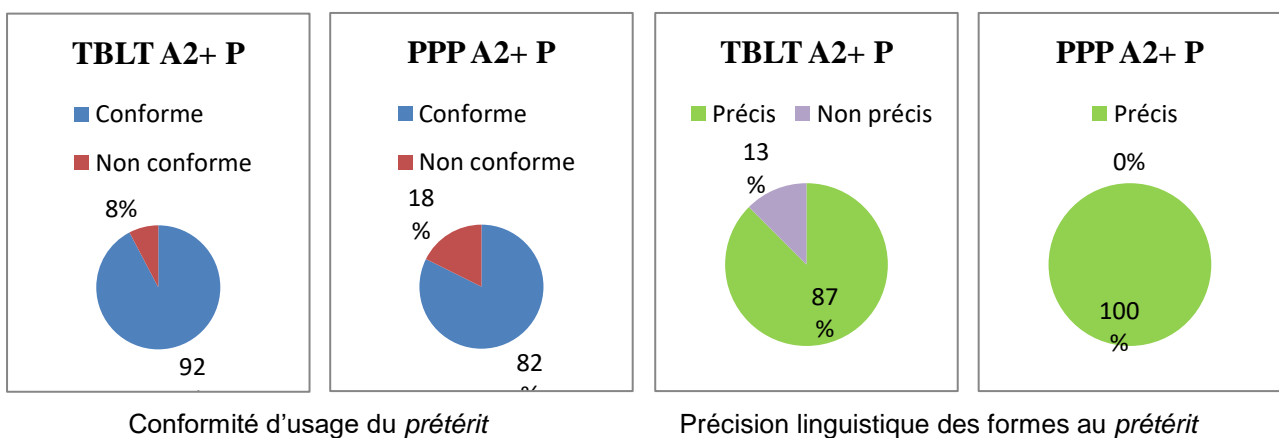
Conformité d'usage du *present perfect*

Précision linguistique des formes au *present perfect*

Ce niveau peut être assimilé à un cas particulier dans lequel la comparaison entre les deux niveaux n'est pas de l'ordre du comparable. Le groupe PPP A2+ comporte deux élèves dont l'un des deux n'a pas du tout utilisé de *present perfect*, les taux de conformité d'usage et de précision linguistique ne sont donc mesurés qu'à partir des résultats d'un seul élève.

Il peut néanmoins être remarqué le contraste entre le taux élevé et pratiquement total de conformité d'usage dans l'emploi du *present perfect* au sein du groupe TBLT avec la proportion moindre dans sa formation grammaticale. Il s'agit du niveau qui a le plus intégré de questions dans lesquelles se concentrent d'ailleurs les erreurs des élèves qui ont parallèlement correctement utilisé le *present perfect* dans les phrases affirmatives. La construction des questions représente donc pour le groupe TBLT de ce niveau l'obstacle majeur dans l'emploi de ce temps/ aspect. Les erreurs de l'élève PPP reposaient à la fois sur les questions et les affirmations.

6.1.1.4.2. Analyse de la précision linguistique du prétérit



Les résultats de ce niveau montrent une bonne maîtrise du prétérit pour les deux groupes, TBLT et PPP, en particulier pour le groupe TBLT dans lequel chaque classe, 4A et 4C ne comptabilise qu'une occurrence à usage non conforme au total. Le groupe PPP possède un niveau supérieur en termes de précision linguistique.

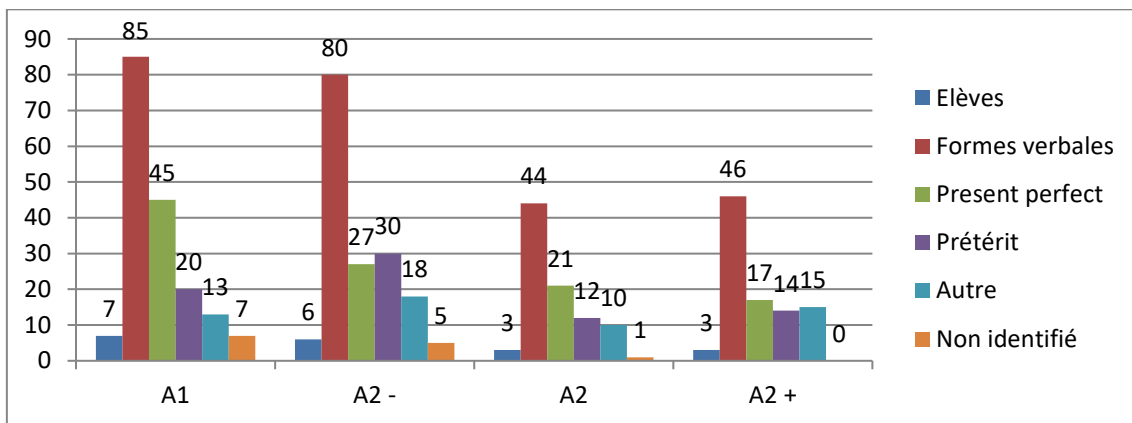
D'un point de vue général, les résultats mettent en évidence une précision linguistique légèrement plus élevée chez le groupe TBLT même si l'analyse ne montre pas de différence significative.

6.1.2. Etude de la tâche finale (après repérage des erreurs par l'enseignant)

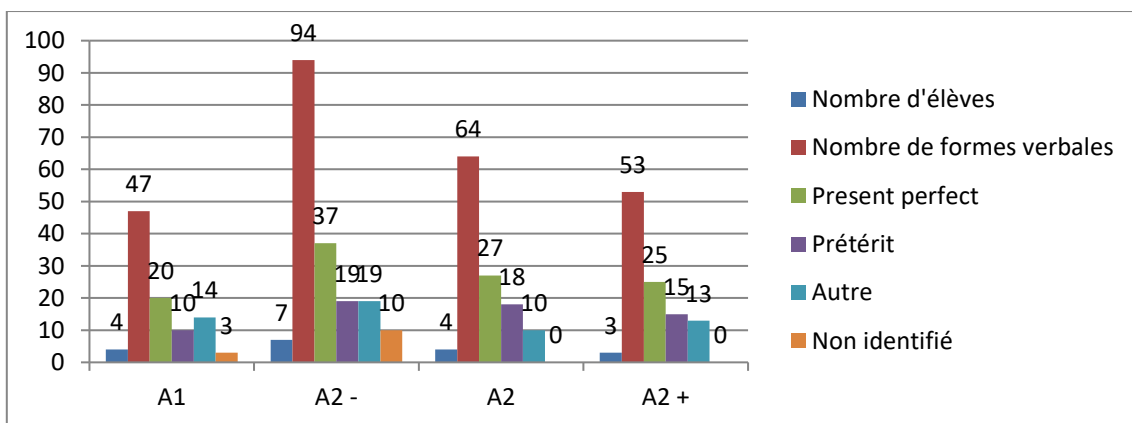
A l'issue de la première écriture de la tâche finale étudiée précédemment, il s'agit pour celle-ci d'analyser la prise en compte du travail de repérage de l'enseignant dans les erreurs notifiées et d'observer le degré d'ajustement et de précision linguistique de la correction apportée par les élèves (annexe 17).

6.1.2.1. Comparaison des résultats TBLT et PPP du niveau A1

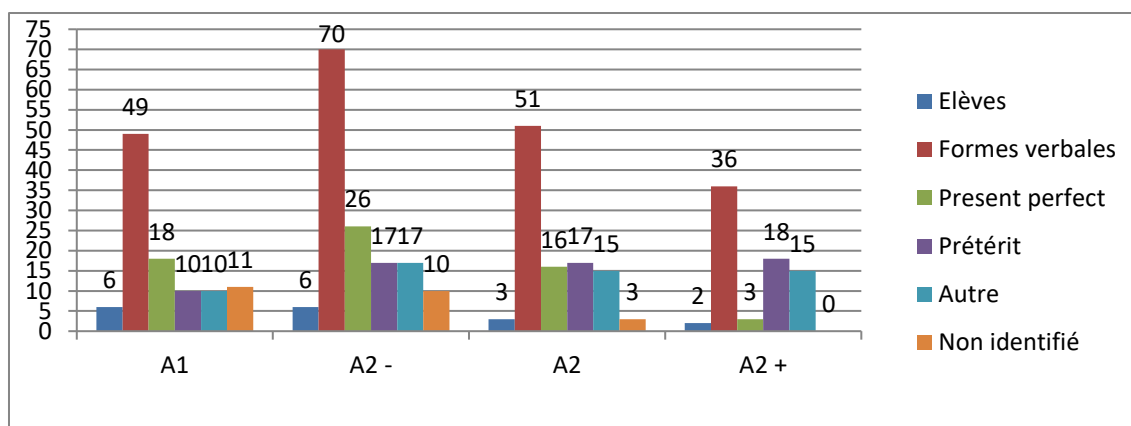
Par comparaison avec les brouillons, le nombre de formes verbales est plus important après la correction. Dans le groupe TBLT, il est à noter une faible diminution de la part du *present perfect* dans la totalité des formes verbales utilisées, au profit du prétérit dont la proportion augmente. La part des formes non identifiées est également sensiblement moindre. Si la part du *present perfect* diminue également dans le groupe PPP, deux catégories (non identifié et prétérit) voient leur taux croître.



Graphique 4 : Proportion des formes verbales utilisées par niveau dans la tâche finale 4A TBLT

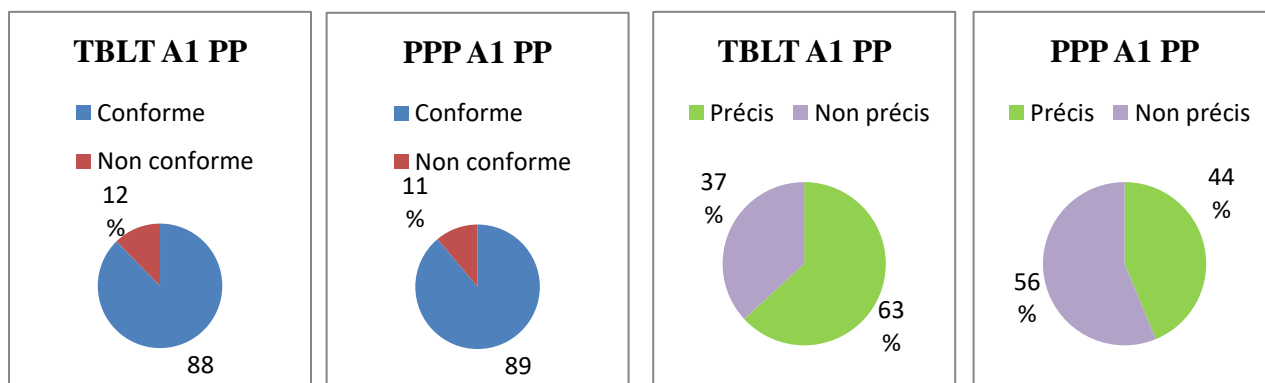


Graphique 5 : Lecture graphique des résultats du tableau 4C TBLT de la tâche finale après correction par niveau



Graphique 6 : Lecture graphique des résultats du tableau 4B PPP de la tâche finale après correction par niveau

6.1.2.1.1. Analyse de la précision linguistique du *present perfect*



Conformité d'usage du *present perfect*

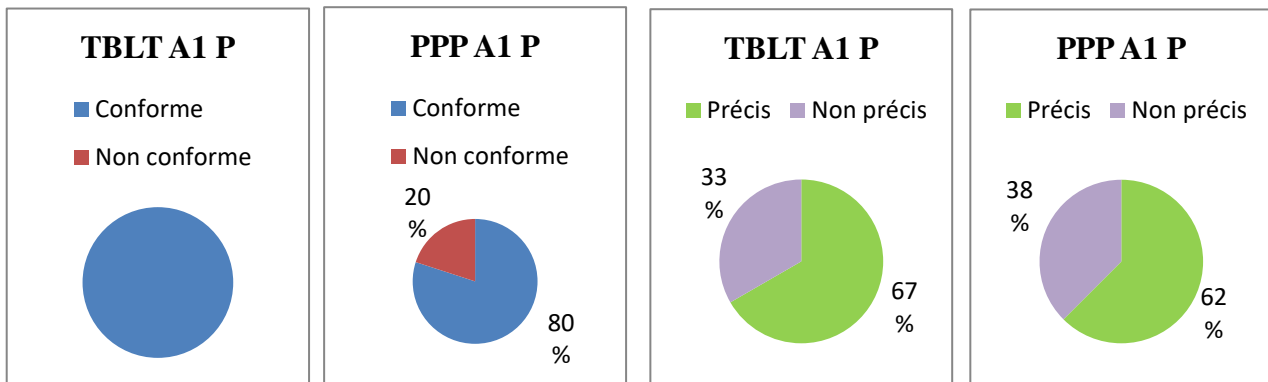
Précision linguistique des formes au *present perfect*

Si ces résultats montrent une homogénéité dans la conformité des emplois du *present perfect* et du prétérit avec un taux plutôt élevé, la différence devient plus visible dans le cas de la précision linguistique dont le taux de précision est inférieur à 50% dans le groupe PPP dont les résultats individuels sont proportionnellement similaires (annexe 16).

Par comparaison avec la première écriture de la tâche finale, les deux groupes connaissent une évolution sensible de la conformité d'usage mais la différence se confirme sur la précision linguistique car le groupe TBLT passe de 52% de précision linguistique au regard des occurrences à usage conforme dans la première écriture à 63% tandis que le groupe PPP passe pour le même schéma de comparaison de 50% à 44%. Les erreurs sont néanmoins communes avec des confusions entre les

terminaisons « -ed » et « -ing » et des erreurs relatives à la forme des verbes irréguliers au prétérit.

6.1.2.1.2. Analyse de la précision linguistique du prétérit



Conformité d'usage du prétérit

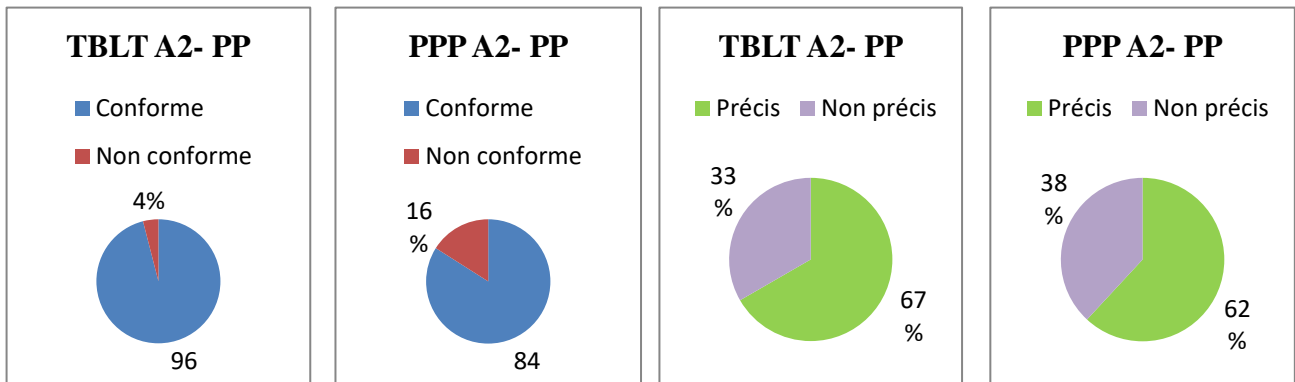
Précision linguistique des formes au prétérit

Il peut dans ce niveau être constaté une différence dans le taux de conformité, particulièrement élevé pour le groupe TBLT dont l'ensemble des emplois du prétérit est d'usage conforme. Du point de vue de la précision linguistique ce constat est similaire malgré une différence moins nette des taux entre les deux groupes. Les résultats des deux groupes ont augmenté par rapport à la phase de première écriture de la tâche finale du point de vue de la conformité d'usage mais seul le groupe PPP a progressé dans la précision linguistique puisque les résultats mettent en évidence une stagnation pour le groupe TBLT que le repérage ne semble pas avoir orienté. Malgré un taux moins élevé dans le groupe PPP, le repérage semble avoir favorisé le réajustement. Cependant, le groupe TBLT a intégré plus de questions sur lesquelles se concentrent un nombre important d'erreurs.

6.1.2.2. Comparaison des résultats TBLT et PPP du niveau A2-

Les formes verbales du groupe TBLT augmente tandis qu'il diminue pour le groupe PPP, les taux sont sensiblement identiques avant et après la correction dans la répartition des formes verbales utilisées dans les deux classes du groupe TBLT tandis que la proportion de *present perfect* et de prétérit augmente, contrairement à la proportion d'autres formes et celles non identifiées.

6.1.2.2.1. Analyse de la précision linguistique du *present perfect*

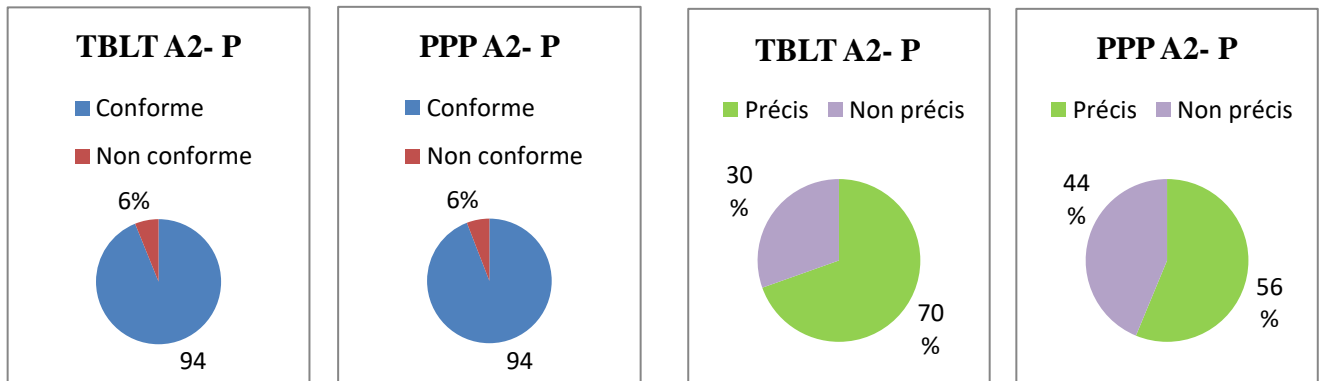


Conformité d'usage de *present perfect*

Précision linguistique des formes au *present perfect*

Le profil des résultats ressemble à celui du groupe A1 hormis sur un fait, le taux de précision linguistique diminue dans le groupe PPP entre la première écriture de la tâche finale et sa correction. Dans les deux groupes les erreurs se concentrent sur la forme du participe passé des verbes irréguliers et une concentration d'erreurs est également prégnante dans le groupe TBLT.

6.1.2.2.2. Analyse de la précision linguistique du prétérit



Conformité d'usage du prétérit

Précision linguistique des formes au prétérit

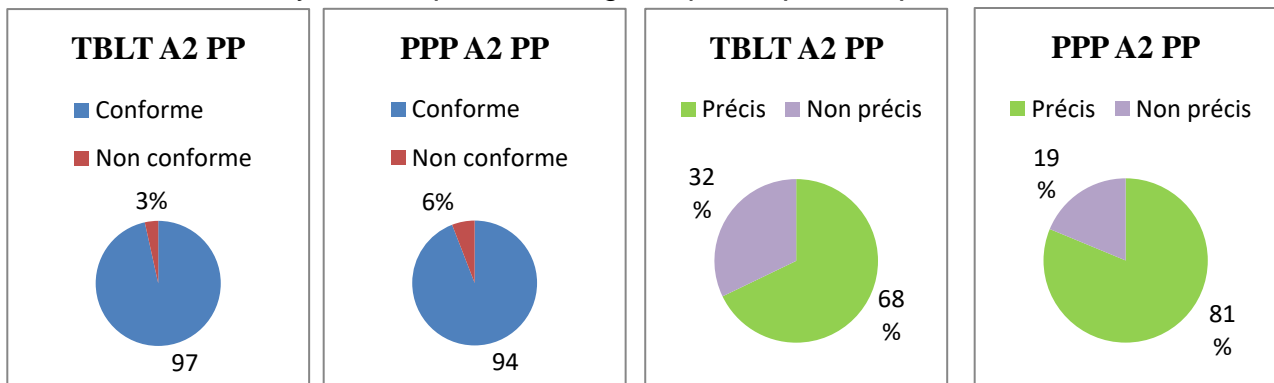
Une parfaite égalité des résultats, très élevés, est notable dans la conformité d'usage des occurrences au prétérit entre les deux groupes TBLT et PPP dont le taux est supérieur par rapport à celui des premières écritures de la tâche finale dans les deux cas. En revanche, les formes au prétérit sont linguistiquement plus précises dans les groupes TBLT dont le taux est plus élevé en comparaison des premières écritures tandis que celui du groupe PPP a diminué (de 55% à 50%). Le type d'erreurs reste néanmoins similaire entre les deux groupes et comme pour le niveau A1 il est constaté

des récurrences sur la confusion entre les terminaisons –« *ing* » et « *ed* » ainsi que sur les formes au prétérit des verbes irréguliers.

6.1.2.3. Comparaison des résultats TBLT et PPP du niveau A2

Les groupes TBLT et PPP utilisent plus de formes verbales totales que dans les premières écritures mais la différence est moins nette en PPP (annexe 9). Un phénomène commun est visible dans la proportion des formes utilisées qui diminuent en ce qui concerne le *present perfect* dans les trois classes dans lesquelles les autres formes et le prétérit augmentent, tandis que les formes non identifiées restent nulles dans les deux classes du groupe TBLT et stagnent dans le groupe PPP.

6.1.2.3.1. Analyse de la précision linguistique du *present perfect*

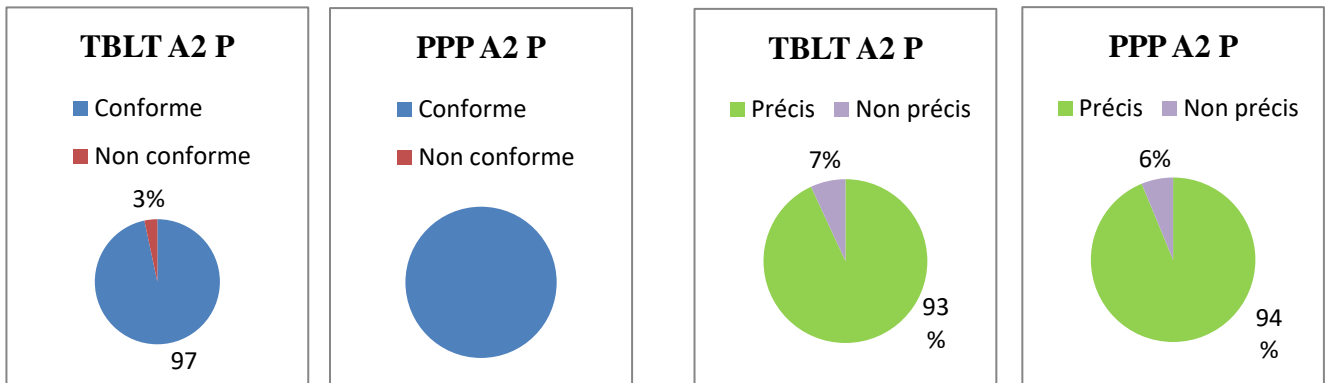


Conformité d'usage du *present perfect*

Précision linguistique des formes au *present perfect*

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

6.1.2.3.2. Analyse de la précision linguistique du prétérit



Conformité d'usage du prétérit

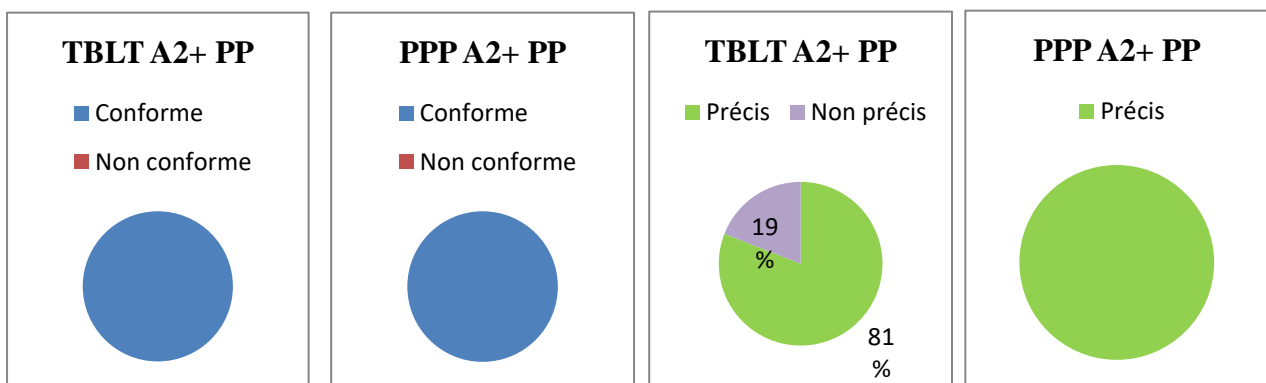
Précision linguistique des formes au prétérit

On peut observer une quasi similitude des résultats sur le prétérit tant sur l'emploi que sur son utilisation. Les résultats mettent en évidence une conformité d'usage ainsi qu'une précision linguistique plus élevée qu'à l'issue des premières écritures de la tâche finale. L'évolution est particulièrement significative pour le groupe PPP dont la précision linguistique est passée de 64 % à 94 %. Les erreurs étant très peu nombreuses, il n'y pas d'erreurs symptomatiques.

6.1.2.4. Comparaison des résultats TBLT et PPP du niveau A2+

Le nombre de formes verbales augmente sensiblement dans le groupe PPP, c'est le cas également dans l'un des groupes TBLT (4A) et stagne dans l'autre (4C). Le taux de *present perfect* reste identique en TBLT et diminue dans le groupe PPP dont la proportion de prétérit ne change pas, comme cela est le cas dans l'un des groupes TBLT (4C). La part des formes non identifiées devient nulle dans les deux groupes alors qu'elle ne l'était pas dans la classe 4A TBLT.

6.1.2.4.1. Analyse de la précision linguistique du *present perfect*

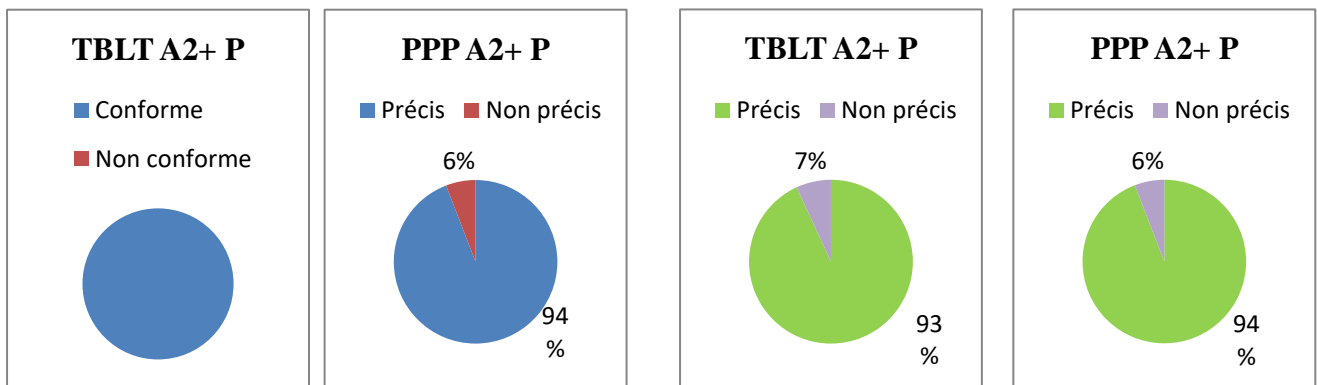


Conformité d'usage du *present perfect*

Précision linguistique des formes au *present perfect*

Il s'agit, comme cela l'a été explicité dans la première partie, d'un cas particulier puisque les résultats du groupe PPP ne reposent que sur un élève. Il peut néanmoins être remarqué que cet élève a pu se corriger à partir du repérage de l'enseignant sur la première écriture de la tâche finale et ainsi augmenter de 100% sa précision linguistique. Le taux du groupe TBLT a également augmenté jusqu'à atteindre 100% de conformité d'usage et la précision linguistique est passé de 62% à 81%, soit une évolution significative. Les erreurs du groupe TBLT sont différentes entre les élèves et occasionnelles de surcroît, ce qui ne permet pas d'établir une récurrence.

6.1.2.4.2. Analyse de la précision linguistique du prétérit



Conformité d'usage du prétérit

Précision linguistique des formes au prétérit

Les résultats sont meilleurs pour l'ensemble des groupes du point de vue de la conformité d'usage de l'emploi du prétérit dans les deux groupes. Les données concernant la précision linguistique sont similaires entre les deux groupes et sont dans les deux cas proches du 100%. Les erreurs réalisées dans la tâche finale sont différentes entre les deux groupes observés, celles du groupe TBLT portent sur la formation des verbes au prétérit et les questions tandis que le groupe PPP enregistre une seule erreur du type « *did you went ?* ».

Au regard des résultats des tâches finales, les données attestent d'une hausse de la conformité et de la précision linguistique par rapport aux premières écritures, ce qui démontre l'intérêt des activités de repérage de l'enseignant mais également de la capacité des élèves à s'auto-corriger. Contrairement aux résultats des premières écritures, certains niveaux sont meilleurs en PPP même si la tendance décrit une conformité d'usage et une précision linguistique plus favorables dans le groupe TBLT.

Plus le niveau augmente, moins il est constaté de différences entre les groupes, l'écart est en effet le plus marqué pour le niveau A1.

6.1.3. Etude de l'évaluation finale

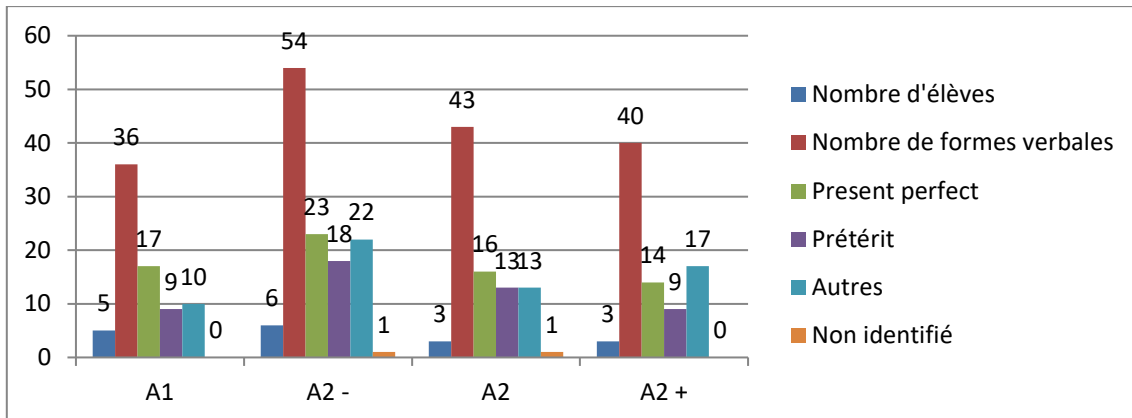
Le relevé des données des évaluations finales (annexe 18) a nécessité une modification dans la prise en compte de certaines copies, plusieurs élèves apparaissent en rouge dans les tableaux. Après lecture des copies, j'ai en effet pu constater que certains élèves avaient utilisé une stratégie similaire pour répondre à la seconde partie de l'évaluation sur l'écriture de la lettre réponse. Ces quatre élèves, trois issus du groupe TBLT dont 2 relevant du niveau A1, une du niveau A2- et 1 du groupe PPP appartenant au groupe A2-, ont majoritairement pris en exemple le texte de la première partie de l'évaluation en modifiant le contenu des informations et en conservant presque exclusivement les formes grammaticales et la syntaxe du texte, parfois au mot près. Il a donc été décidé de ne pas prendre en compte ces résultats en raison de leur valeur non représentative du niveau d'acquisition de chacun de ces apprenants. Bien que ce choix ait été réalisé dans le but de conserver une vision objective et précise des résultats analysés, il peut être souligné l'intérêt de cette stratégie pour un apprenant débutant de reprendre des phrases modèles au travers desquelles l'apprenant établit une communication efficace même sans moyens linguistiques développés.

Le but de cette troisième étude des productions écrites est de rendre compte de l'évolution des groupes de niveaux du point de vue de la précision linguistique par rapport à la tâche finale effectuée quelques semaines auparavant afin de révéler d'éventuelles différences dans les résultats obtenus entre les classes TBLT et PPP.

