



HAL
open science

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

Mélanie Chamand

► **To cite this version:**

Mélanie Chamand. Consolidation de la compétence grammaticale en anglais : apports de l'approche contrastive lors de la réflexion sur la langue au lycée. Education. 2021. dumas-03329447

HAL Id: dumas-03329447

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03329447v1>

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 AN-
GLAIS

2020 - 2021

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

CHAMAND Mélanie (en collaboration avec TERLON Pierre)

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 souhaitons remercier nos parents qui nous ont soutenus et nous ont épaulés. Enfin, nous exprimons notre gratitude à tous les chercheurs et spécialistes, trop nombreux pour les citer, pour leurs ouvrages aussi passionnants sur le sujet.

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	6
CHAPITRE 1 : Le contexte de la recherche	11
CHAPITRE 2 : Références Institutionnelles	17
CHAPITRE 3 : Les apports théoriques de référence	27
CHAPITRE 4 : Synthèse de la problématique, hypothèses de travail	48
CHAPITRE 5 : L'expérimentation	51
CHAPITRE 6 : Retour réflexif	59
CONCLUSION	64
Bibliographie	67
ANNEXES	73

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 grammairien 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 désarmés 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'émergence 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 Rinvolucri, 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 fixé 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'infirmer 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

L'expérimentation a eu lieu au sein du Lycée Professionnel Jean Perrin à Saint-André qui propose de nombreuses formations dans différents domaines à savoir : les métiers du bois, de l'électronique, de l'électrotechnique, de la gestion administrative, de la logistique et du transport, de la vente et du commerce et une section de technicien supérieur. Ainsi, le profil des apprenants est varié.

1.2 Le profil de la classe retenue pour l'expérimentation

Le groupe-test est une classe de 1ère Logistique qui est maintenant constituée de 20 élèves du lycée professionnelle Jean Perrin. Si l'on se réfère aux descripteurs du CECRL, le niveau des apprenants correspond à niveau A2+ vers B1. C'est un groupe hétérogène où les écarts de niveaux sont très perceptibles. Cependant, ceux-ci varient selon les activités langagières. En effet, ils présentent tous des points forts dans au moins une ACL. Nous avons deux cours par semaine à savoir une fois en classe entière et une fois en demi-groupe ce qui offre des conditions de travail avantageuses.

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 par 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

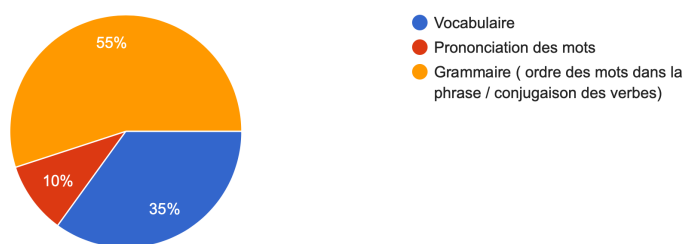
Concernant le recueil de données, une première étape a été de proposer aux élèves un questionnaire diagnostique pour détecter les besoins en évaluant leurs difficultés dans le domaine linguistique. Dans un but de consolidation, nous devions cerner quelles ont été les méthodes adoptées par les enseignants 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.

Tout d'abord, sur 21 formulaires remplis, beaucoup d'apprenants n'ont pas répondu à toutes les questions. Ceci pourrait s'expliquer par le recul réflexif que cela demande aux élèves. En effet, demander aux élèves de cibler leurs difficultés requiert déjà qu'ils en aient conscience.

Graphique 1 : Diagnostic des difficultés des apprenants au sein de la compétence linguistique

Qu'est ce qui vous pose le plus problème ?
20 responses



Nous avons en premier lieu demandé aux apprenants de cibler leurs difficultés dans le domaine de la linguistique. Les apprenants ont été réceptifs à cette question puisque nous avons eu 20 réponses sur 21. Nous constatons qu'ils sont conscients de leurs difficultés à cette échelle. Sur le graphique, la majorité des apprenants reconnaissent avoir plus de difficultés dans le domaine grammatical. Ainsi, 55 % estiment avoir rencontré plus de difficultés dans le domaine grammatical, soit plus de la moitié du groupe test. Concernant la phonologie, uniquement 10% ciblent leurs difficultés dans ce domaine contre 35% dans le domaine lexical. Parmi les 55% qui ont ciblé la grammaire, nous constatons déjà une première représentation de la grammaire comme obstacle à la L2 pour ces apprenants. Notre objectif sera donc de changer cette représentation et d'améliorer leur rapport à la grammaire.

Une démarche plus éclairante que les questions de ciblage sur leurs difficultés a été de poser des questions évaluatives aux élèves sur l'aspect fonctionnel et syntaxique

du *Present Perfect* (notre fait de langue pour l'expérimentation) et de donner un exemple. Ainsi seulement 4 apprenants sur 21 ont répondu soit 19%. Ainsi, avec le recul, nous aurions dû nous même cibler les difficultés depuis le départ à travers une démarche évaluative et binaire.

