



HAL
open science

Consolidation de la compétence grammaticale en anglais : apports de l'approche contrastive lors de la réflexion sur la langue au lycée

Pierre Terlon

► **To cite this version:**

Pierre Terlon. Consolidation de la compétence grammaticale en anglais : apports de l'approche contrastive lors de la réflexion sur la langue au lycée. Education. 2021. dumas-03329446

HAL Id: dumas-03329446

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03329446>

Submitted on 31 Aug 2021

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.

MÉMOIRE DE MASTER MEEF

ANGLAIS

2020 - 2021

Consolidation de la compétence grammaticale en anglais : apports de l'approche contrastive lors de la réflexion sur la langue au lycée.

Pierre Terlon (en collaboration avec Mélanie Chamand)

Mémoire suivi par M. Issa Kanté, MCF en Linguistique anglaise et contrastive

Remerciements

La réalisation de ce mémoire a été possible grâce au concours de plusieurs personnes à qui nous voudrions témoigner notre gratitude. Nous souhaitons avant tout remercier notre directeur de mémoire, M. Kanté Issa, maître de conférences en linguistique anglaise et contrastive, pour le temps qu'il a consacré à nous apporter les outils indispensables à la conduite de cette recherche et aux relectures de nos travaux. Nous désirons également remercier les professeurs de la formation, qui ont nourri nos réflexions. Nous témoignons notre reconnaissance à nos tuteurs de stages qui nous ont aidés dans l'élaboration de la séquence expérimentale et aux enseignants qui ont répondu volontiers aux sondages. Un grand merci également à notre binôme et bien sûr aux apprenants sans qui l'expérimentation n'aurait pas été possible. Nous exprimons notre gratitude à tous les chercheurs et spécialistes, trop nombreux pour les citer, pour leurs ouvrages passionnants sur le sujet. Enfin, mes remerciements s'adressent à mes parents et à ma sœur qui m'ont soutenu pendant cette année de Master 2.

Mots clés et résumé du mémoire

Mots-clés : Consolidation - Compétence grammaticale - Phase de Réflexion sur la Langue - Approche Contrastive - *Present Perfect* - Apprentissage

Résumé : Ce mémoire traite de la consolidation de la compétence grammaticale dans le secondaire lors de la phase de réflexion sur la langue. Il s'agit notamment d'expérimenter une approche contrastive entre le *Present Perfect* et les temps équivalents en français. Cette expérience nous permettra d'évaluer les apports de cette approche parmi les nombreuses méthodes d'inférence. Les objectifs sont multiples. En effet, cette expérimentation a pour but de favoriser une représentation plus rassurante de la grammaire et d'ôter quelques difficultés que rencontrent les apprenants et les enseignants. De plus, nous tentons de développer avec les apprenants un métalangage simple et utile afin de conscientiser leur maîtrise de la langue.

Keywords : Consolidation / Strengthening - Grammatical skill - Phase of Language Reflection - Contrastive Approach - Present Perfect - Learning Process

Abstract : The paper deals with the consolidation of grammatical skills in secondary education during the Phase of Reflection on Language. We aim at experimenting a contrastive approach between the Present Perfect and its French equivalent tenses. This experiment will enable us to assess the benefits of this approach among the several methods of teaching. The objectives are multiple. Indeed, this experiment attempts to foster a more reassuring representation of grammar and to remove some difficulties encountered by both learners and teachers. Furthermore, we aim at developing a simple and useful metalanguage with the learners in order to enhance their language awareness.

Sommaire

INTRODUCTION	5
CHAPITRE 1 : Le contexte de la recherche	10
CHAPITRE 2 : Références institutionnelles	15
CHAPITRE 3 : Les apports théoriques de référence	24
CHAPITRE 4 : Synthèse de la problématique, hypothèses de travail	44
CHAPITRE 5 : L'expérimentation	46
CHAPITRE 6 : Retour réflexif	52
CONCLUSION	58
Bibliographie	61
Table des matières	
66	
ANNEXES	68

INTRODUCTION

L'enseignement des langues prône une continuité logique dans le parcours d'apprentissage. Ainsi, l'apprenant est amené à d'abord acquérir des connaissances et développer des compétences langagières. Puis, dans un projet de consolidation plus tard dans son apprentissage, il est amené à renforcer ses connaissances et ses compétences acquises. Les compétences langagières étant un domaine vaste, nous nous sommes interrogés sur la consolidation de la compétence grammaticale, appartenant à la composante linguistique. Lorsque l'on se concentre sur l'acquisition et la consolidation de la compétence grammaticale de l'anglais, celle-ci déclenche une interrogation : « Docteur grammaire ou Monsieur complication ? » (Lapaire, 2006, :40). En effet, aussi bien les apprenants que les enseignants se questionnent à ce sujet. Les apprenants se retrouvent souvent désemparés lors de la phase de réflexion sur la langue. Dans la préparation d'une séquence, beaucoup d'enseignants sont souvent confrontés à la difficulté de savoir à quel moment l'enseigner et à travers quelle méthode. Pour aborder la compétence grammaticale, il faut être au clair sur sa définition. Tout d'abord parmi les compétences langagières, elle fait partie des compétences linguistiques qui englobe le travail sur le lexique, la phonologie et la grammaire. La compétence grammaticale est le fonctionnement des mécanismes appartenant à la langue, mais c'est aussi un outil pour écouter, lire, dire et écrire, (Boen, 2020). C'est donc une étude de la langue mais également un moyen communicationnel.

Elle requiert d'être conscient de son importance, mais également de sa complexité. C'est pourquoi nous avons choisi dans le cadre de cette recherche d'explorer les possibilités de consolider cette compétence dans le secondaire. La consolidation en didactique est une opération qui facilite l'appropriation. Pour ce faire, il sera nécessaire de comparer différentes méthodes pratiquées et d'en expérimenter quelques-unes avec les apprenants. Parmi celles-ci, nous mesurerons principalement les apports et les limites de l'approche contrastive comme méthode de consolidation de la grammaire. Cette approche consiste principalement à comparer les langues à des fins bien précises (Gast, 2012). Cependant, elle implique de nombreux facteurs à prendre en compte en parallèle. A l'origine, un des objectifs de l'analyse contrastive est de prédire les difficultés linguistiques rencontrées lors de l'acquisition d'une seconde langue. Une des hypothèses fondamentales est que les difficultés d'acquisition de celle-ci découlent des différences entre la nouvelle langue et la langue maternelle de l'apprenant d'une langue (Wong et Dras, 2009). Cette hypothèse de l'approche contrastive a conduit à l'émargement de deux

autres méthodes : l'analyse d'erreurs (*Error Analysis*) et l'étude de l'interlangue (*Interlanguage Analysis*) visant également à améliorer l'instruction de cette compétence. Dans les différents domaines de l'analyse contrastive, de nombreuses études ont été menées, en particulier sur les apprenants de l'anglais (Wong et Dras, 2009)

Nous avons ciblé notre recherche dans ce champ d'études pour de nombreuses raisons. D'abord, le domaine de la linguistique est un intérêt que notre binôme partage et qui attise notre curiosité. Partant de cette déclinaison de la compétence linguistique en 3 domaines distincts (grammatical, phonologique, lexical), nous nous sommes concentrés sur la compétence grammaticale plus précisément puisque nous nous interrogeons également sur les méthodes et le moment pour l'enseigner afin d'atténuer sa complexité vis-à-vis des apprenants. Si l'on se réfère aux textes officiels, il n'y pas de démarche précise sur laquelle les enseignants peuvent s'appuyer, le domaine de la linguistique étant complexe. Comme observé dans le CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues) « il n'existe pas, à l'heure actuelle de théorie linguistique générale qui fasse l'objet d'une acceptation générale. » Cela expliquerait-il la crainte des enseignants et des apprenants comme expliqué ci-dessus ? Nous nous sommes alors interrogés sur les difficultés que rencontraient les apprenants et les enseignants ; et sur des méthodes didactiques qui permettraient d'aborder cette compétence lors de la phase de réflexion sur la langue telle que la grammaire cognitive (Lapaire, 2006), ou encore la grammaire à travers des "*awareness activities*" (Christine Frank et Mario Rinvoluceri, 1983) comme moyen de changer cette représentation souvent catégorique de la grammaire. Enseignant dans un contexte multilingue, nous étions enthousiastes à l'idée d'expérimenter une démarche plurilingue et contrastive dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de la compétence grammaticale. En effet, la Réunion est un carrefour de plusieurs langues et cultures où la gestion de cette diversité culturelle et linguistique est nécessaire (Blanchet et Kervran, 2002). Une mention circonspecte de cette dernière approche dans les anciens textes officiels nous a tout d'abord interpellés malgré la présence d'une rubrique de la compétence plurilingue, encourageant à combiner et alterner les langues si nécessaire. Cependant sur un plan scientifique et dans les textes officiels sortis récemment, la comparaison des langues apparaît dès le programme de cycle 2, ce qui nous motive à poursuivre nos recherches sur le développement de cette méthode comme moyen d'institutionnaliser des énoncés grammaticaux au service de la communication. En effet, le Bulletin officiel (BO) n° 30 du 23 juillet 2020 encourage les professeurs à entraîner «

les élèves à effectuer des rapprochements avec le français, dont les points communs et les différences avec la langue étudiée éclairent de façon pertinente les logiques respectives des deux langues ». De plus, cette approche de comparaison des langues nous a semblé être une raison plausible pour exploiter ce contexte multilingue dans lequel nous enseignons à La Réunion.

Approches et objectifs du mémoire

Dans le cadre de cette recherche empirique, notre objectif de départ est d'étudier la possibilité d'exploiter le contexte multilingue pour effectuer une approche contrastive au service de la compétence grammaticale. Il nous paraît aussi intéressant de réfléchir à la mise en place de la didactique plurilingue avec nos apprenants dans la perspective d'une comparaison du créole et de l'anglais. Cependant, une étude longitudinale serait nécessaire pour pouvoir développer correctement cet aspect de notre sujet qui demeure très intéressant. Blanchet et Kervran (2016) soulignent un autre objectif que nous nous sommes fixés ultérieurement. Ils expliquent que les activités comparatives sont des approches qui aident les apprenants à s'abstraire du sens, pour mieux appréhender le fonctionnement de la langue. Un autre objectif est donc l'importance de développer une conscience linguistique notamment à travers un étiquetage approprié. En effet, si parfois les faits de langues sont maîtrisés selon les niveaux ciblés, ces connaissances sont automatisées et non conscientisées. Dans cette démarche, nous souhaitons guider les apprenants vers une prise de conscience des concepts sous-jacents à l'activité de langage grâce à l'approche contrastive (Quivy et Tardieu, 1997). Comme le préconise les textes officiels, nous souhaitons mettre en place des contextes d'énonciations et créer un besoin de communiquer chez l'apprenant. A travers ces objectifs à atteindre, nous souhaitons changer les représentations négatives qu'ont les élèves, mais minimiser également les difficultés. En variant les méthodes pour aborder cette compétence complexe, nous souhaitons exposer aux apprenants une meilleure accessibilité. Communiquer c'est bien, mais avec une grammaire correcte c'est mieux.

Problématique centrale et hypothèses

En plus des objectifs explicités ci-dessus, la problématique centrale de ce mémoire est de mesurer les apports de l'approche plurilingue et contrastive au service de l'enseignement de la grammaire dans le secondaire. A travers cette recherche exploratoire, nous nous interrogeons sur l'efficacité de cette méthode comme outil de consolidation dans l'apprentissage de la compétence grammaticale. En effet, nous émettons l'hypothèse que le français peut aider à l'apprentissage de l'anglais.

Afin de vérifier ces hypothèses de travail, nous commencerons par examiner, dans le chapitre 2, le positionnement de l'institution sur ce sujet à travers les textes officiels. Puis, dans le chapitre 3, nous étudierons les pensées didactiques et scientifiques qui nous permettront de mettre en lumière différentes représentations de la compétence ciblée et de comparer des méthodes de consolidation. Cette partie théorique nous permettra également d'affiner nos recherches sur un fait de langue bien précis à savoir le *Present Perfect*, avant de nous concentrer, dans les chapitres suivants, sur la mise en pratique de ces données dans un établissement. A l'issue de l'expérimentation, nous procéderons à une analyse fine de ces résultats afin d'infirmier et confirmer nos hypothèses et tirer des conclusions liées à notre problématique. Ces conclusions nous permettront également de proposer d'éventuelles possibilités d'évolution sur le sujet.

CHAPITRE 1 : Le contexte de la recherche

1.1 Présentation de l'établissement

La phase d'expérimentation s'est déroulée dans le lycée polyvalent Saint Paul IV à Saint-Paul. L'établissement propose des formations en série générale, technologique ou professionnelle, il offre aussi des formations comme le BTS métiers de l'eau, le BTS Qualité dans les Industries alimentaires et Bio-Industries, le CAP Agent de qualité de l'eau ou la formation ST2S (sciences et techniques sanitaires et sociales). Il y a même une formation pour la préparation aux concours paramédicaux. Il va sans dire que l'établissement accueille des apprenants avec des parcours très divers.

1.2 Le profil de la classe retenue pour l'expérimentation

Le groupe test est une classe de première technologique ST2S composée de 22 élèves du lycée polyvalent Saint Paul IV. C'est une classe homogène, avec deux élèves qui se démarquent du groupe classe lorsqu'il s'agit de la participation orale. Si nous nous rapportons au cadre européen commun de référence pour les langues c'est une classe avec un niveau A2/B1. La classe est dynamique et motivée, mais aussi très bavarde ce qui peut ralentir le cours à certains moments. Je partageais cette classe avec une collègue de la même formation.

1.3 Méthodologie de la recherche adoptée

Un réel plan de recherche a été établi afin de répondre à nos questionnements. Tout d'abord nous avons réfléchi à trois questionnaires destinés aux groupes-test respectifs et aux enseignants du second degré que nous développerons lors de l'analyse de données. De nombreuses lectures ont permis de compléter cette recherche empirique. Sur le plan institutionnel, nous avons enquêté sur la présence de comparaison des langues dès le niveau A1 en cycle 2 et sur les instructions pour aborder la compétence grammaticale du ce2 à la terminale. Nous nous sommes également informés sur la compétence linguistique en générale et la compétence plurilingue, puisque celles-ci sont

liées de part notre méthode d'approche. Concernant la théorie, nous avons été confrontés à différentes définitions de la grammaire à travers nos lectures. Une première étape a donc été de proposer les définitions les plus redondantes. Même si elles sont souvent nuancées, nous avons pu dégager des similarités. Après avoir confronté les différentes représentations de la grammaire dans la recherche mais également dans l'enseignement, nous nous sommes concentrés sur les différentes méthodologies pratiquées en cours d'anglais qui pourraient être ensuite appliquées lors de l'expérimentation. Ainsi, nous en avons retenu quelques-unes dans nos phases d'expérimentation. Nous avons choisi un fait de langue qui pouvait traiter les difficultés dans des domaines grammaticaux divers, dans le cadre de cette recherche le *present perfect*, qui traite l'aspect, la temporalité et la fonctionnalité.

1.4 Présentation et analyse du recueil de données

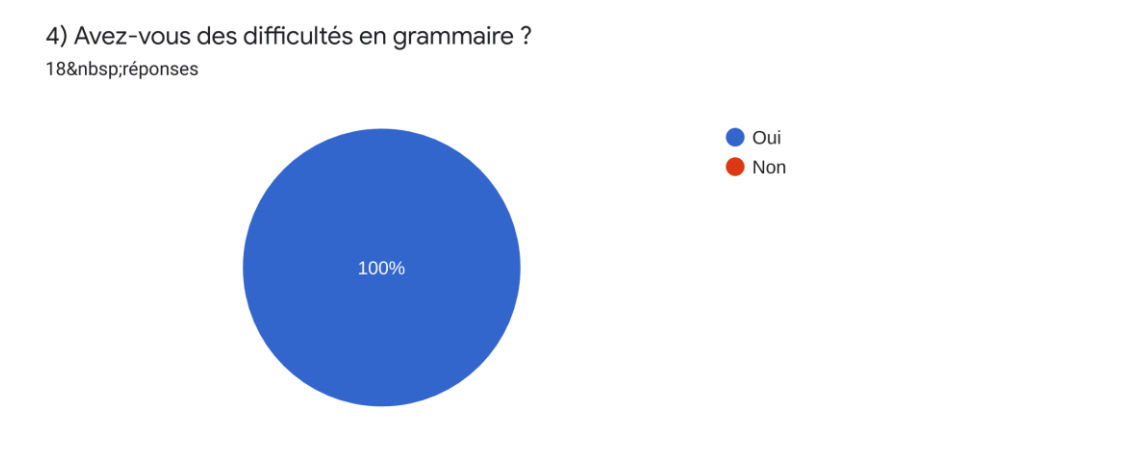
Concernant le recueil de données, une première étape a été de proposer aux élèves un questionnaire diagnostique pour détecter les besoins en évaluant leurs difficultés dans le domaine linguistique. Dans un but de consolidation, nous devons cerner quelles ont été les méthodes adoptées par les enseignants précédents (des groupes test respectifs) pour mieux cerner l'historique de leur apprentissage. Afin de prendre une décision sur les méthodes et le fait de langue, nous les avons interrogés sur leurs opinions à propos de la présence du français dans les phases de réflexion sur la langue et leurs connaissances sur le fait de langue retenu pour l'expérimentation, à savoir le *Present Perfect*. Nous n'avons sélectionné pour l'analyse que les réponses qui reflétaient un résultat pertinent. Une seconde étape a été de proposer aux enseignants un questionnaire afin de cerner quelles étaient leurs connaissances sur l'approche contrastive. Un dernier questionnaire a été réalisé afin de tester les hypothèses scientifiques dans un premier temps puis afin d'améliorer le fonctionnement de notre mise en œuvre, dans une recherche subséquente. Ainsi, nous avons évalué la pertinence de notre démarche et les connaissances acquises lors de cette expérimentation avec les apprenants, ce qui nous a permis de comparer le premier formulaire et le résultat de la phase expérimentale dans le chapitre 6.