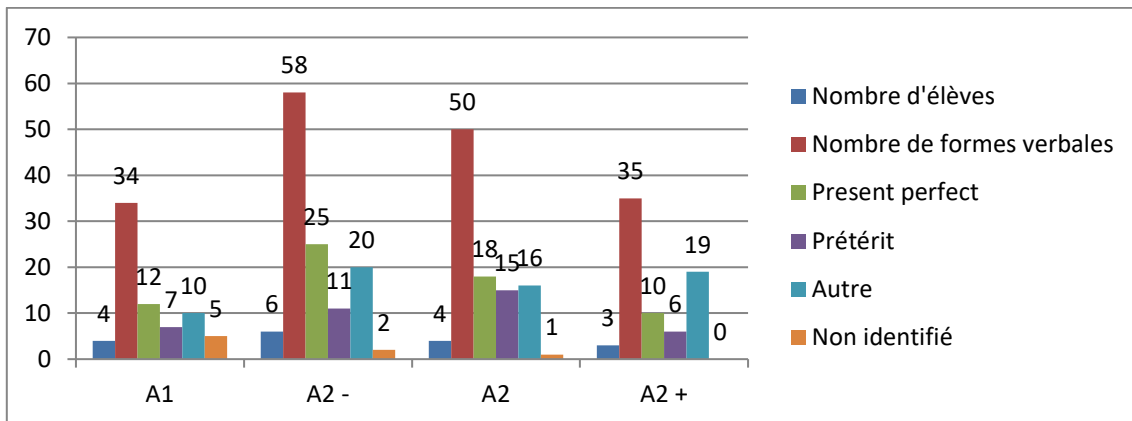
6.1.3.1. Comparaison des résultats TBLT et PPP du niveau A1

Ce niveau étant concerné par les modifications relatives au nombre d'élèves pris en compte dans cette partie de l'étude, le nombre de formes verbales ne sera pas comparé. En revanche les proportions des types de formes verbales utilisées montrent dans les deux classes TBLT une baisse du taux de *present perfect* ainsi que des formes non identifiées et une stagnation dans le taux de prétérit et de formes autres. Les résultats du groupe PPP montrent au contraire une hausse du taux de *present*

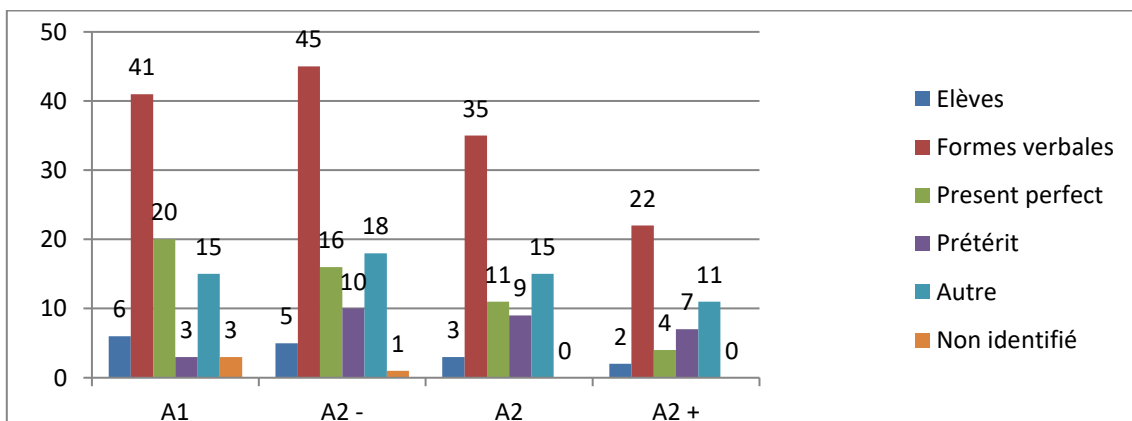
perfect et de formes autres tandis que les formes non identifiées sont rares et le prétérit a été très peu relevé dans les copies.



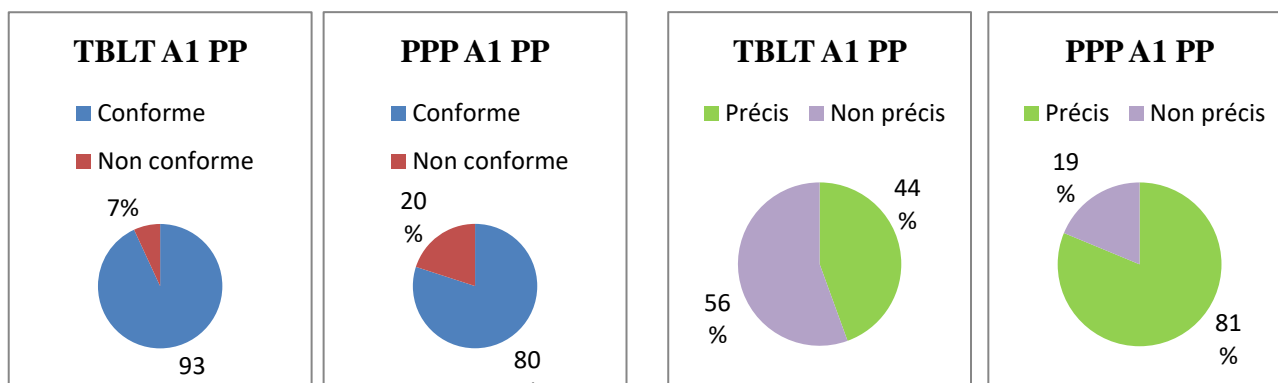
Graphique 7 : Lecture graphique des résultats du tableau 4A TBLT de l'évaluation finale par niveau



Graphique 8 : Lecture graphique des résultats du tableau 4C TBLT de l'évaluation finale par niveau

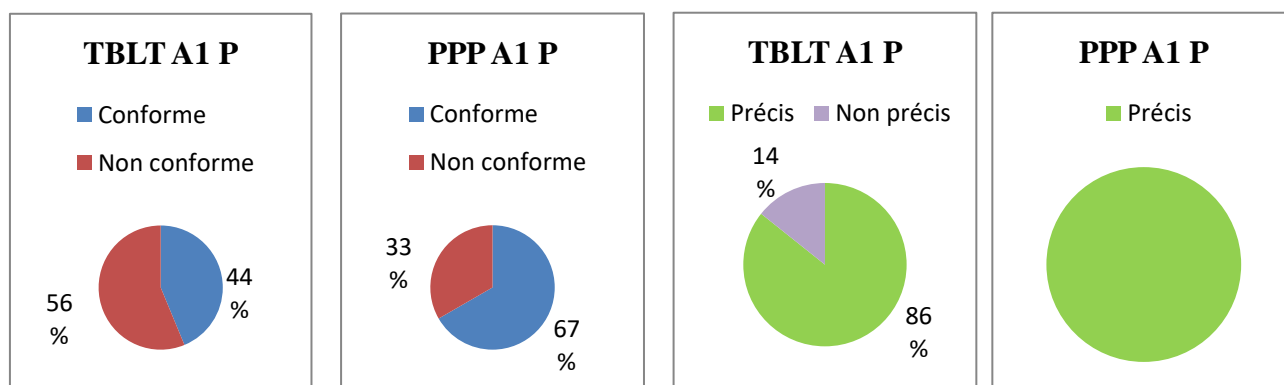


Graphique 9 : Lecture graphique des résultats du tableau 4B PPP de l'évaluation finale par niveau

6.1.3.1.1. Analyse de la précision linguistique du *present perfect*Conformité d'usage du *present perfect*Précision linguistique des formes au *present perfect*

Si le groupe TBLT montre une meilleure conformité d'usage dans l'emploi du *present perfect*, la précision linguistique est beaucoup plus élevée pour le groupe PPP puisque le groupe TBLT montre en l'occurrence une absence de précision pour plus de la moitié des formes. Il est néanmoins constaté une meilleure conformité d'usage du *present perfect* par rapporte à la tâche finale dans le groupe TBLT, contrairement au groupe PPP alors que l'inverse est remarqué quant à la précision linguistique. De nombreuses omissions de l'auxiliaire « have » ainsi qu'une faible maîtrise des formes au participe passé sont les erreurs les plus commises au sein des évaluations TBLT tandis que celles relevées dans le groupe PPP sont différentes les unes des autres et ne représentent ainsi pas des erreurs communes.

6.1.3.1.2. Analyse de la précision linguistique du prétérit



Conformité d'usage du prétérit

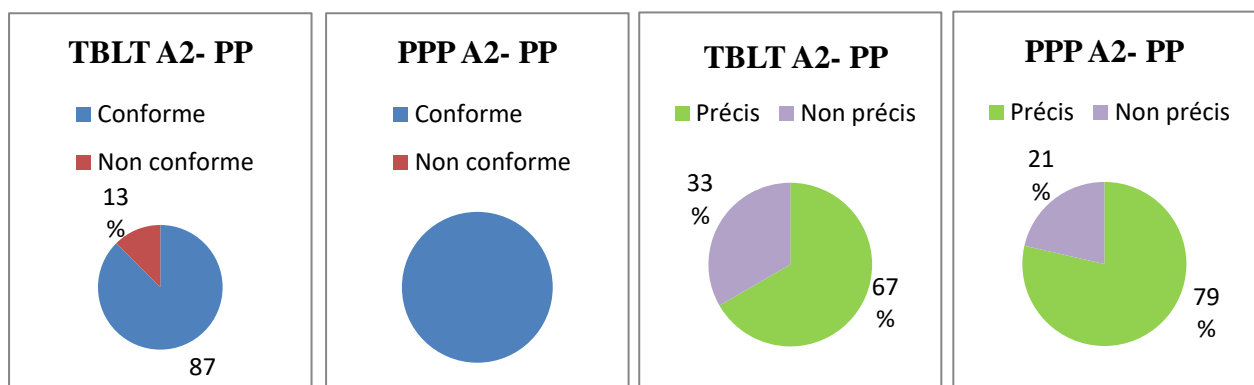
Précision linguistique des formes au prétérit

Les résultats sont cette fois identiques du point de vue de la conformité d'usage et de la précision linguistique puisque le groupe PPP montre de meilleurs taux pour les deux. Les erreurs dans l'utilisation linguistique restent néanmoins occasionnelles et isolées. L'évolution par rapport à la tâche finale est identique entre les deux groupes dont le taux de conformité d'usage a diminué alors que les formes sont linguistiquement plus précises.

6.1.3.2. Comparaison des résultats TBLT et PPP du niveau A2-

Comme pour le niveau A1, le nombre de formes verbales ne peut être comparé pour ce niveau. Il est constaté une évolution homogène entre les deux classes TBLT dont les proportions sont restées similaires par rapport à la tâche finale mais dont le taux de formes autres a augmenté. Le groupe PPP connaît la même évolution et le taux de formes non identifiées a fortement diminué.

6.1.3.2.1. Analyse de la précision linguistique du *present perfect*

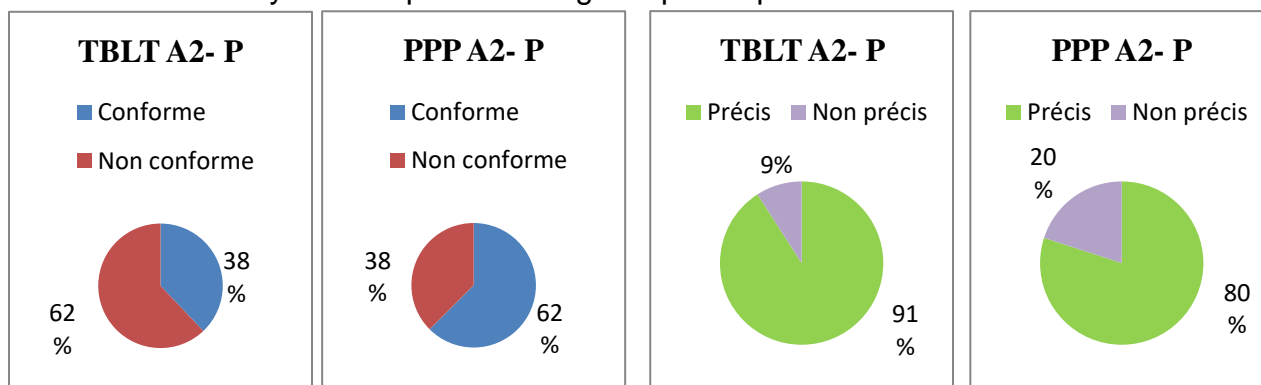


Conformité d'usage du *present perfect*

Précision linguistique des formes au *present perfect*

Le taux de conformité d'usage ainsi que la précision linguistique sont plus élevés pour le groupe PPP que TBLT, ce que mettent également en évidence l'évolution par rapport à la tâche finale dont les résultats attestent d'une différence favorable au groupe PPP dont les pourcentages de conformité d'usage et de précision ont augmenté, à l'inverse de ceux du groupe TBLT qui ont diminué ou stagné. Les erreurs se concentrent pour les deux groupes sur la forme du participe passé.

6.1.3.2.2. Analyse de la précision linguistique du prétérit



Conformité d'usage du prétérit

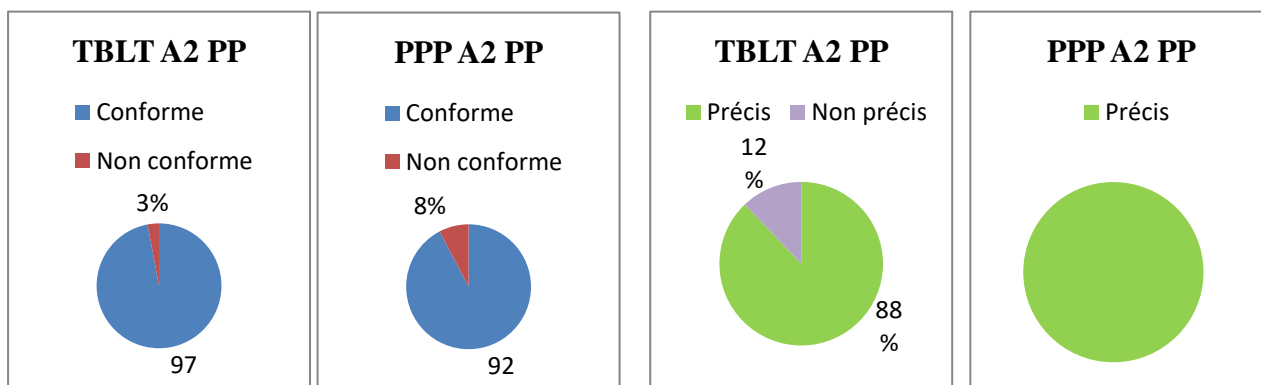
Précision linguistique des formes au prétérit

Si les résultats montrent une proportion plus favorable au groupe PPP dans la conformité d'usage, la précision linguistique est meilleure dans le groupe TBLT. Il est également noté une évolution similaire entre les deux groupes par rapport à la tâche finale puisque dans les deux cas, le taux de conformité d'usage a diminué, en particulier pour le groupe TBLT (de 94% à 38%) mais la précision linguistique est proportionnellement meilleure sur les évaluations finales pour l'ensemble.

6.1.3.3. Comparaison des résultats TBLT et PPP du niveau A2

Les classes TBLT mettent en évidence une légère diminution du nombre de formes verbales, plus significatif dans une des deux (4C) mais les proportions évoluent de façon très semblable puisqu'il est particulièrement observé une baisse du taux de *present perfect* au profit de formes autres. Le groupe PPP montre également une présence moindre de formes verbales qui semble favoriser le taux de prétérit et de formes autres. La proportion de *present perfect* reste tout à fait identique.

6.1.3.3.1. Analyse de la précision linguistique du *present perfect*

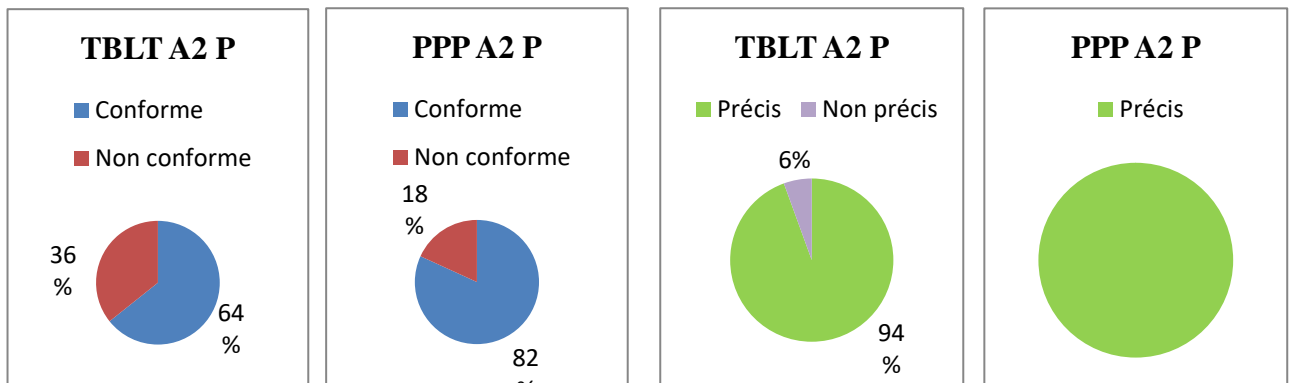


Conformité d'usage du *present perfect*

Précision linguistique des formes au *present perfect*

Les résultats sont sensiblement homogènes même s'ils montrent une meilleure conformité d'usage dans les formes au *present perfect* pour le groupe TBLT et à l'inverse une précision linguistique plus favorable au groupe PPP. L'évolution par rapport à la tâche finale est identique entre les deux groupes dont la précision linguistique ainsi que le taux de conformité d'usage ont augmenté.

6.1.3.3.2. Analyse de la précision linguistique du prétérit



Conformité d'usage du prétérit

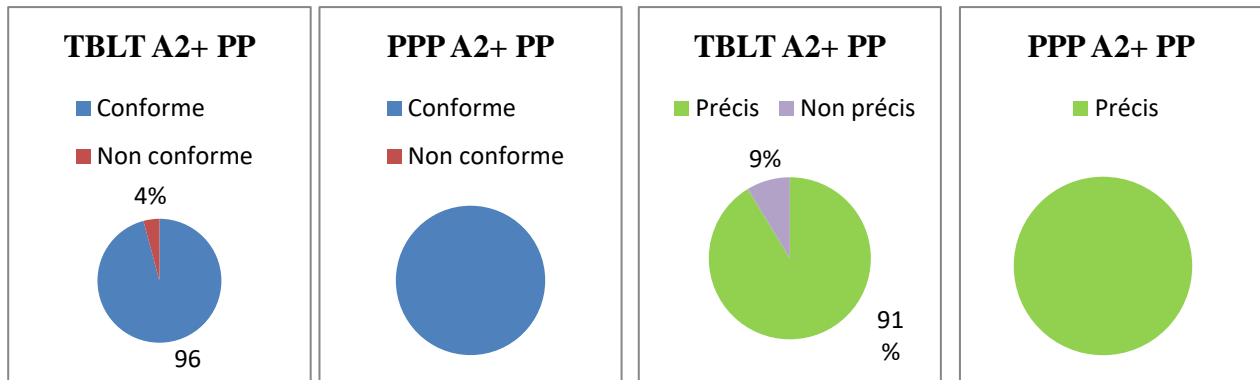
Précision linguistique des formes au prétérit

Si les taux montrent que les formes au prétérit sont plus conformes et plus précises dans le groupe PPP, pour les deux cas, l'évolution par rapport à la tâche finale indique une augmentation de la précision linguistique mais une diminution du taux de conformité d'usage.

6.1.3.4. Comparaison des résultats TBLT et PPP du niveau A2+

Les trois classes, soient les deux groupes TBLT et PPP montrent une diminution de formes verbales par comparaison avec la tâche finale, les classes TBLT voient le taux de *present perfect* et de prétérit diminuer tandis que les formes autres augmentent et même très fortement dans une d'entre elles (4C). Ce dernier constat est partagé dans le groupe PPP. Cependant, le taux de *present perfect* augmente légèrement mais atteint un faible taux (18%) alors que le prétérit diminue.

6.1.3.4.1. Analyse de la précision linguistique du *present perfect*

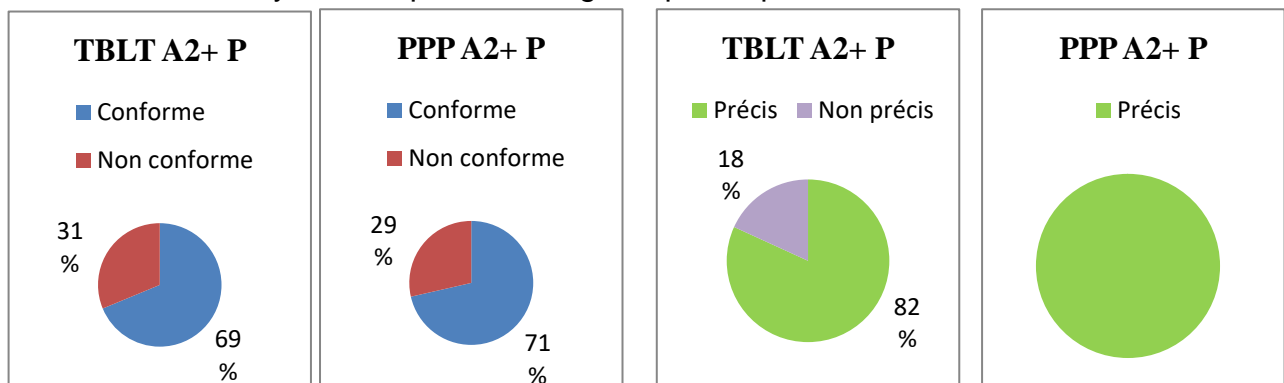


Conformité d'usage du *present perfect*

Précision linguistique des formes au *present perfect*

Les résultats montrent peu de différences entre les deux groupes, aussi bien du point de vue de la conformité d'usage que de la précision linguistique. Il est constaté une hausse des taux dans l'ensemble et ce pour les groupes, à l'exception d'une légère diminution quant à la précision du groupe TBLT (de 100% à 96%).

6.1.3.4.2. Analyse de la précision linguistique du prétérit



Conformité d'usage du prétérit

Précision linguistique des formes au prétérit

Les résultats sont similaires quant à la conformité d'usage et révèlent une précision linguistique plus importante dans le groupe PPP dont l'évolution par rapport à la tâche finale montre de meilleurs taux tandis que ceux-ci ont diminué dans le groupe TBLT (six élèves).

Dans l'ensemble, les résultats montrent une précision linguistique du *present perfect* plus favorable au groupe PPP, tous groupes de niveaux confondus tandis que seul le niveau A2- révèle une utilisation des formes au prétérit plus précises dans les classes TBLT.

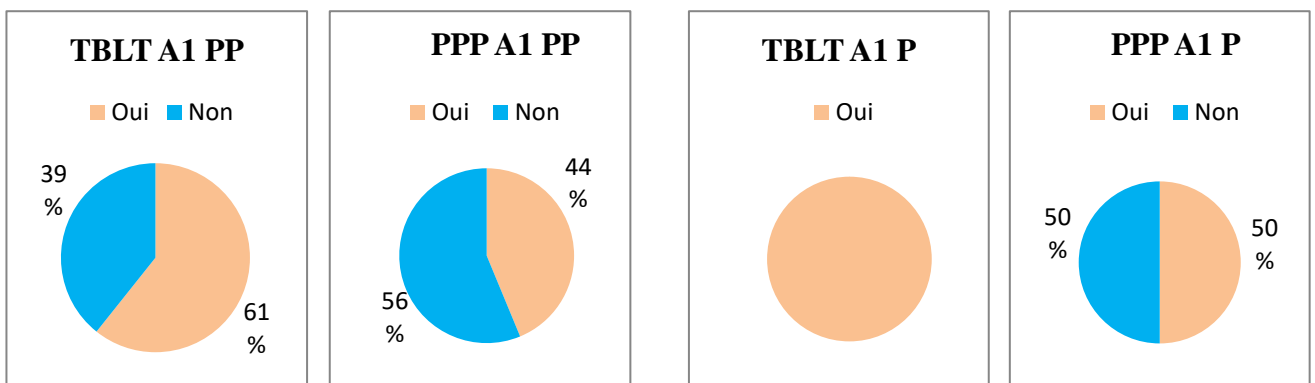
6.2. Résultats des données relatives à la complexité

QR2 : La mise en parallèle des deux approches conduit-elle à établir une distinction dans la complexité des formes verbales utilisées par les apprenants ?

Afin de répondre à cette interrogation, il s'agira de comparer les proportions relatives à la diversité des verbes employés entre les groupes TBLT et PPP, selon les niveaux A1, A2-, A2 et A2+, dans l'emploi du *present perfect* et du prétérit puis dans un second temps seront comparés la complexité des formes utilisées à travers l'étude de la diversité et de la fréquence des verbes employés dans les productions écrites (première écriture de la tâche finale, tâche finale et évaluation finale)

6.2.1. Etude de la complexité dans la première écriture de la tâche finale

6.2.1.1. Analyse comparative du niveau A1



Part de la diversité des verbes au *present perfect* Part de la diversité des verbes au prétérit

D'après les tableaux de données relatifs aux occurrences du *present perfect* et du prétérit dans la première écriture de la tâche finale (annexe 14), les graphiques représentent ici le taux de complexité des verbes employés (légendé par le mot « oui » dans les secteurs graphiques) à partir de la précision linguistique des occurrences à usage conforme des deux temps / aspects visés. Les résultats du groupe A1 montrent un taux plus important de complexité qui illustre que le groupe TBLT a en moyenne utilisé plus de verbes différents parmi les formes au *present perfect*. Parmi la majorité des formes linguistiquement précises, deux verbes différents ont été employés au *present perfect*.

Cette différence est plus nette dans l'emploi du prétérit où le taux est deux fois plus important dans le groupe TBLT pour le groupe PPP. Ce taux indique que les élèves

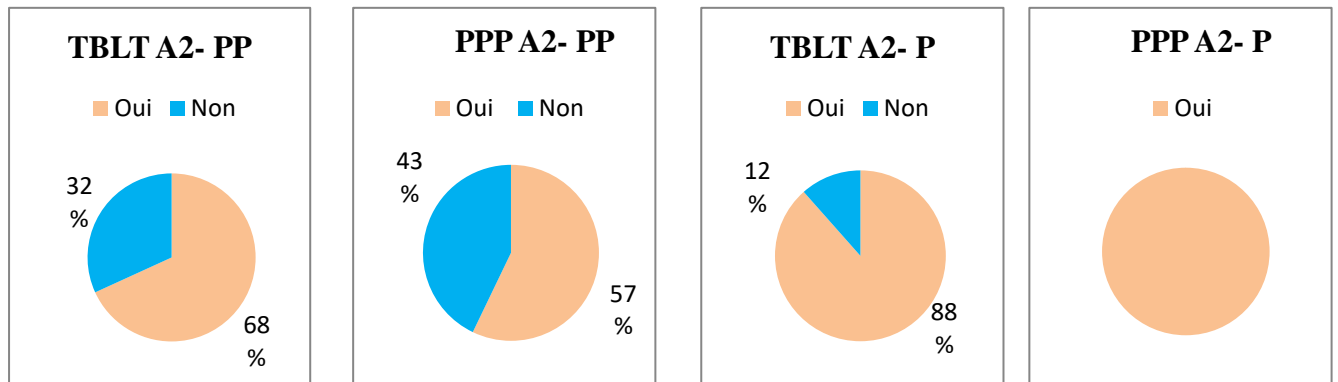
dont l'emploi du prétérit était linguistiquement précis ont utilisé autant de verbes différents que de formes précises différentes. Néanmoins, ce taux est à nuancer car plusieurs cas montrent que la précision linguistique était nulle, la complexité n'a donc pu être validée pour ces élèves. Par ailleurs, l'observation plus précise des tableaux (annexe 14) démontre qu'une autre partie des élèves ne comptabilisait qu'une seule forme précise, la complexité ne pouvait donc excéder un. La plupart des productions écrites de ce groupe comportait 2 verbes différents au prétérit.

	Present perfect		Prétérit	
	TBLT	PPP	TBLT	PPP
A1	Be (15) See (7) Write (2) Eat (1) Play (1)	Be (5) See (2) Visit (1) Do (1)	Be born (7) Go (3) See (1) Ride (1) Phrase négative (1)	Be born (1)

Le tableau 4 Tableau 4 : Fréquence et diversité des verbes utilisés met en évidence les dans le brouillon de la tâche finale pour le niveau A1 trois verbes les plus utilisés dans les brouillons et le système de couleur indique les récurrences. Il peut être constaté que les verbes « *be* » au *present perfect* et « *be born* » au prétérit reviennent le plus souvent dans les deux groupes, TBLT et PPP sous les formes « *has been* » et « *was born* », ce qui peut s'expliquer par le fait qu'ils aient été particulièrement utilisés au cours de la séquence.

La diversité plus marquée des verbes pour le groupe TBLT provient principalement du fait que le groupe TBLT regroupe deux classes contre un en PPP mais il peut néanmoins être souligné l'absence de complexité pour le groupe PPP, ce qui s'explique par le faible taux de précision linguistique pour ce groupe dans l'emploi du prétérit.

6.2.1.2. Analyse comparative du niveau A2-



Part de la diversité des verbes au *present perfect* Part de la diversité des verbes au prétérit

Le niveau A2- illustre un taux légèrement plus élevé de complexité quant à l'utilisation du *present perfect* mais l'exploration des données des tableaux (annexe 14) met en exergue une différence dans les résultats, meilleurs dans l'un des deux groupes TBLT (4C) qui trouve peut-être son origine dans la chronologie et dans des paramètres logistiques externes. En effet la moitié des élèves de ce niveau de cette classe TBLT a utilisé entre trois et quatre verbes différents dans l'emploi du *present perfect*, pour une moyenne de deux pour l'autre classe TBLT. L'ensemble de ces résultats montre cependant une meilleure complexité que le groupe PPP dont les élèves ont généralement utilisé deux verbes.

Si les taux relatifs à la complexité laissent percevoir un taux plus élevé dans l'emploi du prétérit pour le groupe PPP, ces résultats sont en réalité liés à un faible taux de précision linguistique à partir duquel a été calculé le taux de complexité. Peu d'élèves comptabilisent plus d'un type de verbe tandis que le groupe TBLT obtient des résultats hétérogènes allant de zéro à quatre verbes différents (voir annexe 14, tableaux B, D, F).

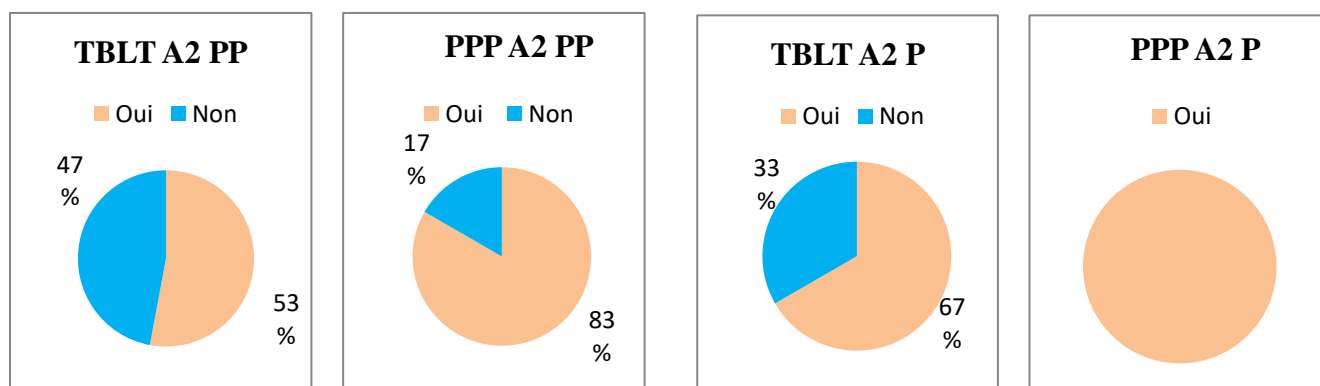
	Present perfect		Prétérit	
	TBLT	PPP	TBLT	PPP
A2-	Be (18) See (11) Do (4) Eat (3) Write (2) Tell (1) Visit (1) Meet (1)	Be (7) See (6) Meet (1)	Be born (10) Go (8) Play (3) Phrase interrogative (3) See (1)	Be born (4) Go (1) Phrase interrogative (1)

Tableau 5 : Fréquence et diversité des verbes utilisés dans la première écriture de la tâche finale pour le niveau A2-

Il existe une similitude dans le type de verbes et la fréquence à laquelle ils apparaissent dans les deux groupes, soient les verbes « be » et « see » au *present perfect* sous les formes « *has been* » et « *has seen* », le verbe « do » apparaît à quatre reprises dans le groupe TBLT mais pas dans le groupe PPP. Il peut également être remarqué une variété de verbes utilisés une seule fois chacun et qui correspondent aux verbes introduits lors de la séance 3 relative au travail en binôme autour du *present perfect* (annexe 20).

Au prétérit, les deux premiers types de verbes sont également similaires, « *be born* » et « *go* ». La mise en parallèle montre une faible diversité dans les deux groupes dans l'emploi du prétérit.

6.2.1.3. Analyse comparative du niveau A2



Part de la diversité des verbes au *present perfect* Part de la diversité des verbes au prétérit

Les taux de complexité pour le *present perfect* sont ici représentatifs de la diversité des verbes utilisés par le groupe PPP dont les résultats illustrent une quasi similitude entre la complexité et la précision linguistique. Les élèves de ce groupe ont en effet pour la plupart utilisés pratiquement autant de verbes différents que de formes linguistiquement précises, ce qui n'est pas le cas du groupe TBLT dont le taux de complexité montre que pour la plupart des élèves, la moitié des formes précises concernait le même verbe.