Comment se forme-t-il ?

4 responses

auxiliaire avoir + participe passé

HAVE + participe passé

avec l'auxiliaire have au présent (she/he/it has – I/we/you have)

Le présent perfect se forme avec l'auxiliaire have au present .

→ Quand l'utilise-t-on ?

4 responses

quand on parle d'un lien entre le passé et le présent

Pour parler d'une action passée liée au présent

Il se construit à l'aide de l'auxiliaire HAVE et du participe passé.

Exprime une action passé qui se poursuit dans le présent.

Pour ces quatre apprenants, nous sommes bien dans un contexte de consolidation puisqu'ils ont des connaissances disparates sur le fait de langue (*present perfect*). En effet, beaucoup d'éléments sont encourageants. Certains se concentrent sur la combinaison entre l'auxiliaire avoir et le participe passé, d'autres sur le fait que l'auxiliaire est au présent. Notons que les apprenants confondent la présentation syntaxique (traduite ici par « comment se forme-t-il ? ») et la présentation fonctionnelle (traduite ici par « quand l'utilise-t-on ? »). Concernant les 17 autres apprenants constituant le groupe-test, nous considérerons que le *present perfect* sera abordé dans un contexte d'apprentissage.

Graphique 2 : Diagnostic des démarches adoptés par les enseignants précédents (du groupe test)

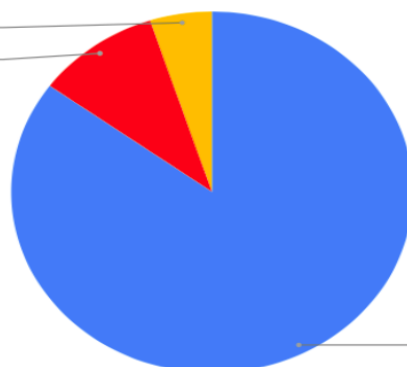
Durant votre scolarité, comment était abordée la grammaire en cours ?

Manuel

5.0%

Tâche donnée

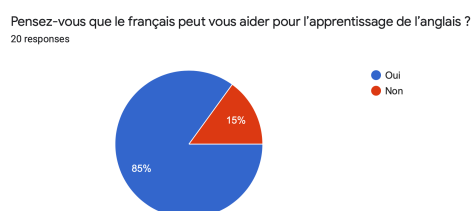
10.0%



Exercices
85.0%

Comme nous sommes dans une démarche de consolidation, l'historique du parcours d'apprentissage est un élément à prendre en compte. Le but de cette question était ainsi d'évaluer si les méthodes des anciens enseignants de ces apprenants étaient hétérogènes ou homogènes. Ainsi, les résultats sont plus ou moins homogènes puisque les apprenants ont abordé la grammaire majoritairement à travers des exercices que nous supposons être structuraux.

Graphique 3 : Diagnostic des représentations du français en cours d'anglais



Ce graphique nous révèle qu'intuitivement une grande majorité d'apprenants considère la langue maternelle comme étant un outil pour mieux comprendre le fonctionnement de la langue seconde (l'anglais dans notre cas). Ce qui signifie que nous pouvons en effet nous appuyer sur cet élément pour consolider la compétence grammaticale. C'est pourquoi, dans le chapitre 3 nous allons examiner l'intérêt de l'approche contrastive et ses possibles apports dans l'apprentissage d'une langue seconde.

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



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 peut être lié avec les textes officiels qui proposent des actions de cette approche mais qui ne la nomme pas encore.

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 5 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 de la capacité des apprenants à utiliser le vocabulaire d'une langue, notamment 1) les éléments lexicaux et 2) les éléments grammaticaux, ainsi que leur capacité à les utiliser.

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 rapide-

ment 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 du 30 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 « com-

paraison 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 toute la difficulté de 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. Chevillard (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 per-

sonnes 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 *kinegrams* (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 en 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 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 moment donné 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 Buchart (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 « transferts(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 présente 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 in-

dépendante 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.