Nous devons noter que ce recueil de données n'a pas été établi avec la totalité de la classe (élèves absents lors du recueil de données). 18 élèves ont participé au sondage sur une classe de 22 élèves.

Nous commencerons par analyser une statistique qui nous semble plutôt révélatrice sur le rapport qu'ont les élèves avec la langue anglaise.



Lorsque nous demandons aux élèves s'ils ont des difficultés en anglais, 16 élèves sur 18 ce qui représente 88,9 % des élèves, confirment qu'ils en ont. Ce résultat peut être traduit comme un manque de confiance des élèves sur leurs capacités. Ils peuvent sous-estimer leur propre niveau en langue vivante. Si l'élève ne comprend pas tout lors du cours d'anglais cela ne signifie pas qu'il ou elle a forcément des difficultés.



Si nous nous concentrons sur la compétence grammaticale, une des branches de la composante linguistique, nous pouvons observer que l'ensemble des apprenants assure avoir des difficultés en grammaire. Le graphique ci-dessous illustre bien le résultat précédent, en effet un élève sur deux affirme que la grammaire n'a pas été suffisamment enseignée durant leur scolarité, ce qui nous montre bien qu'il y a un besoin de consolidation dans ce domaine.

5) Durant votre scolarité, la grammaire était :

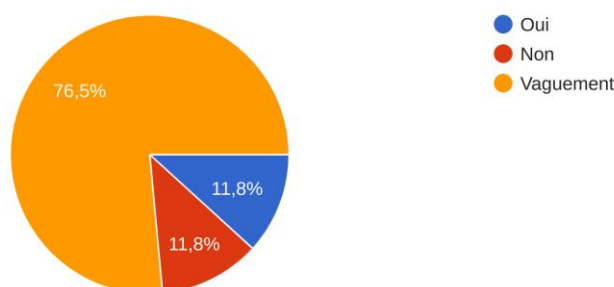
18 réponses



Abordons maintenant la question du fait de langue retenu pour le travail expérimental avec les apprenants : Le *Present Perfect*.

8) Connaissez-vous le present perfect ?

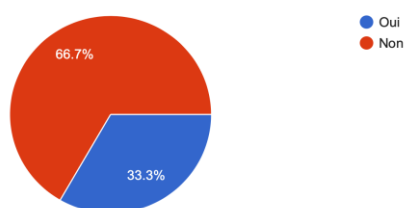
17 réponses



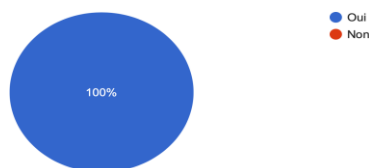
Plus de la moitié des élèves connaissent vaguement ce « temps » anglais ce qui est surprenant, car à ce niveau d'études les élèves sont censés maîtriser le *present perfect*. Le *present perfect* est enseigné à la fin du cycle 4 (4ème / 3ème) et on approfondit cette notion pendant le cycle terminal (seconde, première et terminale). C'est pourquoi il faut **consolider** leurs savoirs. Le *present perfect* n'a pas d'équivalent bien précis en français, il peut être traduit par du présent de l'indicatif ou alors par du passé composé. Notons qu'en retour, ce dernier peut correspondre au prétérit en anglais, et que le présent de l'indicatif français peut correspondre au *simple present* ou *present continuous* anglais. Les élèves ont du mal à comprendre la fonction de ce temps et ont des difficultés à établir des équivalences conceptuelles entre les temps de leur langue maternelle et ceux de l'anglais, le *present perfect* n'est qu'un exemple parmi d'autres. Si nous nous rapportons au graphique ci-dessous, 81,3% des élèves affirment qu'ils ont eu des difficultés lors de

l'enseignement du *present perfect* et seulement 18,8% des élèves disent qu'ils n'ont pas eu de difficultés, ce qui ne correspond qu'à 3 élèves sur l'ensemble du groupe classe. Graphique 4 et 5 : popularité de l'approche contrastive chez les enseignants / Avis des enseignants sur la L1 comme outil d'apprentissage de la L2

Connaissez-vous l'approche contrastive ?
6 responses



Pensez-vous que le français puisse être un élément facilitateur pour l'apprentissage de l'anglais ?
6 responses



Si l'on compare ces deux graphiques nous pouvons constater que les 6 enseignants qui ont répondu considèrent le français comme élément facilitateur, mais ne sont pas forcément familiarisés avec l'approche qui s'appuie sur la langue L1 dans l'apprentissage de la L2. En effet, seulement 33 % connaissent cette théorie. Ceci pourrait être lié aux textes officiels qui proposent des démarches qui vont dans le sens de l'analyse contrastive sans pour autant utiliser ce terme précis.

CHAPITRE 2 : Références Institutionnelles

Ce chapitre sera consacré aux bulletins officiels, aux éléments relatifs à notre sujet dans le CECRL et son volume complémentaire et aux autres documents de référence. Comme nous l'avons mentionné dans l'introduction, l'institution mentionne des éléments de l'approche contrastive avec beaucoup de prudence et de parcimonie. C'est pourquoi nous avons décidé de ne pas traiter les bulletins officiels en aparté du CECRL et de plutôt chercher les liens et la cohérence entre les différents éléments liés à notre sujet.

2.1 Le Cadre Européen Commun de Référence, bulletins officiels et les documents d'accompagnement

Avant même de s'intéresser aux compétences linguistiques et grammaticales à proprement dit, il est nécessaire de s'intéresser aux éléments qui apparaissent à ce sujet dans l'apprentissage. Dans un objectif de consolidation, il faut prendre en compte de nombreux facteurs en amont et chercher à comprendre le parcours d'apprentissage construit autour de ces compétences par l'institution.

En cycle 3, l'enseignant mène l'apprenant à contrôler quelques structures et formes grammaticales simples qui appartiennent à un répertoire mémorisé. L'accent est mis uniquement sur le plan syntaxique. Dans ce cycle, l'apprenant est initié à un début de réflexion sur le fonctionnement de la langue. C'est plus tard dans le cycle 4 qu'apparaît dans les programmes l'action de consolider pour la première fois :

« L'enseignement des langues du cycle 2 au cycle 4 est conçu pour offrir une continuité dans les apprentissages qui permet de consolider les acquis et de poursuivre la construction de compétences de communication. » (BOEN, 2020, :36)

L'importance d'une cohérence didactique dans le parcours d'apprentissage est ici mise en exergue. Celle-ci permet ainsi une consolidation des éléments qui ont été inférés dans les cycles précédents. Notons que l'accent dans ce programme est désormais porté sur le plan sémantique et fonctionnel à des fins de communication.

En seconde, l'élève est beaucoup plus autonome dans son apprentissage. En effet, nous pouvons lire qu'il consolide ses compétences linguistiques (BO, 2019). Cela présuppose que l'élève a des acquis et qu'au lycée il s'agit d'un renforcement de ses connaissances.

En terminal, l'élève est encouragé à mobiliser l'ensemble de son répertoire linguistique pour développer un usage approfondi de la langue cible, l'anglais dans notre cas d'étude. (BO,2019)

2.1.1 Compétences communicatives langagières

Avant de prendre en compte les compétences linguistiques et grammaticales, il faut s'intéresser au groupe de compétences qui fonctionnent avec celles-ci. Ainsi, lorsque nous parlons des compétences communicatives langagières, qu'en est-il dans les documents institutionnels ? Comment définissent-ils ces compétences ?

La compétence à communiquer est au centre de l'enseignement des langues vivantes, cette compétence regroupe trois grandes composantes : la composante sociolinguistique, la composante pragmatique et la composante linguistique. Nous tenterons de présenter ces différentes composantes de façon succincte pour ensuite nous concentrer sur la composante linguistique qui est elle-même composée de plusieurs compétences dont la compétence grammaticale qui occupe une place prépondérante dans notre travail de recherche même si nous devons rappeler que les composantes sont interdépendantes.

La composante sociolinguistique

Cette composante se concentre sur la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale (CECRL, 2001, 93). La langue peut se définir comme un phénomène social, le cadre européen met en avant cinq éléments qui composent la composante sociolinguistique :

- Les marqueurs de relations sociales : Ces marqueurs diffèrent selon les langues et les cultures, ils dépendent du statut des interlocuteurs, de la proximité de la relation et du registre du discours.
- Les règles de politesse : Nous pouvons identifier plusieurs types de politesse dont la politesse positive, la politesse par défaut, l'utilisation convenable de « merci », s'il vous plaît, etc. et l'impolitesse.
- Les expressions de la sagesse populaire qui se traduisent par des expressions de la vie quotidienne
- Les différences de registre qui soulignent un mode d'expression adapté à une situation de communication particulière

- Les dialectes et accents : il s'agira d'être capable de reconnaître les marques sociales de la classe sociale, de l'origine nationale du groupe professionnel.

La composante pragmatique

Le CECRL (2001, 96) précise que la compétence pragmatique met l'accent sur la connaissance que l'apprenant a des principes selon lesquels les messages sont organisés (compétence discursive), utilisés pour la réalisation d'une tâche communicative (compétence fonctionnelle) et segmentés selon des schémas interactionnels et transactionnels (compétence de conception schématique). Le CECRL décrit la compétence discursive comme la compétence qui permet à l'apprenant d'ordonner les phrases en séquences afin de produire des ensembles cohérents. La compétence fonctionnelle correspond à l'utilisation du discours oral et des textes écrits en termes de communication à des fins fonctionnelles particulières. Elle inclut la souplesse de l'utilisation du répertoire et la sélection des choix sociolinguistiques corrects. La compétence de conception schématique correspond à la capacité à utiliser les schémas qui sous-tendent la communication tels que les modèles d'échanges verbaux.

Nous allons maintenant nous concentrer plus en détail sur la composante linguistique, puis sur la compétence grammaticale qui est centrale dans notre étude.

La composante linguistique

Le volume complémentaire du CECR définit la compétence linguistique comme « l'utilisation de la langue (comme dans « utilisation correcte » : anglais "correct usage"), et par conséquent avec les ressources langagières, la connaissance de la langue en tant que système » En effet, il est recommandé de « développer la compétence de communication des élèves à travers la pratique des activités langagières ». Il faut donc pratiquer la compétence linguistique au service des différentes ACL. Les compétences linguistiques sont enseignées en contexte d'utilisation, mais également à l'occasion de l'étude de documents authentiques de toute nature, écrits, audiovisuels et iconographiques (Bulletin officiel n° 30 du 23 juillet 2020).

D'après le cadre européen commun de référence de 2001, la compétence linguistique est « celle qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue, pris en tant que tel, indépendamment de la valeur sociolinguistique de ses variations et des fonctions pragmatiques de ses réalisations ». La composante linguistique va donc prendre en compte :

La compétence phonologique qui « suppose une connaissance de la perception et de la production et une aptitude à percevoir et à produire ». A savoir :

- « les unités sonores de la langue (phonèmes) et leur réalisation dans des contextes particuliers (allophones),
- les traits phonétiques qui distinguent les phonèmes (traits distinctifs tels que, par exemple sonorité, nasalité, occlusion, labialité),
- la composition phonétique des mots [...] »

Comme le résume le CECRL (2001), la compétence lexicale peut se définir comme la connaissance et la capacité des apprenants à utiliser le vocabulaire d'une langue, notamment 1) les éléments lexicaux et 2) les éléments grammaticaux.

La compétence grammaticale (que nous détaillerons dans la section suivante) est définie comme « la capacité de comprendre et d'exprimer du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées selon ces principes et non de les mémoriser et de les reproduire comme des formules toutes faites ».

Le cadre européen souligne aussi que la compétence linguistique varie d'un individu à l'autre :

« On considérera aussi que l'organisation cognitive du lexique, le stockage de locutions, etc. dépendent, entre autres facteurs, des caractéristiques culturelles de la (ou des) communauté(s) où se sont opérés la socialisation de l'acteur et ses divers apprentissages. » En effet, un autre objectif à prendre en compte est la relation qu'il faut établir entre la compétence linguistique et la compétence culturelle. Si nous suivons la préconisation du Bulletin officiel n° 30 du 23 juillet 2020, l'ambition culturelle doit être étroitement associée aux objectifs linguistiques.

Notons enfin que parmi les objectifs liés à la compétence linguistique, on retrouve la nécessité de « développer une conscience linguistique. » On entend par conscience linguistique un repérage chez l'apprenant des choix différents à opérer et un meilleur usage des possibilités offertes. Cet objectif permet une meilleure appropriation de la langue cible : la nouvelle langue peut alors s'apprendre et s'utiliser plus rapidement au lieu d'être perçue comme la menace d'un système langagier établi que l'apprenant considère souvent comme normal et « naturel » (CECRL Version 2001). Il faut être conscient qu'autant dans la recherche que dans l'enseignement, la linguistique est un domaine très complexe, « il n'existe pas, à l'heure actuelle de théorie linguistique générale qui fasse l'objet d'une acceptation générale » (CECRL Version 2001). De plus, la consolidation des compétences linguistiques est mise en exergue dans le bulletin officiel récent, ce qui nous encourage à approfondir nos recherches (Bulletin officiel n° 30

du 23 juillet 2020).

2.1.2 Compétence grammaticale

Quelle définition pour la compétence grammaticale dans le Cadre européen commun de référence pour les langues et les bulletins officiels ? Elle est définie comme la connaissance des ressources grammaticales de la langue et la capacité de les utiliser. (CECRL Version 2001) Une définition plus précise nous est proposée : « La compétence grammaticale est la capacité de comprendre et d'exprimer du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées [...] et non de les mémoriser et de les reproduire comme des formules toutes faites. » En effet, elle combine la connaissance des ressources grammaticales de la langue et la capacité de les utiliser. On ne peut donc distinguer la forme du sens, car cette compétence implique le pilotage des formes du langage pour produire du sens.

« Formellement, la grammaire de la langue peut être considérée comme l'ensemble des principes qui régissent la combinaison d'éléments en chaînes significatives marquées et définies (les phrases) » (CECR publié en 2000, 5.2.1.2 Compétence grammaticale).

Ainsi, le cadre européen mentionne que « les langues sont fondées sur une organisation de la forme et une organisation du sens. » L'approche du *Threshold Level* a montré que pour beaucoup de praticiens il était mieux de partir du sens à la forme contrairement à une approche plus traditionnelle, où la forme serait seulement l'élément pris en compte. Le niveau seuil français, met en avant une « grammaire communicative ». « Une description basée sur l'organisation des formes d'expression fait éclater le sens et celle basée sur l'organisation du sens fait éclater la forme. » Ce que nous devons retenir c'est que l'apprenant doit acquérir la forme et aussi le sens du langage.

Le cadre européen tient à mettre en avant le rôle important de la grammaire dans le processus de communication ou compétence communicative « La compétence grammaticale, ou capacité d'organiser des phrases pour transmettre du sens, est au centre même de la compétence communicative » (Conseil de l'Europe, 2001, 115). La compétence grammaticale est un outil au service de la communication. Comme l'indique le Bulletin officiel spécial n° 2 du 19 février 2009, « apprendre les langues de façon active implique que la grammaire soit un outil au service de la réalisation des tâches langagières ». En effet, dans le bulletin officiel numéro 30 du 23/07/2020, c'est un outil « pour écouter, lire, dire et écrire ». Une nouvelle fois, le CECRL insiste sur la complexité de cette compétence, car toute langue « a une grammaire extrêmement complexe qui ne

saurait, à ce jour, faire l'objet d'un traitement exhaustif et définitif » (CECR publié en 2000, 5.2.1.2 Compétence grammaticale). En ce qui concerne le fait de langue retenu pour l'expérimentation, il apparaît au programme de cette façon :

« Rendre compte de faits, d'événements : prétérit / *present perfect* » (Bulletin officiel spécial n° 2 du 19 février 2009). Ce qui justifie notre choix de consolider ce phénomène grammatical.

Mentionnons ici quelques exemples à partir du CECR sur les méthodes pour développer/consolider la compétence grammaticale avec les élèves. Un premier exemple serait la méthode inductive par l'exposition à de nouvelles données grammaticales telles qu'elles apparaissent dans des documents authentiques. Également de manière inductive, une deuxième méthode a pour but de faire entrer de nouveaux éléments grammaticaux, des catégories, des structures, des règles dans des textes produits spécialement pour montrer leur forme, leur fonction et leur sens. Si l'enseignant envisage des exercices formels, ils peuvent appartenir aux types suivants : textes lacunaires, construction de phrases sur un modèle donné, choix multiples, exercices de substitution dans une catégorie (par exemple, singulier/pluriel, présent/passé, actif/passif, etc.) Les enseignants doivent amener les apprenants à dégager et à formuler une règle à partir d'exemples, car, si la grammaire n'a de sens que par et pour la communication, elle peut aussi être objet d'étude (BO 30 23/07/2020).

2.1.3 Compétence plurilingue et approche contrastive

En ce qui concerne la compétence plurilingue, notons que « les concepts de plurilinguisme/pluriculturalisme et des compétences partielles, ont été introduits pour la première fois dans l'enseignement des langues dans la version 2 du CECR de 1996 » (Volume complémentaire, CECRL, 2018). Cette idée d'établir un lien entre les langues et de prendre en compte le contexte multilingue n'est donc pas si récente. Il est important de distinguer les termes plurilinguisme et multilinguisme qui sont employés parfois à tort et à travers dans le langage courant. Nous serons le plus précis possible sur ces deux notions. Le CECR souhaite mettre en lumière la distinction entre multilinguisme (la coexistence de différentes langues au niveau social et individuel) et le plurilinguisme (le répertoire linguistique dynamique et évolutif d'un apprenant).