Le constat ne diffère pas pour le prétérit dont le résultat de 100% du groupe PPP permet de montrer que les élèves ont utilisé un verbe différent pour chaque occurrence précise linguistiquement contrairement aux élèves TBLT dont les formes linguistiquement précises ont été répétées à l'aide de mêmes verbes pour la plupart.

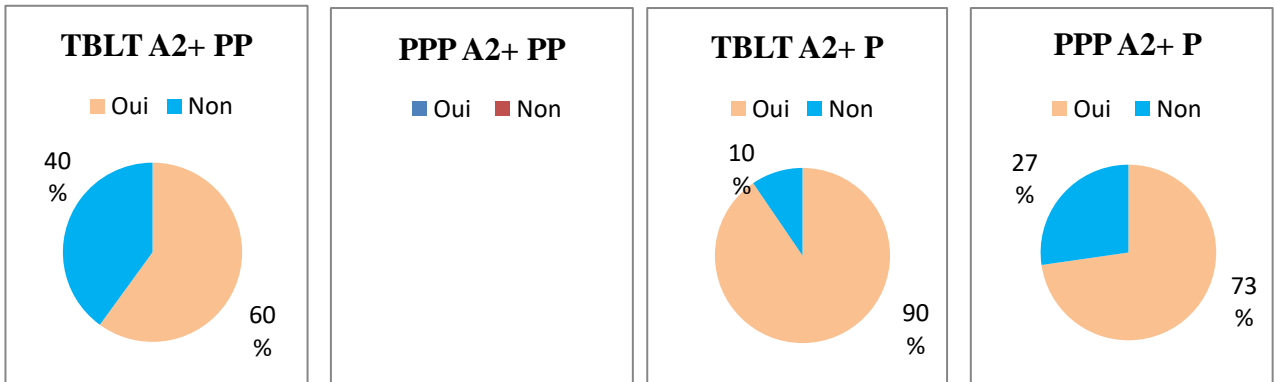
	Present perfect		Prétérit	
	TBLT	PPP	TBLT	PPP
A2	Be (20) See (6) Do (5) Eat (2) Visit (1)	Be (5) Do (2) See (2) Fly (1) Eat (1) Go (1)	Be born (6) Go (10) See (5) Do (2) Phrase interrogative (1)	Be born (3) Go (3) Celebrate (1) Do (1)

Tableau 6 : Fréquence et diversité des verbes utilisés dans la première écriture de la tâche finale dans le niveau A2

La diversité des verbes utilisés par le groupe PPP est particulièrement visible dans le tableau 6 qui montre qu'un verbe de plus a été utilisé alors que le groupe TBLT est deux fois plus nombreux. Le nombre relatif au verbe « *be* » comptabilisé vingt fois illustre une récurrence de ce verbe au sein d'une même copie.

Il peut être constaté une similitude des verbes au prétérit entre les deux groupes, les verbes irréguliers sont en revanche peu utilisés dans le groupe PPP qui est le seul groupe à avoir été régulièrement évalué sous forme de liste de verbes.

6.2.1.4. Analyse comparative pour le niveau A2+



Part de la diversité des verbes au *present perfect* Part de la diversité des verbes au prétérit

Il s'agit d'un cas particulier puisque le groupe PPP composé de deux élèves n'a pour l'un d'entre eux pas utilisé le *present perfect* mais exclusivement du prétérit. L'autre élève a utilisé quatre formes conformes, dont aucune n'était précise, aucune donnée quant à la complexité des formes n'a donc pu être comptabilisée. Quant au groupe TBLT, la plupart des élèves ont utilisés trois verbes différents dans leur production écrite parmi cinq formes précises pour la plupart.

Les résultats des élèves TBLT quant à l'emploi du prétérit montrent un nombre équivalent entre les formes précises et la complexité, tandis que dans le groupe PPP l'élève ayant exclusivement utilisé du prétérit possède onze formes précises dont seulement cinq intègrent un verbe différent (annexe 14).

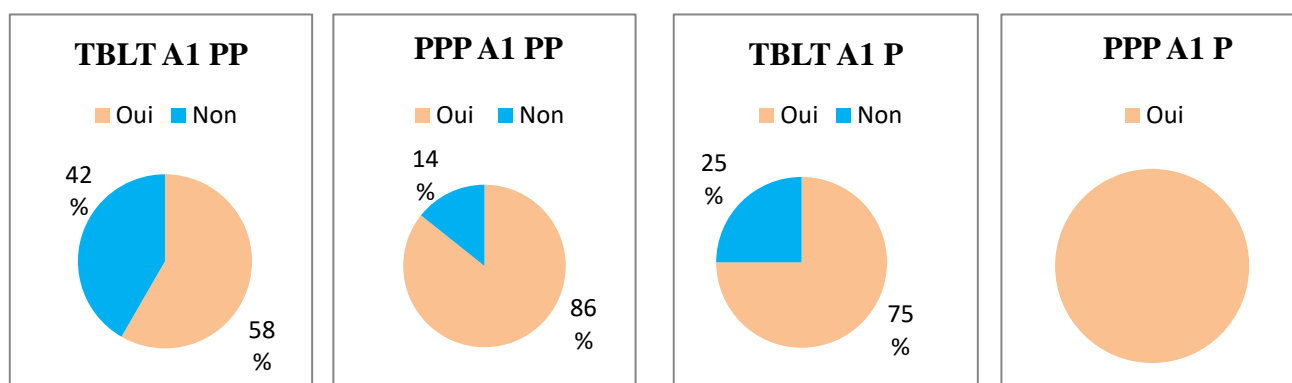
	Present perfect		Prétérit	
	TBLT	PPP	TBLT	PPP
A2+	Be (12) See (8) Do (3) Eat (2)		Be born (5) Go (4) Play (2) Phrase interrogative (2) See (1) Do (1) Travel (1) Walk (1) Love (1) Be (1)	Go (5) Be born (3) Be (2) Do (1) Eat (1) Phrase interrogative (1)

Tableau 7 : Fréquence et diversité des verbes utilisés dans la première écriture de la tâche finale dans le niveau A2+

Si le cas particulier du groupe PPP pour le *present perfect* a déjà été évoqué, les résultats pour le groupe TBLT montre que les élèves ont souvent fait appel aux mêmes verbes, qui sont également ceux principalement présents dans les productions écrites relatives aux premières écritures de la tâche finale des autres groupes de niveaux. En revanche, la diversité des verbes de ce niveau montre une bonne maîtrise des verbes au prétérit qui peut à la fois être associé à la réactivation du prétérit que cette séquence a intégré ou à une aisance déjà installée antérieurement à la séquence.

6.2.2. Etude de la complexité dans la tâche finale

6.2.2.1. Analyse comparative du niveau A1



Part de la diversité des verbes au *present perfect* Part de la diversité des verbes au prétérit

La différence visible dans l'emploi du *present perfect* s'explique particulièrement par un faible taux de précision linguistique pour le groupe PPP dont la moitié des élèves n'avait aucune forme précise et donc pas de complexité à dénombrer (annexe 16 tableau I). Les autres élèves de ce groupe ont utilisé deux verbes différents, soit autant que de formes linguistiquement précises pour la plupart. Un seul cas similaire est à remarquer dans le groupe TBLT dont les résultats montrent que deux verbes différents ont également été utilisés en général (annexe 16 tableau G, K)

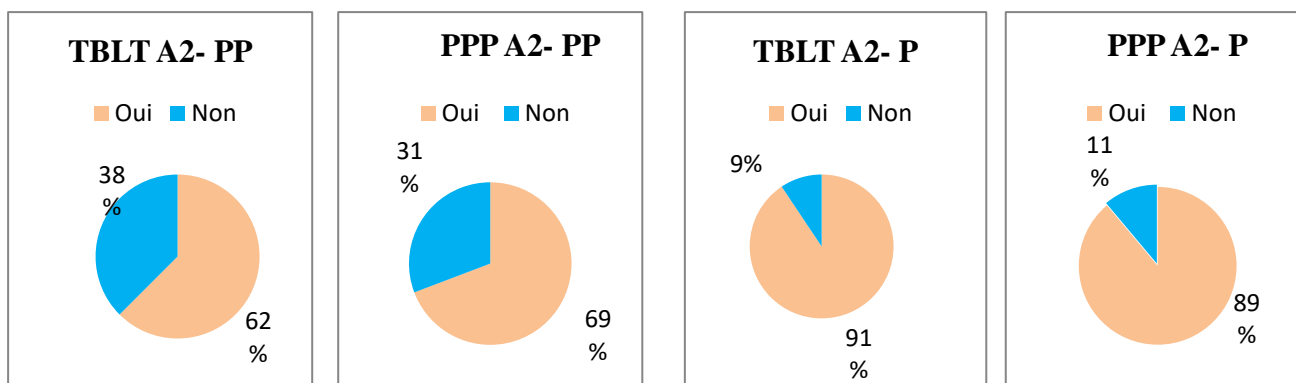
Le prétérit montre un taux de 100% pour le groupe PPP en raison de leur équivalence avec le nombre de formes précises mais la plupart des élèves a utilisé une seule forme (annexe 16, tableau J). Il est noté une différence au sein même du groupe TBLT dont les 2 classes obtiennent des résultats variés puisque les 4C ont tous utilisé des verbes divers pour chaque forme précise tandis que les 4A montrent une certaine disparité et seuls deux élèves se distinguent par l'emploi de deux et trois verbes différents tandis que les autres ne dénombrent aucune complexité (annexe 16 tableau H, L).

	Present perfect		Prétérit	
	TBLT	PPP	TBLT	PPP
A1	Be (21) See (7) Write (3) Eat (1) Meet (1) Play (1) Forget (1)	Be (4) See (2) Visit (2)	Be born (8) Go (5) See (1) Ride (1) Phrase interrogative (1) Phrase négative (1)	Be born (4) Make (1)

Tableau 8 : Fréquence et diversité des verbes utilisés dans la tâche finale dans le niveau A1

La faible complexité des verbes du groupe PPP *present perfect* et *prétérit* confondus est visible d'après le tableau qui met en évidence 3 verbes utilisés au *present perfect* et deux au prétérit. Quoique le groupe TBLT soit composé d'un effectif plus nombreux, le nombre de verbes différents est notable avec une réutilisation des verbes de la séance 3 (annexe 20) notamment.

6.2.2.2. Analyse comparative du niveau A2-



Part de la diversité des verbes au *present perfect* Part de la diversité des verbes au prétérit

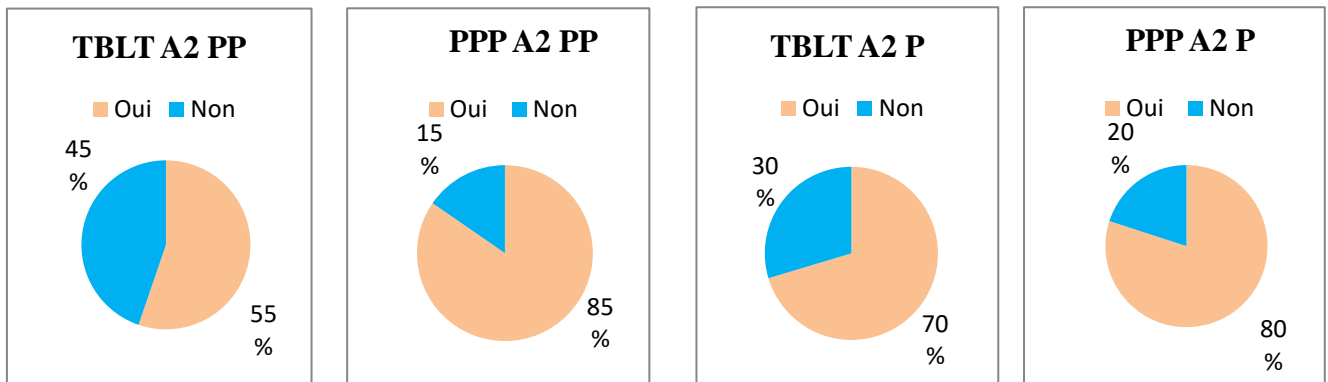
Les résultats quant à la complexité du *present perfect* ne montrent pas de différences significatives entre les deux groupes sur l'emploi du *present perfect*, le constat est le même pour l'emploi du prétérit où la complexité représente environ deux verbes différents par élèves.

	Present perfect		Prétérit	
	TBLT	PPP	TBLT	PPP
A2-	Be (27) See (10) Eat (3) Do (2) Go (2) Play (1) Visit (1) Tell (1)	See (7) Be (4) Drive (1) Play (1) Visit (1)	Be born (12) Go (11) Play (4) Phrase interrogative (3) See (1)	Be born (3) Go (2) Phrase interrogative (2) Do (1)

Tableau 9 : Fréquence et diversité des verbes utilisés dans la tâche finale pour le niveau A2-

Une mise en parallèle des verbes montre une même diversité sur les types de verbes utilisés, « be » et « see » pour le *present perfect*, où les verbes réguliers « play » et « visit » sont également présents dans les deux groupes. Les verbes « be born » et « go » sont utilisés dans le même ordre de fréquence. On remarque également l'emploi de phrases interrogatives plus nombreuses dans ce groupe, ce qui s'explique en partie par des incitations individuelles de l'enseignant lors de la correction de la première écriture de la tâche finale et qui ont été prises en compte lors de la réécriture de la tâche finale.

6.2.2.3. Analyse comparative du niveau A2



Part de la diversité des verbes au *present perfect* Part de la diversité des verbes au prétérit

Les résultats du groupe PPP mettent en évidence une diversité des verbes utilisés au *present perfect* proche de celle des formes précises tandis que dans le groupe TBLT, la plupart des élèves a utilisé deux fois moins de verbes différents par rapport aux formes précises présentes dans leur production écrite.

Le rapport entre formes précises et complexité augmente dans l'emploi du prétérit pour les deux groupes, en dehors de rares exceptions qui viennent expliquer la légère différence entre le taux de complexité du groupe TBLT et celui du groupe PPP.

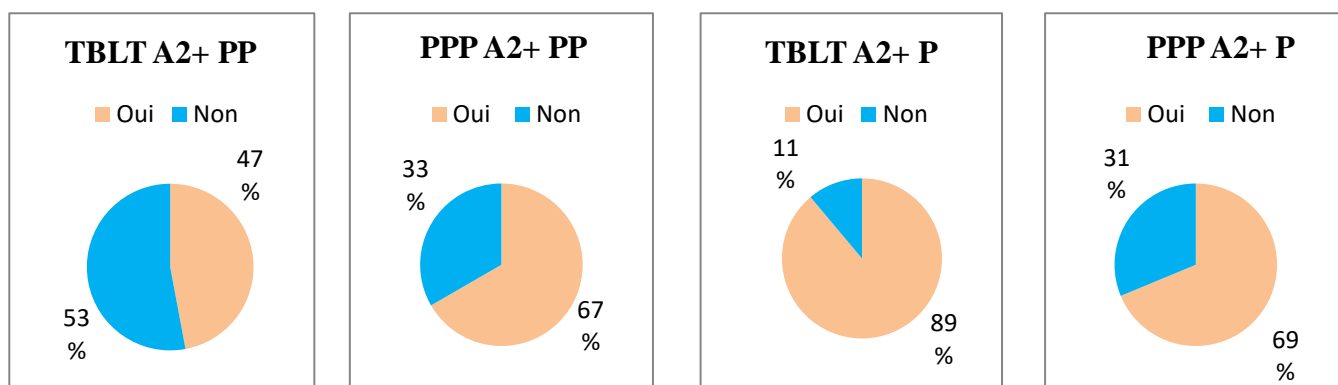
L'analyse des taux de complexité s'illustre par ce tableau qui permet d'opérer une comparaison sur les types de verbes utilisés dans les groupes et qui met en exergue une quasi similitude entre les groupes au *present perfect* alors que les élèves du groupe PPP sont deux fois moins nombreux que celui du groupe TBLT. Les verbes les plus présents sont en revanche équivalents.

	Present perfect 78		Prétérit	
	TBLT	PPP	TBLT	PPP
A2	Be (17) See (9) Do (5) Eat (2) Fly (1) Visit (1)	Be (5) Do (3) See (2) Eat (1) Fly (1) Go (1)	Go (11) Be born (6) See (3) Phrase interrogative (3) Do (2)	Be born (3) Go (4) Do (2) Come (1) Celebrate (1) Jump (1) Love (1) Phrase interrogative (1)

Tableau 10 : Fréquence et diversité des verbes utilisés dans la tâche finale pour le niveau A2

Le groupe PPP semble montrer plus d'aisance dans l'emploi du prétérit utilisé à travers un nombre significatif de verbes différents. Une récurrence du verbe « see » est constaté dans les productions écrites TBLT que les élèves ont utilisé au *present perfect* et au prétérit.

6.2.2.4. Analyse comparative du niveau A2+



Part de la diversité des verbes au *present perfect* Part de la diversité des verbes au prétérit

Alors que le taux de précision linguistique était en moyenne assez élevé dans les copies TBLT, le taux de complexité est tout de même faible et les résultats montrent un faible rapport entre les occurrences précises du *present perfect* et celle des formes précises. Le taux du groupe PPP n'est pas représentatif des résultats puisqu'aucun emploi du *present perfect* n'a été comptabilisé dans une des copies et le second élève a utilisé deux verbes différents sur trois formes précises.

Les élèves du groupe TBLT ont utilisé pratiquement autant de verbes différents que de formes précises, soient quatre en moyenne. Dans le groupe PPP, l'élève qui a exclusivement utilisé le prétérit dénombre neuf verbes différents sur treize emplois précis tandis que l'autre élève a utilisé autant de verbes que de formes précises.

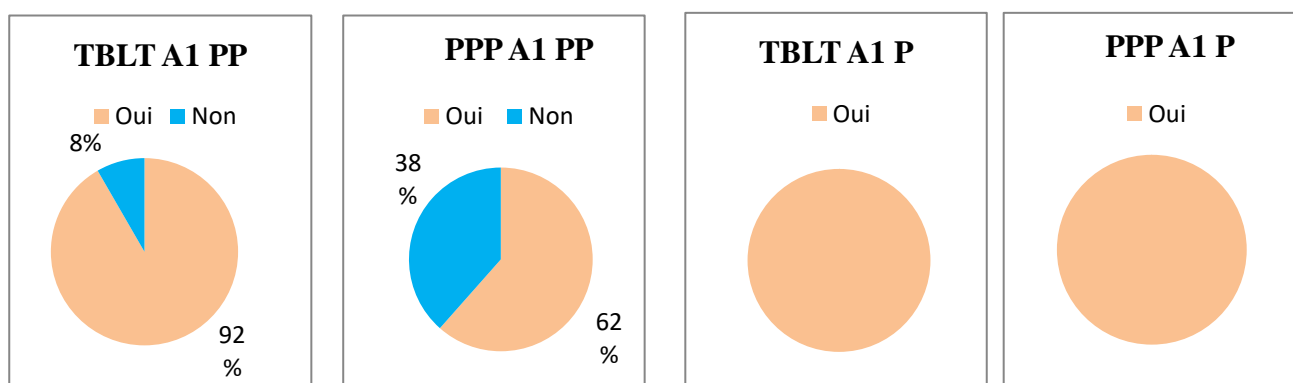
	Present perfect		Prétérit	
	TBLT	PPP	TBLT	PPP
A2+	Be (13) See (11) Do (4) Eat (2) Write (1)	Be (2) Meet (1)	Be born (7) Go (6) Phrase interrogative (4) Play (3) Travel (3) See (1) Love (1) Do (1) Walk (1) Be (1)	Go (5) Be born (3) Be (3) Phrase interrogative (2) See (1) Do (1) Eat (1) Phrase négative (1)

Tableau 11 : Fréquence et diversité des verbes utilisés dans la tâche finale pour le niveau A2+

Le tableau 11 illustre une faible diversité des verbes au *present perfect*, en particulier pour le groupe PPP. Une récurrence des verbes « *be* » et « *see* » est particulièrement relevée dans le groupe TBLT. Les résultats relatifs au prétérit montrent une complexité plus significative et ainsi moins de récurrences des mêmes verbes dans les productions écrites.

6.2.3. Etude de la complexité dans l'évaluation finale

6.2.3.1. Analyse comparative du niveau A1



Part de la diversité des verbes au *present perfect* Part de la diversité des verbes au prétérit

Le taux de complexité proche du 100% dans l'emploi du *present perfect* du groupe TBLT se traduit pour la majorité des élèves par un seul type de verbe utilisé à partir d'une seule forme précise, c'est le cas pour cinq élèves et trois élèves ont utilisé deux verbes différents, ce qui représente le maximum (annexe 19 tableaux A, C, E). Les résultats du groupe PPP montrent une hétérogénéité entre les productions des élèves (entre zéro et quatre).

Les résultats relatifs aux formes au prétérit sont similaires entre les deux groupes (annexe 19 tableau B, D, E) où sont majoritairement observées des complexités nulles (zéro ou un).

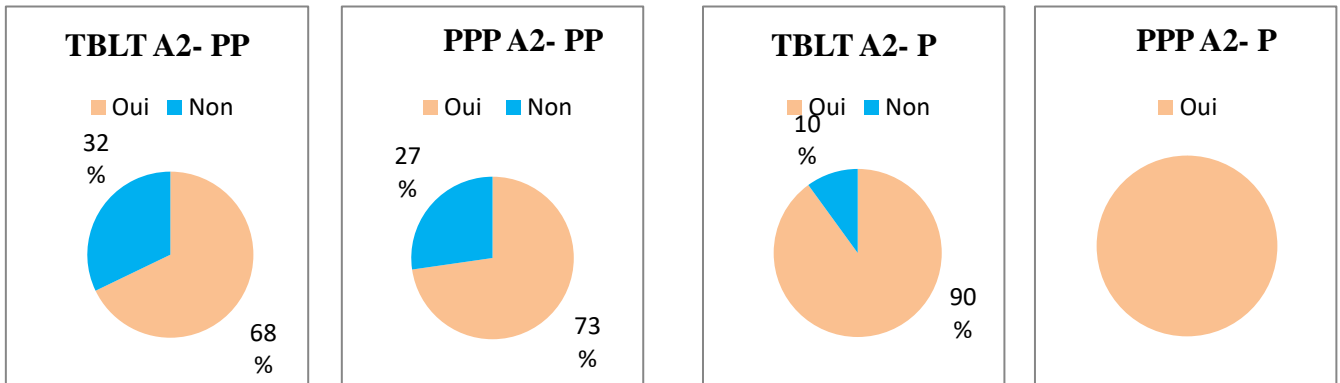
	Present perfect		Prétérit	
	TBLT	PPP	TBLT	PPP
A1	Be (7) See (2) Learn (2) Visit (1)	Be (6) Learn (2) Visit (2) See (1)	Receive (3) Phrase interrogative (1)	Receive (2)

Tableau 12 : Fréquence et diversité des verbes utilisés dans l'évaluation finale pour le niveau A1

La mise en parallèle des verbes utilisés montre que le verbe « *be* », comme pour la tâche finale, est celui le plus présent dans les évaluations finales, ainsi que « *see* ». La présence du verbe « *learn* » dans les deux groupes indique une réutilisation de cette forme présente dans la lettre de la partie compréhension écrite de l'évaluation.

Le seul verbe utilisé au prétérit dans les deux groupes est « *receive* », également utilisé pour la première fois dans l'évaluation finale en raison de sa présence dans la lettre exemple de l'évaluation.

6.2.3.2. Analyse comparative du niveau A2-



Part de la diversité des verbes au *present perfect* Part de la diversité des verbes au prétérit

Le taux similaire entre le groupe TBLT et le groupe PPP illustre des résultats du même ordre au *present perfect* (deux ou trois verbes) mais il est observé un nombre supérieur de complexité nulle (zéro ou un) dans le groupe TBLT (annexe 19 tableaux A, C, E).

Le taux élevé de complexité pour le prétérit ne représente pas les résultats réels puisque les deux groupes montrent une majorité, voire une quasi-totalité de complexité nulle (zéro ou un) (annexe 19 tableaux B, D, F).

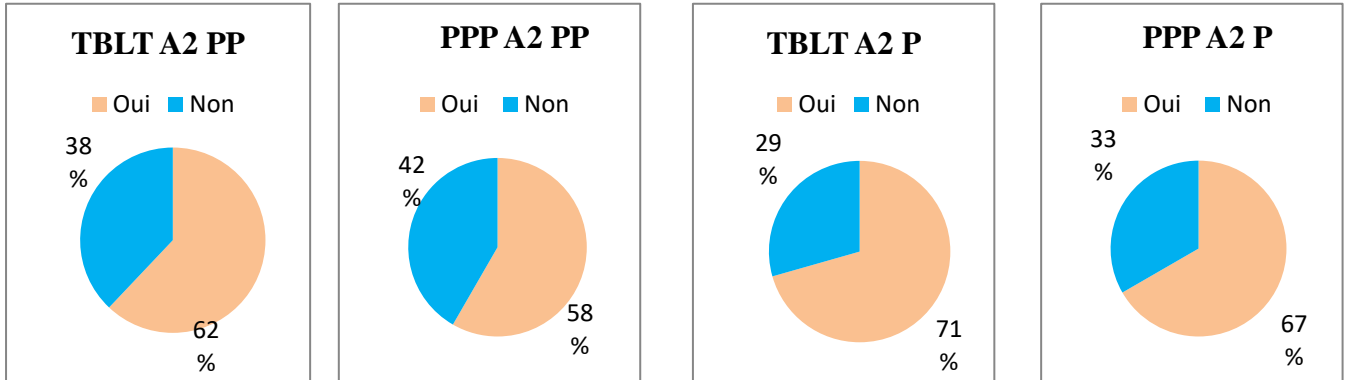
	Present perfect		Prétérit	
	TBLT	PPP	TBLT	PPP
A2-	<p>Be (14)</p> <p>Learn (8)</p> <p>Visit (4)</p> <p>Celebrate (2)</p>	<p>Be (9)</p> <p>Learn (3)</p> <p>Visit (1)</p>	<p>Receive (4)</p> <p>Be (1)</p> <p>Visit (2)</p> <p>Go (1)</p> <p>Phrase interrogative (1)</p>	<p>Receive (2)</p> <p>Celebrate (1)</p> <p>Love (1)</p> <p>Phrase interrogative (1)</p>

Tableau 13 : Fréquence et diversité des verbes utilisés dans l'évaluation finale pour le niveau A2-

Le même phénomène est observé que pour le niveau A1 dans les types de verbes utilisés au *present perfect*, mais le parallèle est plus flagrant dans l'ordre et la proportion.

Si le verbe « *receive* » reste le plus présent dans les productions au sein des deux groupes, d'autres verbes sont utilisés mais sont cette fois différents d'un groupe à l'autre.

6.2.3.3. Analyse comparative du niveau A2



Part de la diversité des verbes au *present perfect* Part de la diversité des verbes au prétérit

Les résultats ne montrent pas de différence significative entre les deux groupes dont l'écart entre la complexité et la précision linguistique semble plus élevé, particulièrement pour les classes TBLT qui semblent avoir utilisé plusieurs fois le même verbe dans l'emploi du *present perfect* (annexe 19).

Une utilisation unique de verbe est constatée dans la majorité des productions de deux groupes et deux cas se distinguent dans le groupe TBLT avec respectivement trois et quatre verbes différents comptabilisés (annexe 19).

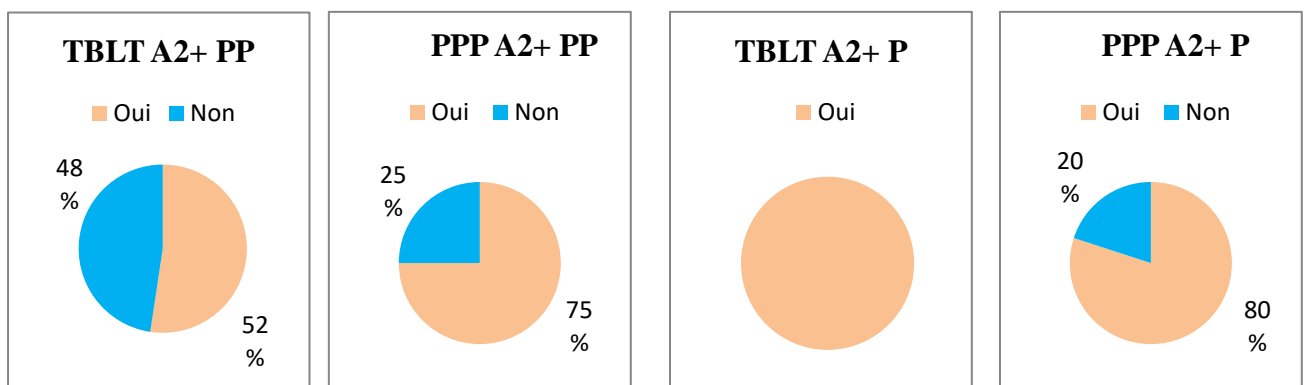
	Present perfect		Prétérit	
	TBLT	PPP	TBLT	PPP
A2	<p>Be (16)</p> <p>Learn (7)</p> <p>See (2)</p> <p>Visit (1)</p>	<p>Be (7)</p> <p>Learn (3)</p>	<p>Be (8)</p> <p>Visit (2)</p> <p>Go (2)</p> <p>Celebrate (2)</p> <p>Receive (1)</p> <p>Phrase interrogative (1)</p>	<p>Be (4)</p> <p>Go (2)</p>

Tableau 14 : Fréquence et diversité des verbes utilisés dans l'évaluation finale pour le niveau A2

Le nombre élevé d'occurrences de « *be* » dans le groupe TBLT pour l'emploi du *present perfect* illustre le constat réalisé à partir des résultats qui montrent une répétition du même verbe. Les types de verbes entre les 2 groupes sont similaires.

Les deux cas particuliers du groupe TBLT au prétérit sont visibles dans la plus grande variété de verbes utilisés dans ce groupe et deux des trois verbes principaux sont encore une fois identiques entre les deux groupes.

6.2.3.4. Analyse comparative du niveau A2+



Part de la diversité des verbes au *present perfect* Part de la diversité des verbes au prétérit

Un seul cas dans le groupe TBLT comptabilise autant de formes complexes que de formes précises tandis que les autres représentent environ la moitié, ce qui indique une répétition relevable de verbes. Malgré un taux de complexité plus élevé dans le groupe PPP, il est relevé proportionnellement moins de diversité (annexe 19).

Dans le cas du prétérit, le taux de complexité du groupe TBLT n'illustre pas les résultats car quatre élèves sur six ont utilisé un seul verbe et deux élèves comptabilisent deux verbes, comme pour le groupe PPP, ce qui signifie en réalité que la proportion de complexité est plus importante dans le groupe PPP.

	Present perfect		Prétérit	
	TBLT	PPP	TBLT	PPP
A2+	Be (17) Learn (5) Love (1)	Be (3) Learn (1)	Be (4) Celebrate (3) Receive (1) Go (1) Love (1) Visit (1)	Be (1) Receive (1) See (1) Phrase interrogative (1)

Tableau 15 : Fréquence et diversité des verbes utilisés dans l'évaluation finale pour le niveau A2+

La faible complexité dans l'emploi du *present perfect* est visible dans les deux groupes avec un nombre de verbes peu élevé et les récurrences du groupe TBLT sont particulièrement visibles au travers du nombre d'occurrences du verbe « *be* ».

A l'inverse, si le taux de complexité est peu élevé dans l'emploi du prétérit également, le tableau montre une diversité des verbes sélectionnés entre les élèves, ce qui est observable par les occurrences uniques de plusieurs verbes.

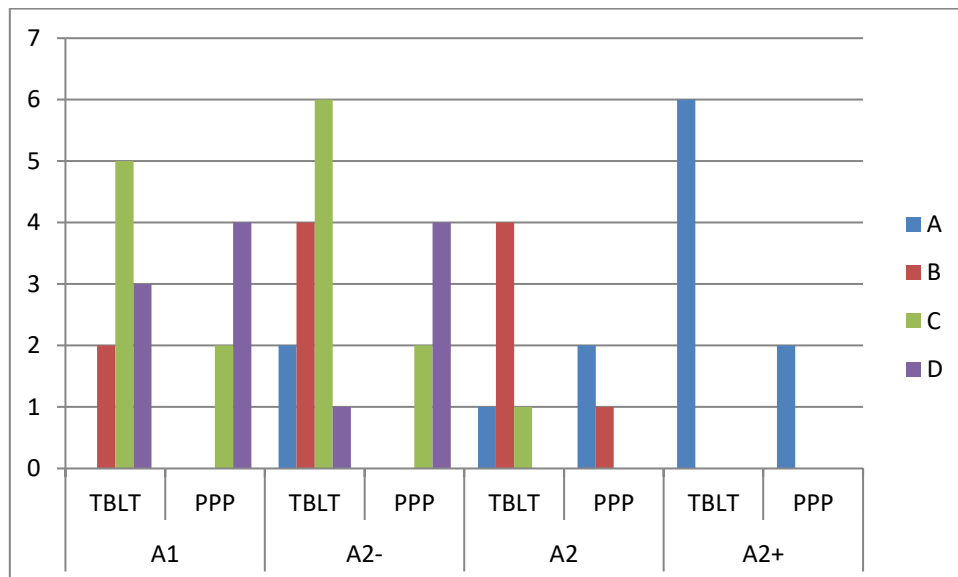
L'analyse des évaluations finales met en évidence une faible différence de complexité entre les niveaux mais également entre les groupes bien que certains cas particuliers se distinguent parfois des groupes. Peu de verbes utilisés dans la tâche finale sont présents dans l'évaluation finale pour laquelle il est constaté une similitude entre les verbes employés, aussi bien d'un niveau à l'autre qu'entre les deux groupes.