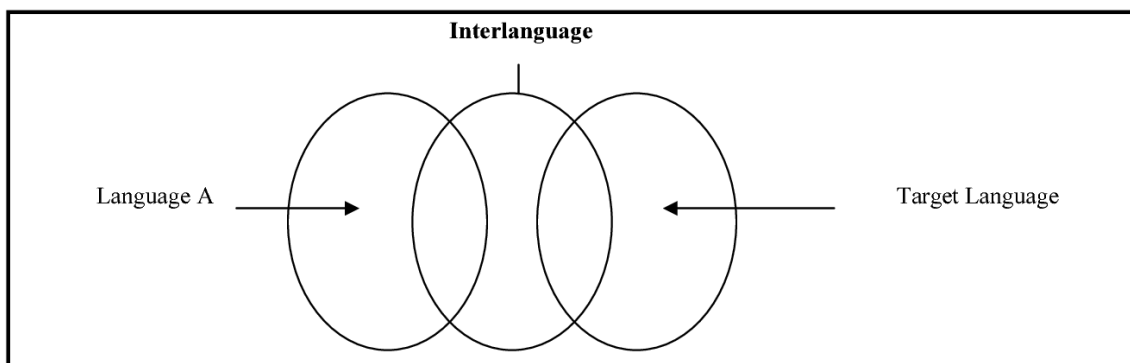


Figure 1. The notion of the IL. (Adopted from Corder, 1981:17). In this diagram, Language A represents the learner's L1.

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 de-

viennent 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.)

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 systématique 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 systématique. 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 systématique (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.).

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.

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 regroupées 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 défailante. 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 apparence 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 toutes 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 prétérite 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 en cours 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

5.1.1 Présentation de la séquence et de la tâche finale en lien avec l'expérimentation

Il s'agit ici de présenter une phase de réflexion sur la langue dans laquelle nos hypothèses de travail ont été mises en pratique. Cette phase expérimentale a été réalisée avec des élèves de Première Logistique en classe entière. Le fait de langue retenu étant le *present perfect*, il était plus pertinent de l'aborder au semestre 2, dans un souhait de créer une progression dans les énoncés (en ce qui concerne les temps). L'expérimentation a donc eu lieu lors de la troisième séance d'une séquence à tendance civilisationnelle couvrant la période de l'Appartheid, et la façon dont Nelson Mandela et François Pienaar ont marqué l'histoire du Rugby Sud Africain. Cette séquence s'intitulait 'South Africa : A Rainbow Nation'.

La tâche finale mettait en avant une tâche actionnelle et était formulée de la façon suivante : *"You are a journalist in the sport section. It is June 24th 1995 and the Springboks have just won against the All Blacks. Write an article in which you relate the victory and the meeting between Pienaar and Mandela on the field."* Précisons qu'au préalable, il a été proposé aux apprenants de visionner cette victoire. Comme le préconise Marc Bablet, l'évaluation/tâche finale doit faire produire à l'apprenant une information utile (dans ce contexte l'apprenant relate les faits d'un événement historique). Pour ce faire, ils avaient donc besoin de s'exprimer à travers le *Present perfect*. Cela impliquait d'avoir compris sa forme mais également sa fonctionnalité. En effet, les apprenants devaient employer le prétérite pour raconter les faits révolus et contraster ceux-ci

avec un bilan au *present perfect*. L'objectif grammatical de cette séquence était donc d'inférer le *Present Perfect* et de faire réfléchir sur son utilisation et sa différence avec le prétérite.

Afin de pouvoir réaliser cette phase de réflexion sur la langue en contexte, nous avons au préalable travaillé en réception écrite. Le fait de langue a donc été découvert à partir d'un document authentique, comme le préconise les textes officiels. Le document support était un extrait de l'autobiographie *A long walk for freedom* tronqué dans un souhait de le didactiser. L'extrait proposait les dernières lignes du dernier chapitre, il y avait donc l'opposition entre le prétérite où les faits étaient relatés à propos de son enfance à sa jeunesse et la rupture par le bilan au moment de l'énonciation avec l'emploi du *Present Perfect*.

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

Maintenant que la phase expérimentale est contextualisée, il est important de présenter les enjeux de l'expérimentation. L'objectif primaire était de changer la représentation souvent péjorative qu'ont les apprenants sur le plan grammatical. Un premier enjeu était donc d'initier les élèves à la grammaire cognitive à travers les *Kinegrams* inspiré de (Lapaire, 2006). Un deuxième enjeu pour ce même objectif était d'intégrer le français à cette phase à travers une médiation effectuée par les apprenants. La cognition et la langue maternelle étaient donc deux outils pour atteindre ce premier objectif.

Suite à cela, un second objectif était de conscientiser leur apprentissage à travers l'observation en synchronie de faits linguistiques d'une langue à l'autre (Thibeault et Gauvin, 2019) et ainsi permettre également un travail sur la métalangue donc sur l'éti-quetage en prenant en compte la transposition didactique proposée par Chevallard (cité par Castagné-Véziès, 2018). En effet, l'enjeu de cette phase dans l'expérimentation était de développer chez eux une posture méta-linguistique (Blanchet et Kervran, 2016) et de les amener à réfléchir sur les phénomènes grammaticaux dans les deux langues. Comme l'explique Elalouf (2015:1), l'enseignant a pour mission de transférer les mots du langage courant à une terminologie grammaticale.