Le plurilinguisme est présenté dans le CECR comme une compétence qui est inégale et qui évolue, où les ressources d'un utilisateur/apprenant dans une langue ou une variété de langues peuvent être de nature différente d'une langue à une autre. Cependant, ce qu'il faut avant tout retenir, c'est que les plurilingues ont un répertoire unique, interdépendant, dans lequel ils combinent leurs compétences générales et des stratégies diverses pour accomplir une tâche. (CECR Section 6.1.3.2)

Le multilinguisme est donc une situation alors que le plurilinguisme est propre à l'apprenant et est évolutif. Le CECR affirme que pendant ces dernières années le concept de plurilinguisme a pris de l'importance dans « l'approche qu'a le Conseil de l'Europe de l'apprentissage des langues vivantes ». L'objectif de l'approche plurilingue est de mettre l'accent sur :

« le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. » (CECRL, 2001, 11)

En d'autres termes, dans ce projet de consolidation, plus l'apprenant avance dans son parcours d'apprentissage, plus il doit établir des liens entre les langues qu'il manipule. Le but de l'enseignement des langues n'est plus d'acquérir la maîtrise d'une, deux voire trois langues chacune de son côté avec le locuteur natif comme modèle. L'objectif est de construire un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place (Volume complémentaire, 2018 : 164).

En développant la compétence plurilingue, l'apprenant sera par la suite amené à puiser dans ses connaissances des autres langues pour pouvoir comprendre les mécanismes de la langue cible. Le fait de maîtriser une langue étrangère est bénéfique dans l'apprentissage d'autres langues vivantes. En effet, chaque individu a un rapport personnel avec plusieurs langues, qui est lié à son histoire familiale et scolaire. Cette donnée de départ est très importante pour l'apprentissage des langues, apprendre plusieurs langues simultanément permet des croisements, des transferts et d'autres stratégies d'appropriation. Il serait établi que la maîtrise d'une langue étrangère facilite l'acquisition d'autres langues vivantes nouvelles (Bulletin officiel de l'éducation nationale, 2019, 11).

Comme l'observent Coste *et al.* (2009), le plurilinguisme ne décrit pas des compétences fixées. Les individus développent des compétences dans plusieurs codes linguistiques par

envie ou par nécessité, pour répondre au besoin de communiquer avec un autre qui ne partage pas les mêmes codes linguistiques. « Le plurilinguisme se construit au fil de l'histoire des individus » Coste *et al.* (2009). Il permet à un individu d'utiliser les langues à sa disposition pour des besoins de communications spécifiques et différenciés. Il faut préciser qu'il est peu fréquent de développer des compétences équivalentes pour chaque langue. Les compétences de l'individu plurilingue sont complémentaires et vont dépendre de la compétence à communiquer. La compétence plurilingue la plus courante est une compétence en **déséquilibre** qui peut laisser place à des phénomènes comme le *parler bilingue*. « Le parler bilingue présuppose ainsi à la fois le maintien de systèmes distincts, avec des règles superordonnées aux systèmes qui conditionnent l'apparition et le fonctionnement des changements de codes dans le discours, et une utilisation stratégique des effets de sens liés à l'alternance. » (Coste et al., 2009). Ainsi, le déséquilibre (entre les compétences dans les langues utilisées) fait partie de la compétence plurilingue, la gestion stratégique du déséquilibre reste l'objectif dans la construction des plurilinguismes scolaires ou non-scolaires.

Dans le cadre d'un contexte multilingue, nous avons constaté que ni le cadre européen commun de référence pour les langues ni le volume complémentaire publié en février 2018 ne proposaient de définition pour l'approche contrastive. Elle est sous-entendue dans la rubrique de la compétence plurilingue. En effet, elle suggère de combiner et alterner les langues, d'exploiter des sources parallèles dans différentes langues (CECRL Version 2001). Pour cela, le CECRL préconise l'entraînement « à effectuer des rapprochements avec le français, dont les points communs et les différences avec la langue étudiée éclairent de façon pertinente les logiques respectives des deux langues ». Bien que non nommée en tant que telle, elle apparaît timidement également dès les programmes du cycle 2 ayant pour objectif de « poser les jalons d'un premier développement de la compétence plurilingue des élèves ». En effet, il est mentionné que les activités langagières en langues vivantes étrangères sont l'occasion de mettre en relation la langue cible avec le français et de procéder à des comparaisons du fonctionnement de la langue. Le BO (2020) indique que ce procédé permet ainsi une observation comparée de quelques phénomènes simples.

Sujet d'étude de plusieurs articles scientifiques ces dernières années, l'approche contrastive est mentionnée cependant dans le Programme de langues, littératures et cultures étrangères - anglais - de première générale publié en 2019. Nous pouvons lire

dans ce même programme qu'il y a une volonté d'introduire cette approche dans les pratiques enseignantes : « Une initiation ponctuelle à la traduction en cohérence avec les enseignements est par ailleurs à même d'éclairer l'approche contrastive des systèmes linguistiques. » (Programme de langues de première générale, 2019). Une apparition plus assertive à propos de cette approche apparaît dans le BOEN n° 31 du 30 juillet 2020. Dans cette mise à jour des programmes du cycle 4, l'objectif est d'établir des contacts entre les langues et d'aller dans le sens d'une éducation langagière globale. Dans l'apprentissage d'une langue étrangère donc dans notre cas l'anglais, l'apprenant peut utiliser les compétences développées dans la première langue pour apprendre plus rapidement et développer un certain degré d'autonomie. Dans un but d'établir ce lien et d'utiliser les acquis en langues, l'enseignant doit amener les apprenants à comparer certains aspects des fonctionnements des langues et développer des stratégies transférables d'une langue à l'autre (BOEN, 2020, 46). Comme le résume le BOEN (2019), on attend de l'élève qu'il mobilise « ses connaissances de la langue française et des autres langues afin de mieux saisir la différence ou la proximité avec la langue étudiée ». Cette « comparaison entre les langues et leurs systèmes respectifs favorise une approche plurilingue de l'apprentissage ». Autrement dit, l'approche contrastive permet de développer cette éducation langagière qui se veut globale. De plus, elle peut être appliquée à plusieurs langues. Nous devons inclure l'étude de différentes langues lors de l'enseignement de langue vivante. Il serait intéressant de mettre en pratique ces deux approches pour observer si elles aident les apprenants à mieux maîtriser la compétence grammaticale de leur langue maternelle ou de la langue cible, en restant dans une approche actionnelle. En effet, dans le cadre de notre recherche, ces éléments permettraient d'explorer les possibilités de développer chez les apprenants une conscience translinguistique (Thibeault et Gauvin, 2019).

CHAPITRE 3 : Les apports théoriques de référence

Ce chapitre mettra en avant les théories scientifiques qui sont en lien avec notre travail de recherche exploratoire. Tout d'abord, nous commencerons par définir la compétence grammaticale d'un point de vue scientifique, comment la grammaire est-elle définie dans le monde scientifique ? Et qu'en est-il de la grammaire dans l'enseignement ? Après avoir explicité cela nous nous pencherons sur la question de l'approche contrastive des langues, qui comme le mentionne timidement le cadre européen commun de référence pour les langues, commence à entrer dans les pratiques enseignantes. Peut-on apprendre une langue étrangère sans maîtriser sa langue maternelle ? L'approche contrastive semble démontrer qu'une meilleure maîtrise de la langue cible est possible en comparant celle-ci avec la langue maternelle. Nous terminerons cette partie théorique sur le fait de langue retenu pour la phase expérimentale qui est le *present perfect*. L'aspect, la temporalité au sens "tense" ou "time" et ses emplois seront ici développés. Le *present perfect*, soulignons-le, demeure une forme verbale très problématique pour les apprenants francophones.

Avant même d'entrer dans le domaine de la grammaire nous proposerons une définition de ce qu'est la langue : Dans l'acceptation courante, la langue désigne un type très particulier et complexe système symbolique permettant aux personnes d'une culture donnée de communiquer entre elles. Pour les linguistes qui ont été influencés par les travaux de F. de Saussure et de G. Guillaume, la langue s'oppose au discours. Elle est construite comme un produit social, comme un ensemble de mots, de structures et de manipulations cérébrales, potentiellement utilisables par chaque locuteur. La langue sommeille inconsciemment en nous en marge du temps. Dès lors où nous parlons et que nous utilisons ses ressources pour produire du discours, nous nous approprions ses règles et signes pour exprimer une certaine expérience. Le discours est un processus individuel, ancré dans l'espace et dans le temps tandis que la langue est le lieu abstrait du « savoir dire », « du pouvoir dire » (passage inspiré des travaux de Jolly & O'Kelly (1990) et Lapaire & Rotgé, 2004 :336). Le langage est défini par Balibar (1993) comme l'activité humaine de symbolisation. « C'est dans et par le langage que les hommes se constituent comme sujet » (Benveniste citée par Yaguello, 1988 :11). Dans la représentation de la

grammaire, on oppose aujourd'hui la grammaire prescriptive celle de l'école, à la grammaire descriptive celle des linguistes (Yaguello, 1988:76). En effet, Yaguello (1998 :76) nous offre deux premières symbolisations de la grammaire en scindant la grammaire scientifique de la grammaire de l'enseignement.

3.1 La compétence grammaticale en anglais

Cette première partie théorique sera dédiée aux représentations de la grammaire sous différents angles. D'abord, nous étudierons ses représentations d'un point de vue scientifique, puis au cœur de l'enseignement de l'anglais avant d'aborder celles des enseignants et des apprenants.

3.1.1 Représentation scientifique et didactique de la grammaire

La grammaire du point de vue scientifique est définie par certains comme « une science exacte » (Castagné-Véziès, 2018). Ainsi, elle possède une binarité qui supprime toute marge de doutes ou d'erreurs, mais également d'interprétation dans la réflexion de l'individu. C'est correct ou non. Le terme mécanisme reflète bien la dimension syntaxique de la discipline, qui paraît être la difficulté majeure pour maîtriser celle-ci. Cependant, elle offre une contradiction puisque cette compétence est prisée pour sa dimension sémantique et fonctionnelle où là, l'interprétation de l'individu entre en jeu. La grammaire présente alors un grand paradoxe entre rigidité et créativité (Castagné-Véziès, 2018).

3.1.1.1 La grammaire et sa binarité

Ainsi, la grammaire est un domaine qui peut être scindé en deux sous-domaines : une présentation fonctionnelle et sémantique, où elle est employée comme vecteur de la communication, et une présentation grammaticale qui concerne plus une approche linguistique analytique (Quivy et Tardieu, 1997). Si l'on reprend les mots de Lapaire, la présentation dite « fonctionnelle et sémantique » correspond à la « La grammaire du *pourquoi* » à savoir communiquer et interpréter. La présentation dite « grammaticale » correspond à la « grammaire du *comment* » (Lapaire, 2006). Elle s'intéresse au fonctionnement syntaxique.

3.1.1.2 La grammaire sous son aspect syntaxique

Si nous nous intéressons particulièrement à son aspect syntaxique (la syntaxe est définie par Larousse comme étant une « partie de la grammaire qui décrit les règles par lesquelles les unités linguistiques se combinent en phrases. »), la langue devient un ensemble de codages qu'il faut associer pour pouvoir créer du sens. En effet, Lapaire (2006) décrit la langue comme un « système symbolique à part entière dont les marqueurs et les agencements codent des opérations mentales fondamentales ». Par grammaire linguistique, il faut entendre les divers modèles (au sens scientifique) qui entendent représenter la structure d'une langue (Maingueneau cité par Castagné-Véziès, 2018). Cette dimension syntaxique est l'élément déclencheur de la formation de l'esprit. (Lapaire, 2006 et Castagné-Véziès, 2018). Il est donc indispensable de maîtriser la forme pour pouvoir communiquer du sens. C'est pourquoi les « exercices » purement « structuraux » ont été rejetés par la suite dans l'enseignement des langues. Avram (citation de Girard, 2006 :27) présente ces exercices comme des exercices systématisés qui conduisent au maniement automatique (fondé sur la répétition) des principales structures grammaticales. Elle parle de « conditionnement opérant » (Avram, 2008 :27) ce qui ne fonctionne pas avec la spontanéité de la communication.

3.1.1.3 La grammaire sous son aspect sémantique / fonctionnel

Dans sa présentation fonctionnelle et sémantique (c'est-à-dire « l'étude du sens des unités linguistiques et de leurs combinaisons », selon Larousse), Lapaire définit cette présentation de façon plus orientée dans le domaine psycholinguistique. Bien que ce domaine ne soit pas au centre de notre recherche, il est co-dépendant du domaine linguistique. Les codages représentent une image, une scène que l'individu doit interpréter, construire. « La grammaire met en scène la condition humaine » (Lapaire, 2006).

3.1.2 Représentation de la grammaire dans l'enseignement

Il nous faut, avant même de parler de la représentation de la grammaire dans l'enseignement, partager le contexte dans lequel les langues vivantes sont enseignées. Les apprenants en langues vivantes sont âgés de 10 à 20 ans, ils sont regroupés dans des

classes de niveau hétérogène, et reçoivent un enseignement hebdomadaire obligatoire et contingentés (les horaires et programmes sont régis par des directives ministérielles) (Lapaire, 2003). Les enseignants sont fortement invités à suivre les programmes émis par le ministère de l'éducation nationale, adaptés pour chaque cycle, et suivant les niveaux du cadre commun à savoir : A1/A2 B1/B2. Cependant les enseignants ont une certaine liberté sur l'ordre des notions abordées au cours de l'année, le choix des supports utilisés qui doivent être adaptés au public concerné, la construction des séquences appartient aux enseignants. La méthode d'enseignement varie selon les professeurs et n'est pas imposée par l'institution, le cadre commun de référence souligne qu'il n'a pas pour vocation de promouvoir une méthode d'enseignement mais bien de présenter des choix. Il est donc nécessaire d'explorer les différents aspects que l'on doit aborder avec les apprenants mais également s'interroger sur la gestion de ceux-ci. Comme l'observe Castagné-Véziès (2018), lorsqu'il s'agit de traiter la grammaire sous son angle éducatif, la grammaire n'est plus scindée en deux sous-domaines mais en trois. On distingue ainsi la grammaire syntaxique, donc la construction et combinaison de formes, la grammaire sémantique donc le sens d'une proposition et construction de la référence et la grammaire fonctionnelle dites également pragmatique, ce qui réfère à la situation d'énonciation. De par la diversité des sous domaines qui englobent cette compétence, l'enseignement de la grammaire en cours de langue vivante est un sujet compliqué. La grammaire syntaxique par exemple, exige des choix, un traçage de frontières nettes entre le correct et l'incorrect. Or, la langue est condamnée au flou. Est floue la frontière entre ce qui se dit et ce qui ne se dit pas, entre ce qui est grammatical et ce qui est agrammatical (Yaguello, 1988 :79).

3.1.2.1 La question de la métalangue dans l'enseignement de la grammaire

La description occupe une place importante en linguistique (Reuter, 1998). Selon Saussure, la langue « a pour tâche de faire la description et l'histoire de toutes les langues qu'elle pourra atteindre » (Reuter, 1998). Dans sa présentation syntaxique, il est primordial de donner des étiquettes aux faits de langue que l'on infère avec les apprenants. En effet, si l'apprenant doit identifier et reconnaître un phénomène grammatical, il est important qu'il maîtrise le lexique pour être en capacité de le décrire puisque « La grammaire interne du locuteur se construit de façon inconsciente » (Yaguello, 1988 :77). Il y a une phase où les élèves sont amenés à reconnaître les apprentissages réalisés (Kaheraoui et Coret, 2014). Jeanneret insiste sur ce point :

« Pour être capable de repérer et de prélever des données grammaticales en contexte et en faire ainsi des ressources grammaticales, un apprenant doit avoir une certaine formation à l'analyse grammaticale. Cela suppose la maîtrise d'un savoir grammatical relevant d'un modèle de la langue apte à décrire ce type de liens ». (Jeanneret cité par Castagné-Véziès, 2018).

Cependant, il faut rendre ces déterminations accessibles aux apprenants. L'enseignant ne peut pas utiliser des termes compliqués s'il a pour objectif de faire maîtriser cette dimension syntaxique. Chevallard (cité par Castagné-Véziès, 2018), qui est un didacticien des mathématiques, discipline que l'on peut comparer au champ syntaxique de la grammaire, développe le concept de la « transposition didactique ». Cette transposition consiste à trouver des termes adaptés au public visé. Les enseignants doivent alors adapter leur savoir à celui de l'apprenant. Lapaire propose dans son ouvrage de se baser sur le « connu » de l'apprenant : « Pour décrire de façon intelligible et accessible le fonctionnement de la langue, sans renoncer à l'exigence scientifique » (Lapaire, 2006). Il est important d'utiliser les bons termes pour décrire les phénomènes de la langue, surtout lorsqu'on travaille sur la compétence grammaticale. Rotgé (2014) nous rappelle que faire de la grammaire c'est se servir d'un soubassement théorique pour décrire la langue, il est mieux de savoir à quel cadre théorique on emprunte ses outils plutôt que d'en être l'utilisateur inconscient, voire la victime (Rotgé, 2014). Face aux apprenants, il est important de trouver un juste milieu lorsque l'on utilise des théories pour ne pas les décourager, ou les perdre.