6.3. Analyse de l'avancée des apprentissages

QR3 : Que permet d'observer cette approche comparatiste sur le processus d'apprentissage dans l'application de deux méthodes sur l'avancée des apprentissages ?

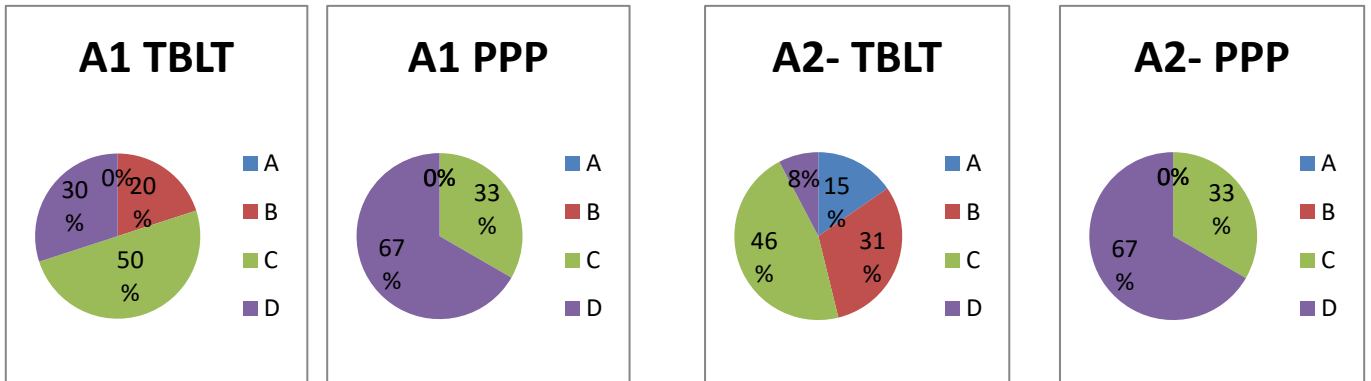
Afin d'observer et de comparer l'évolution et l'avancée des apprentissages pendant la séquence, une première étude comparative des résultats obtenus lors de l'évaluation intermédiaire (voir annexe 21) sera menée dans le but de mettre en évidence d'éventuelles différences entre les groupes et selon les niveaux. Cette évaluation orale, dont l'objectif était d'observer les emplois du prétérit et du *present perfect*, a eu lieu au cours de la séquence, de façon identique pour les deux groupes. L'enseignante a évalué les copies des élèves selon le système des échelles descriptives et à partir d'un système de notation adopté par l'établissement scolaire, de A à D, A représentant le niveau très satisfaisant, B le niveau satisfaisant, C fragile et D insuffisant.

6.3.1. Etude des données relatives à l'évaluation intermédiaire



Graphique 10 : Lecture graphique des résultats de l'évaluation intermédiaire par groupe et par niveau

6.3.1.1. Comparaisons des résultats obtenus dans les niveaux A1 et A2-



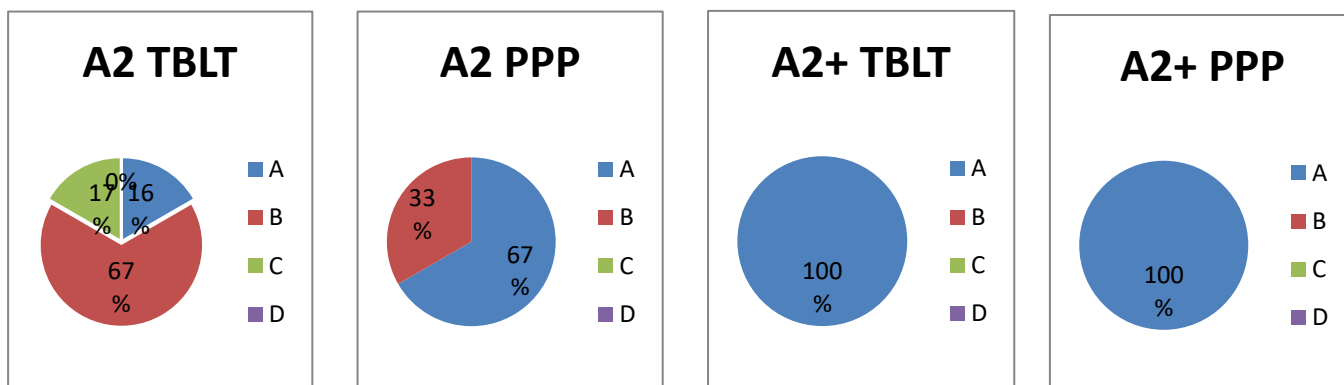
Part des résultats obtenus pour le niveau A1

Part des résultats obtenus pour le niveau A2-

L'observation des résultats du niveau A1 permet de mettre en évidence une évolution différente des apprentissages entre le groupe TBLT et le groupe PPP. Il existe en effet une part majoritaire de productions PPP évaluées au niveau le plus faible, D, soit 67%. Contrairement au groupe PPP dans lequel les deux résultats les plus faibles, C et D sont représentés, 20 % des productions orales du groupe TBLT ont obtenu B, la part majoritaire des copies étant C.

Cette mise en parallèle des résultats des niveaux A1 et A2- met en exergue une similitude des résultats du groupe PPP dans les deux niveaux dont respectivement deux des six élèves et quatre des six élèves de chaque niveau ont obtenu C et D (document 10). L'évolution est plus nette dans le groupe TBLT dont les résultats sont plus hétérogènes. Si la part des copies qui se sont vues attribuer un C est toujours majoritaire, la seconde part n'est plus D mais B, soit un niveau d'acquisition plus élevé. La troisième observation concerne la part de D qui est devenue minoritaire, soit 8% tandis que certains élèves, plus nombreux, ont obtenu un A, soit 15%.

6.3.1.2. Comparaisons des résultats obtenus dans les niveaux A2 et A2+



Part des résultats obtenus pour le niveau A2

Part des résultats obtenus pour le niveau A2+

Le niveau A2 est le seul niveau dont les résultats sont plus favorables dans le groupe PPP dont l'ensemble des productions répondent aux attendus puisque les résultats sont répartis entre A et B avec une majorité de A, tandis que le groupe TBLT a majoritairement obtenu B, le A représentant une part minoritaire, soit 16%, pratiquement égale au C (17%), présent dans le groupe TBLT, contrairement au groupe PPP.

Le niveau A2+ montre des résultats identiques entre les deux groupes qui accèdent aux mêmes résultats, A pour la totalité des élèves.

En somme, il peut être constaté une évolution entre les groupes PPP et TBLT plus ou moins marquée selon les niveaux, les résultats diffèrent particulièrement lorsque le niveau est plus faible, c'est le cas des niveaux A1 et A2-. Les résultats montrent une plus grande similarité à mesure que le niveau augmente avant d'atteindre une homogénéité totale au niveau A2+. Par ailleurs, les données mettent également en évidence des résultats plus favorables au groupe TBLT au sein des niveaux les moins élevés (A1 et A2-). Certains résultats peuvent tout de même être nuancés en raison d'une diversité des données observées entre les deux classes TBLT, 4A et 4C (voir annexe 21). L'intérêt de ces données réside en le fait qu'au cours de la séquence, des différences sont déjà visibles dans les avancées des apprentissages selon les groupes et selon les niveaux, et qu'un parallèle existe entre les interprétations, à différents stades de l'apprentissage.

6.3.2. Analyse des *LREs* de la séance en travaux de groupes en TBLT et PPP

Cette séance commune aux trois groupes observés se déroule par groupes aléatoires de quatre élèves qui à tour de rôle prennent au hasard une feuille dans la pioche située au milieu de l'îlot. Sur ces feuilles ont été notées au préalable par chaque élève de la classe des renseignements individuels (en anglais sous forme de notes) relatifs à leur date de naissance, les activités réalisées ou non réalisées dans leur vie, les lieux où il se sont ou non rendus et des informations sur leur week-end et vacances passés (voir annexe 24). L'élève qui pioche une feuille doit alors donner les informations dans la langue cible et sans révéler le nom de la personne concernée, ils sont donc invités à commencer leurs phrases par « *the person* » dans le but que le reste du groupe devine de qui il s'agit. L'enseignant sollicite les membres du groupe qui écoutent pour intervenir s'ils entendent une erreur.

L'intérêt de cette activité est que chaque apprenant puisse s'exprimer à partir des notions travaillées en cours et comprendre celles énoncées par leurs pairs. Cette situation permet de favoriser les interactions entre élèves et ainsi d'observer leur autonomie et leurs acquisitions.

Les passages sélectionnés ont été choisis pour leur intérêt en terme d'interactions langagières autour de la langue, ce qui représente 8 passages en TBLT et 7 en PPP. Il est nécessaire de noter les interventions occasionnelles du professeur (P) dans certains groupes dont le but est d'amorcer les échanges et de donner l'impulsion à certains élèves qui n'osent pas ou ne veulent pas intervenir.

6.3.2.1. Analyse des passages du groupe 4A TBLT

L1	E1	(<i>tire au sort un papier</i>) The person was born on August 5th, the person went to a birthday last weekend, the person he has already eaten ice cream but the person has never meet a celebrity
L2	E2	Ah, c'est fini, mais y'a un problème, moi je ne suis pas né le 5 mais le 15, fifteen. (<i>tire au sort un papier</i>) Person was born on 26 of... 2004. Last weekend the person saw friends, the person has already been to Spain but the person has never seen a pharaon

Le *LRE* n'est ici pas abouti puisque E2 fait remarquer une erreur de prononciation à E1 qui engendre un problème de sens car E1 a donné le chiffre 5 au lieu du nombre 15 et corrige directement l'erreur en lui indiquant le mot qu'il fallait « fifteen ». L'intérêt de cet échange est que E2 s'est focalisé sur le sens parce qu'il a reconnu que E1

parlait de lui tandis qu'il n'a pas repris E1 sur « meet » au lieu de « met », d'autant qu'on aurait pu s'attendre à ce qu'il l'entende au regard de sa propre prestation qui montre un bon niveau d'acquisition de E2. Il est d'ailleurs à noter que ces deux élèves appartiennent tous deux au niveau A2+.

L6	E3	Je sais qui c'est, c'est Miss TUAL. The person was born 89, euh 28 August, comment on dit 2004 ?
L7	E4	twenty O four
L8	E3	twenty O four, he went to laser game last weekend, he went Bordeaux last weekend, he has already eaten snails and he has never been to Paris
L9	E4	It's Christopher

Ce passage illustre un *LRE* partiellement abouti comprenant une SPA puisque E3 demande aux autres élèves de fournir un lexème, « 2004 », ce que E4 lui donne, E3 répète alors. On ne peut pas ici complètement considérer que E3 maîtrise le nouveau lexème, ce cas est ici proche du putsch énonciatif (Pietro, Matthey, Py 1988) puisqu'il n'y a pas de contrat didactique entre les élèves, la réponse est donnée par le pair, E4, sans qu'il n'y ait vraiment prise (*intake*) de la part de E3. Ce constat peut néanmoins être nuancé car la réponse est néanmoins répétée par E3 en L9 mais il n'est pas possible de vérifier son incorporation (*uptake*) car E3 ne répète pas le lexème ultérieurement durant l'échange.

L5	E5	She was born on the 12 of June 2004, I went
L6	P	I went ?
L7	E5	She went to Paris
L8	P	Last weekend ?
L9	E5	At holidays to Paris, I...the person never been to Canada
L10	P	Est-ce qu'on peut corriger Candice ?
L11	E6	has...has never been to Canada
L12	P	C'est quelquechose qu'elle a déjà fait ?
L13	E5	Ah? c'est l'inverse, the person went to Paris
L14	P	Si c'est le weekend dernier, tu vas dire she has been ou she went, c'est ça la question que tu te poses
L15	E6	She went
L16	P	D'accord
L17	E5	<i>Marie reconnaît ses informations</i> , mais moi j'ai juste dit que j'y étais déjà allée, pas le weekend dernier
L18	P	Ah, alors comment Candice va dire ça, est-ce que vous pouvez l'aider ?
L19	E7	I have already been
L20	E6	she
L21	E7	has already been to Paris

L22	E5	she has already been to Paris, she has never written a song
L23	P	Ok, who is this ?

Ce groupe est caractéristique du cas énoncé précédemment où l'enseignante intervient pour inciter les élèves à intervenir et ainsi leur montrer ce qu'elle attend d'eux. E5 propose « *I went* » en L5 avant que l'enseignante n'intervienne pour questionner les élèves sur l'emploi de « I » par simple répétition de l'énoncé autostructuré de l'élève. E6 vient donner la phrase entière, ce qui est encore une fois un cas de putsch énonciatif mais on peut néanmoins considérer qu'il y a une SPA ici puisque E5 intervient en L36 pour reprendre le 'I' de E7, ce qui démontre ici qu'il y a une acquisition. L'enseignant intervient une seconde fois à la ligne L10 pour indiquer qu'il y a une erreur, le guidage de l'enseignant permet une nouvelle fois à E6 d'intervenir sous forme d'intervention hétérostructurante (intervention d'un élève à partir du mouvement précédent) cette fois puisque que E6 ne donne qu'un mot, sans déterminer l'endroit où il doit se placer, ce qui permet à E5 de reprendre et sa phrase, linguistiquement précise, montre qu'il y a une prise grâce aux données de E6. Une discussion métalinguistique engendrée par l'enseignante amène E5 à se corriger à la ligne L13, s'engage ensuite une négociation sur la forme par E6 qui par son intervention à la ligne L17, déclenche l'intervention de E7 « *I have already been* ». E6 apporte une donnée, « *she* » qui permet à E5 de produire la phrase correcte entière « *she has already been to Paris* » qui ne peut être considérée comme une SPA puisque les éléments sont tous donnés. En revanche, E5 propose à la suite « *she has never written a song* », ce qui illustre bien une SPA car E5 a pu adapter son discours grâce aux interventions de ses pairs. E6 semble avoir pris le rôle de l'expert, d'où l'absence d'intervention de l'enseignante qui quitte le groupe pour le retrouver à la fin de l'échange suivant.

L26	E8	Marie, (<i>pioche une feuille</i>), a person was born on 4 March 2004, a person rode a motorbike, a person already
L27	E6	has already
L28	E8	has been to Paris
L29	E6	has already been
L30	E7	c'est I has
L31	E6	the person has already been to Paris
L32	E7	yes
L33	E8	and a person has never been to Canada
L34	E5	it's Sylvano
L35	E7	she was born on 1st October 2004, I went

L36	E5	pas l
L37	E7	she went last weekend see family
L38	P	she went to see her family last weekend
L39	E7	she family, she went to see family last weekend, she already forgot a birthday, she has never been to Paris.
L40	Groupe	it's Candice

La *LRE* commence ici par une proposition de E8 suivie de plusieurs interventions de E6 qui lui permettent de modifier son discours. L'intervention de E8 vient ici, par une négociation sur la forme « C'est / has » à la ligne L30, à provoquer l'intervention de E6 qui donne la réponse et ne permet pas à E8 d'adapter son discours. La dernière intervention de E7 permet de laisser penser qu'il y a une SPA car il exprime correctement la phrase « *she has never been to Paris* » mais ceci est à nuancer car il y a absence de précision linguistique dans « *she already forgot a birthday* », toutes deux à la ligne L39.

6.3.2.2. Analyse des passages du groupe 4C TBLT

L2	E9	He was born
L3	E10	This person...
L4	E9	This person she was born on 12 January 2003, she last weekend is nothing, she last weekend do her homework
L5	E10	C'est Justine

Ce groupe illustre une absence de coopération linguistique car les apprenants sont concentrés sur l'idée de trouver la personne dont ils parlent, sans qu'il n'y ait d'échanges autour d'éventuelles erreurs. Un seul épisode a été relevé dans ce groupe lorsque E10 note le besoin d'omission du pronom personnel et rappelle à E9 d'utiliser l'expression « *this person* » à la ligne L3, E9 modifie alors son discours par une interlangue puisqu'il emprunte à la langue maternelle pour former la langue cible « *the person she* » tandis que E10 ne relève pas les erreurs dans les structures grammaticales qui suivent dans l'intervention de E9, ce qu'on peut penser E9 capable de repérer puisqu'elle appartient au niveau A2+. On peut donc considérer ici une absence de *LRE* du point de vue des structures verbales même s'il existe une forme de *LRE* échouée dans l'échange.

L3	E11	This person born
L4	E12	was born
L5	E11	was born 13
L6	P	this person was born...
L7	E13	on
L8	E11	This person was born on April 13 2004, this person last weekend he went to the lottery, last weekend this person went a funfair, last holiday this person went to l'île de Ré, this person has already been to Paris, this person has already never been to Australia
L9	E13	Idris

Il s'agit d'un début d'échange dans ce groupe où l'enseignante intervient avant de laisser le groupe interagir seul. Cet *LRE* contient une SPA qui pourrait être qualifiée de putsch énonciatif puisque E12 propose une intervention hétérostructurante à partir de l'intervention de E11 à la ligne L3 que E11 répète à la ligne L5 sans reprendre sa phrase entière, on peut donc douter de l'acquisition de E11 dans ce cas, d'autant que les interventions suivantes ne lui permettent pas de modifier son propre discours mais de répéter les éléments qui lui sont donnés et arriver à la ligne L8 à « *this person was born on...* ». La description complète de E11 ensuite peut laisser penser, au regard de sa conformité d'usage et de sa précision linguistique, qu'il s'agissait en fait d'un problème lexical plutôt que linguistique.

L14	E13	This person was born 20 of April 2004, this person watched the television last weekend, this person eaten ice cream last weekend,
L15	E12	c'est ate parce que c'est last weekend
L16	E13	no eaten c'est préterit, this person has never played football, this person has never seen a shark et this person has never seen a (inaudible)
L17	E12	c'est Lara
L18	P	finished ?
L19	E13	on a galéré
L20	P	pourquoi vous avez galéré ?
L21	E13	là je lui ai dit que c'était ate et du coup
L22	E12	nan c'est eaten
L23	P	ça dépend, si on parle du week-end dernier
L24	E12	bah oui
L25	P	(s'adresse à Noémie), si on parle du week-end dernier, est-ce que ce sera « she ate » ou « she has eaten » ?
L26	E13	she ate, d'accord.

Il s'agit d'un *LRE* abouti dont l'échange commence par une interaction entre les apprenants seuls avant l'intervention de l'enseignante. E12 commence par réagir à la

proposition de E13 et suggère « *ate* » au lieu de « *eaten* » et accompagne son propos d'une explication métalinguistique pour justifier le choix du prétérit dans cette phrase plutôt que du *present perfect*. E13 n'accepte pas la proposition de E13 car elle semble penser que « *eaten* » est la forme correcte au prétérit : « *eaten* » c'est prétérit. La réaction des élèves incite l'enseignante à poursuivre cette discussion sur la forme qui amène E13 à valider la proposition « *ate* » en L26.

6.3.2.3. Analyse des passages du groupe 4B PPP

L4	E14	This person was born 26th June 2004, last weekend this person athleticism
L5	P	This person athleticism ?
L6	E15	c'est bizarre
L7	P	tu n'as pas de verbe en fait, le verbe ce sera
L8	E14	do
L9	P	au prétérit
L10	E15	did
L11	E14	this person did athleticism, during the holidays this person visit Spain
L12	P	visit Spain ?
L13	E16	went to Spain
L14	P	et si elle veut garder « visit »
L15	E17	« visited »
L16	E15	this person has never been to Paris, this person has already been to Spain

Il s'agit ici d'un exemple de *LRE* échoué dans lequel l'enseignante, dans un souci d'inciter les apprenants à interagir autour de la langue, relève une imprécision de E14 « *visit Spain ?* » à laquelle deux élèves proposent « *went to Spain* » et « *visited* ». C'est également une forme de SPA manquée puisqu'à partir de l'énoncé autostructuré de E14, E16 et E17 proposent des interventions hétérostructurantes incitées par l'enseignante mais E14 évite la forme à la ligne L16 et propose un énoncé au *present perfect* « *has already been to Spain* ». L'échange n'a pas permis à E14 de construire son apprentissage et ainsi d'accéder à l'acquisition.

L1	E18	This person was born on 26th November 2004, this person went shopping the last weekend, this person went Spain
L2	E19	Have
L3	E18	This person has already see Spain
L4	E19	seen, il faut que tu mettes « see » au participe passé
L5	E18	this person have already seen Spain, this person have never seen to Canada
L6	E20	this person is Mathis, This person was born on 15th December 2004, last weekend this person sleep at Malvina's house, this person already have (<i>incompréhensible</i>), this person never went to Canada

Cet *LRE* contient une SPA partielle qui débute par un énoncé autostructurant de E18 qui utilise le prétérit « *this person went to Spain* », proposition à laquelle E19 répond par une intervention hétérostructurante « *have* » lui indiquant la nécessité de l'emploi du *present perfect*, ce qui permet à E18 de modifier son énoncé à la ligne L3. La prochaine intervention hétérostructurante de E19 s'éloigne du contrat didactique (Brousseau 1980) puisqu'elle lui apporte une donnée à la ligne L4 qui ne favorise pas l'intégration progressive, cette intervention est accompagnée d'une explication métalinguistique pour justifier l'emploi de « *seen* ». La phrase finale de E18 montre une difficulté à intégrer toutes les données et intègre une nouvelle erreur « *this person have already seen* ».

L15	P	Mathis, have you done it ?
L16	E18	est-ce que tu l'as fait ?
L17	E21	(<i>prend une feuille</i>) : This person born
L18	E20	on
L19	E19	y'a pas de verbe dans ta phrase
L20	E18	This person was born
L21	E21	this person was born on 15th December 2004, this person last weekend in sleep
L22	P	last weekend sleep devient...
L23	E18	slept
L24	P	slept
L25	E21	slept and went to Malvina home, this person already
L26	E18	have already
L27	E19	has already looked
L28	E18	seen
L29	E21	seen animals, this person has never been to Canada
L30	E18	Léna

L'échange débute par un puits énonciatif puisque lorsque l'enseignante intègre le *present perfect* pour s'adresser à E21, E18 lui traduit directement la phrase. L'énoncé autostructuré de E21 « *the person born* » est suivi de trois interventions différentes, l'une de E20 est d'ordre de l'apport lexical « *on* » tandis que E19 indique à E21, par une remarque métalinguistique que sa phrase ne comprend pas « *was* », enfin E18 propose une donnée explicite en indiquant directement à E21 la phrase attendue, la proposition finale de E21 en 21 peut donc être assimilée à une SPA manquée puisque E21 répète la phrase sans qu'il ne s'agisse d'une réelle acquisition. Ce schéma est répété en fin d'échange entre les lignes L25 et L29.

L2	E22	This person I was born
L3	E23	was born
L4	E22	This person was born 20...

L10	E23	this person went to french, this person
L11	E24	has
L12	E22	this person has already been to french
L13	P	France (<i>le professeur s'en va et l'élève refuse de continuer</i>)

La première partie de l'échange commence par un *LRE* entre E22 et E23 lorsque E23 réagit à l'intervention précédente de E22 par « *was born* » pour lui indiquer la non-nécessité du pronom « *I* », ce que E22 modifie à la ligne L4 par « *this person was born* », cet *LRE* peut donc être considéré comme abouti. La *LRE* se poursuit à la ligne L10 lorsque E23 propose une phrase au prétérit à laquelle E24 réagit par « *has* » pour lui indiquer la non-conformité d'usage et la nécessité d'utiliser le *present perfect*, ce que E22 parvient à réaliser à la ligne L12. L'interaction autour de cet élève s'arrête lorsque l'enseignant quitte le groupe et que E22 refuse de poursuivre.

L14	E25	(<i>pioche à son tour un papier</i>) this person was born fifty of march 2004, this person went to laser game
L15	E22	going
L16	E25	this person going to laser game, this person déjà fait horseriding
L17	E24	rode
L18	E25	but this person don't going to Spain
L19	E23	c'est pas ça, c'est this person has never been to Spain

Cet échange montre une absence de SPA puisque E25 ne parvient pas à prendre en compte les remarques de E22 et E24 même si celle-ci comporte quelques erreurs comme « *going* » à la ligne L15 et « *rode* » à la ligne L17, ce qui peut expliquer que E23 prenne en charge la phrase complète à la ligne L19. Il est à noter que ce groupe est composé de trois élèves de niveau A1 et une élève de niveau A2-.

L20	E24	this person born on 8th April 2004, this person nothing
L21	E23	this person is nothing last weekend
L22	E24	this person rode horse, this person never rode a camel
L23	E23	non, this person has never rode a camel
L24	E24	this person never a camel

Cet échange comporte une absence de *LRE* puisque E24 ne parvient pas à prendre en compte les remarques partiellement correctes de E23 qui propose l'emploi du *present perfect* « *this person has never rode a camel* » à la ligne L23 au lieu du prétérit de E24 à la ligne L22 « *this person never rode a camel* ».

Ces analyses de *LRE* montrent que dans le groupe TBLT, les interventions autour de la langue sont prises en charge exclusivement par des élèves de niveaux A2 et A2+ dont certains endossent le rôle d'expert. Cette remarque est plus nuancée dans le groupe PPP dont les interventions sont issues d'élèves de niveaux divers même si la présence d'un élève A2 ou A2+ dans le groupe lui donne le statut de référent.

Une seconde remarque quant à la présence de l'enseignante peut être controversée puisqu'il s'agissait pour elle d'impulser le mécanisme des *LREs* au sein des groupes mais ses interventions peuvent également parfois être considérées comme un frein à l'interaction entre élèves et à une impression de jugement de la part des élèves.

6.3.2.4. Comparaison des résultats entre groupes

	LREs	Abouti	Non abouti	SPA	Discussion sur la forme	Discussion sur le sens	Explication métalinguistique
TBLT 4A	5	4	1	4	2	2	1
TBLT 4C	3	1	2	0	1	0	1
PPP 4B	7	3	4	0	4	0	1

Document 10 : Répartition des *LREs* selon les groupes

Il est constaté un nombre plus élevé de *LREs* dans le groupe PPP dont le nombre de problèmes aboutis ou non aboutis est équivalent tandis que l'un des groupes TBLT possède pratiquement autant de *LREs* aboutis que de présence de *LREs* dans les échanges. Une seule discussion sur le sens apparaît dans le groupe TBLT 4A tandis qu'aucune n'a été relevée dans le groupe PPP, la majorité des *LREs* dans le groupe PPP comporte des discussions autour de la forme.

Enfin les SPA sont particulièrement représentées dans l'un des groupes TBLT même si certaines sont partielles et semblent difficiles à trancher.

7. Discussion

Cet objet d'étude dont l'objectif a résidé en une analyse comparative de deux méthodes, TBLT et PPP à travers les outils utilisés par les chercheurs en RAL a permis l'observation de résultats et de phénomènes différents selon les niveaux étudiés.

Il faut tout d'abord rappeler que l'ensemble des productions écrites ont été réalisées individuellement par les apprenants, ce qui a offert la possibilité, à partir des évaluations diagnostiques, premier temps de la séquence, d'interpréter les données en fonctions de quatre niveaux : A1, A2-, A2 et A2+.

La précision linguistique ainsi que la complexité sur lesquelles se fonde la *CAF* ont été les angles d'analyse des deux premières questions de recherches tandis que les *LREs* ont permis d'observer l'avancée des apprentissages des apprenants dans la troisième question de recherche.

7.1. Réponse aux hypothèses de départ

Au regard des résultats obtenus et analysés au travers de trois questions de recherche définies dans le cadre de cet objet d'étude, il s'agira dans cette première partie de répondre aux hypothèses de départ. Ces questionnements relatifs à une éventuelle observation de différences entre les productions de deux groupes observés, TBLT et PPP et à une possible observation des résultats répondant davantage aux normes d'usage pour le groupe TBLT possèdent plusieurs points de réponses.

L'analyse des données à l'aune de la conformité d'usage et plus particulièrement à la précision linguistique dans la première question de recherche ainsi qu'à la complexité dans la seconde a permis de mettre en évidence des résultats divergents entre les deux groupes selon les niveaux des élèves. En effet, il semble que l'écart entre les apprentissages soient plus visibles au sein de niveaux les moins élevés, soient A1 et A2- et qu'une homogénéité des résultats apparaissent au fur et à mesure que le niveau augmente, c'est-à-dire pour les niveaux A2 puis A2+.

Le procédé d'étude employé tout au long de ce travail de recherche s'est attelé à comparer les données et les analyses du point de vue des niveaux afin de mettre en parallèle des éléments du même ordre, c'est ainsi que seront discutés et interprétés les résultats.

7.2. Interprétation des résultats du niveau A1

Au regard de l'étude comparative réalisée sur la précision linguistique et la complexité de l'emploi du prétérit et du *present perfect* dans les productions écrites des élèves, un premier constat est observable. Le groupe TBLT connaît en effet des résultats plus favorables sur les deux temps/aspect, en particulier dans la première écriture de la tâche finale ou la conformité d'usage ainsi que la précision linguistique sont plus élevées même si cette observation est moins significative dans le cas du *present perfect*.

La conformité d'usage devient plus similaire au sein de la tâche finale mais la précision linguistique représente l'écart le plus marqué entre les groupes TBLT et PPP. Par ailleurs, ce point est renforcé par une moindre présence de formes verbales non identifiées dans les productions finales du groupe TBLT alors que celles-ci augmentent dans les tâches finales PPP, ce qui peut être interprété par des tentatives de corrections des repérages de l'enseignant à partir de la première écriture de la tâche finale qui n'auraient pas été modifiées correctement, intégrant ainsi d'autres formes hasardeuses. La première écriture de la tâche finale met en évidence de meilleurs résultats dans le groupe TBLT du point de vue de la conformité d'usage et de la précision linguistique, et ce au sein des 2 temps/aspect travaillés dans l'emploi des deux temps/aspects même si aucune différence significative ne peut être notée dans les types d'erreurs entre les deux groupes.

Un deuxième constat est visible sur ce niveau A1 où l'écart entre le niveau rétrécit à la lecture de l'évaluation finale pour lequel les deux groupes évoluent de façon symétrique dans l'emploi du prétérit et dont la précision linguistique augmente, contrairement à la conformité d'usage. Dans le cadre du *present perfect*, les résultats mettent en évidence une conformité d'usage plus favorable pour le groupe TBLT mais une précision linguistique meilleure pour le groupe PPP.

Enfin, l'analyse des résultats quant à la complexité, autrement dit à la diversité des formes verbales utilisées au prétérit et au *present perfect* illustre une évolution relativement similaire. Les données mettent en effet en exergue une complexité plus élevée, à la fois dans la première écriture de la tâche finale ainsi que dans la tâche finale elle-même tandis qu'elle devient pratiquement nulle au sein des deux emplois dans l'évaluation finale.

7.3. Interprétation des résultats du niveau A2-

La comparaison des résultats a également permis de mettre en évidence des différences entre les groupes. La première phase d'écriture de la tâche finale a dans un premier temps montré un nombre de formes au *present perfect* dans les copies TBLT, supérieur au groupe PPP tandis que comme pour le niveau A1 les formes non identifiées ont plus souvent été comptabilisées dans les copies PPP. Il est néanmoins constaté des types d'erreurs similaires entre les deux groupes, y compris au prétérit, ce qui interroge l'intérêt des tests de verbes irréguliers par lesquels le groupe PPP a été concerné.

Il a également été mesuré une meilleure précision linguistique dans les deux temps/aspects au sein des copies TBLT, ce qui est le cas aussi pour les tâches finales. En revanche la conformité d'usage du prétérit et du *present perfect* a montré des résultats plus favorables dans l'évaluation finale. Il est tout de même pertinent de noter que le groupe PPP a obtenu de meilleurs résultats une seule fois dans ce niveau, dans l'emploi du *present perfect* lors de l'évaluation finale.

La complexité relevée dans les temps 2, 3, et 4 a chaque fois représenté une part très faible, voire nulle dans les deux groupes même si elle a pu se révéler dans l'ensemble légèrement favorable en PPP, en particulier dans le temps 2 relatif à la première écriture de la tâche finale.

Un constat peut également être établi quant aux tests de verbes irréguliers réalisés exclusivement dans la séquence PPP et qui n'a pas démontré de résultats positifs quant à la complexité notamment.

La précision linguistique du prétérit démontre pour ce niveau des résultats inférieurs en PPP, voire faibles puisqu'il est relevé que moins de 50% des formes sont précises

dans le temps 3 correspondant à la tâche finale et tandis qu'une amélioration est visible dans les groupes TBLT entre la première écriture de la tâche finale et la tâche finale elle-même, il est constaté une baisse des résultats dans le groupe PPP.