Un dernier objectif lors de l'expérimentation était donc d'institutionnaliser l'énoncé nouveau à savoir le *present perfect* (Kaheraoui et Coret, 2015), sur son plan

syntactique et sémantique / fonctionnel grâce à la comparaison avec le français. A partir de ce fait de langue, il était question de créer chez les apprenants un besoin de communiquer. Pour ce faire, l'enjeu était d'organiser une manipulation de l'énoncé en contexte d'énonciation, à travers une *awareness activity* (Frank et Rinvoluceri, 1991).

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

Comme expliqué précédemment, avant cette phase avait eu lieu une réception écrite sur le support qui contenait les énoncés grammaticaux. Après le rituel séquentiel, nous avons donc au préalable relu le texte ensemble en profitant pour faire un travail sur la phonologie, et un rebrassage lexical. Afin de mener à bien la phase de réflexion sur la langue, celle-ci a été déclinée en plusieurs étapes succinctes par rapport aux objectifs fixés et aux enjeux qui gouvernent cette expérimentation.

5.2.1 Réflexion sur la langue sur le plan sémantique fonctionnel

Notons d'abord que si les apprenants apprécient une chose lors de la phase de réflexion sur la langue, c'est le fait qu'on puisse s'exprimer en français. Ainsi, c'est un moment où ils sont généralement plus à l'aise donc la participation est plus élevée. Exerçant une pédagogie explicite avec les apprenants, je leur ai expliqué dans quelle phase du cours nous nous trouvions et que nous allions varier les activités dans cette séance. Ainsi, leur réaction parlait d'elle-même lorsque je leur ai demandé de se lever. Beaucoup ont été surpris et se sont demandés pourquoi se mettre debout pour faire de la grammaire. Comme l'explique Reuteur (cité par Valma, 2015), « Pour pouvoir être enseignés, les savoirs doivent être rendus enseignables. » Lors de la première étape, les apprenants ont été amenés à représenter avec leur corps le passé, le présent et le futur de la façon la plus pertinente selon eux. Ils étaient donc en binôme et avaient 2 minutes pour réfléchir sur leur chorégraphie. Il était question ici de tester deux hypothèses de travail. Tout d'abord, tester leur conscientisation sur la temporalité, voir s'ils étaient capables de matérialiser cela, car tout ce qui est abstrait est plus compliqué généralement. Mais également changer leur représentation sur cette phase dans laquelle la plupart

n'ont fait que des exercices (comme démontré dans le recueil de données, 85% de ce groupe-test ont étudié la grammaire principalement à travers des exercices) puisque la kinesthésie est également possible pour aborder cette compétence. Suite à cette activité, les propositions étaient hétéroclites et souvent accompagnées d'exemples. Certains ont fait une frise chronologique à l'aide de leur bras, la main qui pointait du doigt représentait le futur, le coude le présent et l'épaule le passé. Comme l'explique Michaelis (2006), les humains conçoivent le temps en termes d'espace. Ces apprenants se sont donc reposés sur l'analogie spatio-temporelle de la frise chronologique. D'autres ont représenté les temps avec des pas, un pas en avant pour le futur, rester sur place pour le présent et un pas en se tournant vers l'arrière pour le passé. Enfin, un groupe a choisi de représenter le temps en mimant les aiguilles d'une horloge. Ceci m'a permis de constater que les perceptions des élèves sur la temporalité étaient différentes mais cependant toutes correctes. Lapaire (2011) explique que l'organisation conceptuelle et interpersonnelle de la grammaire se révèle à travers l'action gestuelle. Nous avons donc conclu que la grammaire offrait sur l'interprétation beaucoup de liberté. D'un point de vue didactique, cela a été ludique et riche sur le plan cognitif.

J'ai ensuite demandé aux élèves de tenter de représenter le *present perfect*. Un apprenant m'a proposé de mettre un pied devant et un pied qui reste ancré. Un autre m'a proposé un pied ancré et un pied sur le côté. Cette activité a permis de démontrer que lorsqu'il s'agit de temps qu'ils connaissent en français, ils arrivent sans difficultés à le représenter. Cependant, le *present perfect* n'ayant pas d'équivalent sur le plan fonctionnel, les élèves sont alors en difficultés. De plus, comme démontré dans le recueil de données il s'agissait d'un apprentissage de ce fait de langue pour 81% du groupe-test. J'ai donc montré aux élèves comment serait représenté le *Present Perfect* en faisant le mouvement indiqué dans l'ouvrage de Lapaire (2006), à savoir un va et vient entre le passé (main derrière le dos) et le présent (mains jointes devant soi). Nous avons donc constaté que ce n'était pas un temps en anglais mais un aspect, un mouvement alternatif entre le passé et le présent. Nous avons réalisé la chorégraphie ensemble. J'ai choisi de faire cette activité avant d'entamer la phase clé de l'expérimentation, car il m'a semblé important de matérialiser le nouveau fait de langue avant de passer à une comparaison.