3.1.2.2 La grammaire dans le secondaire : une compétence à visée linguistique ou communicative ?

Il est nécessaire de faire une distinction entre visée *grammaticale* et visée *communicative*. Cette question a causé beaucoup de réformes dans l'enseignement de la grammaire. Doit-on privilégier l'une plus que l'autre ? L'enseignement grammatical est pris entre des finalités d'étiquetage grammatical et l'articulation avec des activités de lecture et d'écriture (Kaheraoui et Coret, 2014).

Dans les champs sémantique et fonctionnel de cette compétence, l'acquisition des points de grammaire passe maintenant par la réalisation d'une ou plusieurs tâches où l'apprenant détient un rôle social dans un environnement bien défini. On parle alors de l'approche actionnelle qui est définie par le CECRL comme une approche qui considère les apprenants comme « des acteurs sociaux, ayant à accomplir des tâches dans des

circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier ».

En effet, l'enseignement de la grammaire a évolué de par cette approche. L'idée de la grammaire qui était défendue auparavant, à savoir, « la langue c'est une grammaire » est fortement contestée. La grammaire n'est plus vraiment enseignée dans les classes d'anglais, à tel point que certains élèves ont maintenant du mal à utiliser les formes verbales en anglais, alors qu'elles ne représentent pas une difficulté majeure de la grammaire en anglais. L'enseignement de la grammaire semble condamné dans le secondaire (Rotgé, 2014). La place du champ syntaxique de la grammaire ne paraît donc pas centrale avec cette méthode. D'ailleurs, Lapaire remet en question la généralisation de la grammaire comme « simple machine à fabriquer des phrases ». Il encourage les enseignants à sortir de l'atelier syntaxique (Lapaire, 2006). En cours de langue, l'objectif est bien de communiquer dans la langue cible et non pas de faire de la grammaire pour faire de la grammaire. Cependant, pour pouvoir communiquer il faut des connaissances grammaticales donc une maîtrise de l'aspect syntaxique. Comme le résume si bien (Rotgé, 2014) communiquer, « c'est communiquer du sens et la grammaire communiquant du sens, on ne peut pas communiquer sans grammaire, ni sans maîtrise de la grammaire ». Il est donc problématique de séparer forme et sens. Comme le souligne Rotgé (2014) on a tort de vouloir opposer anglais de communication et conscientisation des règles linguistiques de la langue anglaise. Ces deux éléments fonctionnent ensemble : « former un énoncé cohérent, c'est composer un ensemble symbolique qui évoque et transmet une représentation de l'expérience » (Lapaire, 2006 :23). Beaucoup de personnes pensent que la grammaire n'est pas aussi importante que la communication parce que l'anglais étant une langue vivante, il s'agit avant tout de transmission d'information. Cette dichotomie est bien répandue. La langue n'est pas que communication et la communication n'est pas que verbale. Max Kirch en 1970 présentait la communication comme un rituel culturel dont l'élément verbal ne représentait qu'une partie. Selon ce même auteur, les mots ne représenteraient que 30 à 35% du sens social d'une conversation. Parler une langue c'est aussi interagir avec une culture (Rotgé, 2014). C'est aussi ce qu'a voulu souligner Quivy & Garnier-Tardieu (1997) : « parler une langue étrangère ne consiste pas seulement à mettre un nouveau signifiant sur des objets connus mais aussi à réorganiser les données sociales et culturelles de l'expérience. ». Les différences conceptuelles sont d'autant plus marquées que les cultures divergent : un japonais dira : « La montagne me voit » quand un français dira : « Je vois la montagne » (Quivy et Garnier-Tardieu, 1997). Ainsi, au-delà de la compétence à visée linguistique

ou communicative, il faut prendre en compte l'aspect culturel qui influence la langue et sa grammaire.

Les linguistes se rejoignent sur l'importance de l'aspect fonctionnel et sémantique de la grammaire. Lapaire s'interroge : « Suffit-il d'observer avec intelligence pour reproduire avec aisance ? » (Lapaire, 2006). Selon Earl Stevick (cité par Frank et Rinvoluceri, 1983) même si un apprenant peut répéter à plusieurs reprises les formes de la langue, ce faisant, il se peut qu'il n'utilise même pas la langue. Rotgé rappelle que la grammaire, c'est du sens. Il illustre son propos par ces exemples : (a) *Have you ever eaten garlic bread ?* dit tout autre chose que (b) *Have you been eating garlic bread ?* Pragmatiquement, les deux questions n'ont rien à voir : la première pose une question factuelle, la seconde est vexante pour la personne à qui on la pose (Rotgé, 2014). Mais comment privilégier le sens et la pragmatique sans oublier la forme ?

Deux méthodes parmi tant d'autres permettent d'allier les trois aspects. La méthode du *awareness activity* développée par Frank et Rinvoluceri (1983) est intéressante puisqu'elle consiste à proposer une activité guidée aux apprenants où il y a encore un certain contrôle sur les réponses des élèves dans la mesure où ils ne peuvent pas faire la tâche sans avoir compris la structure pratiquée. En utilisant cette méthode, l'enseignant détermine l'énoncé étudié (donc l'objectif grammatical ciblé de la séquence) mais de laisser les apprenants produire les constats. Cette méthode présente des similarités avec l'approche communicative et cognitive développée par Langacker en 1987 (Bottineau, 2010 :1). Elle est apparue en 1985 en France. La grammaire cognitive est définie par Lapaire (2006) comme une théorie plastique et intégrative de faits de langue. Le principal objectif de cette méthode est de réconcilier l'intelligence du langage et la cognition ordinaire. L'imaginaire grammatical est mis en avant par Mark Johnson : les Hommes sont fondamentalement imaginatifs et leur compréhension de l'expérience est construite avec les matériaux imaginatifs de la cognition (Johnson cité par Lapaire, 2006). Afin de développer la cognition, le *space grammar* est une opération qui consiste à localiser un événement dans l'espace. Celle-ci est appliquée à travers des *kinograms* (Lapaire, 2006). Ainsi, le déroulement d'une séance de grammaire doit être relativement « ritualisé » autour d'un ensemble de phases, qui forme un canevas général ayant pour finalité la mise à l'épreuve de la règle grammaticale dans différents contextes et activités et, au mieux, la conception de situations de transfert qui permettront aux élèves de mobiliser les

connaissances grammaticales acquises dans des situations de communication diverses (Kaheraoui et Coret, 2014). Lors de notre expérimentation, nous tenterons de mettre en pratique ces méthodes en complémentarité avec l'approche contrastive. À des fins de consolidation, cette recherche met en avant toutes méthodes bénéfiques à l'apprentissage de cette compétence.

3.1.2.3 Comment 'représenter' la grammaire dans l'enseignement ?

Castagné-Véziès (2018) défend l'hypothèse que « les représentations de la grammaire jouent un rôle très important dans l'apprentissage et l'enseignement de la grammaire ; qu'elles influencent les attitudes envers la grammaire et l'intérêt que les apprenants lui portent ». Il est donc important de représenter cette grammaire avec beaucoup de précautions.

Aborder la grammaire avec les apprenants requiert de prendre en compte de nombreux facteurs élémentaires / primordiaux : « Une grammaire linguistique, adaptée à l'univers scolaire, doit trouver un ton, des mots, des gestes, une proximité pour séduire, divertir et instruire. » (Lapaire, 2006 :43). Dans cette citation plusieurs éléments sont mentionnés. Tout d'abord, la relation entre les mots et les gestes est indispensable. Comme nous l'avons développé dans la section 3.1.2.2. l'enseignant a pour objectif de développer « une vision phénoménologique de la grammaire mais qui implique et respecte la nature et la plasticité de l'entendement » (Lapaire, 2006). Il est donc nécessaire de déclencher l'imagination de l'apprenant et de lui laisser une certaine liberté sans pour autant négliger l'esthétisme de la langue. La question de la proximité est également importante. Par proximité, on entend bien sûr l'accessibilité par rapport au niveau mais également l'on entend par accessibilité l'univers proche de l'apprenant. L'action de séduire divertir et instruire se traduit par le côté ludique que l'enseignant va donner à cette phase de réflexion sur la langue.

En reprenant l'idée de proximité, un autre moyen de représenter la grammaire, est de faire des rapprochements entre la L1 de l'apprenant et la L2. Ceci permet de minimiser les difficultés liées à cet aspect inaccessible de la grammaire. Comme l'observent Blanchet et Kervran (2016), les activités comparatives sont des approches qui aident les élèves à

s'abstraire du sens pour mieux appréhender le fonctionnement de la langue. Nous reviendrons sur ce point dans la prochaine partie.

« Réfléchir sur la langue c'est avant tout réfléchir sur la langue L1, prendre conscience de ses mécanismes, de sa propre façon d'exprimer tel concept [...] Cette ouverture de l'esprit, cette sensibilité si ce n'est retrouvée du moins réveillée contribuent indiscutablement à l'avènement de cette *language awareness* sans laquelle tout apprentissage se résume à un travail robotisé, déshumanisé et sans âme »
(Rapatel, 1996).

3.1.3 Les difficultés rencontrées par les apprenants / enseignants : quelles en sont les causes ?

3.1.3.1 L'explication de la grammaire

Le premier facteur à souligner est l'évolution de la langue qui fascine, mais qui représente une réelle difficulté. En effet, il faut prendre en compte le matériau vivant et sans cesse changeant qu'est la langue (Castagné-Véziès, 2018). Comment expliquer une langue qui varie constamment ? La grammaire étant enseignée sous trois axes différents dans l'enseignement, elle représente ainsi trois complexités basées sur la forme, le sens, et la relation entre le sens et la forme (DeKeyser, 2005).

L'étiquetage est un élément qui peut devenir problématique. L'analyse grammaticale est un domaine qui possède beaucoup de termes qui sont parfois synonymes ou alors avec une nuance très fine. Ainsi, une terminologie hétéroclite est un premier obstacle majeur à la compréhension et à l'enseignement de la grammaire (Castagné-Véziès, 2018). La question se pose alors de la difficulté de passer d'un discours savant et universitaire, donc scientifique à un discours appliqué à l'enseignant du secondaire donc pédagogique (Castagné-Véziès, 2018). Cela requiert de prendre une distance entre le « savoir savant (savoir à enseigner) et le savoir enseigné (objet d'enseignement) » (Castagné-Véziès, 2018). Doit-on parler de transposition, de référence, de reconfiguration ou de recomposition didactique, concernant en particulier la grammaire ? (Vargas, 2014).

3.1.3.2 Les appréhensions sur la grammaire dans l'enseignement

En plus des représentations scientifiques et pédagogiques, il est nécessaire de s'intéresser aux représentations dites idéologiques de la grammaire dans l'enseignement. En effet, celles-ci concernent autant les apprenants que les enseignants. Entre l'apprentissage de la grammaire scolaire qui est idéalisée et qui interfère avec l'intuition du locuteur, la

grammaire qui est confondue à la morphologie (Yaguello, 2019 :75), la coupure établie entre sens et grammaire, selon Yaguello (2019 :76), il existe un véritable terrorisme de la grammaire.

Elle n'est pas forcément négative puisque de par sa science exacte elle joue parfois un rôle rassurant pour les enseignants et certains cadres dirigeants car elle pose des bases (Castagné-Véziès, 2018). En effet, même si le cadre commun semble mettre au second plan la place de la grammaire dans l'enseignement d'une langue vivante, il souligne l'importance de bonnes connaissances grammaticales. Le cadre vient donc au secours des enseignants de langue dans le sens où il « délimite » ce qui doit être enseigné et maîtrisé par rapport au niveau des apprenants. La théorie grammaticale est incontournable, il n'est juste pas possible de faire simplement de la grammaire (Rotgé, 2014). Elle est rassurante pour les parents d'élèves dans un contexte francophone car la maîtrise de la grammaire en France est considérée comme très importante, elle est bien souvent, encore vécue comme un indice de bonne réussite scolaire (Le Lièvre cité par Castagné-Véziès, 2018). Ce qui a pour conséquence d'infliger une certaine pression chez l'apprenant de devoir maîtriser cette compétence. Ainsi, beaucoup de personnes ayant fait la grammaire à l'école en ont de mauvais souvenirs (Crystal cité par Castagné-Véziès, 2018). Ces représentations sont également influencées par les méthodes utilisées pour aborder cette compétence. Ils rappellent une série d'exercices intellectuels secs, ennuyeux, non pertinents et d'apprentissage par cœur (Crystal cité par Castagné-Véziès, 2018).

3.1.3.3 Le processus d'apprentissage de la grammaire

Lorsque l'on étudie le processus d'apprentissage d'un apprenant, beaucoup de didacticiens font une distinction entre performance et compétence. La compétence représente les connaissances de faits grammaticaux et d'autres aspects du langage, alors que la performance représente l'utilisation de ceux-ci (Canal et Swain, 1980). Même si la psycholinguistique en elle-même n'est pas au cœur de notre étude, elle est cependant importante pour comprendre les processus psychologiques impliqués dans l'acquisition et l'usage du langage (Maingueneau, 2015). En effet, « Comment le locuteur passe-t-il d'une intention de sens à l'émission d'une suite de sons ou de signes écrits ? » (Maingueneau, 2015). Pour pouvoir cibler les difficultés des apprenants dans l'apprentissage d'une langue étrangère, il faut chercher à analyser le parcours mental

entre ce que l'apprenant veut dire et la réalisation de la production écrite ou orale finale. Canal et Swain (1980) procèdent à une analyse de différentes situations :

- “(1) a. the was cheese green.
b. the cheese the rat the cat the dog saw chase ate was green.
c. the dog saw the cat that chased the rat that ate the cheese that was green.” (Canal et Swain, 1980).

Dans l'énoncé (1a), l'énoncé est sémantiquement correct cependant la syntaxe n'est pas acquise. Dans l'énoncé (1b), c'est le contraire. L'énoncé est syntaxiquement acceptable mais le sens n'est pas intelligible. Dans l'énoncé (1c), l'apprenant a réussi à lier la syntaxe à la sémantique (Canal et Swain, 1980).

Ce qui est problématique dans le secondaire, c'est que les apprenants arrêtent à un certain moment de développer leurs compétences en langues étrangères et se contentent de ce qu'ils ont (Herdina et Jessner, 2002). En effet, ces locuteurs-apprenants s'arrêtent dans leur processus d'acquisition car ils pensent en savoir assez pour « fonctionner ». (Castagné-Véziès, 2018) Prenons l'exemple d'un apprenant qui produit l'énoncé (1a) : s'il sait « communiquer » à quoi bon corriger la syntaxe ? C'est ici que la consolidation est nécessaire, mais se veut coriace pour prouver son efficacité. Un autre processus rencontré est la mise en relation de la langue maternelle à la langue cible. Les apprenants transfèrent leurs habitudes et réflexes intuitivement acquis dans la langue maternelle à la langue cible (Rustipa, 2011). Ce processus est un bon point pour pratiquer une comparaison des langues comme méthode d'apprentissage.

3.2 Vers une méthode de comparaison des langues

Cette deuxième partie théorique sera dédiée aux différents champs de l'analyse contrastive qui peuvent être appliqués à l'enseignement de la compétence grammaticale. Si l'on reprend les mots de Mélanie Bucharth (2019), une comparaison des langues serait avantageuse pour la maîtrise de la langue maternelle également. Ce serait donc développer une démarche plurilingue et interdisciplinaire. Elle déclare : « Qui ne connaît pas de langues étrangères ne sait rien de la sienne. » La comparaison, dans son sens large, est « inter-didactique », c'est-à-dire qu'elle présente des méthodes transférables qui peuvent être pratiquées en sciences, en mathématiques ou en cours de langue. Cette démarche de comparaison permet l'institutionnalisation de l'objet enseigné (Kaheraoui et Coret, 2014). Elle permet de créer chez l'apprenant une conscience du langage. Dans une didactique du plurilinguisme, l'apprenant passe du paradigme monolingue au paradigme plurilingue (Blanchet et Kervran, 2016). Avant toute chose il faut être prudent sur les termes que l'on emploie lorsqu'on aborde la comparaison de langues. En effet, selon Gast (2012 :3), la « comparabilité » ne signifie pas « équivalence ». À des fins pédagogiques, le domaine de la « *contrastive linguistics* » présente de nombreux avantages pour les enseignants-apprenants. Celui-ci peut être décliné en trois parties à savoir « *Contrastive analysis* », « *Error analysis* », « *Interlanguage analysis* ». Ces trois sous-domaines se complètent et offrent des outils conséquents pour notre séquence expérimentale.

3.2.1 L'analyse contrastive appliquée à l'enseignement

L'analyse contrastive est définie comme étant une comparaison systématique des langues afin de mettre en lumière et de décrire leurs similarités et leurs différences (voir Kanté, 2015, pour d'autres références). Dans notre cas d'étude il s'agit donc d'une comparaison entre le français et l'anglais à des fins pédagogiques. Cette approche est bénéfique car elle nous permet de confronter les trois axes grammaticaux explicités par Castagné-Véziès (2018) à savoir la syntaxe, la sémantique et de la pragmatique des deux langues. En effet, il y a différentes manières de réaliser des analyses contrastives: la comparaison basée sur la forme, la comparaison basée sur la cartographie de la forme à la fonction, la comparaison entre les domaines fonctionnels (Gast, 2012). Lors de ces

activités comparatives, il ne s'agit pas de juxtaposition ou de superposition de langues distinctes, mais d'une compétence complexe dans laquelle l'utilisateur peut puiser (Blanchet et Kervran, 2016).