Aucune réelle différence n'est cependant remarquée dans les types d'erreurs constatées qui concernent pour les deux des confusions entre les terminaisons « *-ed* » et « *-ing* » ainsi que des erreurs relatives à la forme des verbes irréguliers au prétérit.

7.4. Interprétation des résultats du niveau A2

Bien que les différences soient moins visibles qu'au sein des niveaux moins élevés, le niveau A2 comprend tout de même une majorité de résultats plus favorable au groupe TBLT du point de vue de la conformité d'usage et de la précision linguistique. Les données relatives à la première écriture de la tâche finale mettent en évidence un taux supérieur de formes verbales au *present perfect* et au prétérit dans les deux groupes mais ce taux reste légèrement favorable au groupe TBLT. La précision linguistique est meilleure au prétérit mais les résultats quant au *present perfect* sont similaires. C'est le phénomène inverse qui s'opère au sein de la tâche finale mais la réelle différence se trouve une nouvelle fois sur l'emploi de formes non identifiées qui persistent dans le groupe PPP mais sont toujours absentes du groupe TBLT. Enfin l'évaluation finale permet de distinguer la précision linguistique au *present perfect* qui dénombre de meilleurs résultats au sein du groupe PPP, tandis que le prétérit montre un apprentissage plus favorable au groupe TBLT.

Du point de vue de la complexité, l'analyse des données souligne une tendance en faveur du groupe PPP au *present perfect* dans la première écriture de la tâche finale mais également après le RC de l'enseignant (temps 2 et 3) tandis que l'évaluation finale (temps 4) met en évidence une faible complexité dans les deux cas.

Les deux niveaux les plus faibles, A1 et A2- ont montré des différences significatives dans l'avancée des apprentissages pendant la séquence puisque les résultats des évaluations intermédiaires ont été plus élevés en TBLT qu'en PPP.

7.5. Interprétation des résultats du niveau A2+

Comme cela l'a été développé dans l'analyse des questions de recherche 1 et 2, la précision linguistique ainsi que la complexité des productions écrites observées se

sont confrontées à un cas particulier en raison d'une élève (sur deux) du groupe PPP qui a exclusivement utilisé le prétérit, rendant les données relatives au *present perfect* difficiles à analyser pour les temps 2 et 3. Il peut néanmoins être remarqué que les élèves TBLT ont pour la grande majorité utilisé les deux temps/aspects de façon conforme et précise linguistiquement.

L'évaluation finale met en exergue une similarité quant à la précision linguistique du *present perfect* mais une complexité plus favorable en TBLT tandis qu'au prétérit le groupe PPP dénombre de meilleurs résultats dans les deux domaines.

Les évaluations intermédiaires, bien qu'elles se soient montrées légèrement plus favorables au groupe PPP pour le niveau A2, ont généralement mis en évidence une homogénéité des résultats entre les deux groupes, sans laisser apparaître de différences significatives.

Une autre différence a pu être constatée quant aux *LREs* puisque dans les groupes TBLT, les élèves de niveau A2 et A2+ ont joué le rôle d'expert et ont été à l'origine de ces épisodes et des discussions autour de la langue, ce qui n'a pas toujours abouti à la résolution d'un problème. Dans le groupe PPP, les *LREs* ont au contraire été engendrés par des élèves de tous niveaux.

7.6. Réponses aux questions de recherche

QR1 : Distingue-t-on des différences entre les productions des apprenants selon le type d'approche utilisé et comment s'observent-elles du point de vue de la précision linguistique ?

Le traitement de données a pu mettre en évidence des différences entre les deux groupes avec une tendance majoritairement plus favorable au groupe TBLT dans les temps 2, 3 et 4, à la fois au *present perfect* et au prétérit. Les résultats du niveau A2-, soit l'un des deux niveaux les moins élevés marquent particulièrement ce fait.

Quelques exceptions existent néanmoins puisque le groupe PPP montre occasionnellement une meilleure précision linguistique, comme explicité plus précisément dans les interprétations des résultats.

Il est également noté que la dernière production écrite, qui a eu lieu environ trois semaines après la fin de la séquence (période de vacances), montre une certaine homogénéité entre les deux groupes.

Enfin, les types d'erreurs sont similaires entre les deux groupes, en particulier pour les groupes les plus faibles.

QR2 : La mise en parallèle des deux approches conduit-elle à établir une distinction dans la complexité des formes verbales utilisées par les apprenants ?

Les deux niveaux les plus faibles connaissent une évolution similaire ou sans différence significative et le constat d'une faible complexité sur le temps 4 est identique, ce qui pose la question des tests de verbes irréguliers, censés apporter plus de précision et dans ce cas de diversité mais qui ici ne permet pas de noter de différence visible.

Si le niveau A2+ n'est pas représentatif en raison d'un cas particulier dans le groupe PPP, les résultats en A2 semblent similaires même si les données relatives *au present perfect* sont en faveur du groupe PPP dans les temps 2 et 3.

QR3 : Que permet d'observer cette approche comparatiste sur le processus d'apprentissage dans l'application de deux méthodes sur l'avancée des apprentissages ?

Les évaluations intermédiaires mettent en évidence une avancée des apprentissages favorables au groupe TBLT dans les niveaux A1 et A2- et les résultats deviennent similaires dans les 2 niveaux les plus élevés, A2 et A2+.

En ce qui concerne les épisodes relatifs aux échanges autour de la langue (*LREs*), les résultats montrent qu'ils sont plus nombreux en PPP mais en général plus aboutis en TBLT bien qu'il soit nécessaire de nuancer ce constat en raison d'une différence constatée entre les deux groupes TBLT mais également à cause de problèmes techniques puisque certains élèves étaient inaudibles. Les échanges particulièrement centrés sur la forme en PPP peuvent être liés aux habitudes prises pendant la séquence intégrant une focalisation sur la forme.

En somme, il semblerait au regard des résultats que l'approche TBLT qui propose une approche par le sens obtienne des résultats plus favorables du point de vue de la

précision linguistique tandis que les différences quant à la complexité sont moins visibles entre les deux groupes. L'approche par la forme intègre également des données moins élevées dans le cadre de l'avancée des apprentissages au cours de la séquence.

Le parallèle entre ces deux méthodes met enfin en exergue des résultats plus marqués dans les niveaux les plus faibles pour lesquels il peut être avancé qu'à niveau égal, les apprenant TBLT ont mieux acquis les notions travaillées.

7.7. Contraintes et limites de l'interprétation

La première contrainte à souligner est d'ordre logistique puisque des événements extérieurs ont dû interrompre la séquence pendant une semaine avant qu'elle ne puisse se poursuivre pour le groupe PPP et pour l'un des groupes TBLT (4A). En effet, un séjour en Allemagne a concerné plusieurs élèves de ces deux classes et en raison de l'effectif peu élevé de ces groupes, la décision la plus judicieuse a consisté à mettre entre parenthèses la séquence durant cette période d'absence afin de conserver un ensemble de données représentatif dans le cadre de l'objet d'étude. Cette contrainte peut expliquer des différences de résultats occasionnelles relevées spécifiquement dans la première écriture de la tâche finale. Les données relatives aux niveaux A2- et A2 montrent particulièrement une hétérogénéité entre les deux groupes TBLT (4A et 4C), or l'absence l'interruption de la séquence pour la classe de 4A a eu lieu juste avant ce temps 2, ce qui peut peut-être expliquer les résultats plus favorables de la classe 4C. Cette remarque est néanmoins à nuancer, car à l'inverse, il a été relevé de meilleurs résultats sur la même activité pour le niveau A1 du groupe TBLT 4A.

Les conditions de réalisation des séquences ont également pu représenter une contrainte de par le double rôle d'enseignante des trois groupes observés et de chercheuse. En effet, au-delà du déroulement du cours, qui donne à la même personne le statut d'acteur et d'observateur, ce qui requiert une certaine distance ou provoque au contraire, comme il a pu l'être évoqué dans la troisième question de recherche, une implication forte dans la volonté de créer les phénomènes et ainsi de favoriser l'intérêt des données. En outre, l'enseignante a pu manquer de regard extérieur et ainsi de

retour afin de bien respecter les visions de chaque méthode à appliquer dans les deux groupes. Cet aspect peut être nuancé puisqu'il peut également être avancé l'intérêt de cette situation de par la conscience que possède l'enseignante de ce que le chercheur souhaite observer, ce qui a pu parfois favoriser l'apport de données.

En tant qu'enseignante ayant intégré le rôle de chercheuse pour ce projet, j'ai eu l'occasion d'apporter une réflexion nouvelle sur ma pratique et d'adopter une posture nouvelle. En effet, le travail d'appropriation de la littérature liée au cadre théorique de la RAL m'a donné la possibilité de m'informer et de prendre une certaine distance par rapport à mon travail d'enseignante, ce que je n'avais pas eu l'occasion de réaliser auparavant. Ensuite, le fait d'intégrer des angles différents au sein de deux séquences m'a donné la possibilité de me situer par rapport à ces deux méthodes et de découvrir des aspects nouveaux de celle qui est recommandée actuellement en RAL, la TBLT. Les visionnages des séquences ont été l'occasion pour moi de constater ma forte présence dans les interactions du cours ainsi qu'un temps de parole très élevé, notamment durant la séquence PPP et cela représente un des points que j'aimerais faire évoluer dans ma pratique. Enfin, en tant qu'enseignante, j'ai toujours donné à la forme, en d'autres termes à la grammaire, une place importante dans mes séquences et j'ai trouvé difficile d'aborder cette entrée différemment lors des séquences TBLT car cette approche m'a donné l'impression de manquer de clarté et d'explication, ce que le traitement des données m'a permis de voir autrement.

Aussi je retiendrai de cette expérience l'importance de se tenir au courant de la littérature autour de mon domaine disciplinaire et la persévérance qui doit accompagner la pratique enseignante dans le but d'évoluer et d'intégrer des méthodes nouvelles qui ont montré leur intérêt.

Conclusion

Narcy-Combes (2010) considère que « le recul épistémique soulève un grand nombre de questions: l'approche scientifique d'un problème impose de déterminer quels sont les obstacles épistémologiques en jeu, de valider ou non les « autorités » et les observations, de repérer les biais partagés de la communauté de pratique à laquelle on appartient et de mesurer les effets de contexte » (p.119). C'est en ce sens que j'ai inscrit cette étude de l'impact des approches sur les apprentissages, selon l'entrée de la grammaire qu'elles proposent.

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

Les résultats observés à l'issue de cette étude permettent donc plutôt de confirmer les travaux réalisés en RAL qui proposent un apprentissage focalisé sur le sens et qui ne placent pas la forme au centre. Il ne s'agit pas pour autant de prôner une grammaire implicite mais d'engager les apprenants dans une tâche qui intègre une situation de communication proche du réel qui nécessitera pour l'élève une utilisation de la forme travaillée.

Aussi, au travers de ce travail, mon statut de chercheuse m'a permis d'intégrer ces travaux dans le domaine de la recherche-action qui, selon Portine (2002) « suppose une dialectique entre recherche et action: la recherche fait progresser l'action et l'action fait progresser la recherche » (p.267) puisque cet exemple a pu, en certains points, correspondre aux résultats des recherches liées au cadre théorique de la RAL. Du point de vue de l'action, le fait que cette expérience ait été réalisée en REP et que les séquences aient été menées par une enseignante titulaire non-débutante peut également confirmer et inciter à la formation des enseignants de ce type

d'établissement afin de favoriser les liens entre enseignement et apprentissage ainsi qu'entre théorie et pratique.

Bibliographie:

Anderson, J. (1983), *The Architecture of Cognition*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press

Bachman, L.F. & Palmer, A.S. 1996. *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: Oxford University Press.

Batstone, R. (1996). Key Concepts in ELT: Noticing. *ELT Journal*, Volume 50/3, 8 paragraphs. http://www3.oup.co.uk/eltj/hdb/Volume_50/Issue_03/freepdf/500273.pdf

Belan, S., Buck, J. (2012), Attending to Form in a Meaning-Focused Programme: the Integration of Grammar into a Task-Based Blended Learning Programme; *Etudes en Didactique des Langues* n°20- Quelle grammaire en LANSAD? / What grammar for ESOL?, Université de Toulouse- Le Mirail.

Benati, A. The Role of input and output tasks in grammar instruction: *Theoretical, empirical and pedagogical considerations*, SSLT 7 (3). 2017. 377-396

Bialystok, E. (1982). On the relationship between knowing and using forms. *Applied linguistics* 3 : 181-206

Brousseau, G. (1980). L'échec et le contrat, *Recherches* 41, 177-182.

Brumfit, C. J. 1984. *Communicative Methodology in Language Teaching*. Cambridge University Press.

Bruner, J. (2000). *Culture et modes de pensée : l'esprit humain dans ses oeuvres*. Editions Retz.

Clahsen, H., Meisel, J., and Pienemann, M. (1983). *Deutsch als Zweitsprache: der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Gunter Narr: Tübingen.

Corder, P. S. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-170.

DeKeyser, R. 2008. The complexities of defining complexity. Paper presented at AAAL 2008, April 1st 2008, Washington D.C.

Eduscol.education.fr/ressources-2016- Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche- Mars 2016

Ellis, R. (1994c). A theory of second language acquisition in N. Ellis (ed) : *Implicit and Explicit Learning of Languages*. San Diego: Academic Press.

- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press
- Ellis, R. (2008), *The study of second language*, Oxford University Press
- Eysenck, M. (2001). *Principle of cognitive Psychology (Second Edition)*. Hove : Psychology Press.
- Germain, C., Netten, J. (2010), La didactique des langues : les relations entre les plans psychologique, linguistique et pédagogique, *LINGVARVM ARENA-Vol- N°1-2010-9-24*.
- Harmer, J. 2009. *The Practice of English Language Teaching (4th edn)*. Harlow: Longman.
- Housen, A., Van Daele, S., Pierrard M. (2005). Rule complexity and the effectiveness of explicit grammar instruction in Housen, A. and M. Pierrard (eds.): *Investigations in Instructed Second Language Acquisition*. Berlin: Mouton de Gruyter
- Housen, A., Kuiken, F. (2009), Complexity, Accuracy and Fluency in Second Language Acquisition in *Applied Linguistics* 30(4) · DOI: 10.1093/applin/amp048
- Krashen, S. (1982). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (2009). The comprehension hypothesis extended. In T. Piske & M. Young-Scholten (Eds.), *Input matters* (pp. 81-94). Bristol: Multilingual Matters.
- Lantolf, J.P. (2000), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford University press
- Lennon, P. (1990). Investigating fluency in EFL: A Quantative Approach. *Language Learning* 40: 387-417.
- Long, M. (1997). *Focus on Form in task-based language teaching*.
<http://www.mhhe.com/socscience/foreignlang/conf/first.htm>
- Maraco, E., & Masterman, L. (2006). Does intensive explicit grammar instruction make all the difference?. *Language Teaching Research*, 10(3), 297-327. <https://doi.org/10.1191/1362168806lr197oa>
- Narcy-Combes, J-P. (2010), Recherche-action et illusion ontologique en didactique des langues, in: Le Français dans le Monde. *Recherches & Applications* n°48, juillet 2010, pp. 111-123.

Noonan, F. (2004), Teaching ESL Students to “Notice” Grammar, *The Internet TESL Journal*, Vol. X, No.7,

Pietro, J.P., Matthey, M., Py, B. (1984), Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. *Actes du troisième Colloque Régional de Linguistique*, Strasbourg 28-29 avril 1988, Université des Sciences Humaines et Université Louis Pasteur, Strasbourg, 99-119.

Portine, H. (2002) : Analyse de la thèse de J. Rézeau, in : ALSIC, vol. 5, n° 2, décembre 2002, pp. 259-268.

Prahu, N.S. (1987), *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford Press University

Richards, J., Platt, J., and Weber, H. (1985), *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. London: Longman.

Robinson, P. 2001. Task complexity, task difficulty, and task production: exploring interactions in a componential framework. *Applied Linguistics* 22: 27-57.

Skehan, P. (1996). A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied linguistics*, 17(1), 38-62. <https://doi.org/10.1093/applin/17.1.38>

Starkey-Perret, R., Belan, S., Lê Ngo, T. P. & Riailand, G. (2017). The effect of form-focused pre-task activities on accuracy in L2 production in an ESP course in French higher education. In C, Sarré & S. Whyte (Eds), *New developments in ESP teaching and learning research* (pp. 1-25)

Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129-158

Skehan, P. 1989. *Individual Differences in Second Language Learning*. London: Edward Arnold.

Skehan, P. 2001. ‘Tasks and language performance’ in Bygate M., P. Skehan and M. Swain (eds.): *Research Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching, and Testing*. London: Longman.

Skehan, P. (2009). Modelling Second Language Performance: Integrating Complexity, Accuracy, Fluency, and Lexis. *Applied Linguistics* 30(4), 510–532

- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principles and practice in applied linguistics* (pp. 125-144). Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond; mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. Lantolf (Ed.): *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 97-114). Oxford University Press.
- Swain, M. & Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal*, 82, 320–337.
- Swain, M. & Lapkin, S. (2013). A Vygotskian sociocultural perspective on immersion education. The L1/L2 debate. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 1, 101–129.
- VanPatten, B. (2003). *From input to output: A teacher's guide to second language acquisition*. New York: McGraw-Hill.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Widdowson, H. (1998), *Skills, abilities, and contexts of reality*, Annual Review of Applied Linguistics 18: 323-33
- Williams, J. and J. Evans. (1998). 'What kind of focus and on which forms?'. In Doughty, C. and J. Williams (eds.): *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- Willis, D., Willis, J. (2007). *Doing Task-Based Teaching*, Oxford Handbooks for Language Teachers. Oxford University Press.
- Wong, W. (2005). *Input enhancement: From theory and research to the classroom*. New York: McGraw-Hill.

Annexes	113
<i>Annexe 1 : Fiche de préparation au travail d'écriture de la première lettre (évaluation diagnostique)</i>	113
<i>Annexe 2 : Fiche de guidage pour l'écriture de la première lettre aux correspondants (évaluation diagnostique)</i>	114
<i>Annexe 3 : Tâche finale (Séquence TBLT)</i>	115
<i>Annexe 4 : Résultats de l'évaluation diagnostique</i>	116
<i>Annexe 5 : Répartition des résultats des formes verbales de la première écriture de la tâche finale 4A TBLT par tableau, lecture graphique et secteurs.</i>	118
<i>Annexe 6 : Répartition des résultats des formes verbales de la première écriture de la tâche finale 4B PPP par tableau, lecture graphique et secteurs.</i>	120
<i>Annexe 7 : Répartition des résultats des formes verbales de la première écriture de la tâche finale 4C TBLT par tableau, lecture graphique et secteurs.</i>	122
<i>Annexe 8 : Répartition des résultats des formes verbales de la tâche finale 4A TBLT par tableau, lecture graphique et secteurs.</i>	124
<i>Annexe 9 : Répartition des résultats des formes verbales de la tâche finale 4B PPP par tableau, lecture graphique et secteurs.</i>	126
<i>Annexe 10 : Répartition des résultats des formes verbales de la tâche finale 4C TBLT par tableau, lecture graphique et secteurs.</i>	128
<i>Annexe 11 : Répartition des résultats des formes verbales de l'évaluation finale 4A TBLT par tableau, lecture graphique et secteurs.</i>	130
<i>Annexe 12 : Répartition des résultats des formes verbales de l'évaluation finale 4B PPP par tableau, lecture graphique et secteurs. la tâche finale 4C TBLT par tableau, lecture graphique et secteurs.</i>	132
<i>Annexe 13 : Répartition des résultats des formes verbales de l'évaluation finale 4C TBLT par tableau, lecture graphique et secteurs.</i>	134
<i>Annexe 14 : Lecture sous tableaux des données de la première écriture de la tâche finale de chaque groupe au présent perfect et au prétérit par niveaux selon les occurrences (O), la conformité d'usage (C), la précision linguistique (PL) et la complexité (CO).</i>	136
<i>Annexe 15 : Lecture graphique des résultats de la première écriture de la tâche finale des trois groupes au présent perfect et au prétérit par niveaux.</i>	142
<i>Annexe 16 : Lecture sous tableaux des données de la tâche finale de chaque groupe au présent perfect et au prétérit par niveaux selon les occurrences (O), la conformité d'usage (C), la précision linguistique (PL) et la complexité (CO).</i>	144
<i>Annexe 17 : Lecture graphique des résultats de la tâche finale des trois groupes au présent perfect et au prétérit par niveaux.</i>	150
<i>Annexe 18 : Lecture sous tableaux des données de l'évaluation finale de chaque groupe au présent perfect et au prétérit par niveaux selon les occurrences (O), la conformité d'usage (C), la précision linguistique (PL) et la complexité (CO).</i>	152
<i>Annexe 19 : Lecture graphique des résultats de l'évaluation finale des trois groupes au présent perfect et au prétérit par niveaux.</i>	158

<i>Annexe 20 : Séance 3 TBLT et PPP</i>	159
<i>Annexe 21 : Evaluation intermédiaire des 2 groupes avec grille d'évaluation et répartition des résultats par groupes et par niveaux</i>	161
<i>Annexe 22 : Diaporama séance 1 TBLT</i>	163
<i>Annexe 23 : Diaporama séance 1 PPP</i>	164
<i>Annexe 24 : Exemple d'évaluation diagnostique (niveau A2+)</i>	165

Annexes

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

1) *First read the letter of your penfriend and complete the board with some information :*

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

Information about my penfriend :

-
-
-
-
-

Questions from my penfriend :

-
-
-

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

1) *Now it's your turn to prepare your letter !*

Maintenant c'est à ton tour de préparer une lettre

In my letter, I can...

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

Annexe 3 : Tâche finale (Séquence TBLT)

Final task

ECRIRE

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

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

Use this board to prepare the information to write in your letter:

Name	
Date of birth	-
Last summer activities	- - -
Things or places he/she has done/seen/been to	- - -
Things or places he/she has never done/seen/been to	- - -

Step 2

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

Annexe 4 : Résultats de l'évaluation diagnostique

4A

	A1	A2-	A2	A2+	B1
Maylis			x		
Célia	x				
Patricia	x				
Yanis	x				
Tom		x			
Christopher				x	
Chloé			x		
Amandine	x				
Nikita	x				
Margaux P.			x		
Marie				x	
Mégane		x			
Margaux R.		x			
Jonathan	x				
Candice		x			
Diégo		x			
Luis				x	
Sylvano	x				
Mathis		x			
	7	6	3	3	

4B

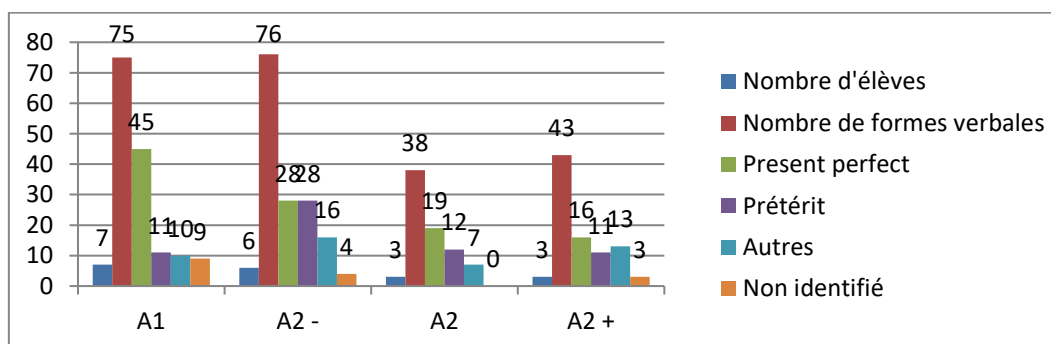
	A1	A2-	A2	A2+	B1
Enzo A.		x			
Léo			x		
Oliane			x		
Dorian		x			
Evan	x				
Mathis	x				
Célia	x				
Emilie				x	
Louis	x				
Johane	x				
Maverick		x			
Candice		x			
Nowé			x		
Léna		x			
Tristan		x			
Emma	x				
Enzo V.				x	
	6	6	3	2	

4C

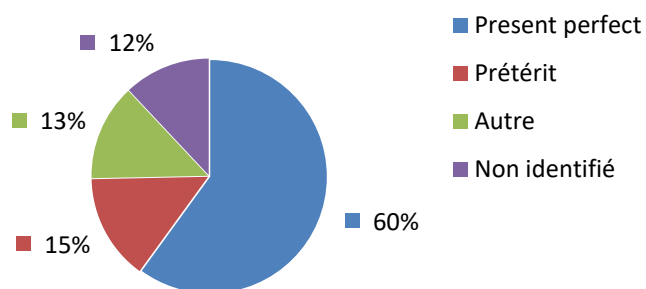
	A1	A2-	A2	A2+	B1
Océane				x	
Mila	x				
Célia			x		
Doriand	x				
Caroline		x			
Baptiste		x			
Idris	x				
Kiya			x		
Lara		x			
Lauralee			x		
Kilian		x			
Justine	x				
Sara		x			
Lenny				x	
Yvan				x	
Mathéo		x			
Steeve		x			
Noémie			x		
	4	7	4	3	

Annexe 5 : Répartition des résultats des formes verbales de la première écriture de la tâche finale 4A TBLT par tableau, lecture graphique et secteurs.

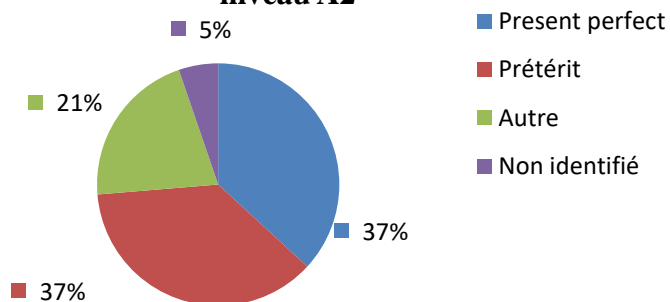
	Elèves	Formes verbales	Present perfect	Prétérit	Autre	Non identifié
A1	Amandine	8	4	0	2	2
	Célia	12	9	3	0	0
	Jonathan	11	9	1	1	0
	Nikita	8	4	2	1	1
	Patricia	16	11	2	1	2
	Sylvano	9	4	1	0	4
	Yanis	11	4	4	2	5
	7	75	45	11	10	9
A2 -	Candice	11	6	4	1	0
	Diégo	13	5	0	8	0
	Margaux R.	13	0	6	3	4
	Mathis	15	4	9	2	0
	Mégane	14	8	4	2	0
	Tom	10	5	5	0	0
	6	76	28	28	16	4
A2	Chloé	11	4	7	0	0
	Margaux P.	14	7	2	5	0
	Maylis	13	8	3	2	0
	3	38	19	12	7	0
A2 +	Christopher	13	7	3	2	1
	Luis	17	5	4	8	0
	Marie	13	4	4	3	2
	3	43	16	11	13	3



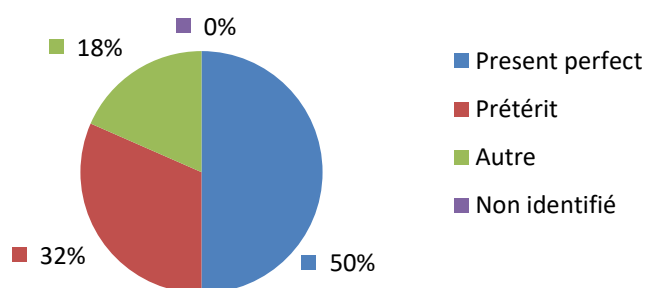
Proportion des formes verbales 4A TBLT niveau A1



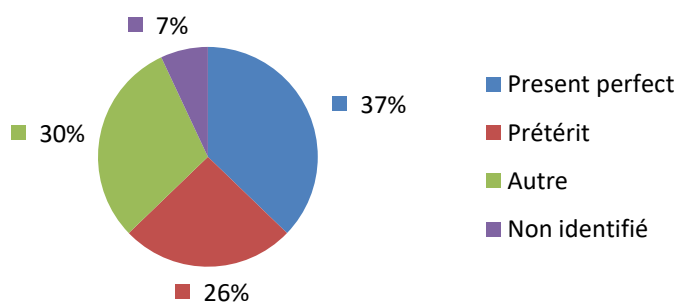
Proportion des formes verbales 4A TBLT niveau A2 -



Proportion des formes verbales 4A TBLT niveau A2

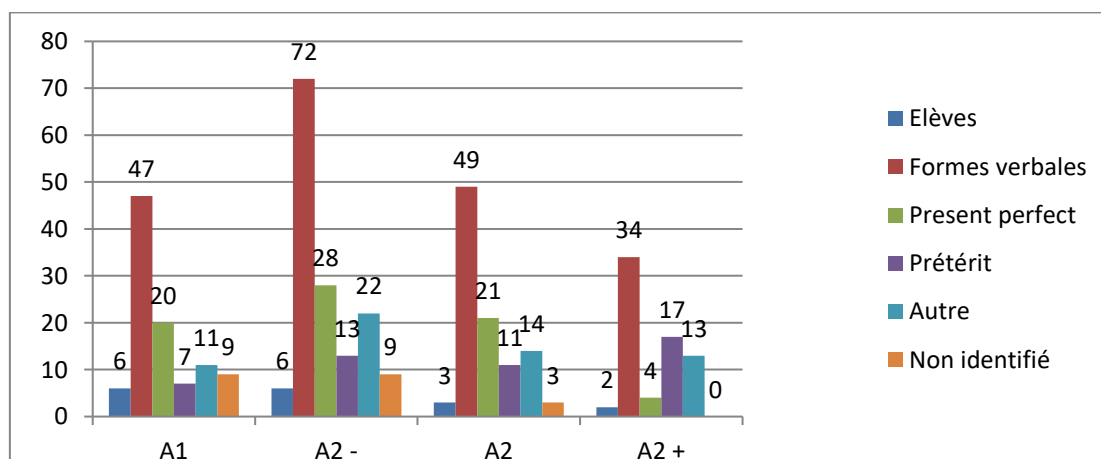


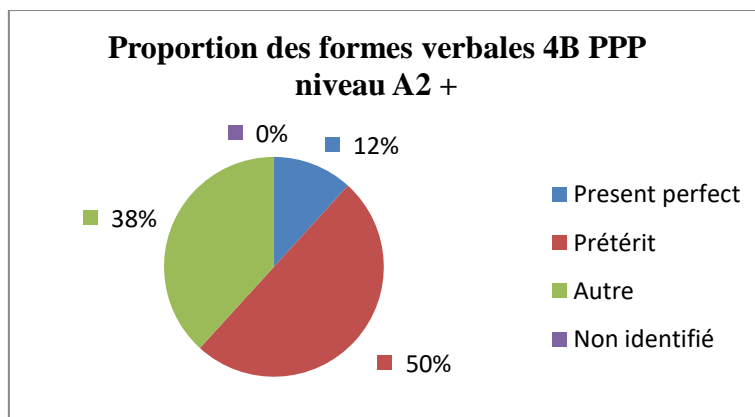
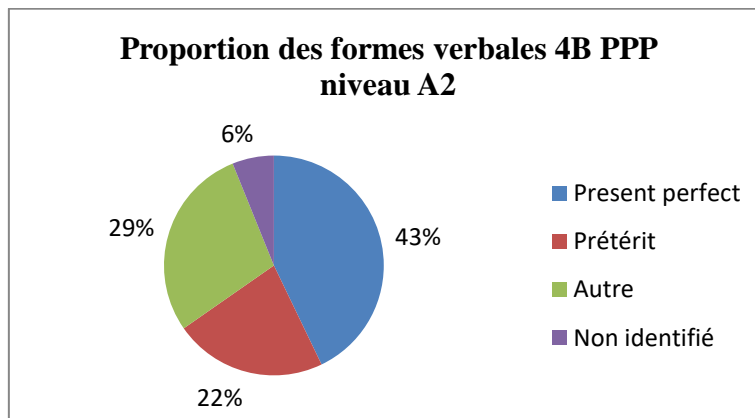
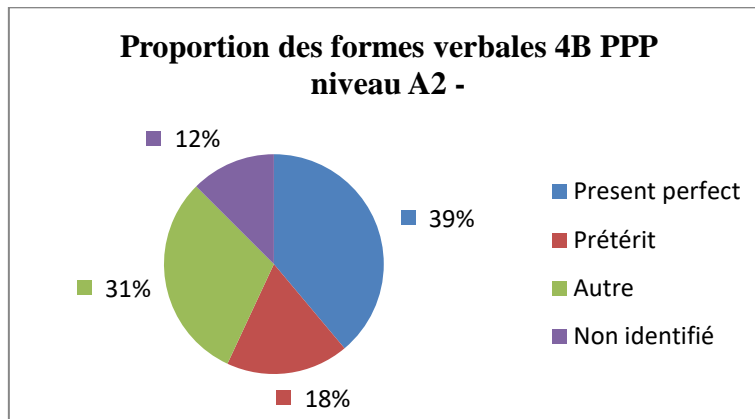
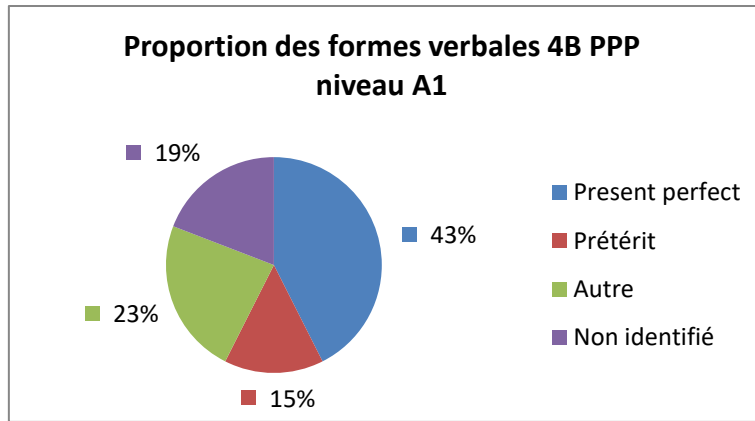
Proportion des formes verbales 4A TBLT niveau A2+



Annexe 6 : Répartition des résultats des formes verbales de la première écriture de la tâche finale 4B PPP par tableau, lecture graphique et secteurs.