5.2.2. Réflexion sur la langue sur le plan syntaxique

J'ai demandé aux élèves de repérer les verbes dans les quatre premiers paragraphes. Et d'appliquer la chorégraphie adéquate à la conjugaison de ces verbes. Cette étape a été possible puisqu'un travail sur la compréhension du texte a été réalisé au préalable, la question du sens n'a donc pas entravé sur le travail de repérage. Ils ont été collectés au tableau et les apprenants ont pu reconnaître qu'ils étaient au passé, mais n'ont pas employé le terme prétérite. De plus, seuls les verbes réguliers ont été identifiés de par le morphème *-ed*.

J'ai ensuite demandé aux élèves de faire la même activité de repérage dans le dernier paragraphe. Ils ont remarqué *have* devant la plupart des verbes mais la plupart n'ont pas étiqueté ce mot. Ceux qui l'ont fait m'ont proposé *have* comme étant un participe passé ce qui montre qu'ils ont des connaissances sur le lexique (au niveau du métalangage), mais ne savent pas les adapter au bon phénomène. J'ai expliqué aux apprenants que nous vérifierons plus tard si *have* est un participe passé. Une fois tous les verbes conjugués relevés au tableau et j'ai demandé aux élèves de trouver à quel temps ils pouvaient correspondre. Ils ont donc débattu sur le présent et le passé puisque 'have est au présent et le verbe au passé'. Nous avons donc conclu que ces verbes étaient au *present perfect* puisque les deux temps étaient en corrélation. J'ai ensuite demandé aux élèves d'émettre des hypothèses sur les raisons pour lesquelles les deux temps étaient différents, ils m'ont répondu que c'est parce qu'il raconte sa vie au moment où il parle. Ils ont donc pu bien identifier le bilan au moment de la situation d'énonciation.

Nous avons ensuite effectué un travail de médiation dans son sens le plus large. J'ai demandé aux élèves en binôme de traduire les énoncés suivants, extrait du support textuel :

- (a) *I discovered as a young man (...).*
- (b) *I have discovered the secret.*

Le texte proposait le même verbe conjugué au prétérit et au *present perfect* ce qui était intéressant pour comparer les fonctionnalités des deux emplois. Beaucoup en français ont proposé pour le segment (a) du passé composé (c) mais personne n'a proposé du passé simple. Sans doute que les apprenants ne maîtrisent pas ce temps dans la

L1, donc en français. Pour le segment (b) certains ont employé le plus-que parfait (f) en justifiant par le fait que les deux ne peuvent pas être au même niveau que dans le passé. D'autres ont fait le choix du présent (e) en justifiant qu'il y a dans le texte des verbes au présent donc que c'est au moment où il parle. D'autres ont traduit les deux par du passé composé (d), car ils ne voyaient pas d'autres temps pour le segment (a) et le (b). Des apprenants ont également constaté que cela pouvait être les deux temps (passé composé et présent) puisque *have* est au présent et le participe passé au passé.

- (c) J'ai découvert quand j'étais jeune homme (...).
- (d) J'ai découvert le secret.
- (e) Je découvre le secret.
- (f) *J'avais découvert le secret.

Une fois les phrases notées au tableau en français et en anglais, j'ai demandé aux élèves quelles remarques ils pouvaient faire. Un apprenant m'a répondu qu'il y avait beaucoup de fois le mot "avoir". Un autre que le segment (a) est au passé et le (b) au *present perfect*. Une apprenante m'a dit que le *present perfect* c'est le passé composé de l'anglais. L'explication la plus difficile à donner était que sur la forme c'était le cas mais pas dans la fonction. Grâce aux similarités syntaxiques, il y a eu un transfert positif. Cependant, les différences causent véritablement des transferts négatifs. J'ai ensuite demandé aux apprenants comment ils formeraient le *present perfect* ? Ils m'ont expliqué qu'il fallait *have* à l'infinitif, ou l'auxiliaire avoir, et le participe passé. C'est à ce moment que l'on a fait un travail d'étiquetage. Lors de cette phase, je me suis rendue compte que les apprenants ne maîtrisaient pas la métalangue déjà en français, ce que je n'avais pas anticipé, trop concentrée sur celle de l'anglais. Ainsi, cette phase a été laborieuse même si des rapprochements ont finalement été fait, entre *have / ai* et le verbe *discovered / découvert*. Les apprenants ne distinguaient pas le verbe au prétérit et le participe passé *V-en*. J'ai donc effectué un rappel sur les verbes irréguliers et les verbes réguliers et la différence entre *V-ed et V-en*. Je n'ai pas réussi ici à effectuer une transposition didactique comme le préconise Chevillard (cité par Castagné-Véziès, 2018) et cette phase a été fastidieuse. De plus, moi-même je n'utilisais plus forcément les mêmes mots lors de l'explication ce qui a provoqué un transfert négatif. Pour l'explication de la proposition erronée au plus-que-parfait (f) une comparaison a été faite avec la structure en

anglais *have* est au présent donc ça ne correspond pas à « avait ». C'est un autre temps. Profitons pour indiquer que cette erreur pourrait servir de base à une étude contrastive future sur le *Past perfect* comme fait de langue par rapport au plus-que-parfait. La place de l'erreur dans l'apprentissage est réellement un outil. En effet, cette réponse erronée m'a permis de remédier à mon explication peu claire.