Plusieurs auteurs se rejoignent sur l'importance de se concentrer sur les similarités entre les langues L1 et L2 et non les différences - même s'il est important de sensibiliser les apprenants à ces dernières aussi. En effet, les similarités facilitent l'apprentissage alors que les différences causent des problèmes (Rustipa, 2011). En d'autres termes, les ressemblances mènent à des « transfert(s) positifs » et les dissimilarités à des « transfert(s) négatifs ». Comme mentionné précédemment, la comparaison des langues ne cherche pas l'équivalence, chaque langue ayant sa structure spécifique (Gast, 2012). L'idée sous-jacente est que si la L1 et la L2 sont similaires, il y aura peu ou pas de difficultés d'apprentissage (Kanté, 2015). Cette approche est surtout bénéfique quant aux similarités structurales que les langues présentent (Herdina et Jessner, 2002). Si l'on prend l'exemple du *present perfect* (fait de langue retenu pour l'expérimentation), la syntaxe de ce fait de langue et du passé composé présentent des similitudes alors que leurs fonctionnalités respectives sont différentes.

3.2.2 L'analyse de l'interlangue (*Interlanguage analysis*)

Le terme "*Interlanguage*" a été mentionné pour la première fois par Selinker (1972, 1974), il le définit comme la connaissance systématique d'une langue qui est indépendante du fonctionnement de la langue maternelle et de la langue cible. En d'autres termes, il ne s'agit ni du système de la langue 1 (L1/langue maternelle) ni du système de la langue cible (L2/langue étrangère), mais il s'agit plus précisément d'un système linguistique indépendant qui fonctionne de manière autonome (Al-khresheh, 2015). Ce sous-domaine découle de celui de l'*Error Analysis*. L'interlangue peut être définie comme étant la langue intermédiaire entre la L1 et la L2 en cours d'acquisition (Lennon, 2008). C'est donc la langue en développement, donc erronée, que forme l'apprenant lors de son apprentissage. Ce phénomène se traduit par les tentatives des apprenants à construire un système linguistique qui va progressivement se rapprocher du système de la langue cible (Fauziati, 2011). On peut parler de transition entre la langue 1 et la langue cible. Herdina et Jessner (2002) parlent donc de "*transitional stage*". Cela implique alors que cette interlangue évolue rapidement car elle est dynamique, elle s'adapte constamment à des informations nouvelles et elle est influencée par l'apprentissage de

l'apprenant. L'apprenant va modifier sa grammaire au fur et à mesure en supprimant des règles, en ajoutant des règles et en reconstruisant le système linguistique. Il va avoir recours à ce processus jusqu'à ce que le système de la langue cible soit totalement formé (Al-khresheh, 2015). En effet, le linguiste Selinker utilise aussi le terme de "*language transfer*" pour insister sur le rôle actif que prend l'apprenant (Lennon, 2008).

L'illustration ci-dessous est une représentation de l'interlangue d'après Corder (1981). Dans ce diagramme "*Language A*" correspond à la langue maternelle de l'apprenant.

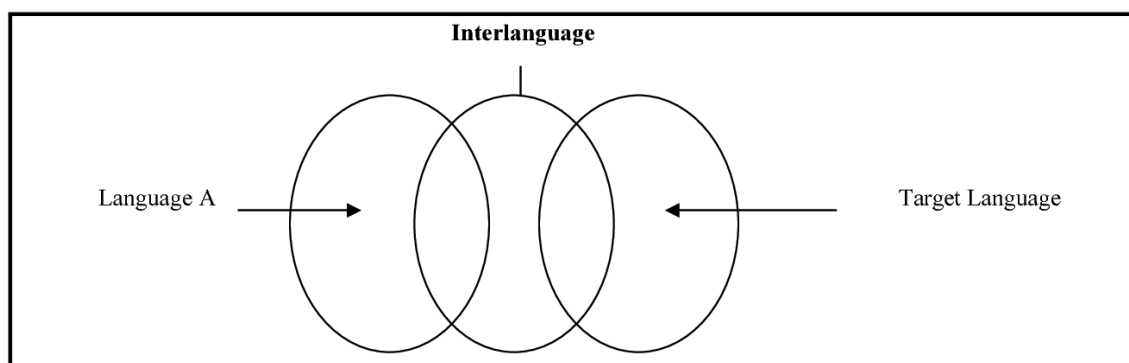


Figure 1. The notion of the IL. (Adopted from Corder, 1981:17). In this diagram, Language A represents the learner's L1.

Nous pouvons constater que l'interlangue se situe entre la langue A et la langue cible. Selon Corder (1981) le langage de l'apprenant peut être considéré comme un dialecte dans le sens linguistique. Deux langues qui partagent des règles de grammaire deviennent des dialectes. La langue A et la langue cible sont dans une relation dialectale (*dialect relation*) ce qui va créer l'interlangue (Al-khresheh, 2015).

L'interlangue tient compte des erreurs des apprenants d'une L2, car comme nous l'avons présenté, l'interlangue suppose que l'apprentissage d'une langue étrangère représente un développement de la langue maternelle à la langue cible. En ayant cela en tête, nous ne pouvons nier que les erreurs des apprenants sont naturelles (Al-khresheh, 2015). L'acquisition d'une langue étrangère est un processus long et difficile qui demande beaucoup de travail. Quivy et Tardieu (1997) insistent sur le fait qu'une langue est toujours complexe et qu'elle ne peut s'apprendre instantanément. Les erreurs font partie du processus d'apprentissage et sont considérées comme des outils qui permettent aux apprenants de tester leurs hypothèses sur la langue cible (Al-khresheh, 2015). Nous pourrions apporter des précisions sur la place de l'erreur dans la section qui suit. L'interlangue permettrait aux enseignants d'avoir une idée sur les compétences maîtrisées par l'apprenant à un moment précis de l'année et ce qu'il/elle doit apprendre ou consolider (Al-khresheh, 2015). De plus, l'étude de l'interlangue a apporté des changements

importants dans la méthode d'enseignement avec l'enseignement communicatif (*communicative teaching*) qui s'intègre peu à peu dans le système éducatif (ibid.)

Bien que l'interlangue semble bénéfique dans certains aspects de l'apprentissage d'une langue étrangère, cette théorie a été critiquée par des chercheurs et linguistes qui ont souligné que plusieurs éléments restent peu clairs.

3.2.3 La place de l'erreur dans l'apprentissage d'une langue

L'analyse de l'erreur est un type d'analyse linguistique qui se concentre sur les erreurs commises par les apprenants d'une seconde langue. Il s'agit de comparer les erreurs produites dans la langue cible avec la langue cible elle-même (Akbar Khansir, 2012). La mise en place de l'analyse de l'erreur peut aider à prendre connaissance du niveau d'un individu, comprendre comment une personne apprend une langue étrangère (plus particulièrement pour les chercheurs) et permet d'avoir des données sur les difficultés communes lors de l'apprentissage d'une langue, pouvant ensuite être utilisées pour la préparation d'un cours (Hasyim, 2002). L'un des aspects les plus importants concernant l'erreur, c'est qu'il s'agit d'un procédé utilisé par l'apprenant pour apprendre, faire des erreurs est une stratégie qu'emploient les apprenants dans l'acquisition de la langue 1 et de la langue étrangère (Corder, 1980). Brown (1980) déclare que plusieurs types d'erreurs existent comme l'addition, l'omission, la substitution, et l'agencement.

La notion d'erreur

Il y a une différence majeure entre une difficulté et une erreur. La difficulté du langage est un concept psycholinguistique alors que l'erreur fait partie de la production du langage (Lennon, 2008). L'erreur est définie comme un écart ou déviation **systematique** des normes de la langue cible (Cunningworth, 1987). Nous devons aussi faire la distinction entre une faute (*mistake*) et une erreur (*error*). La faute, comme l'erreur, marque un écart avec les normes de la langue cible mais elle n'est pas systematique. Les règles de la langue cible vont parfois être bien appliquées et certaines fois elles ne le seront pas. Selon Richards et al. (1985:95) la faute produite par l'apprenant lors d'une production orale ou écrite peut être due à un manque d'attention, de la fatigue ou de la négligence. Ainsi nous pouvons parler de faute lorsque l'apprenant n'applique pas les règles linguistiques qu'il/elle connaît, contrairement à l'erreur, la faute n'est pas systematique (Hasyim, 2002). L'erreur est essentielle dans cette méthode d'approche contrastive. L'erreur est une preuve que l'élève est en train d'apprendre. Elle représente la route qu'il doit

emprunter pour atteindre la langue cible (Rustipa, 2012). L'erreur est un indicateur du processus didactique de l'apprenant, des tâches intellectuelles qu'il va entreprendre et des obstacles qu'il rencontre (Académie Dijon, n.d.).

L'analyse d'erreurs (Error analysis)

Cette autre branche de l'analyse contrastive est selon Paul Lennon (2008) un moyen pour prédire quelques erreurs que feraient les apprenants. Il serait intéressant de montrer en quoi l'analyse de l'erreur est différente de l'approche contrastive. Nous nous intéresserons à certains points précis. Avant toute chose l'analyse d'erreur (*Error Analysis/EA*), contrairement à l'approche contrastive (*Contrastive Analysis/CA*), permet d'avoir des données sur des difficultés réelles, confirmées, ce qui permet d'avoir une base solide pour l'élaboration de stratégies pédagogiques. L'analyse contrastive va plutôt s'intéresser aux erreurs dues à l'interlangue (*interlingual error*) (ou interférences) alors que l'analyse de l'erreur, en plus des erreurs interlangues, va aussi étudier les erreurs intra-langues (*intra-lingual errors*). Là où l'analyse contrastive va être confrontée aux problèmes théoriques d'équivalence entre les langues, l'analyse d'erreur n'aura pas cette difficulté. Dans l'analyse d'erreur, l'apprenant devient un participant actif dans la construction et la révision des hypothèses concernant les règles de la langue cible (Akbar Khansir, 2012). Cela nous permet de développer la conscience linguistique de l'apprenant. Plus l'apprenant sait corriger ses erreurs, plus il devient conscient de la langue.

Lors d'une étude sur les erreurs des apprenants, Philippe Rapatel (1996) a identifié les erreurs les plus fréquentes. Les erreurs qui revenaient le plus souvent ont pu être regroupés en trois grandes familles :

- 1) Le calque : l'apprenant va produire la langue cible en se basant sur les règles de la langue maternelle
- 2) La grammaire intériorisée erronée : l'apprenant va construire ses propres règles
- 3) Non prise en compte du contexte

Les erreurs sont souvent dues au manque de prise en compte du contexte, puis à une grammaire intériorisée défaillante. Lorsque l'élève n'arrive pas à réaliser la tâche demandée, il va avoir recours au calque, car cette stratégie est psychologiquement rassurante, l'apprenant va partir du principe que le français et l'anglais ne sont pas si éloignés (Rapatel, 1996). Si nous prenons l'exemple de l'âge dans une situation où nous nous présentons, les apprenants vont souvent se baser sur la langue française or l'anglais

utilise l'auxiliaire "Be" et non pas l'auxiliaire "Have" : J'ai 15 ans / *I have 15 years old
→ I am 15 years old. Les erreurs sont souvent causées par une grammaire mal intégrée,
parce qu'elle a peut-être été mal présentée (Rapatel, 1996).

Comme toute approche, l'analyse d'erreur comporte des points positifs, mais elle a aussi été critiquée par plusieurs linguistes. Schachter (1974) attire notre attention sur l'importance de prendre en compte les erreurs produites par l'apprenant qui tente de s'exprimer dans la langue cible mais qu'il faut aussi s'intéresser aux structures de la L2 qu'il/elle évite d'utiliser constamment, on parle de phénomène de contournement (*avoidance phenomena*) qui est en relation avec l'analyse contrastive. Le contournement (*avoidance*) est dû au fait que l'apprenant aura tendance à éviter d'utiliser des structures en L2 qui n'ont pas d'équivalence dans leur L1, il/elle n'a donc pas de modèle transférable entre la L1 et la L2 (Schachter, 1974).

Nous terminerons cette section en rappelant que l'apprentissage c'est risquer de se tromper, la maîtrise d'une structure grammaticale, lexicale ou d'un phénomène phonologique passe par des tentatives, des erreurs. Les élèves pensent souvent qu'il ne faut pas se tromper, si l'on se trompe c'est que l'on n'a rien compris, mais au contraire l'apprentissage commence par cette étape qu'est l'erreur. Pour les enseignants, c'est un outil qui va permettre d'évaluer l'efficacité de l'enseignement proposé mais aussi qui va donner des pistes d'améliorations, des points spécifiques sur lesquels il faudra accorder plus de temps (Hasyim, 2002). Nous citerons André Scala (1995) qui met en lumière la place de l'erreur :

« L'erreur n'est pas l'ignorance, on ne se trompe pas sur ce qu'on ne connaît pas, on peut se tromper sur ce qu'on croit connaître. Un élève qui ne sait pas additionner ne fait pas d'erreurs d'addition et celui qui ne sait pas écrire ne commet pas de fautes d'orthographe. C'est une banalité. Toute erreur suppose et révèle un savoir. » (Scala, 1995).

Lors de notre expérimentation, nous prendrons en compte toutes les théories mentionnées. Cependant nous nous concentrerons principalement sur l'analyse contrastive entre le français et l'anglais.

3.3 L'apprentissage du *Present perfect* à un public francophone

Cette troisième partie théorique sera dédiée à l'étude du fait de langue retenu pour l'expérimentation : le *Present perfect*. Dans cette recherche empirique, le *Present perfect* semble être un candidat idéal pour appliquer une approche contrastive entre le français et l'anglais. En effet, il paraît pertinent d'aborder un fait de langue appartenant au groupe verbal. Selon la thèse de Vanmassenhove (en collaboration avec Du et Way, 2017) : Les phrases sont gouvernées par les verbes. De plus, si nous reprenons les mots de Miller et Fellbaum (1991), les verbes sont indéniablement la catégorie lexicale la plus importante de la langue. Le present perfect permet également d'explorer la dimension aspectuelle de la grammaire anglaise. Dans le domaine de la recherche sur l'acquisition de la langue seconde (L2), l'acquisition de l'aspect a longtemps été un sujet d'investigation intensive (Roberts et Liszka, 2013).

3.3.1 La temporalité (*tense or time* ?)

Dès lors que l'on traite ce domaine grammatical il y a des confusions. Ainsi, lorsque l'on compare la temporalité française / anglaise, il devient nécessaire d'être prudent sur le métalangage. En effet, l'anglais scinde la « temporalité » en deux catégories : *tense and time*. Le terme *tense* situe une situation par rapport à un autre moment (Shirai et Andersen, 1995 :743). Quant à Michaelis (2006), elle contredit cette théorie et explique que *tense* localise simplement le *time* de référence, *tense* est donc déictique (Lyons (1977: 682) cité par Michaelis, 2006). C'est une référence à un moment ou une période de *time* qui ne peut être identifiée qu'en fonction du point zéro de l'énoncé (Michaelis, 2006). L'apprenant francophone, lui, est familiarisé avec ce mot « passé » mais a-t-il conscience de sa polysémie ? Elalouf (2015:1) s'interroge sur la façon dont nous devons en tant qu'enseignant, transférer ce mot du langage courant à une terminologie grammaticale. Ce verbe « passer » polysémique se justifie par sa complexité, derrière son apparente banalité liée à sa fréquence, explique Elalouf (2015:1).

La grammaire anglaise et la grammaire française présentent des similarités au niveau de la morphologie, donc au niveau des marqueurs de temps (terminaisons), lexicalement (adverbes) et syntaxiquement (les temps périphrastiques) (Ayoun et Salaberry, 2008). Ce qui représente un avantage pour une comparaison des langues à des fins pédagogiques.

3.3.2 L'aspect

En rapport avec la temporalité, l'aspect détermine la manière dont la situation indiquée se rapporte au *time* de référence (Michaelis, 2006). Il représente différentes façons de voir la circonscription temporelle interne d'une situation (Comrie cité par Ayoun et Salaberry, 2008). Smith (cité par Ayoun et Salaberry, 2008) explique que l'aspect correspond à l'interprétation que veut donner l'énonciateur à son énoncé. C'est pourquoi l'aspect grammatical est également appelé l'aspect de point de vue. En effet, Lapaire et Rotgé (2004) définissent l'aspect comme étant une façon dont est envisagé le déroulement du procès. L'étymologie elle-même le suggère puisque le mot aspect vient du mot latin *aspicere* signifiant regarder (Lapaire et Rotgé, 2004). Il est difficile pour un francophone, surtout pour un apprenant, de comprendre l'aspect en grammaire.

Bien que l'anglais et le français possèdent tous deux une dimension aspectuelle, les deux langues présentent des différences. Une première différence relate de la façon dont les deux langues traitent l'aspect comme l'explique Vanmassenhove (en collaboration avec Du et Way, 2017) : “*One of the important differences between English and French grammar is related to how their verbal systems handle aspectual information.*” En effet, alors que l'aspect est exprimé en anglais par un marqueur (par exemple *Be+ed -ing* pour le prétérit continu) , donc grammaticalement, le français a également la possibilité de l'exprimer lexicalement (était en train de) : (Ayoun et Salaberry, 2008).

Alors que sur le plan syntaxique le français offre plus de possibilités, d'un point de vue sémantique / fonctionnel, le *present perfect* permet d'exprimer plusieurs nuances de sens qui ne sont transférables directement en français. Il est très contraint, mais paradoxalement, il permet des transitions aspectuelles plus cachées qu'en français (De Swart, 2000).

Une autre difficulté et différence, sur le plan aspectuel, est le fait que le passé composé et l'imparfait expriment le même temps, mais présentent des aspects différents. Ce qui porte à confusion quand le prétérit anglais est comparé à ces deux temps français aspectuellement. Vanmassenhove (Du et Way, 2017) explique que l'anglais fait la distinction entre le sens non progressif et le sens progressif là où le français ne marque que la distinction perfectif / imperfectif.