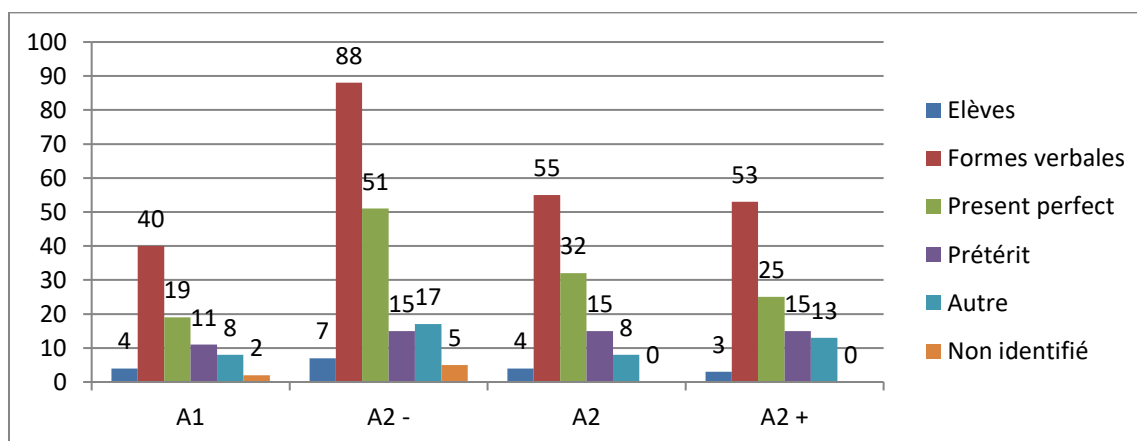
	Elèves	Formes verbales	Present perfect	Prétérit	Autre	Non identifié
A1	Célia	11	8	1	1	1
	Emma	7	0	3	1	3
	Evan	6	1	2	1	2
	Johane	9	4	0	3	2
	Louis.	7	3	1	2	1
	Mathis	7	4	0	3	0
	6	47	20	7	11	9
A2 -	Candice.	12	2	4	5	1
	Dorian	11	6	0	2	3
	Enzo A.	13	6	3	4	0
	Léna	14	4	1	5	4
	Maverick	10	4	3	3	0
	Tristan	12	6	2	3	1
	6	72	28	13	22	9
A2	Léo	15	9	5	1	0
	Nowé	20	8	1	9	2
	Oliane	14	4	5	4	1
	3	49	21	11	14	3
A2 +	Emilie	19	0	13	6	0
	Enzo V.	15	4	4	7	0
	2	34	4	17	13	0



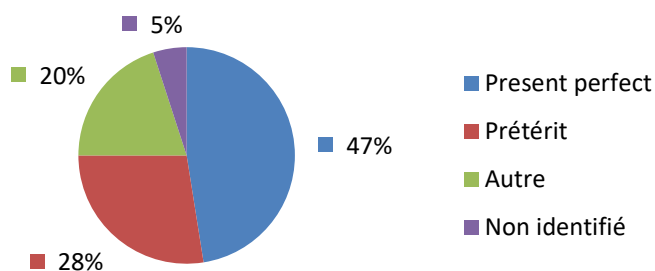


Annexe 7 : Répartition des résultats des formes verbales de la première écriture de la tâche finale 4C TBLT par tableau, lecture graphique et secteurs.

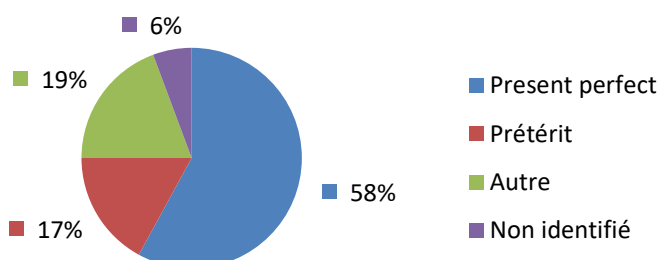
	Elèves	Formes verbales	Present perfect	Prétérit	Autre	Non identifié
A1	Célia	11	8	1	1	1
	Emma	7	0	3	1	3
	Evan	6	1	2	1	2
	Johane	9	4	0	3	2
	Louis.	7	3	1	2	1
	Mathis	7	4	0	3	0
	6	47	20	7	11	9
A2 -	Candice.	12	2	4	5	1
	Dorian	11	6	0	2	3
	Enzo A.	13	6	3	4	0
	Léna	14	4	1	5	4
	Maverick	10	4	4	3	3
	Tristan	12	6	2	3	1
	6	72	28	13	22	9
A2	Léo	15	9	5	1	0
	Nowé	20	8	1	9	2
	Oliane	14	4	5	4	1
	3	49	21	11	14	3
A2 +	Emilie	19	0	13	6	0
	Enzo V.	15	4	4	7	0
	2	34	4	17	13	0



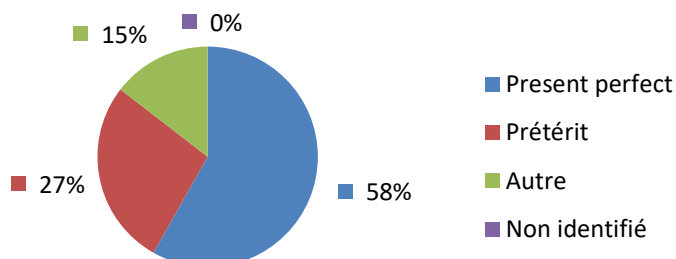
**Proportion des formes verbales 4C TBLT
niveau A1**



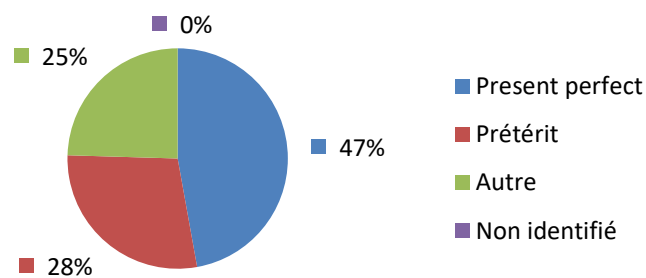
**Proportion des formes verbales 4C TBLT
niveau A2 -**



**Proportion des formes verbales 4C TBLT
niveau A2**

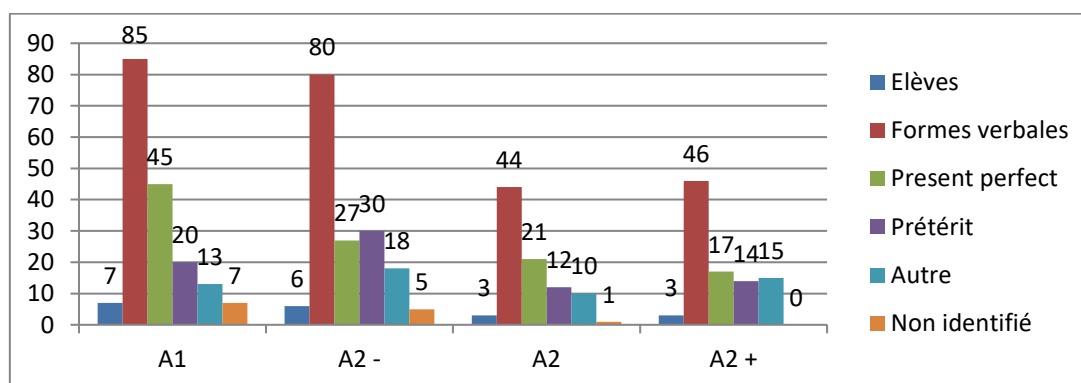


**Proportion des formes verbales 4C TBLT
niveau A2 +**

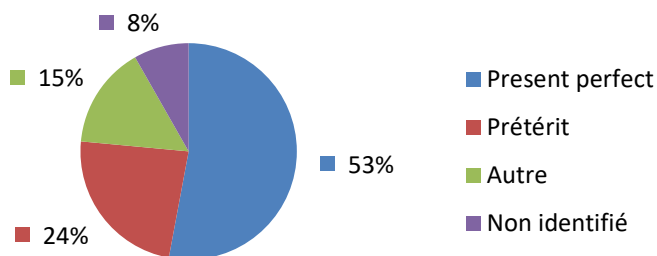


**Annexe 8 : Répartition des résultats des formes verbales de la tâche finale
4A TBLT par tableau, lecture graphique et secteurs.**

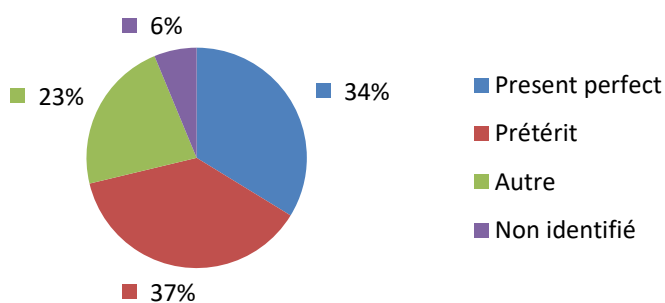
	Elèves	Formes verbales	Present perfect	Prétérit	Autre	Non identifié	
A1	Amandine	8	4	0	2	2	
	Célia	12	6	6	0	0	
	Jonathan	15	9	4	2	0	
	Nikita	12	5	5	1	1	
	Patricia	16	12	3	1	0	
	Sylvano	9	5	1	1	2	
	Yanis	13	4	4	1	6	2
	7	85	45	20	13	7	
A2 -	Candice	11	6	4	1	0	
	Diégo	16	4	4	8	0	
	Margaux R.	14	2	6	5	1	
	Mathis	13	4	4	6	1	2
	Mégane	14	6	6	5	2	1
	Tom	12	5	5	5	1	1
	6	80	27	30	18	5	
A2	Chloé	15	6	7	2	0	
	Margaux P.	15	7	2	6	0	
	Maylis	14	8	3	2	1	
	3	44	21	12	10	1	
A2 +	Christopher	17	9	4	4	0	
	Luis	16	5	4	7	0	
	Marie	13	3	3	6	4	0
	3	46	17	14	15	0	



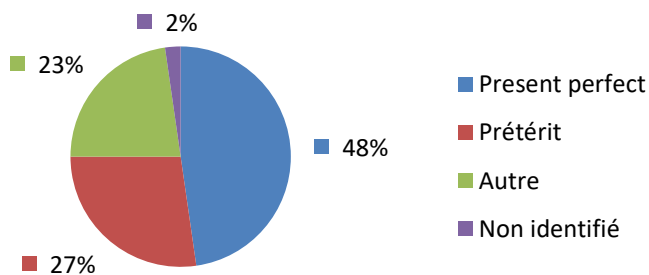
**Proportion des formes verbales 4A TBLT
niveau A1**



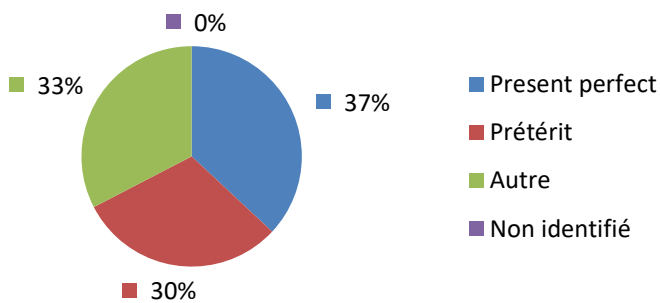
**Proportion des formes verbales 4A TBLT
niveau A2 -**



**Proportion des formes verbales 4A TBLT
niveau A2**

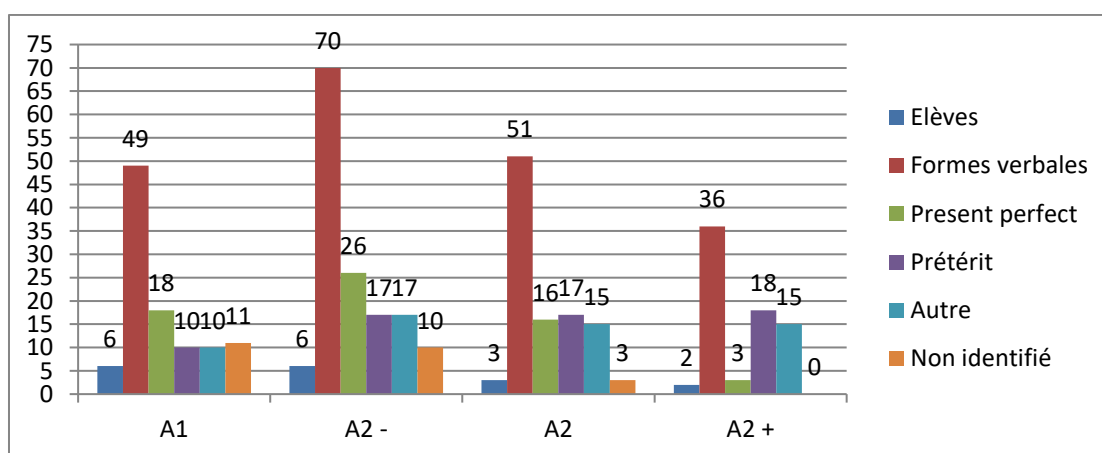


**Proportion des formes verbales 4A TBLT
niveau A2 +**

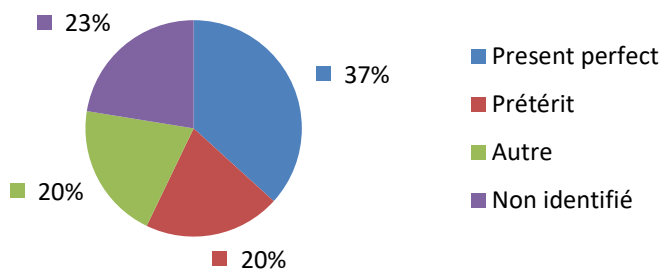


Annexe 9 : Répartition des résultats des formes verbales de la tâche finale 4B PPP par tableau, lecture graphique et secteurs.

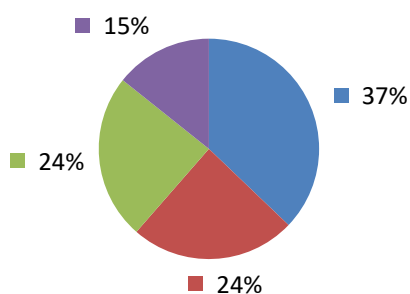
	Elèves	Formes verbales	Present perfect	Prétérit	Autre	Non identifié
A1	Célia	11	6	3	1	1
	Emma	8	0	3	1	4
	Evan	5	1	1	0	3
	Johane	12	4	1	5	2
	Louis.	5	3	0	1	1
	Mathis	8	4	2	2	0
	6	49	18	10	10	11
A2-	Candice.	11	2	6	3	0
	Dorian	12	6	1	2	3
	Enzo A.	13	6	3	4	0
	Léna	13	3	2	4	4
	Maverick	11	3	3	3	2
	Tristan	10	6	2	1	1
	6	70	26	17	17	10
A2	Léo	15	6	6	1	2
	Nowé	21	6	5	9	1
	Oliane	15	4	6	5	0
	3	51	16	17	15	3
A2 +	Emilie	21	0	14	7	0
	Enzo V.	15	3	4	8	0
	2	36	3	18	15	0



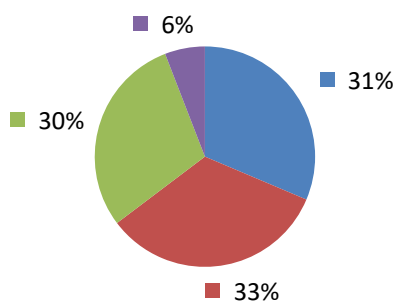
**Proportion des formes verbales 4B PPP
niveau A1**



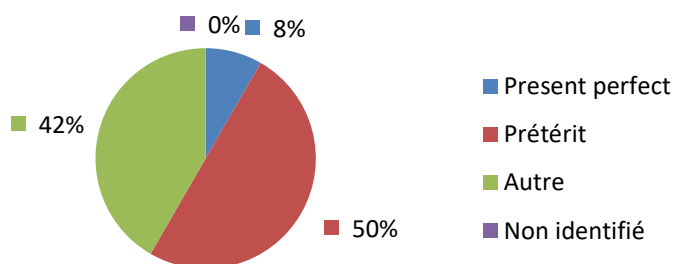
**Proportion des formes verbales 4B PPP
niveau A2 -**



**Proportion des formes verbales 4B PPP
niveau A2**

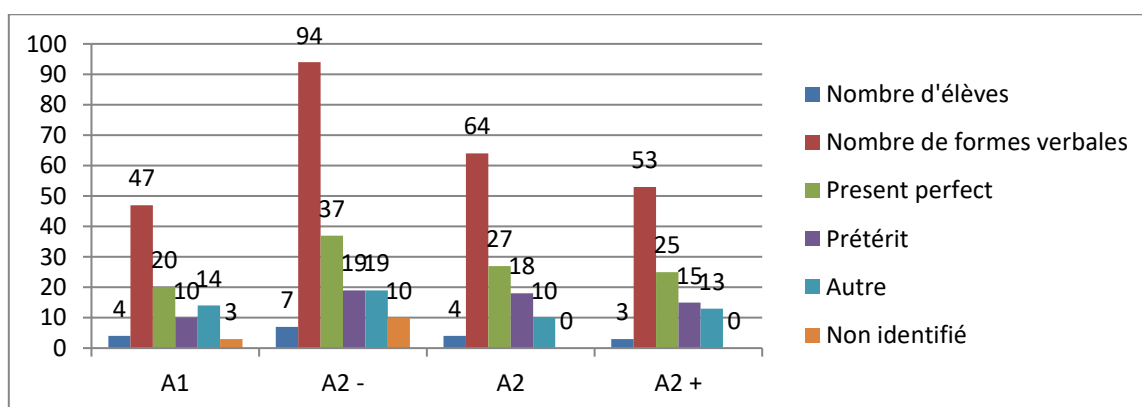


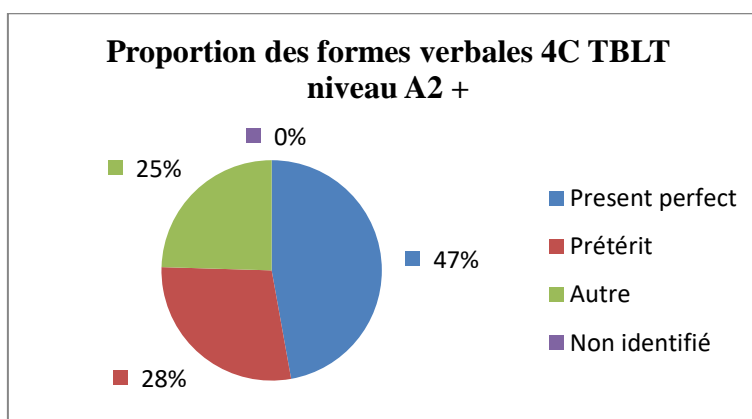
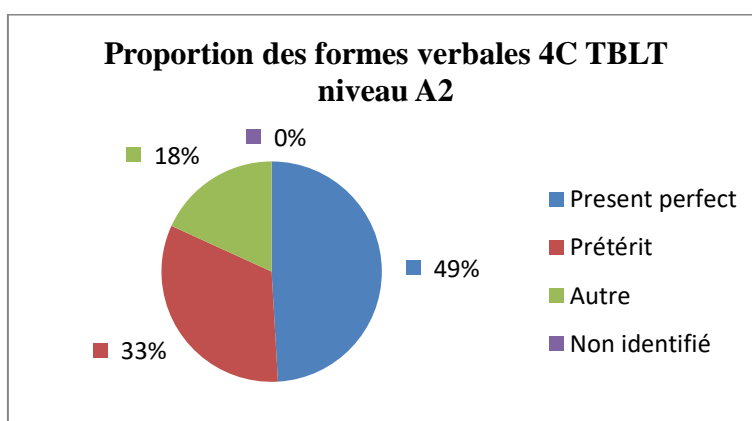
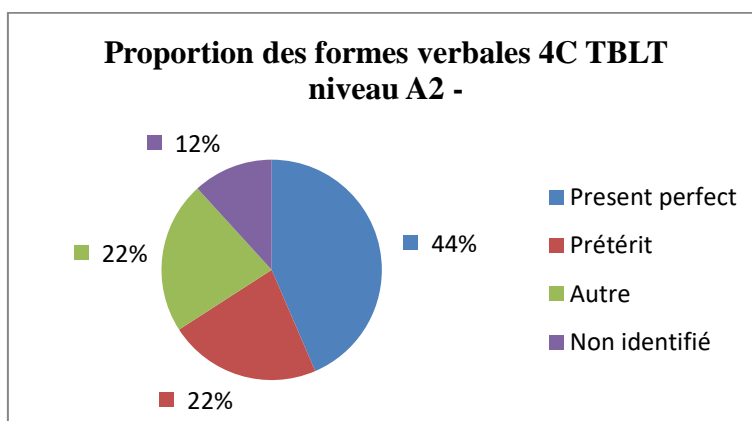
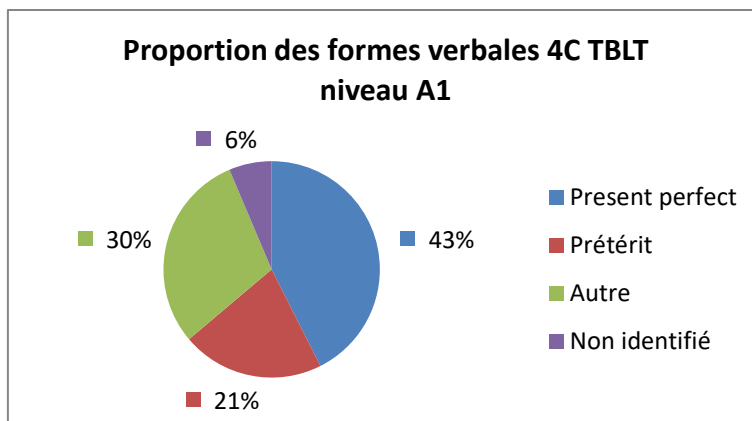
**Proportion des formes verbales 4B PPP
niveau A2 +**



Annexe 10 : Répartition des résultats des formes verbales de la tâche finale 4C TBLT par tableau, lecture graphique et secteurs.

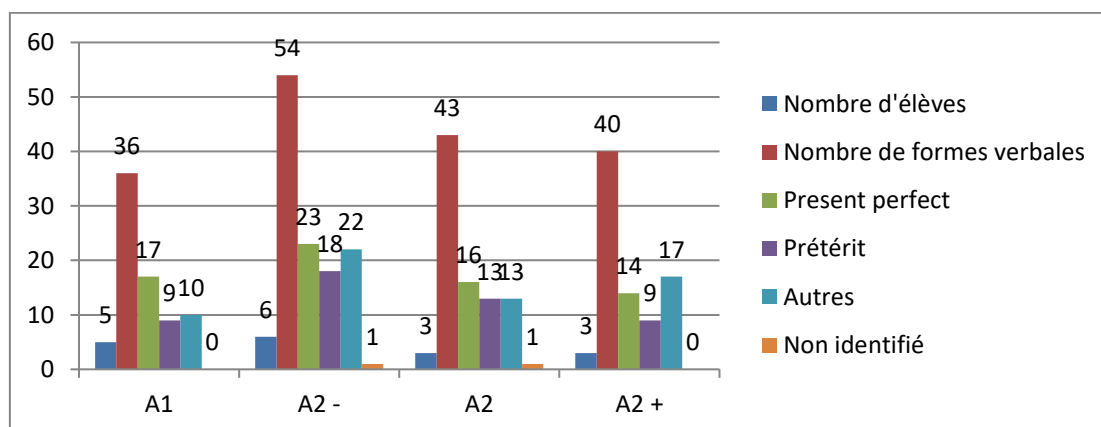
	Elèves	Formes verbales	Present perfect	Prétérit	Autre	Non identifié
A1	Doriand	11	7	3	1	0
	Idris	15	6	2	6	1
	Justine	10	2	3	5	0
	Mila	11	5	2	2	2
	4	47	20	10	14	3
A2 -	Baptiste	15	8	4	3	0
	Caroline	11	4	5	1	1
	Kilian	15	9	2	3	1
	Lara	15	6	2	2	5
	Mathéo	14	9	2	1	2
	Sara	11	1	3	7	0
	Steeve	13	0	1	2	1
	7	94	37	19	19	10
A2	Célia	14	6	6	2	0
	Kiya	17	2	4	2	0
	Lauralee	16	9	4	3	0
	Noémie	17	10	4	3	0
	4	64	27	18	10	0
A2 +	Océane	18	9	5	4	0
	Lenny	19	7	6	6	0
	Yvan	16	9	4	3	0
	3	53	25	15	13	0

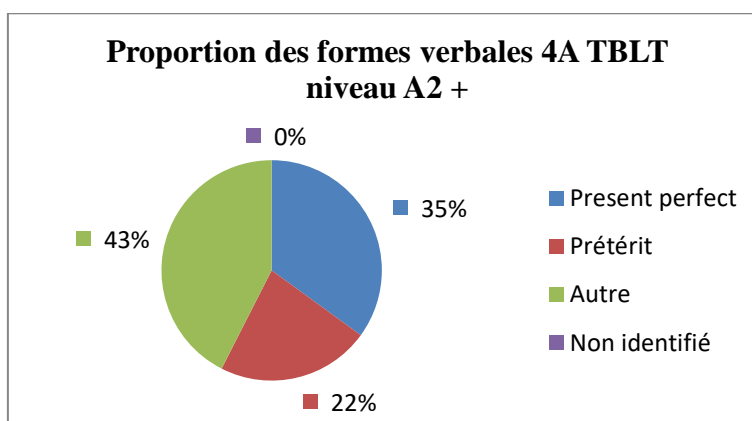
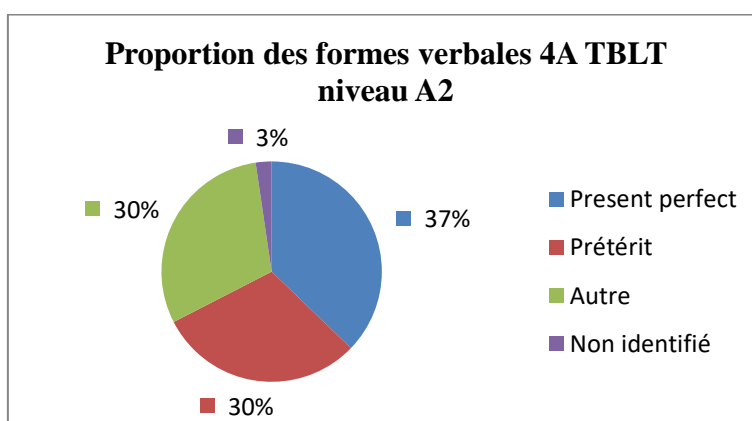
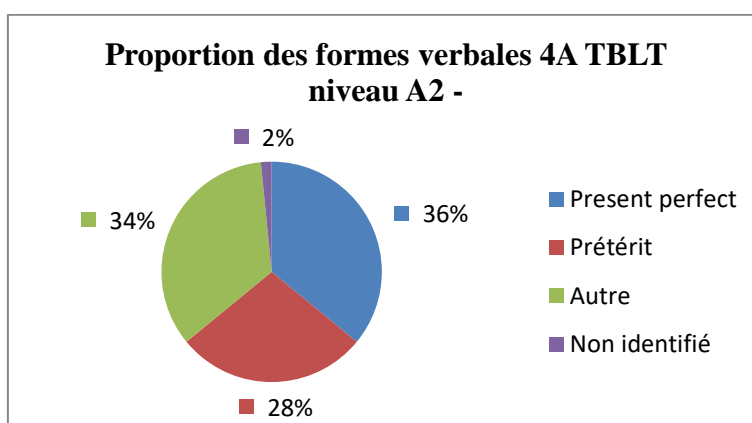
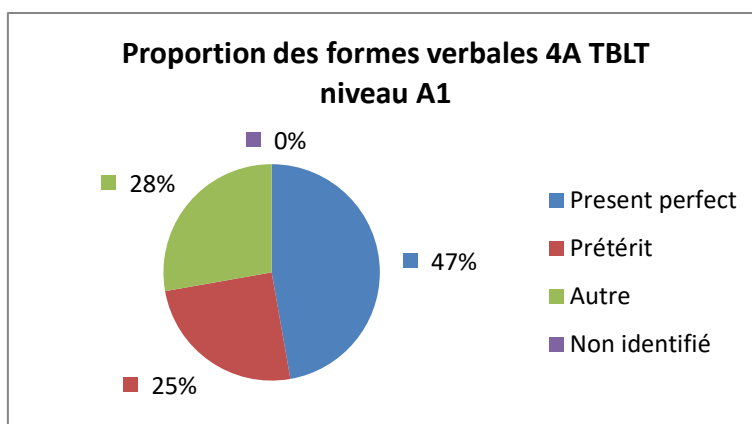




Annexe 11 : Répartition des résultats des formes verbales de l'évaluation finale 4A TBLT par tableau, lecture graphique et secteurs.