5.2.2. Réflexion sur la langue : phase de manipulation de l'énoncé

Une dernière étape a été la phase de manipulation de l'énoncé. J'ai donc demandé aux apprenants de faire un bilan sur les actions de Nelson Mandela pour l'Afrique du Sud par rapport aux deux premières séances que l'on avait eu et en s'aidant du vocabulaire dans le texte. J'ai rappelé qu'ils pouvaient s'aider du français ce qui les a encouragés à faire l'activité. Ils avaient donc une *awareness activity* puisqu'ils avaient besoin de s'exprimer au *present perfect*. La gestion de cette phase a été le plus gros écueil de mon expérimentation. En effet, les apprenants avaient des idées et savaient comment former le *present perfect*. Mais de par la phase d'étiquetage qui a été confuse, et un manque de maîtrise du prétérit irréguliers déjà, les apprenants ont été en difficulté. De plus, transposer directement à la troisième personne semblait être l'ajout d'une difficulté pour eux.

Exemple proposé aux apprenants

- (a) *Nelson Mandela has gone to prison to fight for his rights.*
- (b) Nelson Mandela est parti en prison pour se battre pour ses droits.

Notons que les apprenants n'ont pas posé de question sur l'existence de l'auxiliaire être dans la formation du *present perfect*. Et qu'il aurait fallu également que j'explique ce point avec eux.

Réponses proposées par les apprenants

- (c) Nelson Mandela a libéré l'Afrique du Sud.
- (d) **Nelson Mandela have freed South Africa.*

- (e) **Nelson Mandela have fight for equality.*
- (f) **He have wanted freedom all his life.*
- (g) **He have become the first black president.*

Notons que j'aurais dû au préalable les sonder sur le verbe *have* à la troisième personne du présent. Effectivement au niveau de la structure, il y a bien eu un transfert positif car la syntaxe était correcte. Cependant, de par la terminaison -é en français pour les verbes du premier groupe, les apprenants ont semblé généraliser cette règle avec le -ed en anglais. Pour les verbes irréguliers, malgré leur apparition dans le texte, ils n'ont pas conjugué le verbe. Cependant, l'interlangue fait partie de l'apprentissage et semble être un passage obligé dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère, nous avons pu remédier à cet écueil plus tard dans la séquence, en accompagnement personnalisé à travers une pédagogie spiralaire.

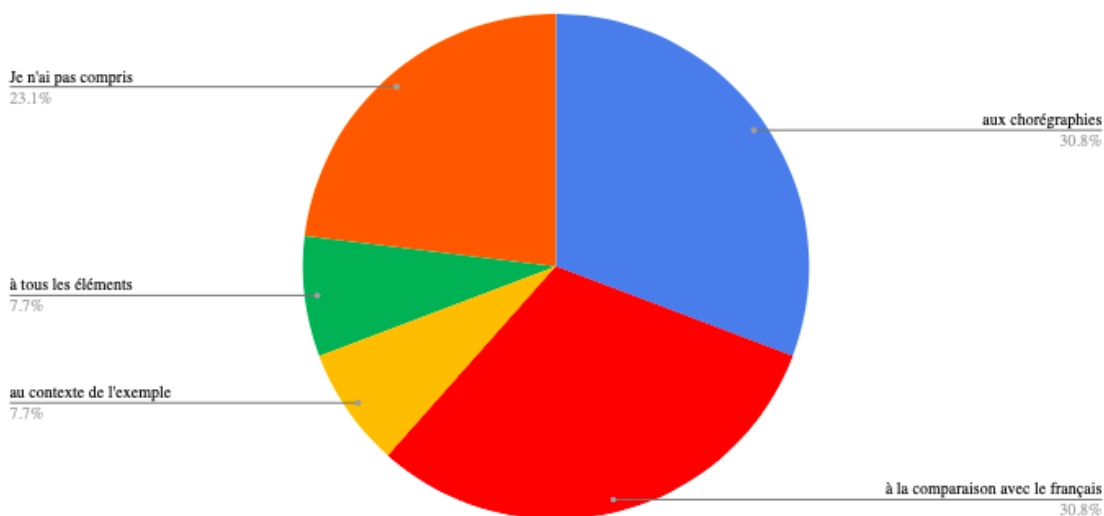
CHAPITRE 6 : Retour réflexif

Dans ce chapitre, nous analyserons le recueil de données diagnostique. Celui-ci nous permettra de mesurer la présence ou non d'évolutions 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.