3.3.3 Fonctionnalité et syntaxe

De par cet usage souvent erroné des temps passés, une certaine confusion entre le *simple past* et le *present perfect* a été observée chez les apprenants d'anglais (Bardovi-Harlig, cité par Collins, 2002). Une autre différence importante entre les deux langues est que l'anglais fait la distinction entre le passé indéfini exprimé par le *present perfect* et le passé défini exprimé par le passé simple alors que le français exprime les deux passés avec le passé composé explique Ayoun et Salaberry (2008). Une autre différence entre les deux langues, est le fait que le passé composé présente une multifonctionnalité alors que l'anglais distingue bien l'aspect parfait et l'aspect imparfait. Le français emploie la même forme, le passé composé, pour exprimer tous ces sens, De Swart (2000) illustre ce propos avec cet exemple :

a. **When John has seen (PP) me, he has got (PP)/ got (SP) frightened. [English]*

b. *Quand Jean m'a vu (PC), il a eu peur (PC). [French]*

Dans cet exemple, nous constatons la distinction que l'anglais peut faire entre le Present perfect et le prétérit. Cependant, le français va utiliser le passé composé pour les deux actions sans faire de différence pour marquer la chronologie. Comme le français a une forme sous-jacente aux deux significations (Roberts et Liszka, 2013), Collins (2004) explique qu'il s'ensuit que la difficulté pour les francophones est de dissocier la forme et la fonction entre le Passé composé et le *present perfect* car le *present perfect* n'est pas l'équivalent fonctionnel du passé composé.

CHAPITRE 4 : Synthèse de la problématique, hypothèses de travail

4.1 Synthèse de la problématique et des apports théoriques retenus

La problématique de ce mémoire prend la forme d'un constat et d'une hypothèse que l'on propose pour tenter d'y remédier. En effet, nous constatons que les apprenants et les enseignants ont des difficultés à aborder la compétence linguistique (grammaticale). Nous suggérons donc que l'approche contrastive et plurilingue peut être un élément facilitateur.

Les théories et instructions officielles que nous avons retenues pour réaliser notre expérimentation ont révélé que cette hypothèse impliquait de nombreux sujets intrinsèquement liés à l'approche contrastive. Ainsi, nous avons sélectionné de nombreux objectifs liés et de nouvelles hypothèses sont apparues lors de cette recherche empirique. Cependant, pour des raisons de temps limité, nous avons dû en négliger d'autres. Un exemple est la pratique de la didactique plurilingue en elle-même dans le contexte multilingue réunionnais dans lequel nous enseignons. En effet, nous aurions bien voulu nous intéresser davantage au créole réunionnais mais aussi aux autres langues de l'Océan Indien telles que le malgache ou le shimaore parlées par certains de nos élèves. Une étude longitudinale aurait été nécessaire afin de développer ce point. Nous aurions pu également nous intéresser à la psycholinguistique qui est également un élément important à prendre en compte dans notre sujet. Parmi les objectifs que nous avons sélectionnés en lien avec la problématique, il y a l'importance de contextualiser la pratique grammaticale, mais également de créer une relation entre la langue maternelle et la langue cible. Nous avons ciblé notre expérimentation à l'énoncé grammatical au programme, le *present perfect*. En ce qui concerne les théories que nous voulons mettre en pratique, celles-ci varient selon les expérimentations afin de pouvoir mettre en place un maximum d'éléments. Parmi ceux-ci, l'analyse contrastive autrement dit la comparaison des langues est une approche que nous pratiquons dans les deux expérimentations puisqu'elle est au cœur de notre étude. Lors de cette comparaison nous avons profité pour faire un travail d'étiquetage. Nous nous sommes également aidés de l'analyse d'erreur afin de pouvoir analyser l'interlangue créée par nos apprenants pour la rédaction du chapitre 5

(L'expérimentation). Nous avons également mis en place des éléments appartenant à la grammaire cognitive à travers des *kinegrams*. Les *kinegrams* ont été pensés pour améliorer notre compréhension de la langue. Un parallélisme conceptuel est créé entre objets matériels et entités abstraites, entre mouvements corporels et activité mentale. Le *gramme* dans *kinegrams* se réfère à la fois à la forme grammaticale et aux processus grammaticaux (Lapaire, 2011 : 36-37). Nous avons exploré autant la dimension syntaxique que la dimension sémantique/fonctionnelle à travers différents énoncés en contexte lors de la Phase de Réflexion sur la langue. Nous avons également tenté d'identifier une majorité d'éléments du *present perfect* qui pourrait poser problème aux apprenants, tel que l'aspect, la temporalité et la syntaxe et la fonctionnalité de façon spécifique.

4.2 Hypothèses de travail

Ces objectifs et pratiques de théories nous ont guidés vers des hypothèses de travail que nous voulons infirmer ou confirmer à travers cette expérimentation. D'après nos lectures, les apprenants ont une représentation souvent limitée ou péjorative de la grammaire. Aborder la compétence linguistique (grammaticale) à travers une comparaison de la L1 et L2 (relation L1 / L2) pourrait modifier leur implication dans l'apprentissage et leur faire prendre conscience que leurs connaissances sur la L1, ce qui peut être un outil pour l'acquisition de la L2. Une deuxième théorie que nous voulons démontrer est que développer la métalangue avec les apprenants permettrait une meilleure acquisition du langage et une conscientisation de celle-ci. En effet, donner aux apprenants les mots pour pointer, identifier ce qu'ils apprennent à travers la comparaison des langues permettrait l'institutionnalisation du fait de langue retenu. En ce qui concerne ce fait de langue, nous voulons examiner si montrer aux apprenants les similarités du *present perfect* et du passé composé sur leur formation faciliterait l'inférence d'un point de vue syntaxique. Certes notre objectif premier est l'apprentissage du *present perfect*, mais l'adoption de la démarche contrastive a comme intérêt aussi d'aborder d'autres faits de langues, tels que le prétérit en anglais et le présent en français. Sachant que certains cas de *present perfect* correspondent à du présent en français.

CHAPITRE 5 : L'expérimentation

Ce chapitre sera dédié à la présentation de l'expérimentation. Dans un premier temps il s'agira de contextualiser celle-ci en présentant le moment où elle a eu lieu, les objectifs importants liés à la problématique et rappeler les enjeux de cette recherche expérimentale. Il s'agira ensuite de décrire et analyser les points saillants de la phase expérimentale en dégagant les points forts et les écueils.

5.1 Contexte de l'expérimentation

Cette section aura pour objectif de présenter le contexte de la phase d'expérimentation qui a eu lieu lors du second semestre avec une classe de première technologique en sciences et techniques sanitaires et sociales (ST2S). La phase expérimentale s'insère dans une séquence intitulée "*Voices from America*". L'objectif de cette séquence était de faire réfléchir les élèves sur la place du hip hop aux Etats Unis, le hip hop, un genre musical, qui ne se limite pas qu'au divertissement, mais qui peut et veut de plus en plus transmettre un message fort, dans un pays frappé par le racisme et les violences policières. Cette séquence mettait l'accent sur la compétence culturelle avec les origines du hip hop, ses influences et son évolution à travers le temps. Les élèves étaient très motivés à l'idée de travailler sur ce thème, puisqu'ils sont eux même en contact direct avec ce style de musique. Les élèves avaient pour tâche finale de créer un festival de musique et d'inviter un artiste hip-hop de leur choix pour participer au festival. La formulation complète de la tâche finale était la suivante : "*You are the organiser of a music festival in your school, you want to invite a hip hop artist. Write an email to this artist and convince him/her to perform for your event.*"

Les élèves ont laissé parler leur imagination, j'ai eu des artistes comme Beyonce, Alicia Keys et même des artistes locaux. Le fait de langue retenu pour cette phase expérimentale est le *present perfect*, il a été introduit à travers les paroles de plusieurs chansons américaines en lien avec la séquence étudiée (le hip hop). Comme le souligne Rotgé (2014), « communiquer, c'est communiquer du sens et la grammaire communiquant du sens, on ne peut pas communiquer sans grammaire, ni sans maîtrise de la grammaire. » C'est pourquoi avec cette séance qui s'inscrit dans une démarche d'enseignement explicite de la grammaire, il me semblait important de revoir le *present perfect*, car c'est

un « temps » qui est difficile à assimiler pour des apprenants français qui ne peuvent trouver d'équivalent dans leur langue maternelle. Si l'on se réfère au recueil de données du chapitre 1, la question qui porte sur le *present perfect*, 81,3% des élèves affirment qu'ils ont eu des difficultés lors de l'enseignement du *present perfect* et seulement 18,8% des élèves disent qu'ils n'ont pas eu de difficultés, ce qui ne correspond qu'à 3 élèves sur l'ensemble du groupe classe.

Présentation des objectifs importants en lien avec la problématique et enjeux de l'expérimentation

Ayant établi le contexte dans lequel a eu lieu la phase expérimentale, nous allons maintenant présenter les objectifs qui ont guidé cette démarche.

Tout d'abord un des objectifs de cette expérimentation était de consolider leurs savoirs sur la grammaire anglaise, plus particulièrement avec l'étude du *present perfect*. Même si pour certains élèves cette séance a permis de revoir cette forme verbale, pour d'autres ce fût l'occasion de la découvrir. En proposant le fait de langue à travers une chanson de hip hop en lien avec la séquence, l'objectif était de passer par la culture pour étudier la grammaire. De plus, la réflexion grammaticale avec un texte authentique, le contexte et le co-texte permet une plus grande maîtrise de la grammaire (Rotgé, 2014). Lorsque l'on étudie la compétence grammaticale et que les apprenants sont amenés à réfléchir sur la langue, si réflexion il y a, elle se fait souvent à travers l'étude de textes littéraires avec un contexte présenté en amont ou dans certains cas avec l'étude de phrases hors contexte. En étudiant les paroles de la chanson, les élèves ont manifesté une grande motivation, et c'était une autre façon d'étudier la grammaire. Notons que nous avons même chanté la chanson "*Don't shoot*" écrite par un collectif de rappeurs américains, ce qui a permis d'aborder certains points de la compétence phonologique, qui est comprise dans la composante linguistique. Dans une certaine mesure, nous avons tenté de réconcilier les apprenants avec la grammaire anglaise en exploitant un sujet qui les intéresse.

Évaluer l'impact de l'approche contrastive représentait un objectif. Il s'agissait plus précisément d'observer si les apprenants utilisent leur langue maternelle pour mieux comprendre la langue cible pour analyser/distinguer les différences et les similitudes des langues en présence. Nous avons même inclus le créole réunionnais dans la comparaison des langues, en sachant que l'ensemble de la classe parle le créole. Il faut rappeler que réfléchir sur la langue, c'est avant tout réfléchir sur la langue 1 (créole/français), prendre conscience de ses mécanismes, de sa propre façon d'exprimer tel concept (Rapatel, 1996).

5.2 Description et analyse des moments clés de l'expérimentation en lien avec la problématique

Avant de nous intéresser à la phase de réflexion sur la langue, nous tenons à rappeler que l'étude du document de réception écrite a eu lieu avant la séance expérimentale, les apprenants avaient déjà étudié les paroles de la chanson, nous avons fait un travail sur le message que voulaient transmettre les auteurs. Le document support est une chanson américaine qui s'intitule : "*DON'T SHOOT*", c'est une chanson engagée écrite par un collectif de rappeurs américains mené par l'artiste *The Game*. *The Game* est reconnu comme l'un des piliers du rap West Coast et comme étant l'une des figures majeures du rap actuel.

La chanson est sortie le 27 Août 2014. Cette chanson rend hommage au jeune afro Américain de 18 ans Michael Brown qui a été tué par un policier blanc à Ferguson dans le Missouri le 9 Aout 2014. La chanson a fait réagir les élèves, ils ont fait le lien avec les récents événements aux Etats Unis avec Georges Floyd et Breonna Taylor qui ont aussi été tués par la police.

Pour la phase de réflexion sur la langue, j'ai proposé aux élèves des phrases de la chanson avec des formes verbales qui étaient sous formes contractées, d'un registre plutôt familier, ce qui n'est pas forcément mentionné dans les instructions officielles. Comme le souligne Lapaire (2003) enseigner une langue étrangère, c'est le plus souvent enseigner la langue dite 'standard'. Enseigner la langue standard, réduit toutes les possibilités de réflexion que nous offre la langue sur les autres formes qu'elle peut prendre. Le document de réception écrite se trouvera dans la partie annexe 6.

Les phrases étaient les suivantes (les élèves avaient les paroles de la chanson avec eux) :

- 1) "*Seen the pictures, feel the pain*"
- 2) "*I seen Cole out there, felt I should go out there*"
- 3) "*I seen a lot of ice water tossed*"

Les élèves devaient lire les phrases et identifier les formes verbales utilisées, la consigne était la suivante : *In pairs, read the sentences and identify the verbal forms.*

Après quelques minutes, les apprenants ont identifié le participe passé du verbe *see* (*seen*) en pensant qu'il s'agissait du prétérit. J'ai ensuite demandé aux élèves s'il ne manquait pas un élément dans les débuts de phrases, dans la phrase 1) ils ont pu remarquer qu'il

n'y avait pas de sujet au début de la phrase. Pour les aider, j'ai rappelé le type de document que nous étudions, qu'il s'agissait d'une chanson de hip hop, où l'auteur utilise un langage familier et qu'il est amené à enlever des mots pour ses vers. Cela ne les a pas aidés, j'ai donc écrit au tableau :

- 1) "I have seen the pictures"
- 2) "I have seen Cole out there"
- 3) "I have seen a lot of ice water"

Après avoir relu ces nouvelles phrases, je leur ai demandé s'ils reconnaissaient cette forme verbale : "Do you know this verbal form?"

Une élève a pris la parole et m'a donné comme réponse : « C'est le *present perfect* »

J'ai alors sondé la classe pour voir s'ils étaient d'accord, mais ils semblaient hésitants.

J'ai donc bien confirmé qu'il s'agissait du *present perfect*.

En premier lieu, nous nous sommes intéressés à la structure de cette forme verbale, car Rotgé (2014) souligne qu'il est important de partir de la morphologie et montrer son rôle essentiel aux apprenants. J'ai proposé aux élèves de décrire le segment 1) avec mon aide. Pour le pronom personnel I, il n'y a pas eu de difficulté. Pour "have" c'était déjà un peu plus problématique, les élèves m'ont parlé de verbe *have* au passé, certains de *have* auxiliaire, nous avons fait un petit rappel sur le fait que *have* peut être verbe lexical mais qu'il peut aussi être un auxiliaire. Avec *seen*, les élèves m'ont parlé du prétérit du verbe *see* et je leur ai demandé mais que fait-on de "saw", après réflexion ils m'ont proposé *seen* comme le participe passé du verbe *see* (*see, saw, seen*).

Après un bilan sur la description, je leur ai demandé : Comment se forme le *present perfect* ?

Les apprenants m'ont proposé comme réponse : Il faut l'auxiliaire *have* + un participe passé

J'ai attiré leur attention sur le temps de *have* et de *seen*. Ils ont remarqué que *have* était au présent et *seen* au passé. Ils étaient confus par cette identification. Je leur ai donc expliqué que *have* marquait le présent du moment où l'on parle et que le participe passé marquait le passé de l'action. Ma question était la suivante : Qu'est ce que le *present perfect* permet de faire ? Les élèves ont répondu que le *present perfect* permettait de parler du présent dans le passé.

D'autres ont émis qu'il permettait de parler du passé au présent. Ils étaient très étonnés par cette fonction, je leur ai expliqué que le *present perfect* permettait de relier le présent et le passé. Je n'ai pas utilisé le terme d'aspect pour éviter de les perdre encore plus dans

la réflexion, dans le second degré il n'est pas indispensable d'expliciter le terme d'aspect (Rotgé, 2014).

Après avoir noté la structure et la fonction de ce « temps » dans leur cahier, j'ai affiché deux flèches au tableau, représentant le temps (*Past and Present*), j'ai demandé à un élève de venir représenter le *present perfect* sur l'une des flèches. L'objectif était qu'il puisse visualiser l'emploi même du *present perfect*, son lien avec la temporalité, un élève a mis un point qui représentait l'instant présent qui était relié à un point dans le passé.

Nous avons ensuite établi la différence avec le prétérit, j'ai modifié l'exemple 1) et je l'ai mis au prétérit : *I saw the pictures*

La consigne restait la même, il fallait représenter cette action sur la seconde flèche. Contrairement au *present perfect* le prétérit ne permet pas de créer un lien entre présent et passé, j'ai utilisé le terme de rupture avec le présent.

Nous sommes passés à la traduction des segments en français et en créole :

Pour le segment 1) *I have seen the pictures*

Les élèves m'ont proposé : J'avais vu les images / Je vis les images

Ils m'ont proposé du plus que parfait et du passé simple, j'ai précisé que *have* était au présent. Ils ont proposé du passé composé comme ceci : **J'ai vu les images**

A ce moment-là, nous avons procédé à une comparaison entre le passé composé et le *present perfect*, les apprenants ont repéré que les deux temps se formaient de la même façon : auxiliaire Avoir au présent + participe passé.

J'ai proposé aux élèves de traduire le segment en créole, ils étaient surpris par cette consigne, mais semblaient très motivés. (passé composé créole dans l'annexe 7)

J'ai eu comme traduction : **Moin la vu lé images**, « **la** » joue le rôle de l'auxiliaire avoir, il marque l'accompli, le groupe classe était d'accord pour cette traduction.

Pour la suite, j'ai proposé un autre segment d'une chanson différente que nous n'avions pas étudié.