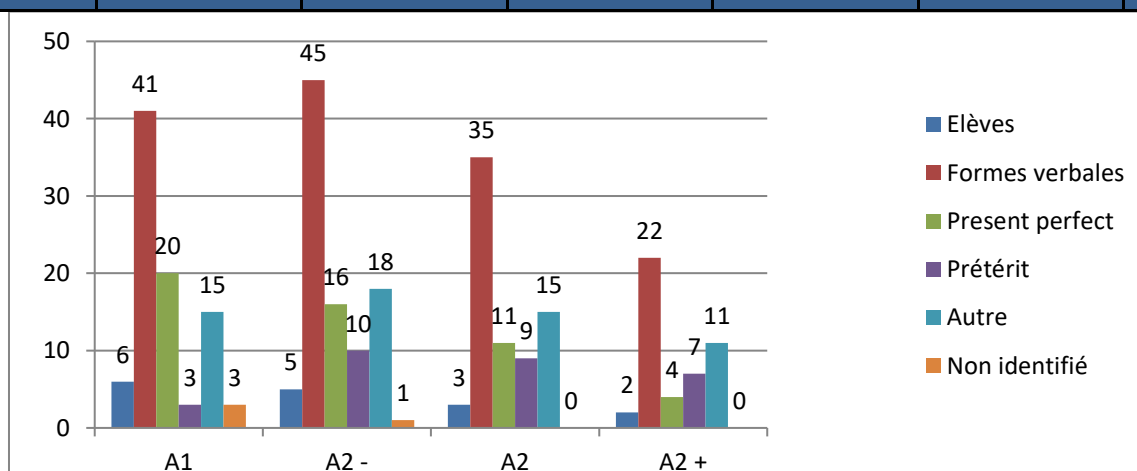
	Elèves	Formes verbales	Present perfect	Prétérit	Autre	Non identifié
A1	Jonathan	14	10	1	2	1
	Yanis	11	7	1	2	2
	Amandine	8	3	1	4	0
	Célia	6	4	1	1	0
	Nikita	10	5	3	2	0
	Patricia	8	3	2	3	0
	Sylvano	4	2	2	0	0
	5	36	17	9	10	0
A2 -	Candice	6	4	0	2	0
	Diégo	10	4	1	5	0
	Margaux R.	16	6	6	4	0
	Mathis	11	3	5	2	1
	Mégane	10	2	4	4	0
	Tom	1	4	2	5	0
	6	54	23	18	22	1
A2	Chloé	14	7	4	3	0
	Margaux P.	16	4	7	4	1
	Maylis	13	5	2	6	0
	3	43	16	13	13	1
A2 +	Christopher	15	7	3	5	0
	Luis	16	2	4	10	0
	Marie	9	5	2	2	0
	3	40	14	9	17	0

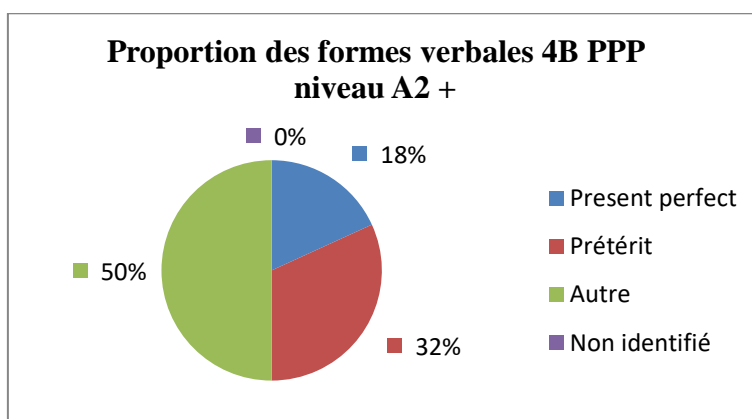
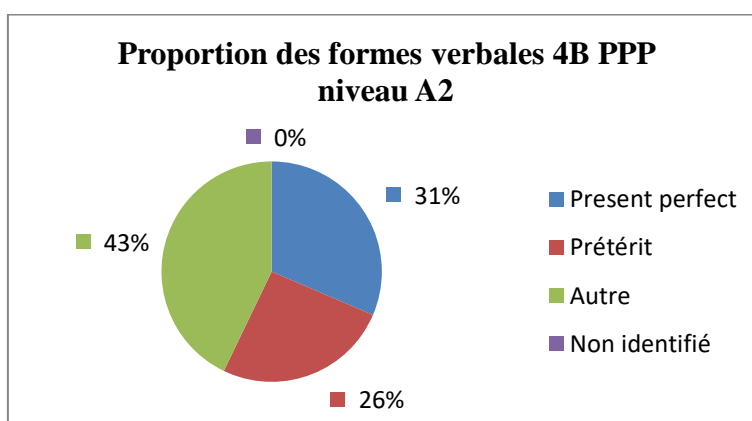
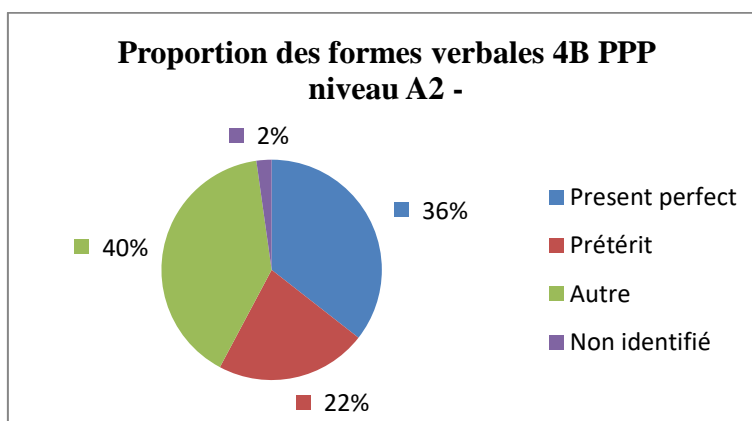
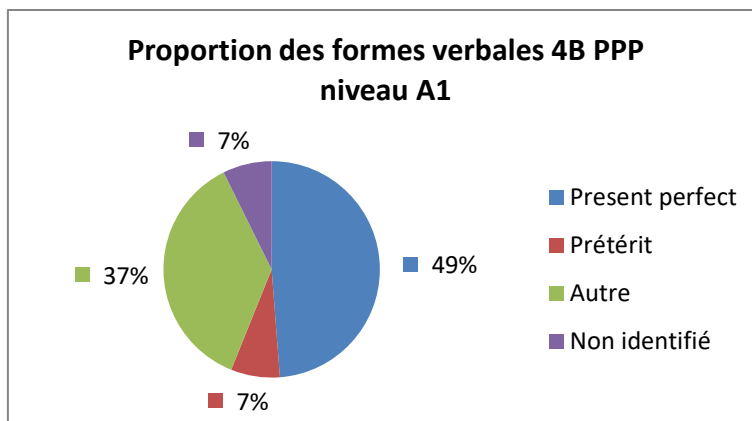




Annexe 12 : Répartition des résultats des formes verbales de l'évaluation finale 4B PPP par tableau, lecture graphique et secteurs. la tâche finale 4C TBLT par tableau, lecture graphique et secteurs.

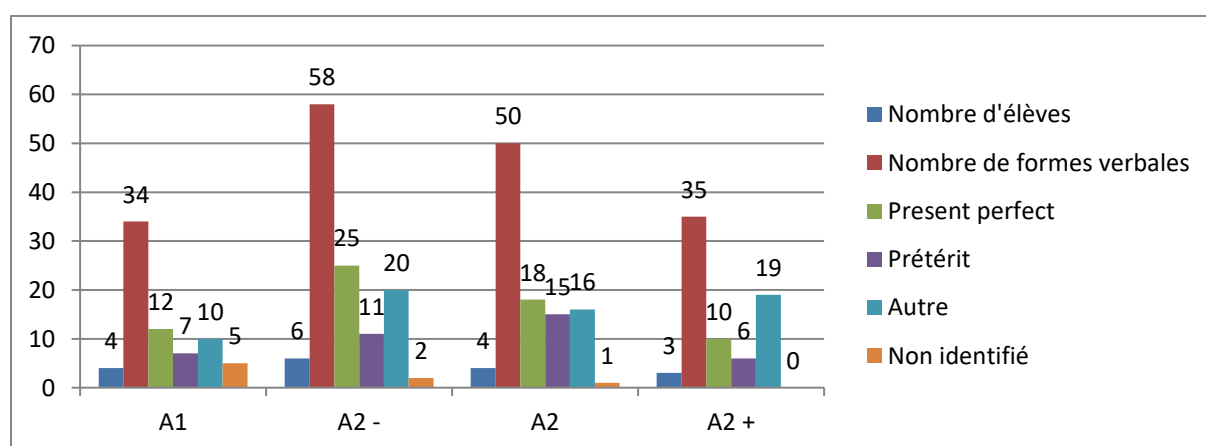
	Elèves	Formes verbales	Present perfect	Prétérit	Autre	Non identifié
A1	Célia	8	6	0	2	0
	Emma	6	1	0	3	2
	Evan	3	0	1	1	1
	Johane	8	4	1	3	0
	Louis.	8	4	1	3	0
	Mathis	8	5	0	3	0
	6	41	20	3	15	3
A2 -	Maverick	8	5	1	1	1
	Candice.	11	5	3	3	0
	Dorian	10	4	1	5	0
	Enzo A.	12	4	2	6	0
	Léna	7	2	2	2	1
	Tristan	5	1	2	2	0
	5	45	16	10	18	1
A2	Léo	13	5	2	6	0
	Nowé	15	4	5	6	0
	Oliane	7	2	2	3	0
	3	35	11	9	15	0
A2 +	Emilie	8	1	3	4	0
	Enzo V.	14	3	4	7	0
	2	22	4	7	11	0

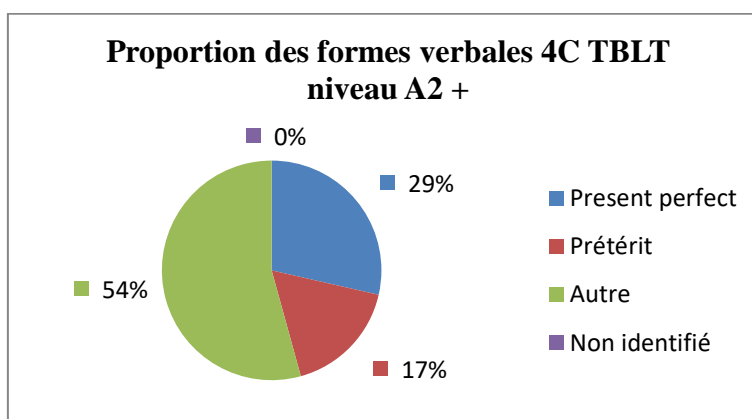
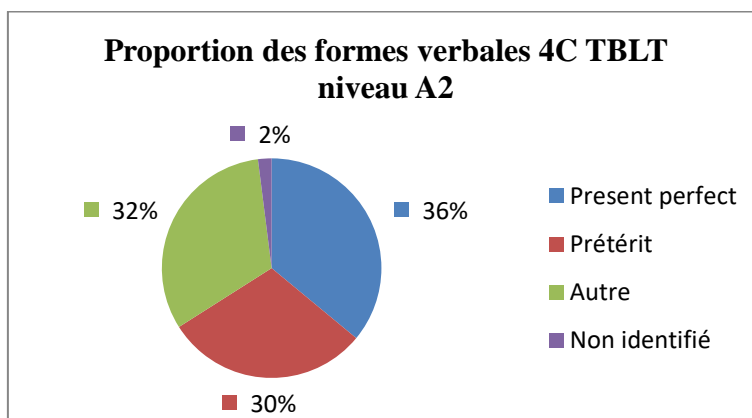
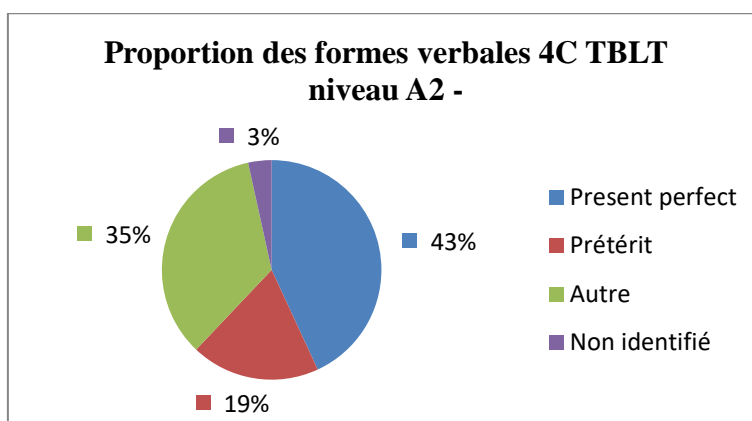
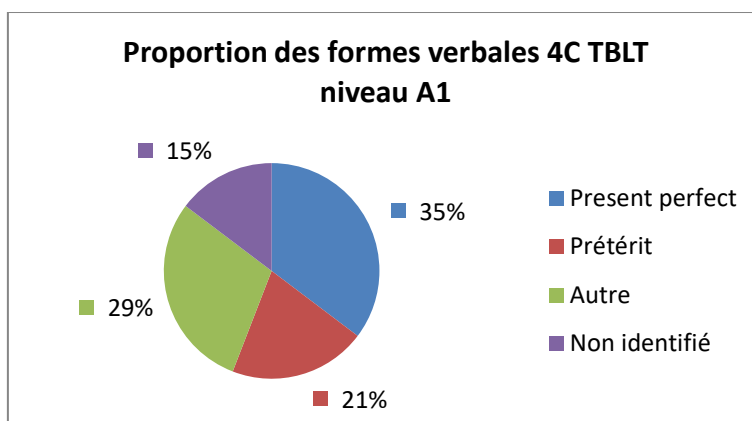




Annexe 13 : Répartition des résultats des formes verbales de l'évaluation finale 4C TBLT par tableau, lecture graphique et secteurs.

	Elèves	Formes verbales	Present perfect	Prétérit	Autre	Non identifié
A1	Doriand	6	2	3	1	0
	Idris	9	4	1	1	3
	Justine	7	2	1	2	2
	Mila	12	4	2	6	0
	4	34	12	7	10	5
A2 -	Lara	8	4	2	1	1
	Baptiste	10	5	1	4	0
	Caroline	8	5	0	3	0
	Kilian	11	4	4	2	1
	Mathéo	12	4	3	5	0
	Sara	9	2	3	3	1
	Steeve	8	5	0	3	0
	6	58	25	11	20	2
A2	Célia	16	6	7	2	1
	Kiya	11	4	3	4	0
	Lauralee	14	5	4	5	0
	Noémie	9	3	1	5	0
	4	50	18	15	16	1
A2 +	Lenny	9	4	2	3	0
	Océane	15	2	2	11	0
	Yvan	11	4	2	5	0
	3	35	10	6	19	0





Annexe 14 : Lecture sous tableaux des données de la première écriture de la tâche finale de chaque groupe au *present perfect* et au prétérit par niveaux selon les occurrences (O), la conformité d'usage (C), la précision linguistique (PL) et la complexité (CO).

4A TBLT

Present perfect	A1				A2-				A2				A2+			
	O	C	PL	Co	O	C	PL	Co	O	C	PL	Co	O	C	PL	Co
Maylis									8	6	6	3				
Célia	9	6	2	2												
Patricia	11	9	5	2												
Yanis	4	4	0	0												
Tom					5	4	3	2								
Christopher													7	7	5	3
Chloé									4	4	4	2				
Amandine	4	3	3	2												
Nikita	4	3	0	0												
Margaux P.									7	7	3	3				
Marie													4	4	3	3
Mégane					8	6	4	2								
Margaux R.					0	0	0	0								
Jonathan	9	6	6	2												
Candice					6	6	4	3								
Diégo					5	3	2	2								
Luis													5	4	1	1
Sylvano	4	4	3	2												
Mathis					4	4	4	2								
Total	45	35	19	10	28	23	17	11	19	17	13	8	16	15	9	7

	A1				A2-				A2				A2+			
Prétérit	O	C	PL	Co	O	C	PL	Co	O	C	PL	Co	O	C	PL	Co
Maylis									3	3	2	2				
Célia	3	3	1	1												
Patricia	1	1	1	1												
Yanis	3	3	1	1												
Tom					5	4	1	1								
Christopher													3	3	3	3
Chloé									7	7	6	4				
Amandine	0	0	0	0												
Nikita	2	2	2	2												
Margaux P.									2	2	2	2				
Marie													4	4	3	3
Mégane					4	4	3	2								
Margaux R.					6	6	4	3								
Jonathan	1	1	1	1												
Candice					3	3	2	2								
Diégo					0	0	0	0								
Luis													4	3	2	2
Sylvano	1	1	0	0												
Mathis					9	7	4	4								
Total	11	11	6	6	27	24	14	12	12	12	10	8	11	10	8	8

4B PPP

	A1				A2-				A2				A2+			
Present perfect	O	C	PL	Co	O	C	PL	Co	O	C	PL	Co	O	C	PL	Co
Enzo A.					6	5	3	2								
Léo									9	9	6	5				
Oliane									4	4	4	3				
Dorian					6	3	0	0								
Evan	2	2	0	0												
Mathis	4	4	2	2												
Célia	8	6	3	2												
Emilie													0	0	0	0
Louis.	3	3	1	1												
Johane	4	3	3	2												
Maverick					4	4	4	2								
Candice.					2	1	1	1								
Nowé									8	5	2	2				
Léna									4	3	2	2				
Tristan					6	6	4	1								
Emma	0	0	0	0												
Enzo V.													4	4	0	0
Total	21	18	9	7	24	19	12	6	25	21	14	12	4	4	0	0

	A1				A2-				A2				A2+			
Prétérit	O	C	PL	Co	O	C	PL	Co	O	C	PL	Co	O	C	PL	Co
Enzo A.					3	3	1	1								
Léo									5	5	3	3				
Oliane									5	5	3	3				
Dorian					0	0	0	0								
Evan	1	0	0	0												
Mathis	0	0	0	0												
Célia	1	1	1	1												
Emilie													13	11	11	5
Louis.	1	1	0	0												
Johane	0	0	0	0												
Maverick					3	3	2	2								
Candice.					4	2	1	1								
Nowé									1	1	1	1				
Léna									1	1	1	1				
Tristan					2	2	1	1								
Emma	3	2	0	0												
Enzo V.													4	3	3	3
Total	6	4	1	1	12	10	5	5	12	12	8	8	17	14	14	8

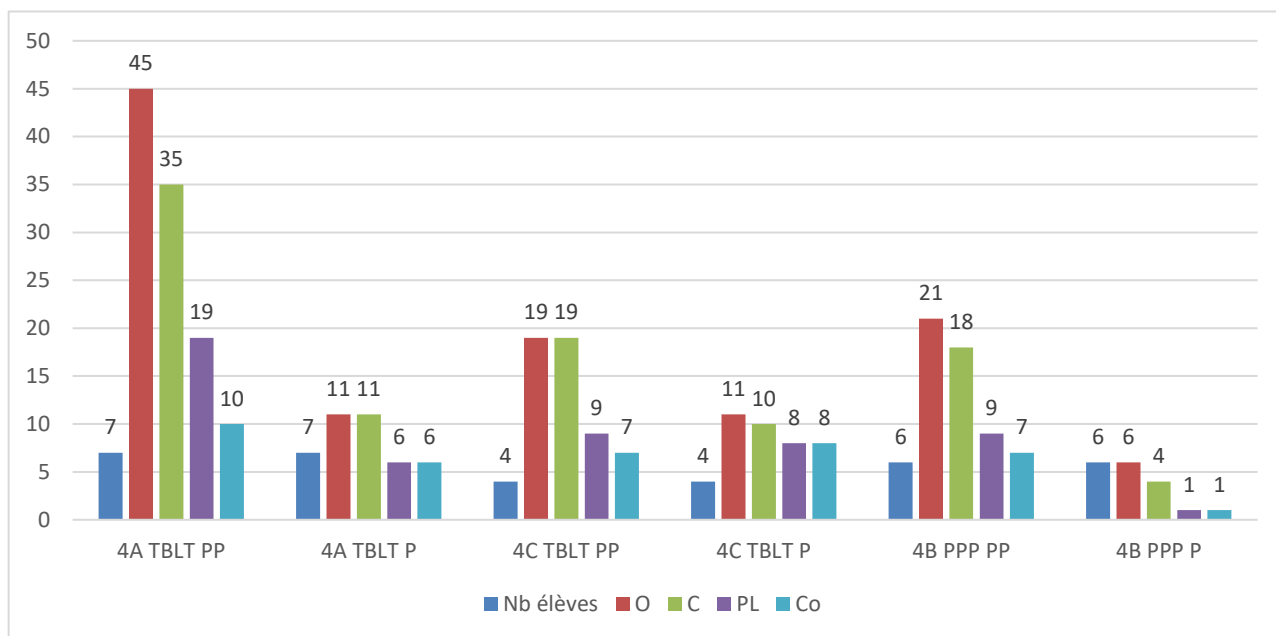
4C TBLT

	A1				A2-				A2				A2+			
Present perfect	O	C	PL	Co	O	C	PL	Co	O	C	PL	Co	O	C	PL	Co
Océane													9	9	6	3
Mila	4	4	2	1												
Célia									7	6	5	2				
Doriand	5	5	2	2												
Caroline					2	2	0	0								
Baptiste					8	8	6	3								
Idris	8	8	5	4												
Kiya									9	9	6	3				
Lara					7	6	4	4								
Lauralee									9	7	3	2				
Kilian					10	9	5	3								
Justine	2	2	0	0												
Sara					3	1	1	1								
Lenny													7	7	5	3
Yvan													9	9	5	2
Mathéo					10	8	6	4								
Steeve					11	9	5	4								
Noémie									7	7	7	3				
Total	19	19	9	7	51	43	27	19	32	29	21	10	25	25	16	8

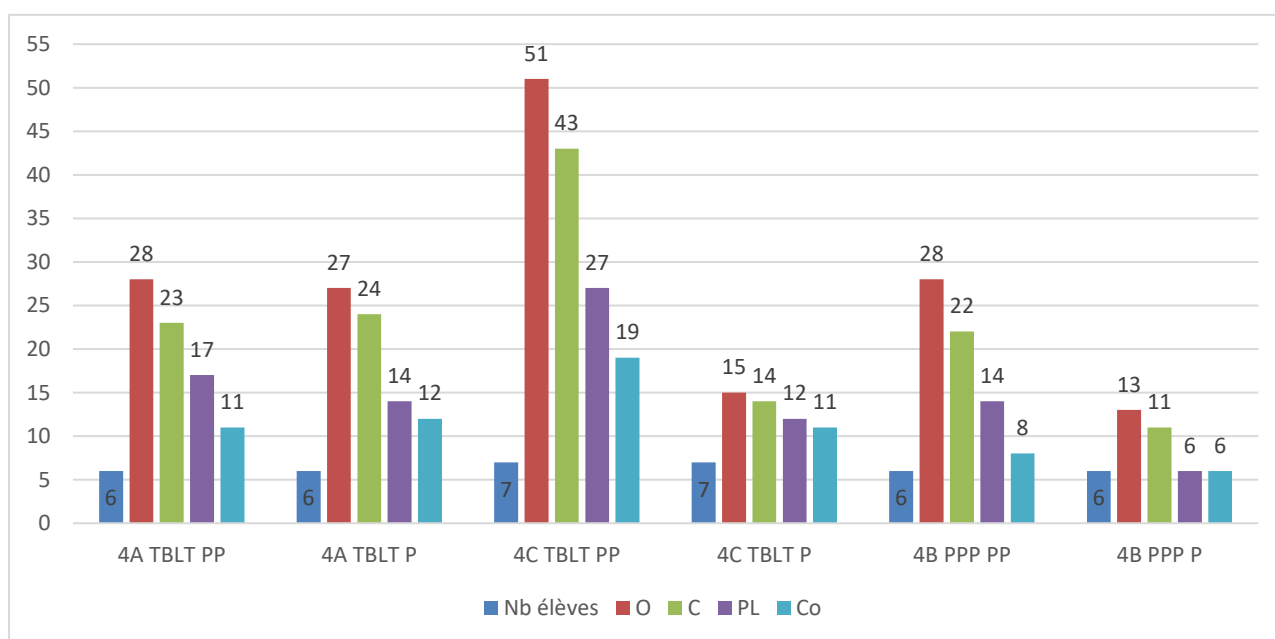
	A1				A2-				A2				A2+			
Prétérit	O	C	PL	Co	O	C	PL	Co	O	C	PL	Co	O	C	PL	Co
Océane													5	4	4	3
Mila	4	4	2	2												
Célia									5	4	4	2				
Doriand	3	2	2	2												
Caroline					5	5	4	4								
Baptiste					4	3	2	1								
Idris	2	2	2	2												
Kiya									4	4	4	2				
Lara					1	1	1	1								
Lauralee									2	2	2	2				
Kilian					2	2	2	2								
Justine	2	2	2	2												
Sara					1	1	1	1								
Lenny													6	6	5	4
Yvan													4	4	4	4
Mathéo					2	2	2	2								
Steve					0	0	0	0								
Noémie									4	4	4	2				
Total	11	10	8	8	15	14	12	11	15	14	14	8	15	14	13	11

Annexe 15 : Lecture graphique des résultats de la première écriture de la tâche finale des trois groupes au *present perfect* et au *prétérit* par niveaux.

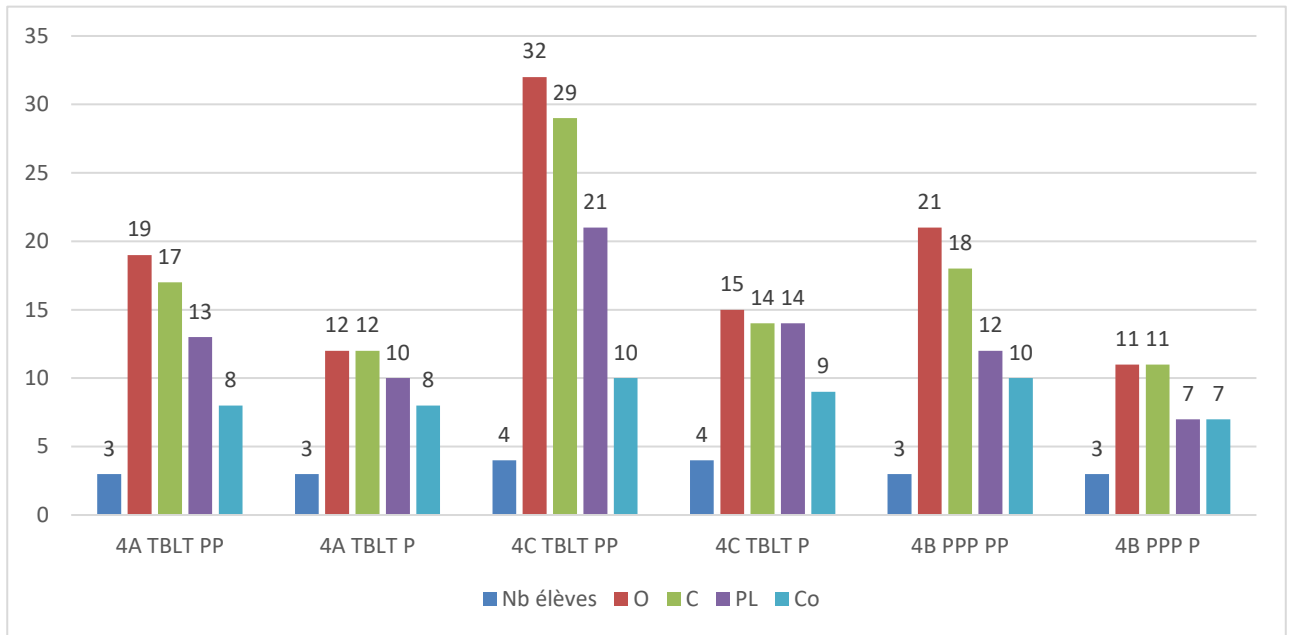
A1



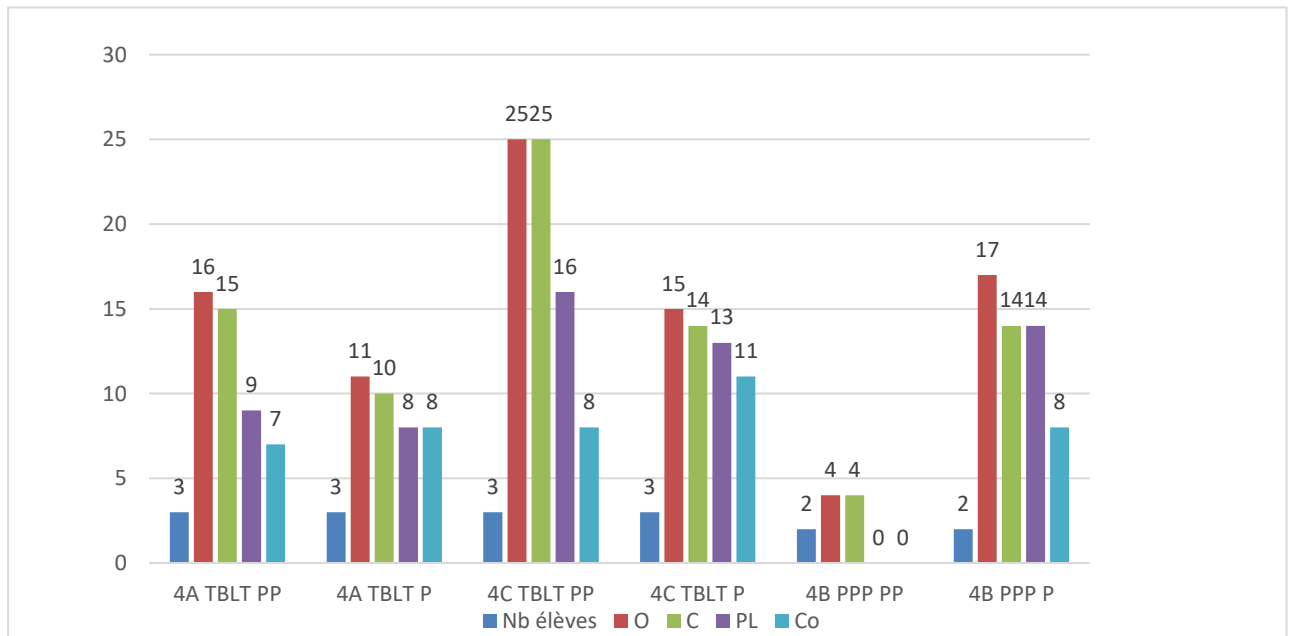
A2-



A2



A2 +



Annexe 16 : Lecture sous tableaux des données de la tâche finale de chaque groupe au *present perfect* et au prétérit par niveaux selon les occurrences (O), la conformité d'usage (C), la précision linguistique (PL) et la complexité (CO).

4A TBLT

Present perfect	A1				A2-				A2				A2+			
	O	C	PL	Co	O	C	PL	Co	O	C	PL	Co	O	C	PL	Co
Maylis									8	7	6	3				
Célia	6	6	5	4												
Patricia	12	10	6	2												
Yanis	4	4	0	0												
Tom					5	4	3	2								
Christopher													9	9	6	3
Chloé									6	6	6	2				
Amandine	4	3	3	2												
Nikita	5	2	2	1												
Margaux P.									7	7	5	5				
Marie													3	3	3	1
Mégane					6	6	6	2								
Margaux R.					2	2	0	0								
Jonathan	9	9	6	2												
Candice					6	6	3	3								
Diégo					4	3	2	2								
Luis													5	5	3	2
Sylvano	5	3	2	2												
Mathis					4	4	3	1								
Total	45	37	24	13	27	25	17	10	21	20	17	10	17	17	12	6

Prétérit	A1				A2-				A2				A2+			
	O	C	PL	Co	O	C	PL	Co	O	C	PL	Co	O	C	PL	Co
Maylis									3	3	3	3				
Célia	6	6	5	3												
Patricia	3	3	1	1												
Yanis	1	1	0	0												
Tom					5	5	2	2								
Christopher													4	4	3	3
Chloé									7	7	7	5				
Amandine	0	0	0	0												
Nikita	5	5	4	2												
Margaux P.									2	2	2	2				
Marie													6	6	6	4
Mégane					5	5	3	3								
Margaux R.					6	6	3	2								
Jonathan	4	4	1	1												
Candice					4	4	3	3								
Diégo					4	2	0	0								
Luis													4	4	4	4
Sylvano	1	1	0	0												
Mathis					6	6	4	4								
Total	20	20	11	7	30	28	15	14	12	12	12	10	14	14	13	11

4B PPP

	A1				A2-				A2				A2+			
Present perfect	O	C	PL	Co	O	C	PL	Co	O	C	PL	Co	O	C	PL	Co
Enzo A.					6	5	0	0								
Léo									6	6	6	5				
Oliane									4	4	4	3				
Dorian					6	2	1	1								
Evan	1	1	0	0												
Mathis	4	4	2	2												
Célia	6	6	3	2												
Emilie													0	0	0	0
Louis.	3	1	0	0												
Johane	4	4	2	2												
Maverick					3	3	3	2								
Candice.					2	2	2	2								
Nowé									6	6	3	3				
Léna					3	3	2	2								
Tristan					6	6	5	2								
Emma	0	0	0	0												
Enzo V.													3	3	3	2
Total	18	16	7	6	26	21	13	9	16	16	13	11	3	3	3	2

	A1				A2-				A2				A2+			
Prétérit	O	C	PL	Co	O	C	PL	Co	O	C	PL	Co	O	C	PL	Co
Enzo A.					3	3	1	1								
Léo									6	6	6	4				
Oliane									6	5	5	4				
Dorian					1	1	0	0								
Evan	1	1	1	1												
Mathis	2	2	2	2												
Célia	3	3	1	1												
Emilie													14	14	13	8
Louis.	0	0	0	0												
Johane	1	1	0	0												
Maverick					3	3	3	3								
Candice.					6	5	2	2								
Nowé									5	5	4	4				
Léna					2	2	1	1								
Tristan					2	2	2	1								
Emma	3	1	1	1												
Enzo V.													4	3	3	3
Total	10	8	5	5	17	16	9	8	17	16	15	12	18	17	16	11

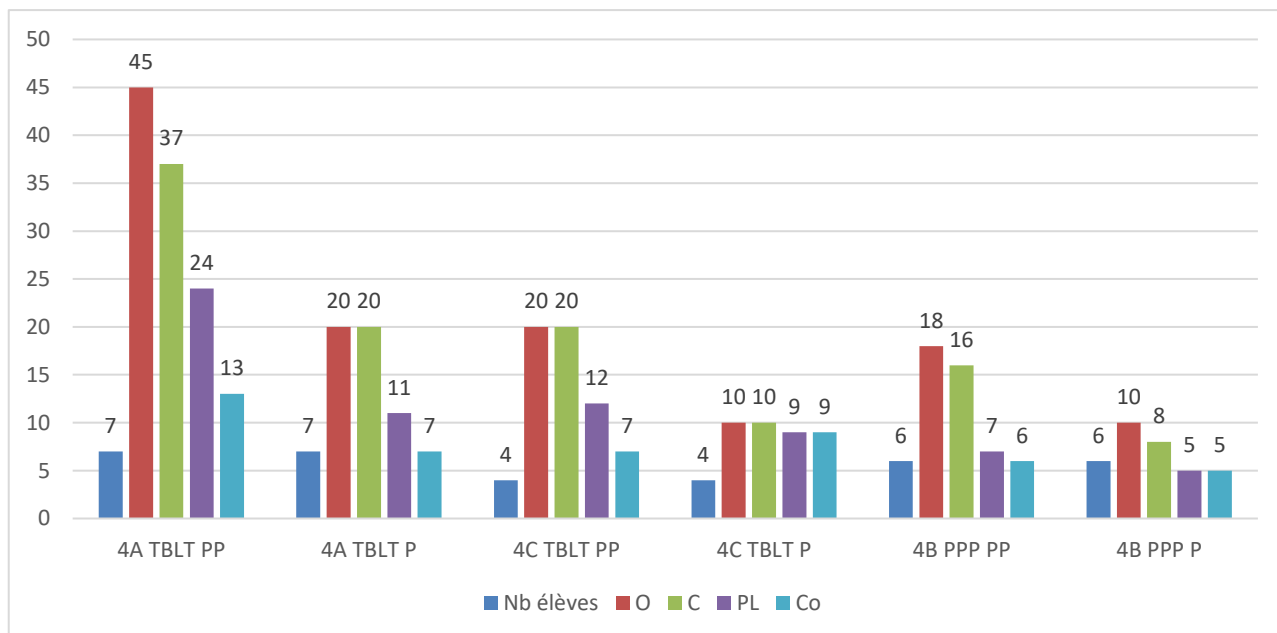
4C TBLT

	A1				A2-				A2				A2+			
Present perfect	O	C	PL	Co	O	C	PL	Co	O	C	PL	Co	O	C	PL	Co
Océane													9	9	9	3
Mila	5	5	3	1												
Célia									6	5	5	2				
Doriand	7	7	3	3												
Caroline					5	5	4	4								
Baptiste					8	8	6	2								
Idris	6	6	4	3												
Kiya									12	12	6	3				
Lara					6	6	5	3								
Lauralee									9	9	4	3				
Kilian					9	9	6	4								
Justine	2	2	2	1												
Sara					1	1	1	1								
Lenny													7	7	5	3
Yvan													9	9	8	4
Mathéo					9	9	6	4								
Steeve					10	9	3	2								
Noémie									10	10	6	3				
Total	20	20	12	8	48	47	31	20	37	36	21	11	25	25	22	10

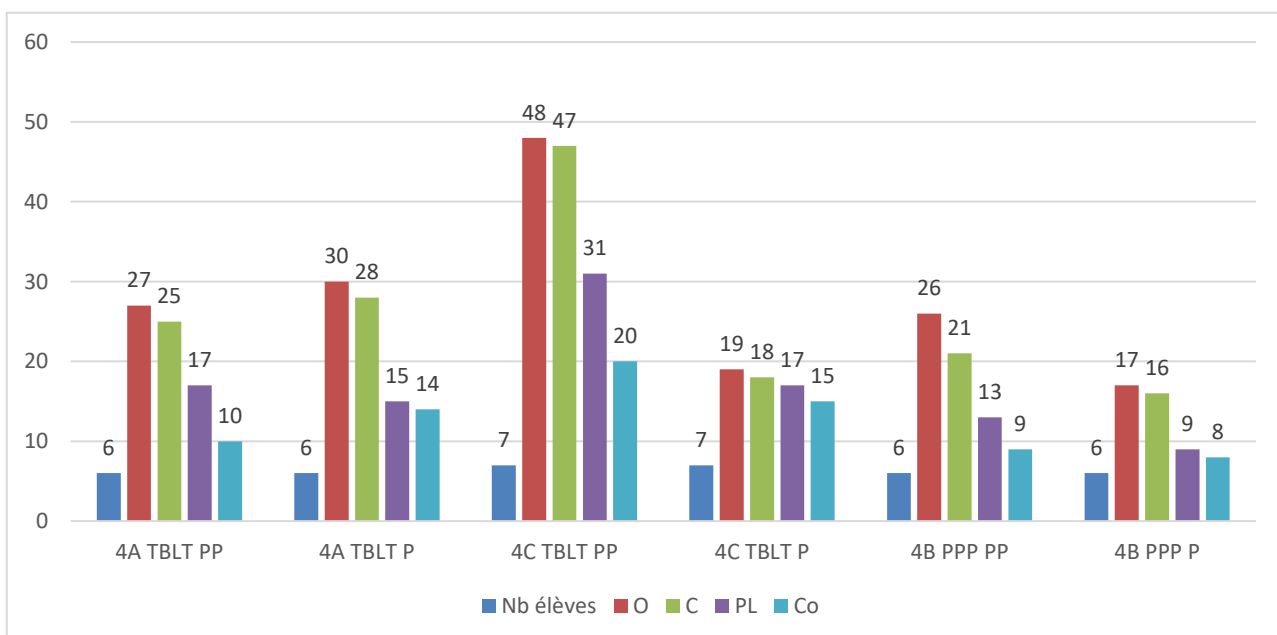
	A1				A2-				A2				A2+			
Prétérit	O	C	PL	Co	O	C	PL	Co	O	C	PL	Co	O	C	PL	Co
Océane													5	5	5	4
Mila	2	2	2	2												
Célia									6	5	4	2				
Doriand	3	3	3	2												
Caroline					5	5	4	4								
Baptiste					4	3	3	2								
Idris	2	2	2	2												
Kiya									4	4	3	2				
Lara					2	2	2	2								
Lauralee									4	4	4	3				
Kilian					2	2	2	2								
Justine	3	3	2	2												
Sara					3	3	3	2								
Lenny													6	6	5	5
Yvan													4	4	4	4
Mathéo					2	2	2	2								
Steeve					1	1	1	1								
Noémie									4	4	4	2				
Total	10	10	9	8	19	18	17	15	18	17	15	9	15	15	14	13

Annexe 17 : Lecture graphique des résultats de la tâche finale des trois groupes au *present perfect* et au *prétérit* par niveaux.