Avant de procéder à l'analyse des recueils, il est nécessaire de justifier l'effectif. Il a été difficile de récupérer le diagnostic suite au basculement en distanciel, car beaucoup d'élèves ont décrochés malgré que ce soit une minorité du groupe classe. De plus, attendre la fin de la séquence pour donner le formulaire n'était pas un choix pertinent puisque les élèves ne se rappelaient pas forcément du cours, ainsi seulement 13 apprenants sur 21 ont répondu aux questions. Un recueil de données qui était prévu était la tâche finale cependant, nous avons bien étudié la différence entre compétence et performance, ce qui signifie que la tâche finale ne reflète pas forcément les capacités de l'apprenant. De plus, le basculement en distanciel a faussé la performance puisqu'ils étaient chez eux, sans contrôle d'utilisation du cahier ou d'internet.

6.1.1 Analyse du recueil de données diagnostic

Vous avez compris le present perfect grâce :



Un premier relevé a été effectué sur l'efficacité des démarches adoptées lors de cette phase expérimentale. De par le profil des élèves qui varie, les apprenants ont compris l'énoncé à travers différentes méthodes. En effet, le groupe test présente les trois profils d'apprentissages à savoir le profil visuel, auditif et kinesthésique, avec un profil plus dominant que l'autre. Si l'on observe le graphique, 10 apprenants sur 13 considèrent avoir compris le *present perfect* dans sa globalité. Cependant, comme les méthodes étaient axées pour une seule présentation de l'énoncé à la fois (fonctionnel/syntaxique), les apprenants ont plus compris une présentation que l'autre. Nous constatons que le même pourcentage d'apprenants ont compris grâce à la grammaire cognitive et à la comparaison des langues. Le contexte de l'exemple n'a pas fait l'effet voulu, cependant cela peut être causé par l'habitude de cette démarche.

Comment la comparaison avec le français vous a permis de mieux comprendre le present perfect ?

4 réponses

avec les auxiliaires comme aux passé composé

Ce qui ma permis de mieux le présent perfect c'est d'utilisé le présent et passé

Je comprend que le Présent Perfect (Have + participe passé)

Ça sert à des actions qui ont débuté dans le passé et qui se continuent dans le présent.

J'ai mieux compris en me disant que le présent perfect c'est une action passée mais qui a toujours une influence sur le présent

Seuls 4 apprenants ont pris le soin de répondre à cette question. On suppose que les autres n'ont pas répondu par négligence, ou simplement parce que cela demande d'avoir du recul sur notre pratique, ce qui est difficile. Le français devait aider l'apprenant sur le plan syntaxique. Ainsi, la réponse 1 porte bien sur la syntaxe. Cependant, le transfert a été négatif ici puisque le passé composé emploie deux auxiliaires alors que le present perfect utilise uniquement l'auxiliaire *have*. La réponse 2 porte également sur la syntaxe ce qui est un bon point. L'apprenant a bien compris que l'auxiliaire *have* est au présent et le participe est au passé. La réponse 3, propose également l'aspect syntaxique, puisque l'apprenant décline sa formation. Il propose également une proposition pour sa fonctionnalité qui n'est pas exacte mais qui va dans le bon sens. Comme mentionné précédemment il a mieux compris la syntaxe mais a retenu une partie de sa fonctionnalité. L'apprenant de la réponse 4 a compris l'aspect fonctionnel ce qui sous-entend

que la kinéflexion (Lapaire, 2011) ou l'exemple en contexte ont été plus efficaces pour lui que la comparaison.

6.1.2 Infirimation et confirmation des hypothèses de travail suite à l'expérimentation

Le premier constat que j'ai fait en aval de l'expérimentation, est que l'approche contrastive a réussi à changer la représentation des élèves sur la grammaire. De par leur réaction et leur enthousiasme mais également leur engagement dans la tâche. Sur la gestion de classe, cette phase du cours a été beaucoup plus facile à mener qu'auparavant puisqu'elle comprenait une variété d'activités. L'utilisation du français pour comprendre l'anglais ont rassuré les élèves Ce premier constat confirme donc qu'établir un lien entre le français et l'anglais encourage l'implication de l'apprenant dans cette compétence.

Concernant la conscientisation au moyen de la métalangue, l'étiquetage n'a pas été aussi convaincant comme hypothèse. Cette phase a été aussi compliquée pour moi que pour les apprenants. En effet, j'ai eu beaucoup de mal à garder les mêmes termes (groupe verbal / verbe, prédicat...) au niveau du métalangage. Je n'ai pas su adapter mon discours. De plus, de par la différence de temporalité en français il a été compliqué de l'enseigner.