Le segment était le suivant :

"Doing all these shows, I've been on the road". J'ai donné aux apprenants le contexte de cette phrase, il s'agit d'un chanteur qui effectue des concerts partout aux Etats Unis et qui n'a pas fini sa tournée, ensuite je leur ai demandé de repérer le *present perfect* dans la phrase et de traduire le segment.

Ils ont pu repérer le *present perfect* avec la forme contractée de *have* et le participe passé du verbe *be* et m'ont proposé comme traduction : J'étais sur la route.

Ils ont utilisé l'imparfait pour traduire, ce qui voudrait dire qu'il a fini sa tournée, je leur ai donc précisé qu'il était toujours en tournée, sa tournée a commencé dans le passé et continue dans le présent. Personne n'a pensé au présent, j'ai donc proposé aux apprenants : Je suis sur la route. Ils n'étaient pas d'accord avec ma proposition, car il y avait le participe passé *been* qui fait référence au passé. J'ai introduit une autre valeur du present perfect, le present perfect peut être utilisé pour parler d'une action qui a commencé dans le passé mais qui continue dans le présent. Le français va privilégier le présent au passé composé. Les apprenants étaient un peu confus, nous avons ensuite fait un résumé sur les points abordés. Pour la phase de manipulation, j'ai proposé aux élèves de se mettre dans la peau d'un chanteur et d'écrire une ou deux phrases en utilisant le present perfect. Les élèves ont eu du mal à employer le *present perfect*, car ils ne connaissaient pas leurs verbes irréguliers, et ils ne voulaient pas partager leur travail avec le groupe classe. Par ailleurs, il ne restait plus beaucoup de temps pour manipuler et les élèves semblaient fatigués (la séance a eu lieu entre 15h et 16h). J'ai ensuite envoyé un questionnaire concernant cette séance expérimentale pour vérifier nos hypothèses de travail.

L'objectif de ce questionnaire était d'observer si les apprenants, avec la comparaison de l'anglais et du français, avaient mieux compris le fonctionnement du *present perfect*. Dans ce questionnaire, les élèves devaient identifier le *present perfect* dans des phrases courtes, ils devaient aussi choisir dans quelle situation utiliser le *present perfect* ou le prétérit. Les apprenants devaient aussi expliquer en quoi la comparaison entre le français et l'anglais les avait mieux aidés à comprendre le *present perfect*. Pour les élèves qui ont bien voulu répondre au questionnaire, ils ont pour la plupart compris comment se formait le *present perfect*, dans quelle situation il était possible de l'utiliser et la différence avec le prétérit. Cependant, ils n'ont pas su expliquer clairement comment la comparaison des langues les avait aidés.

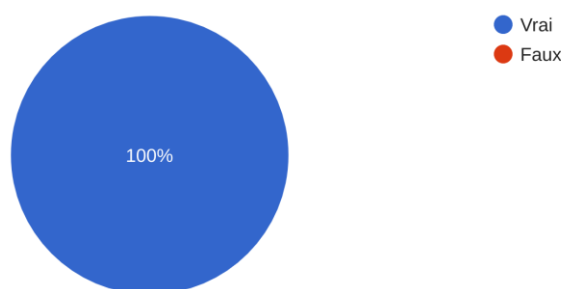
CHAPITRE 6 : Retour réflexif

Dans ce chapitre, nous analyserons le recueil de données diagnostique. Celui-ci nous permettra de mesurer la présence ou non d'évolution par rapport au recueil proposé en amont. Suite à cette analyse, il s'agira de confirmer ou infirmer les hypothèses de travail proposées. Enfin, ce chapitre nous permettra de faire un bilan sur les écueils et points forts de cette recherche et de proposer des pistes d'amélioration.

Il me semble important de préciser qu'un certain nombre d'élèves n'ont pas répondu au questionnaire en lien avec la séance expérimentale. Je n'ai eu qu'une dizaine de réponses sur un groupe de 18 apprenants. La séance expérimentale a eu lieu avant les vacances de mars, le mardi 2, les élèves ont eu accès au questionnaire le vendredi 5 mars sur pronote. Les élèves ont pu avoir accès à leurs notes, ce qui a pu fausser les résultats.

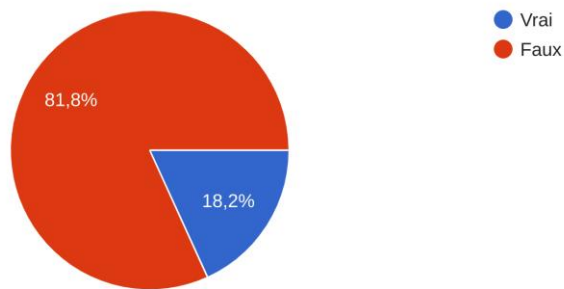
Le present perfect permet de créer du lien entre le passé et le présent ?

10 réponses



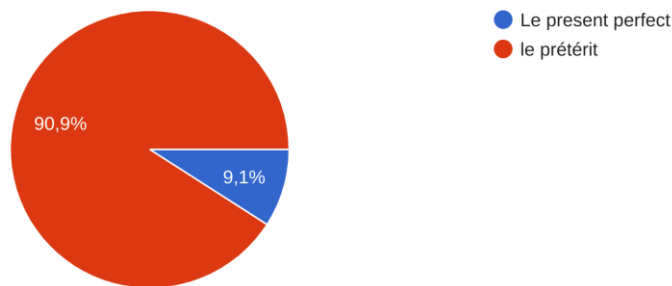
Lorsque l'on demande aux apprenants si le *present perfect* crée du lien entre le passé et le présent, 100 % des élèves qui ont répondu confirment que le present perfect permet de créer du lien entre le passé et le présent. Cela nous montre que ces élèves ont compris l'un des emplois du *present perfect*. Cette donnée sera confirmée par le graphique suivant qui montre que 81,8 % des élèves, c'est-à-dire 9 élèves sur 11 confirment que le present perfect ne permet pas de parler d'un événement qui n'a plus de lien avec le présent.

Le present perfect me permet de parler d'un événement qui n'a plus de lien avec le présent
11 réponses



Les élèves semblent avoir bien compris la différence entre le present perfect et le prétérit :

Lorsque je parle d'une action qui a eu lieu dans le passé et qui n'a plus de lien avec le présent j'utilise :
11 réponses



90,9% des apprenants utiliseraient le prétérit pour parler d'une action qui a eu lieu dans le passé et qui n'a plus de lien avec le présent. Le prétérit marque bien une rupture avec le présent.

La comparaison avec le français, l'anglais et le créole a peut-être été trop rapide lors de la séance, très peu d'élèves ont répondu à la question sur la comparaison des langues, peut-être par manque de compréhension ou par négligence (tableau ci-dessous).

Comment la comparaison avec le français et/ou le créole vous a permis de mieux comprendre le present perfect ?

5 réponses

Pour traduire

Le français

c'est plus facile quand on compare avec le français

on peut se baser sur le français

la traduction en français

Si nous reprenons leurs réponses, il semble que la comparaison avec le français les a aidés. Un apprenant a répondu que « c'est plus facile quand on compare avec le français », un autre élève a lui répondu « on peut se baser sur le français ». La traduction de l'anglais en français leur a permis d'avoir un modèle « équivalent » avec le français au niveau de la structure même si le present perfect peut être traduit avec deux temps en français. Ces apprenants parlent le créole couramment mais ne savent pas ou peu comment fonctionne sa grammaire, ils étaient surpris lorsque je leur ai parlé de la grammaire créole. L'utilisation du créole dans cette phase de réflexion sur la langue serait sans doute plus efficace avec une classe qui étudie la langue créole.

Dernier élément important, lorsque nous demandons aux élèves de repérer le *present perfect* dans des paroles de chanson, ils ont été capable d'identifier des formes contractées de *present perfect* avec l'insertion d'adverbe de fréquence dans la phrase, comme le montre l'extrait ci-dessous.

Repérez le present perfect dans le texte suivant : I've always been in love with you, I guess you've always known it's true, You took my love for granted why

11 réponses

I've always been

I've...been

I've/I/you've /it's/you

I've always

I've always been

You've always known

You've always known

you've known

you've known

Nous pouvons analyser les écueils et les points forts de cette phase expérimentale

Le premier écueil que je peux identifier est en lien avec l'approche utilisée. Introduire le fait de langue à travers une chanson n'était pas forcément la meilleure des méthodes, il aurait fallu passer par une situation de communication pour que les apprenants puissent mieux identifier le contexte dans lequel est utilisé le *present perfect*. Travailler sur la chanson était motivant pour les élèves, et correspondait au thème que nous abordions (le Hip hop aux Etats Unis). Une piste d'amélioration possible est d'identifier le *present perfect* à partir d'une situation communicationnelle, observer sa structure et ses emplois possibles pour ensuite étudier un document de réception écrite, comme une chanson.

Lors de la phase d'analyse contrastive, les apprenants ont été très attentifs et très motivés. Le fait de pouvoir utiliser le créole en cours d'anglais les a libérés, car c'est une langue qu'ils utilisent au quotidien. La comparaison avec le français leur a permis de mieux comprendre la structure du present perfect avec l'utilisation de passé composé (*Have + EN / Avoir + Participe passé*), en ce qui concerne les emplois du present perfect, ils étaient moins nombreux à comprendre, l'exemple utilisé pour parler d'une action qui commence dans le passé et qui continue dans le présent n'était pas assez contextualisé, en effet le segment "*doing all these show, I've been on the road*" ne faisait qu'ajouter une difficulté.

Nous avons pu voir dans les recueils de données qui ont précédé la séance expérimentale que les apprenants avaient pour la plupart des difficultés en grammaire. Ce cours, qui s'est concentré sur la compétence grammaticale, a été utile pour les apprenants, à la fin de la séance ils m'ont même dit qu'il fallait plus de cours où on se focalise sur la langue avec des comparaisons entre l'anglais et le français. J'ai pu remarquer que les apprenants étaient enthousiastes lorsqu'on étudiait la langue et qu'ils étaient acteurs de la réflexion, je n'étais pas seul à parler face à une classe démotivée et ils n'étaient pas passifs lors des activités effectuées. Comme le souligne Rotgé (2014) il faut aller vers une grammaire de la compréhension à laquelle peut s'adjoindre le plaisir de la réflexion. Je pense que les élèves ont besoin de cette phase de réflexion, car ils se posent beaucoup de questions sur le fonctionnement de la langue, ils veulent comprendre pourquoi on peut utiliser une structure grammaticale dans une situation et pourquoi on ne peut pas l'utiliser dans un autre contexte.

Au sujet de la métalangue je n'ai pas forcément utilisé le terme d'aspect, qui est souvent lié au *present perfect*, car il aurait pu leur poser problème. Parler d'aspect pour juste placer le terme *grammatical*, ne va pas entraîner une meilleure compréhension du *present perfect*. S'ils vont par la suite utiliser le terme d'aspect pour faire référence à la forme *Be + V-ing* ou *Have + V-en* sans comprendre le sens *grammatical*, il n'est pas indispensable de le mentionner avec eux.

En abordant, le *present perfect* j'ai pu noter que le groupe verbal constituait un vrai problème pour les élèves, qu'il s'agissait d'un blocage linguistique. Nous avons dû faire des rappels sur la différence entre un *Have* auxiliaire et *Have* verbe lexical, *have* à la troisième personne du singulier qui prend un *-s* (*has*), les verbes irréguliers n'étaient pas connus (élément nécessaire pour la formation du *present perfect* et du prétérit). J'aurai dû anticiper ces erreurs en préparant une séance pour rebrasser ces éléments qui doivent néanmoins être maîtrisés en classe de première.

Par ailleurs, le temps a été un écueil lors de cette séance, je me suis attardé sur certaines explications, ou sur des rappels comme les verbes irréguliers, la catégorie grammaticale des mots. Le temps accordé pour la phase de manipulation, qui fait partie intégrante de la phase de réflexion sur la langue, n'était pas assez long, je n'ai pas eu beaucoup de retour lors de cette phase. Pour la phase de manipulation j'ai tenté de créer une situation où les élèves seraient amenés à produire à l'écrit une phrase avec du *present perfect*, mais ils n'étaient pas très à l'aise avec cette activité. J'ai voulu rester dans le thème de la séquence,

mais cette phase de manipulation ne plaçait pas les élèves dans une situation communicationnelle qu'ils pourraient reproduire dans la vie quotidienne.

Après cette séance expérimentale, j'aurais préféré voir les élèves en présentiel et observer si la séance les a mieux aidés à comprendre le *present perfect*, mais je n'ai pas eu l'opportunité de le faire, j'ai donc proposé aux élèves un questionnaire à remplir en ligne. A la fin de ce petit questionnaire, les apprenants devaient repérer le *present perfect* dans des phrases sans contexte, même si les élèves ont majoritairement pu identifier le *present perfect*, le contexte est important pour mieux comprendre le choix de l'énonciateur. Une piste d'amélioration possible aurait été d'utiliser des textes en lien avec les injustices aux Etats Unis où le contexte apparaît clairement, par exemple. De plus, dans certaines phrases le *present perfect* était sous forme interrogative, dans d'autres phrases la présence d'adverbe de fréquence qui se glissait entre l'auxiliaire et le participe passé (“...*I guess you've always known it's true*”) aurait pu poser problème car nous n'avions pas étudié cela en cours.

Dans sa globalité, la phase expérimentale a permis aux élèves de consolider leurs savoirs, traiter une forme verbale comme le *present perfect* avec des apprenants du second degré demande du temps et de l'entraînement. L'objectif n'était pas qu'ils puissent comprendre ce temps instantanément au vu de sa complexité, mais il était plutôt question de les faire réfléchir sur sa structure et son fonctionnement, sur ses différences et similitudes avec le français. J'ai pu constater que les élèves se questionnent sur le fonctionnement de l'anglais et qu'ils sont enthousiastes lorsqu'ils trouvent des réponses à leurs questions. Enfin, il aurait été mieux de procéder avec deux classes pour cette phase expérimentale pour avoir un meilleur retour sur les apports de la comparaison des langues. Par exemple, proposer à un groupe d'apprenants l'approche contrastive, et ne pas le faire avec un autre groupe pour, à la fin, observer les différences entre les acquis des élèves sur le *present perfect*.

CONCLUSION

Cette recherche empirique avait pour ambition de nous éclairer sur l'inférence de la compétence grammaticale. Pour cela, nous nous sommes questionnés sur les potentiels apports de l'approche contrastive au service d'une démarche de consolidation. Un plan de recherche a été établi à travers des recueils de données proposés à des enseignants et à nos groupes tests respectifs afin d'évaluer leurs démarches, leurs méthodes, leurs représentations et leur rapport entre la langue 1 (français) dans la langue 2 (anglais). Une lecture poussée nous a permis d'explorer les multiples aspects qu'embrasse le domaine grammatical ainsi que les nombreuses méthodes d'apprentissage. Nous avons pu également identifier les causes qui entraînent des difficultés chez les apprenants/enseignants grâce aux théories de chercheurs-spécialistes. Après avoir ciblé notre cas d'étude sur le groupe verbal, nous avons cherché les différents éléments similaires et opposés entre les temps du français et le *present perfect*.

En cours de développement, de nombreuses hypothèses de travail ont été proposées. Elles ont été infirmées et confirmées grâce à la mise en pratique de la phase expérimentale. Aborder la compétence linguistique (grammaticale) à travers une comparaison de la L1 et L2 (relation L1 / L2) a changé l'implication de l'apprenant dans son apprentissage. Cependant, l'hypothèse de développer la métalangue avec les apprenants et la conscientisation comme outil de consolidation n'a pas été aussi pertinente de par sa gestion. Cette hypothèse a présenté des limites et méritait une étude plus approfondie sur le sujet.

En ce qui concerne ce fait de langue, nous avons pu observer que lorsque l'on montre aux apprenants les similarités du *present perfect* et du passé composé sur leur formation faciliterait l'inférence d'un point de vue syntaxique. Cela a été pertinent, cependant d'autres méthodes complémentaires sont nécessaires afin de remédier aux transferts négatifs à cause des différences. Cette présente étude, qui reposait sur la recherche des apports de l'approche contrastive dans un objectif de consolidation, n'est qu'une ébauche. En effet, à la suite de cette exploration, il faudrait procéder à une analyse plus fine. De plus, cette recherche exploratoire portait principalement sur la compétence grammaticale. Néanmoins, dans une étude longitudinale, il serait intéressant d'explorer les avantages de

cette approche contrastive, dans le volet phonologique qui d'ailleurs précisons-le, était la première compétence adaptée à l'univers scolaire par les chercheurs. Dans une nouvelle perspective, nous pourrions également nous interroger sur l'intégration de la compétence culturelle dans la compétence grammaticale. D'un point de vue didactique, une autre méthode que l'on aurait pu explorer est la grammaire cognitive. Elle présente de nombreux avantages et une toute autre façon d'appréhender la grammaire. Enfin, nous aurions pu également nous intéresser à la didactique plurilingue en étudiant les langues qui coexistent à la Réunion comme le shimaoré ou le malgache, mais cela exige des connaissances grammaticales que nous n'avons malheureusement pas. Ce sujet présente de multiples outils d'appui et d'axes engagés par le sujet.