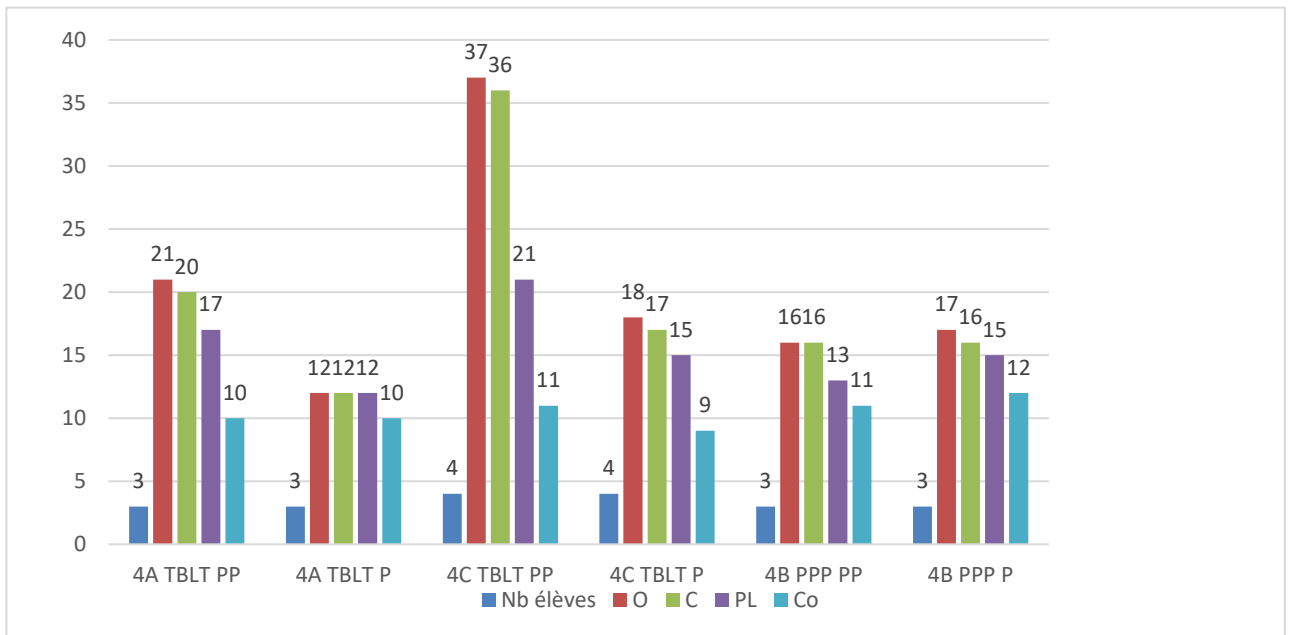
A1



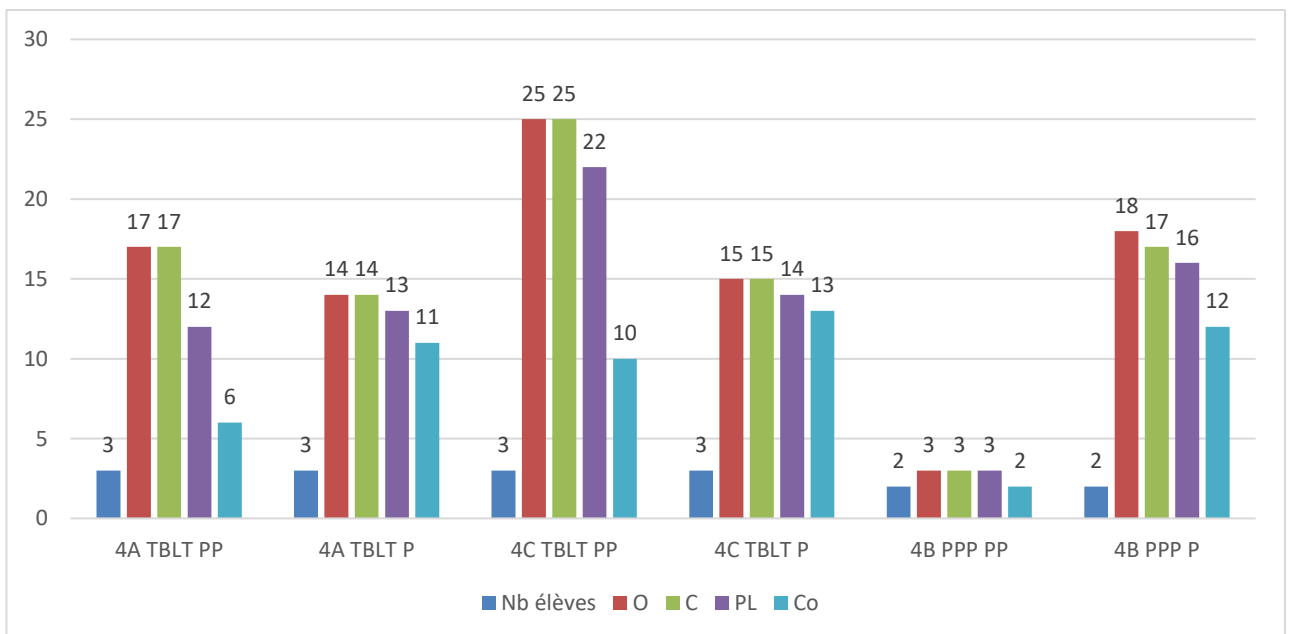
A2 –



A2



A2 +



Annexe 18 : Lecture sous tableaux des données de l'évaluation finale de chaque groupe au *present perfect* et au prétérit par niveaux selon les occurrences (O), la conformité d'usage (C), la précision linguistique (PL) et la complexité (CO).

4A TBLT

	A1				A2-				A2				A2+			
	O	C	PL	Co	O	C	PL	Co	O	C	PL	Co	O	C	PL	Co
Present perfect																
Maylis									5	5	5	2				
Célia	4	4	1	1												
Patricia	3	3	1	1												
Tom					4	4	4	2								
Christopher													7	6	6	2
Chloé									7	7	7	4				
Amandine	3	3	3	2												
Nikita	5	5	1	1												
Margaux P.									4	4	2	2				
Marie													5	5	5	3
Mégane					2	2	2	2								
Margaux R.					6	5	0	0								
Candice					4	4	3	1								
Diégo					4	3	2	1								
Luis													2	2	2	1
Sylvano	2	2	2	2												
Mathis					3	3	3	3								
Total	17	17	8	7	23	21	14	9	16	16	14	8	14	13	13	6

	A1				A2-				A2				A2+			
Prétérit	O	C	PL	Co	O	C	PL	Co	O	C	PL	Co	O	C	PL	Co
Maylis									2	1	1	1				
Célia	1	0	0	0												
Patricia	2	2	2	2												
Tom					2	1	1	1								
Christopher													3	2	2	2
Chloé									4	4	4	4				
Amandine	1	1	1	1												
Nikita	3	0	0	0												
Margaux P.									7	2	2	1				
Marie													3	2	2	2
Mégane					4	1	1	1								
Margaux R.					6	1	1	1								
Candice					0	0	0	0								
Diégo					1	0	0	0								
Luis													4	3	2	2
Sylvano	2	0	0	0												
Mathis					5	2	1	1								
Total	9	3	3	3	18	5	4	4	13	7	7	6	10	7	6	6

4B PPP

	A1				A2-				A2				A2+			
Present perfect	O	C	PL	Co	O	C	PL	Co	O	C	PL	Co	O	C	PL	Co
Enzo A.					4	4	3	3								
Léo									5	5	5	2				
Oliane									2	2	2	2				
Dorian					4	4	2	2								
Evan	0	0	0	0												
Mathis	5	5	3	2												
Célia	6	5	5	4												
Emilie													1	1	1	1
Louis.	4	4	4	1												
Johane	4	2	1	1												
Candice.					5	5	5	2								
Nowé									4	3	3	2				
Léna									2	2	2	1				
Tristan					1	1	1	1								
Emma	1	0	0	0												
Enzo V.													3	3	3	2
Total	20	16	13	8	14	14	11	8	13	12	12	7	4	4	4	3

	A1				A2-				A2				A2+			
Prétérit	O	C	PL	Co	O	C	PL	Co	O	C	PL	Co	O	C	PL	Co
Enzo A.					2	1	1	1								
Léo									2	1	1	1				
Oliane									2	2	2	2				
Dorian					1	1	1	1								
Evan	1	0	0	0												
Mathis	0	0	0	0												
Célia	0	0	0	0												
Emilie													3	2	2	2
Louis.	1	1	1	1												
Johane	1	1	1	1												
Candice.					3	3	2	2								
Nowé									5	5	5	2				
Léna									2	1	1	1				
Tristan					2	0	0	0								
Emma	0	0	0	0												
Enzo V.													4	3	3	2
Total	3	2	2	2	8	5	4	4	11	9	9	6	7	5	5	4

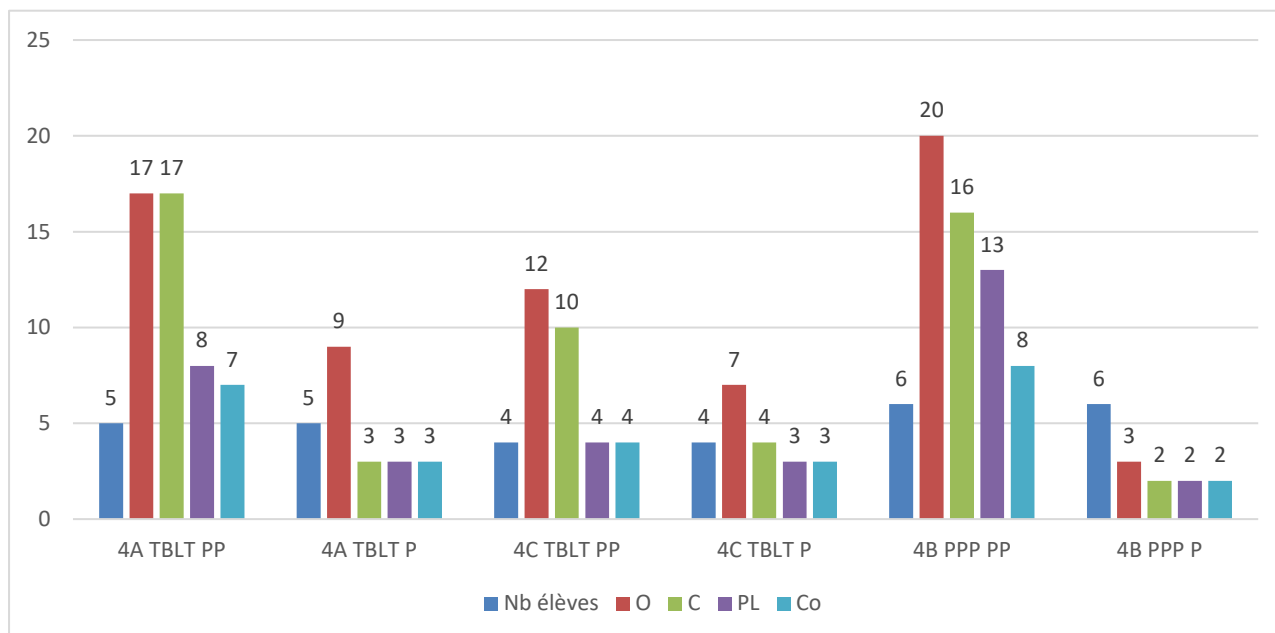
4C TBLT

Present perfect	A1				A2-				A2				A2+			
	O	C	PL	Co	O	C	PL	Co	O	C	PL	Co	O	C	PL	Co
Océane													2	2	2	2
Mila	4	2	1	1												
Célia									6	6	5	3				
Doriand	2	2	0	0												
Caroline					5	5	3	2								
Baptiste					5	2	1	1								
Idris	4	4	2	2												
Kiya									4	4	3	2				
Lauralee									5	5	5	3				
Kilian					4	4	2	1								
Justine	2	2	1	1												
Sara					2	2	2	1								
Lenny													4	4	3	1
Yvan													4	4	3	2
Mathéo					4	4	2	2								
Steeve					5	4	4	3								
Noémie									3	2	2	2				
Total	12	10	4	4	25	21	14	10	18	17	15	10	10	10	8	5

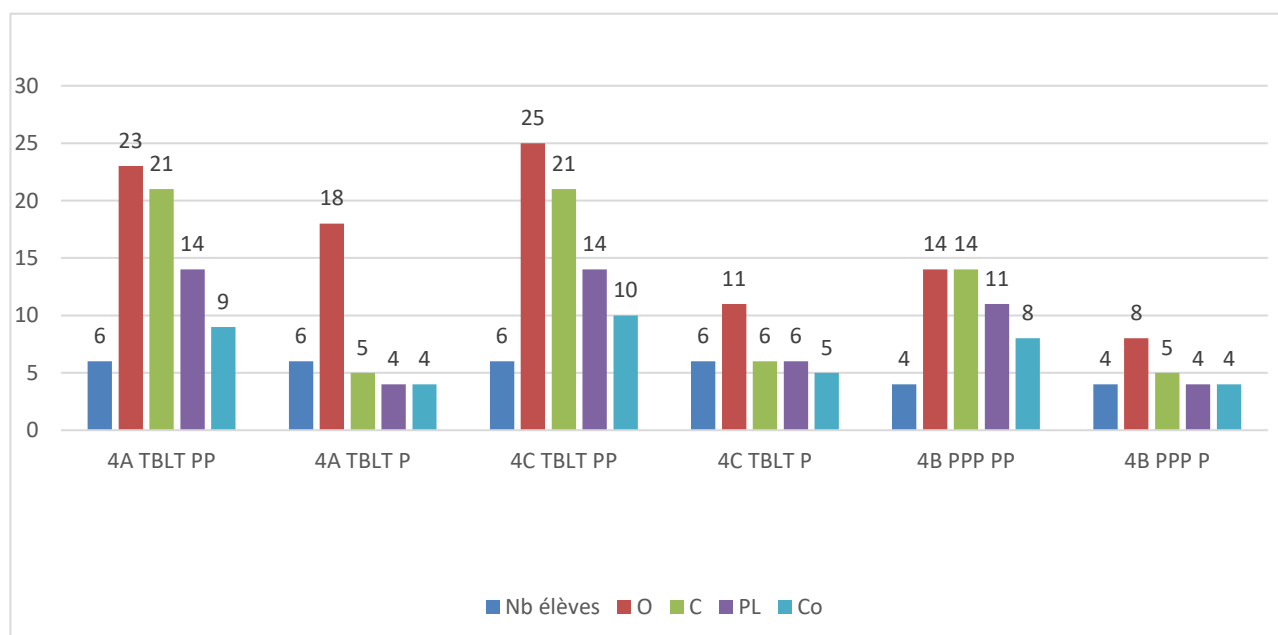
	A1				A2-				A2				A2+			
Prétérit	O	C	PL	Co	O	C	PL	Co	O	C	PL	Co	O	C	PL	Co
Océane													2	1	1	1
Mila	2	0	0	0												
Célia									7	6	6	3				
Doriand	3	2	1	1												
Caroline					0	0	0	0								
Baptiste					1	1	1	1								
Idris	1	1	1	1												
Kiya									3	3	2	1				
Lauralee									4	1	1	1				
Kilian					4	1	1	1								
Justine	1	1	1	1												
Sara					3	2	2	2								
Lenny													2	1	1	1
Yvan													2	2	1	1
Mathéo					3	2	2	1								
Steeve					0	0	0	0								
Noémie									1	1	1	1				
Total	7	4	3	3	11	6	6	5	15	11	10	6	6	4	3	3

Annexe 19 : Lecture graphique des résultats de l'évaluation finale des trois groupes au *present perfect* et au *prétérit* par niveaux.

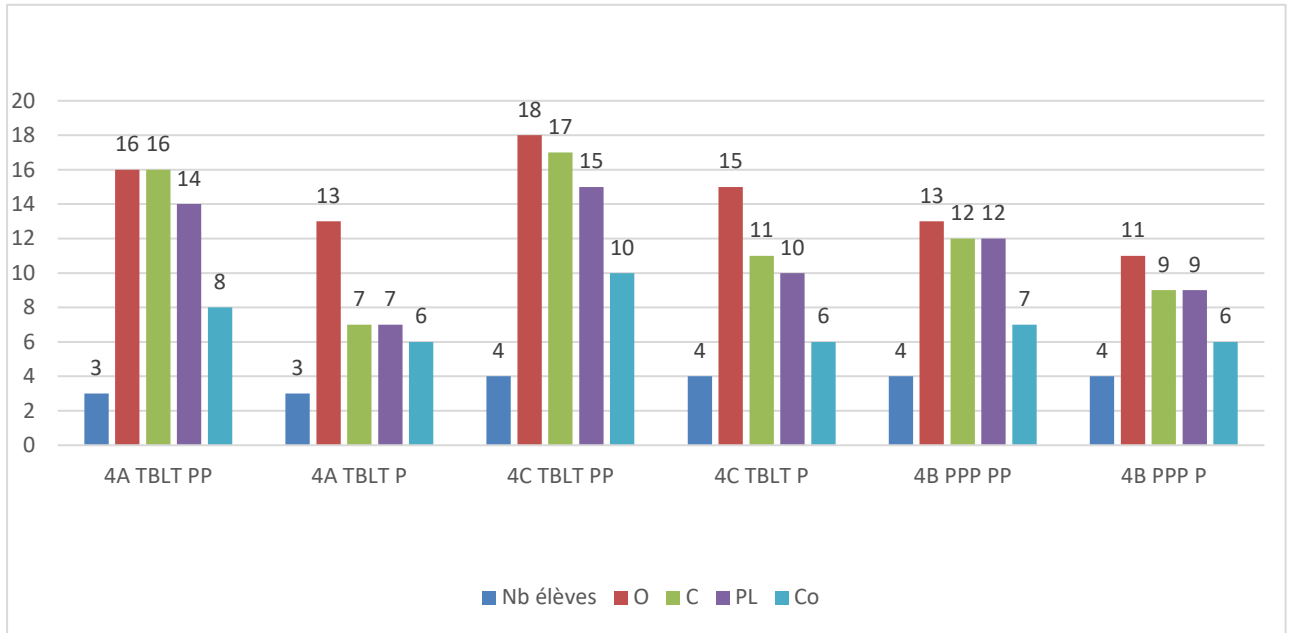
A1



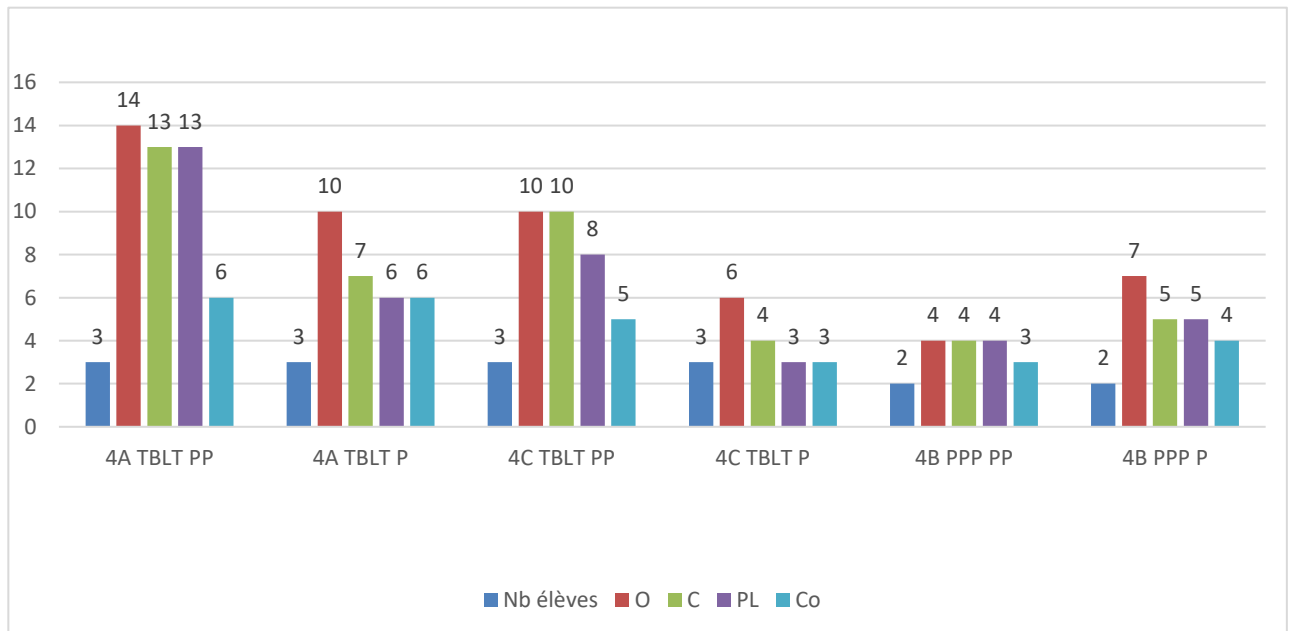
A2 -



A2



A2 +



Annexe 20 : Séance 3 TBLT et PPP

HAVE YOU EVER ... ?

• Ask 4 questions to your classmate and write 'Yes' or 'No' under the pictures according to his/her answers.

• Then it's your friend's turn to ask you questions.

Speak in ENGLISH!

BEEN AFRAID

EATEN ICE CREAM

BEEN IN LOVE

FORGOTTEN A BIRTHDAY

TOLD A LIE

WRITTEN A SONG

BEEN TO PARIS

MET A CELEBRITY

Annexe 21 : Evaluation intermédiaire des 2 groupes avec grille d'évaluation et répartition des résultats par groupes et par niveaux

Evaluation intermédiaire

Look at the information about an American student and give the information about him/her :

Use the MP3 player to record.

Liam

Place of birth	Last weekend	NO	YES
7/2/2004			

Claire

Place of birth	Last weekend	NO	YES
8/3/2004			

Tom

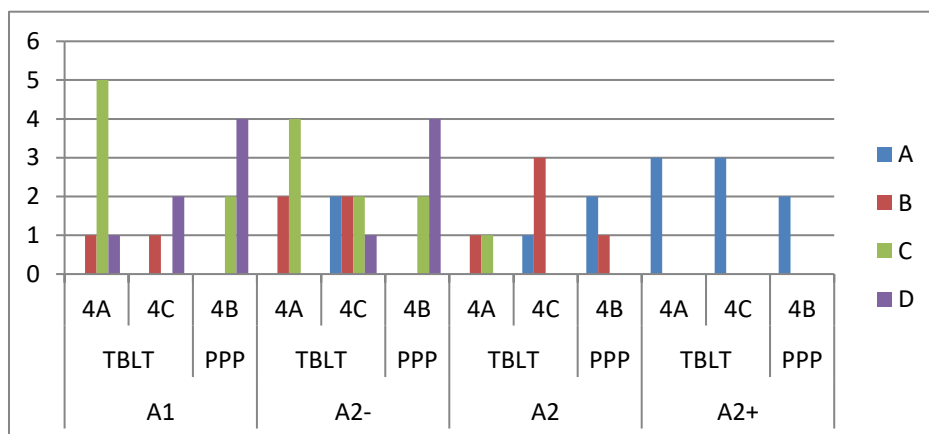
Place of birth	Last weekend	YES	NO
15/4/2004			

Parler en continu

Prendre la parole pour décrire, raconter, expliquer	Les informations sont claires et correctes, les formes verbales sont correctes et bien utilisées	A
	Les informations sont plutôt claires et correctes, les formes verbales sont correctes et plutôt bien utilisées	B
	Quelques erreurs gênent la compréhension notamment l'emploi des formes verbales et/ou du lexique	C
	Peu ou pas d'informations correctes, de nombreuses erreurs empêchent la compréhension	D

Niveaux	A1			A2-			A2			A2+		
Groupes	TBLT		PPP	TBLT		PPP	TBLT		PPP	TBLT		PPP
Classes	4A	4C	4B	4A	4C	4B	4A	4C	4B	4A	4C	4B
A					2			1	2	3	3	2
B	1	1		2	2		1	3	1			
C	5		2	4	2	2	1					
D	1	2	4		1	4						
Elèves	7	3	6	6	7	6	2	4	3	3	3	2

Niveaux	A1		A2-		A2		A2+	
Groupes	TBLT	PPP	TBLT	PPP	TBLT	PPP	TBLT	PPP
A			2		1	2	6	2
B	2		4		4	1		
C	5	2	6	2	1			
D	3	4	1	4				
Elèves	10	6	13	6	6	3	6	2

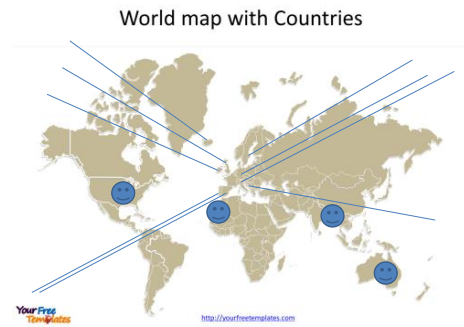


Annexe 22 : Diaporama séance 1 TBLT

This is an extract from my first letter to Heather, the American teacher:

« I love traveling, I have been to different continents, I have visited amazing places and I have seen lots of things! »

Diapo 1



Diapo 2

'You have already been to...'



Diapo 3

'...but you have never been to...'



Diapo 4

Annexe 23 : Diaporama séance 1 PPP

World map with Countries



Diapo 1

'I have already been to...'



Diapo 2

'...but I have never been to...'



Diapo 3

Now prepare to tell your class:
'I have been to...but I have never
been to...'

Diapo 4

Annexe 24 : Exemple d'évaluation diagnostique (niveau A2+)

LETTER TO MY PENFRIEND

Dear Eugenia,

Hi! How are you? Je m'appelle Oriane (my name is Oriane) and I'm a 13-year-old girl. I never moved to another place, then I don't know what it feels like. I have one brother, his name is Mathis, one sister ^{her} name is Anais and one dog. My favorite hobbies are draw^{ing}, reading, listen^{ing} to music, walk^{ing} with my dog, etc. I practise horse riding and it's sooo funny. I don't have any tradition. My school is Collège George Des Plétois, it is situated in Vendée, in the north west of France. We stay at school from 8:25 a.m. to 5:00 p.m., our main subjects are French, Maths, Science, English, etc. I don't have any favourite subject. I hope you will have a black belt soon. Bye!

Write soon

Oriane

5 mots clés : Recherche en Acquisition des Langues, grammaire, *Task-Based Language Teaching*, Présentation Pratique Production, focalisation

Résumé :

Cette étude a pour objet l'analyse comparative de deux approches en cours d'anglais afin de comprendre l'impact que l'entrée de la grammaire peut avoir sur les apprentissages. Ce travail vise à mettre en évidence d'éventuelles différences entre les apprenants selon l'approche suivie et d'en déterminer la nature. Il s'agit de mettre en parallèle deux séquences dont l'une propose une approche par la forme, la PPP (*Presentation Practice Production*) intégrant une grammaire explicite et dont l'autre suggère au contraire une focalisation sur le sens avec une entrée de la forme en second lieu, la TBLT (*Task-Based Language Teaching*). A l'aune de la Recherche en Acquisition des Langues, le procédé d'analyse empruntera à l'outil CAF qui permettra l'interprétation des données selon la précision linguistique et la complexité des productions finales mais également au travers de l'étude des *Language-Related Episodes (LREs)* lors du processus d'apprentissage.

5 key words : *Second Language Acquisition, grammar, Task-Based Language Teaching, Presentation Practice Production, focusing*

Abstract :

The objective of this study is to evaluate the relative effectiveness of two distinct approaches when teaching English grammar within a classroom context. The aim is to determine: firstly whether there is a difference in learner outcomes ; to furthermore identify the nature of this difference and finally, to infer the potential reason behind this disparity. A comparison was made between implenting the *Presentation Practice Production (PPP)* and *Task-Based Language Teaching (TBLT)* methods. Using two student groups, parallels were drawn between the former PPP method which advocates a form-based approach - comprising explicit grammar teaching and the latter TBLT method which supports a meaning-focused view - minimising the importance of form. Stemming from prior *Second Language Acquisition* research, the CAF (*Complexity Accuracy Fluency*) process was chosen to interpret the students final writing data in terms of its accuracy and complexity whilst *Language-Related Episodes (LREs)* were also included in order to observe the learning process.