BIBLIOGRAPHIE

- Adamczewski, H., & Ladmiral, J. R. (1975). Le montage d'une grammaire seconde (E. Koskas, Ed.). *Langages, Linguistique et pédagogie des langues*, (39), 31-50. <https://doi.org/10.3406/lgge.1975.2290>
- Ammar, A., Lightbown, P.M. et Spada, N. (2010). Awareness of L1/L2 differences: Does it matter? *Language Awareness*, 19(2), 129-146.
- Al-Khresheh, M. H. (2015). A review study of interlanguage theory. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 4(3), 123-131.
- Avram, C. (2006). Les exercices structuraux. *Dialogos*, (14), 27-40.
- Ayoun, D., & Salaberry, M. R. (2008). Acquisition of English Tense-Aspect Morphology by Advanced French Instructed Learners. *Language Learning*, 58(3), 555- 595. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2008.00450.x>
- Akbar Khansir, A. (2012). *Error analysis and second language acquisition*. Academia.
- Beacco, J.-C. (2016). *Ecole et politiques linguistiques Pour une gestion de la diversité linguistique* (Didier, Ed.; Langues et didactique ed.Paris).
- Bell, P. K., & Collins, L. (2009, August). 'It's vocabulary'/'it's gender': learner awareness and incidental learning. *Language Awareness*, 18(3-4), 277-293. <https://doi.org/10.1080/09658410903197280>
- Bottineau, D. (2010,). *Les linguistiques cognitives en France, problématiques actuelles*. (1er séminaire franco-russe en sciences cognitives ed.). Hal.
- Buchart, M. E., & Presses Universitaires de Rennes. (2019). Qui ne connaît pas de langues étrangères ne sait rien de la sienne". Le plurilinguisme en Finlande : discours, pratiques et représentations. (E. Suzuki, A. Potolia, & S. Cambrone-Lasnes, Eds.). *Penser la didactique du plurilinguisme et ses mutations : Idéologies, politiques, dispositifs*, 41-53.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics, Volume I*(Issue 1), 1-47. <https://www.researchgate.net/deref/http%3A%2F%2Fdx.doi.org%2F10.1093%2Fapplin%2FI.1.1>
- Collins, L. (2002). The Roles of L1 Influence and Lexical Aspect in the Acquisition of Temporal Morphology. *Language Learning*, 52(1), 43- 94. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00177>
- Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford University Press
- Corder, S. P., Perdue, C., & Porquier, R. (1980). Que signifient les erreurs des apprenants?. *Langages*, (57), 9-15.

- Cunningsworth, A. (1987) *Evaluation and Selecting EFL Teaching Materials*. London: Heinemann Education Book.
- DeKeysser, R. M. (2005). What Makes Learning Second- Language Grammar Difficult? A Review of Issues. *Language Learning*, 55(S1), 25. <https://doi.org/10.1111/j.0023-8333.2005.00294.x>
- De Swart, H. (2000). Tense, aspect and coercion in a cross-linguistic perspective. In *Proceedings of the Berkeley Formal Grammar Conference* (Vol. 20). University of California, Berkeley.
- De Wit, A. (2016). *The present perfective paradox across languages* (Vol. 4). Oxford University Press.
- Elalouf, M. L. (2015). Comment le nom passé est passé du langage courant à la terminologie grammaticale ? *Scolagram Enseigner/apprendre les oppositions aspectuelles*, (1). <https://scolagram.u-cergy.fr>
- Farrenkopf, U. (2016). Blanchet, Philippe/Kervran, Martine (eds.) (2016) : Langues minoritaires locales et éducation à la diversité. Des dispositifs didactiques à l'épreuve. *Sociolinguistica*, 30(1). <https://doi.org/10.1515/soci-2016-0016>
- Fauziati, E. (2011). Interlanguage and error fossilization: a study of Indonesian students learning English as a foreign. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 1(1), 23-38.
- Frank, C., & Rinvolucri, M. (1991). *Grammar in Action Again: Awareness Activities for Language Learning* (2, illustrated ed.). Prentice Hall.
- Gast, V. (2012). Contrastive linguistics: Theories and methods. *Dictionary of linguistics and communication science: Linguistics theory and methodology*. Berlin: de Gruyter Mouton.
- Hasyim, S. (2004). ERROR ANALYSIS in the TEACHING of ENGLISH. *K@Ta Lama*, 4(1), 62-74. doi:10.9744/kata.4.1.62-74
- Herdina, P., & Jessner, U. (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics*. (Vol. Multilingual matters 121). Clevedon : Multilingual matters.
- Hubert, B. (2016). Formation des enseignants: Le casse-tête de la grammaire. *Le français aujourd'hui*, (1), 117-132.
- Kaheraoui, M., & Coret, M. (2014). L'institutionnalisation dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire. *Lidil*, 49, 115- 132. <https://doi.org/10.4000/lidil.3477>

- Joly, A & O'Kelly, D. (1990). *Grammaire systématique de l'anglais*. Paris: Nathan
- Kanté, I. (2015). Contrastive Linguistics: a 'double' interface in L2/L3 acquisition? Dans Y. Rolland *et al.* (Eds.) *Heritage and Exchanges: Multilingual and Intercultural Approaches in Training Context*. UK: Cambridge Scholars Publishing, 25–42.
- Lapaire, J. R. (2006). *La grammaire anglaise en mouvement*. Paris: Hachette.
- Lapaire, J. R. (2011). *Visual Learning- Metaphors and Metamorphoses (pp.41-55)* (A. Benedek & K. Nyiri, Eds.). Frankfurt/M : Peter Lang.
- Lennon, P. (2008). Contrastive analysis, error analysis, interlanguage. *Bielefeld Introduction to Applied Linguistics. A Course Book*. Bielefeld: Aisthesis Verlag.
- Maingueneau, D. (1996). *Aborder la linguistique*. Seuil.
- Michaelis, L. A. (2006). Time and Tense. In *The Handbook of English Linguistics*. Oxford Blackwell.
- Raineri, S. (2010). *Analyse contrastive français-anglais du passif dans une perspective constructionnelle: Sens et fonction de BE Ven, ÊTRE Vé, GET Ven et SE FAIRE Ver*(Doctoral dissertation, Université de la Sorbonne nouvelle-Paris III).
- Rapatel, P. (1996). Pour une approche explicative et une pratique raisonnée de l'anglais. *ASp. la revue du GERAS*, (11-14), 253-264. <https://doi.org/10.4000/asp.3552>
- Reuter, Y. (2000). *La description (didactique du français) (esf editeur éd.)*. esf.
- Rotgé, W. (2014). Pourquoi la grammaire ? Pourquoi la grammaire anglaise à un public étudiants spécialistes d'autres disciplines ? *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité - Cahiers de l APLIUT, Vol. XXXIII N° 3*, 14- 34. <https://doi.org/10.4000/apliut.4872>
- Roberts, L., & Liszka, S. A. (2013). Processing tense/aspect-agreement violations on-line in the second language: A self-paced reading study with French and German L2 learners of English. *Second Language Research*, 29(4), 413-439.
- Rustipa, K. (2011). Contrastive analysis, error analysis, interlanguage and the implication to language teaching. *Ragam Jurnal Pengembangan Humaniora*, 11(1), 16-22.
- Valma E. (2015). « Enseignement des temps verbaux : faites entrer l'aspect ! ». In SCOLAGRAM n°1 *Enseigner/apprendre les oppositions aspectuelles*.
- Vanmassenhove, E., Du, J., & Way, A. (2017). Investigating 'Aspect' in NMT and SMT: Translating the English Simple Past and Present Perfect. *Computational Linguistics in the Netherlands Journal*, 7, 109-128. Retrieved from <https://clinjournal.org/clinj/article/view/73>

- Schachter, J. (1974). An error in error analysis 1. *Language learning*, 24(2), 205-214.
- Shirai, Y., & Andersen, R. W. (1995). The Acquisition of Tense-Aspect Morphology : A Prototype Account. *Language*, 71(4), 743. <https://doi.org/10.2307/415743>
- Thibeault J. & Gauvin I. (2019). "Quelles sont les similitudes et les différences entre les grammaires du français et de l'anglais ?". *Scolagram n°5 Pédagogie de la règle ou Didactique du truc ?*
- Wong, S.-M. J., and Dras, M., 2009. Contrastive analysis and native language identification. In *Proceedings of the Australasian Language Technology Association Workshop (ALTA)*, Sydney, Australia, pp. 53–61

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	5
CHAPITRE 1 : Le contexte de la recherche	10
1.1 Présentation de l'établissement	10
1.2 Le profil de la classe retenue pour l'expérimentation	10
1.3 Méthodologie de la recherche adoptée	10
1.4 Présentation et analyse du recueil de données	11
CHAPITRE 2 : Références Institutionnelles	15
2.1 Le Cadre Européen Commun de Référence, bulletins officiels et les documents d'accompagnement	15
2.1.1 Compétences communicatives langagières	16
2.1.2 Compétence grammaticale	19
2.1.3 Compétence plurilingue et approche contrastive	20
CHAPITRE 3 : Les apports théoriques de référence	24
3.1 La compétence grammaticale en anglais	25
3.1.1 Représentation scientifique et didactique de la grammaire	25
3.1.1.1 La grammaire et sa binarité	25
3.1.1.2 La grammaire sous son aspect syntaxique	26
3.1.2 Représentation de la grammaire dans l'enseignement	26
3.1.2.1 La question de la métalangue dans l'enseignement de la grammaire	27
3.1.2.2 La grammaire dans le secondaire : une compétence à visée linguistique ou communicative ?	28
3.1.2.3 Comment 'représenter' la grammaire dans l'enseignement ?	31
3.1.3 Les difficultés rencontrées par les apprenants / enseignants : quelles en sont les causes ?	32
3.1.3.1 L'explication de la grammaire	32
3.1.3.2 Les appréhensions sur la grammaire dans l'enseignement	33
3.1.3.3 Le processus d'apprentissage de la grammaire	34
3.2 Vers une méthode de comparaison des langues	35
3.2.2 L'analyse de l'interlangue (Interlanguage analysis)	36
3.2.3 La place de l'erreur dans l'apprentissage d'une langue	38
3.3 L'apprentissage du Present perfect à un public francophone	41
3.3.1 La temporalité (tense or time ?)	41
3.3.2 L'aspect	42
3.3.3 Fonctionnalité et syntaxe	43
CHAPITRE 4 : Synthèse de la problématique, hypothèses de travail	44
4.1 Synthèse de la problématique et des apports théoriques retenus	44
4.2 Hypothèses de travail	45

CHAPITRE 5 : L'expérimentation	46
5.1 Contexte de l'expérimentation	47
5.2 Description et analyse des moments clés de l'expérimentation en lien avec la problématique	48
CHAPITRE 6 : Retour réflexif	52
CONCLUSION	58
BIBLIOGRAPHIE	61
TABLE DES MATIÈRES	66
ANNEXES	68

ANNEXES

Annexe 1

Séance 1ST2 26/01/21

Accueil + Rituel : Hi everyone, how are you doing ? How was your holiday?
let me call the roll. Happy new year to everyone.

- **Anticipation thématique** : Clip vidéo, Jaden Smith "Icon"

According to you, what are we going to study?

→ (Hypothèse des élèves)

- **Annonce de la séquence** : "Voices from America", axe abordé : Spaces and exchanges

Travail sur le vocabulaire du livre

Réception active : Etude de deux documents iconographiques, "Rapper on stage"
(page 92-93)

1) Description of the documents : We can see/notice/distinguish, there is/there are,

2) Comparison of the documents : Travail sur la comparaison : Whereas, on the contrary, on one hand/on the other hand, however (un exemple pourra être donné à l'oral)

3) What conclusion can we make? (according to what we said)

Is hip hop only a source of entertainment?

Trace écrite menée par les élèves

Devoirs : Do some research on the origin of Hip Hop (when? /where does it come from?)

Annexe 2

Séance 1ère ST2S : 02/02/2021 : Voices from America (22)

Accueil + Rituel : Hi everyone, how are you doing? Let's call the roll, get ready to work.

Vocabulary test : mic, trend, attractive, talented, well-known, in collaboration with,

La scène : the stage

Festival de musique : music festival

un public : spectators / crowd / audience

Rassembler : gather

balancer les mains : wave one's hand

Slogan : a motto

Réception active :

The roots of Hip hop : Let's divide the class in two groups

Group 1 : Negro's spiritual

Group 2 : Jazz

1) Read the text (focus on what you understand) you don't need to understand all the words!

Questions :

2) What type of music is the text about?

3) What are the similarities with Hip hop?

4) What does it tell us about Hip hop?

Mise en commun :

Group 2 asks questions to group 1, and so on and so forth.

(Prise de note au tableau par un élève)

Homework : "Hip hop didn't invent anything... Hip Hop reinvented everything." Comment on this sentence.

Annexe 3

Séance 4 : 09/02/21

Accueil + rituel : Good afternoon everyone, how are you?

Let's call the roll, get ready to work.

Homework : Hip hop didn't invent anything, Hip hop reinvented everything.

How do you understand this?

Hip hop has been inspired by many different music, such as jazz or the negro spirituals sung during slavery, Hip hop can be found all over the world. It has no boundaries.

Réception active : Don't shoot, The Game, 2014

We are going to study a new document.

(Phase de pré-lecture) Anticipation thématique :

Read the title, what do you think the text is about?

What sentence do you expect to find in the text?

(Phase de lecture) : What words are repeated in the text?

What names can you find in the text? Who is Mike Brown?

What does the pronoun "We" refer to?

What does the song denounce?

PRL : forme contractée / registre familier

I am not > I ain't

He is not > He ain't

We are not > We ain't

I have not > I ain't

Manipulation : Let's try to sing the chorus?

Annexe 4

Séance 1ST2 : 23/02/21

Accueil + rituel : Hi everyone, how are you? Let's call the roll.

Rebrassage : What are we studying?

Activité lexicale : 1 page 100

Match the elements on the board.

Do you remember the final task ? Can someone remind me what the final task is?

How do you write an email? What must be in your email?

Hypothèses des élèves.

- **Subject line.**
- **Salutation followed by your introduction**
- **Body text.**
- **Signature.**

You have to find a name for your festival.

Structure de l'email :

You have to write at least 10 lines. You have to explain why you want a Hip hop artist (the impact of hip hop on the new generation, where it comes from [linked to the negro spirituals / maloya here], the message that it shared [don't shoot])

Do you like hip hop yourself?

Annexe 5

Séance 1ST2S3 : 02/03/21

Accueil + Rituel : How are you this afternoon ? Let's call the roll

Ne pas oublier le Feedback sur la tâche finale : How was it? Did you enjoy it? I'll send your marks to Mr Sellier as soon as possible.

Explication des séances expérimentales avec les apprenants

Let's take the lyrics of Don't shoot : l 13 ; l 17 ; l 20

Identify the verbal form. What can you notice, what is striking?

Éléments à identifier :

"Seen the pictures" ...

"I seen Cole out there."

"I seen a lot of ice water tossed"

(registre familier, rap) Ne pas oublier de mentionner.

Actions passées avec conséquences sur le présent. Pour have au présent + participe passé, l'énonciateur relie du présent et du passé ; il porte un regard présent sur un procès en lien avec l'accomplissement ou un certain degré d'accomplissement.

Doing all these shows, I've been on the road (Lil baby / Gunna Drip too hard)

She's been on my mind. (Lil baby ft Gunna Drip too hard)

Traduction des phrases en français et en créole : You have 10 min, you can work in pairs

Mise en commun :

Manipulation : You are writing a song about a striking event that changed your life. Use the present perfect.

Annexe 6

Our Lord, grant us good in this world
And good in the life, to come keep us safe from the torment of the fire
As we keep our hands up high and scream for justice
Ferguson, rest in peace Mike Brown and all the young soldiers out there
5 God help us

Time to take a stand¹ and save our future
Like we all got shot, we all got shot
Throwin' up our hands don't let them shoot us
Cause we all we got, we all we got
10 God ain't put us on the Earth to get murdered, it's murder
God ain't put us on the Earth to get murdered, it's murder
Don't point your weapons at me

Seen the pictures, feel the pain, scandalous how they murder son
Tired of them killing us, I'm on my way to Ferguson
15 Talked to TIP², I talked to Diddy², them my brothers walking with me
Mothers crying stop the riots³, we ain't got to chalk⁴ the city
I seen Cole² out there, thought I should go out there
They left that boy for hours in the cold out there
They killin' teens, they killin' dreams (It's murder) [...]

20 Yeah, I seen a lot of ice water tossed, and I know it's for a cause
My only question is, what we doing for the loss
Of Mike Brown? Cause right now, I challenge you to use your talents to
Speak up, and don't you ever let them silence you
Cause action speaks louder than words, that's what I heard
25 Shot down with his hands up, that's what occurred
Man that sound absurd
Matter fact to me that sound like murder
We want justice [...]

Martin Luther King had a dream!
30 But they ain't respecting Jesse⁵ up out here
And they don't really respect Obama out here
Lights out, go dark it's like a nightmare. [...]
They ain't playing fair
It's going down, Armageddon⁶ right here
35 Right now, not on TV, but right here
Put your flags in the air if you don't really care
(Wave it)
We need justice, yeah, we need justice here

THE GAME, "Don't Shoot"
(collaborative song by different rappers), 2014

1. prendre position 2. rappers 3. émeutes 4. mettre de la craie sur 5. Jesse Jackson: an American civil rights activist who worked with Martin Luther King Jr. 6. the end of the world



FICHE 3 LE PASSE COMPOSE ET L'IMPARFAIT

PASSE COMPOSE (ou Aspect accompli)

	Créole		Français
Moin	la manžé	J'	ai mangé
Ou Toué, vou	la manžé	Tu	as mangé
Li	la manžé	Il /elle	a mangé
Nou	la manžé	Nous	avons mangé
Zot	la manžé	Vous	avez mangé
Zot Banna	la manžé	Ils /elles	ont mangé

Remarque: /la/ marque l'accompli (le passé composé).
 Attention si le verbe est accompagné d'un complément:
 Ou la manžé .
 Ou la manž in mang.