L'approche contrastive présente effectivement des apports pour la consolidation de la compétence grammaticale. Cependant, cela n'est vrai que lorsqu'il y a des similitudes et donc un transfert positif. Elle doit donc être complétée avec d'autres méthodes de consolidation pour remédier aux transferts négatifs. Comme nous l'avons vu avec la grammaire cognitive.

6.1.3 Bilan de la recherche

Lors de cette recherche exploratoire, la constitution du recueil de données a été fastidieuse. En effet, il a été complexe de cibler les questions qui allaient refléter des résultats sur lesquelles nous aurions pu nous appuyer. De plus, l'organisation et la distribution des questionnaires a été une période laborieuse. Dans le cadre d'une recherche subséquente, une méthodologie plus élaborée permettrait de mieux refléter l'efficacité de nos hypothèses de travail.

Lors des lectures pour la rédaction du chapitre 3 (Apports théoriques), nous avons réalisé à quel point le domaine de la linguistique était vaste et controversé. Ce qui nous a confortés dans notre idée de départ. Cependant, en explorant les raisons pour lesquelles enseignants et apprenants avaient leurs représentations propres, et en explorant d'autres méthodes d'enseignement, notre vision de la grammaire a également changé / évolué. Même si ce domaine reste complexe, de nombreuses possibilités s'ouvrent à nous dans le monde de l'enseignement. Nous étions arrêtés sur une comparaison entre deux langues, et nous avons découvert plusieurs éléments interdépendants, une cohésion interne entre l'approche contrastive, l'analyse d'erreur, l'interlangue. Autre que la démarche comparative, j'ai été captivée par la grammaire cognitive, plus précisément la kiné flexion. Ce mémoire n'est qu'une préface en comparaison avec tous les outils que l'on peut mettre en œuvre pour consolider cette compétence.

Par ailleurs, l'approche est une bonne méthode pour consolider, l'écueil a été ma mise en œuvre. Cependant, en automatisant ces stratégies à travers divers domaines grammaticaux sur l'année et en développant nos réflexes également, cela pourrait être un réel outil d'inférence/de consolidation. Les erreurs par expérience font également de l'apprentissage de l'enseignant, c'est une phase à passer. Une piste d'amélioration concernant les transferts négatifs comparaison des langues au tableau, est suggérée dans l'article de Kaheraoui et Coret (2014). Trier les différences et les similarités entre les deux énoncés physiquement est intéressant. En effet, les apprenants en supprimant les différences ne se concentrent plus sur les éléments qui mènent à un transfert négatif. Même si cette méthode n'est pas transférable à tous les énoncés, elle reste pertinente. Une autre méthode proposée par Valma (2015) concernant l'aspect aurait été très intéressante à mettre en œuvre. Elle propose de démontrer aux apprenants comment le temps se décompose visuellement et que la langue possède des moyens pour l'exprimer. Son activité permet ainsi de visualiser un extrait de mouvement décomposé grâce au disque tournant (début de l'histoire cinématographique et succession fulgurante de photos) d'Eadweard Muybridge. Les apprenants tournent vite le disque (rotation) pour produire l'effet « danser » à partir des mouvements décortiqués. Cette manipulation leur permet d'observer que l'action « danser » est décomposée en différentes étapes (Annexe 4).

D'un point de vue didactique, j'ai manqué d'anticipation sur de nombreux facteurs. Déjà, de par les termes que j'ai employés avec les apprenants lors de la réflexion sur la langue. Ensuite sur la compétence lexicale puisqu'ils ne connaissaient pas leurs verbes irréguliers ce qui a entravé en partie au bon déroulement de la manipulation.

La gestion du temps a été un autre écueil. En effet, il faut mener la réflexion sur la langue en plusieurs phases certes, mais déclinées en plusieurs étapes sur la séquence serait plus approprié. J'ai voulu trop en faire en une seule séance ce qui est dommage. Je n'ai pas su adapter et jauger la quantité d'éléments grammaticaux à inférer par séance. Il aurait fallu les familiariser au fur et à mesure avec le nouveau fait de langue. Comme l'explique Antoine de Rivarol, « la grammaire est l'art de lever les difficultés d'une langue, mais il ne faut pas que le levier soit plus lourd que le fardeau » (cité par la revue de didactique de la grammaire *Scolagram*). Cette gestion du temps a été problématique également, car cette approche était nouvelle pour moi et pour les apprenants.

En explorant qu'une seule fonctionnalité du *present perfect*, il y a le danger que l'apprenant croie qu'il n'y a qu'une seule fonction. La réflexion sur la langue doit être une pause par rapport à l'énoncé dans son contexte certes mais où doit-on arrêter l'explication ? Car si on signale les apprenants sur l'existence d'autres temps, et qu'ils nous interrogent sur ces temps, le cours de langue pourrait se transformer en cours de grammaire. Ce dilemme entre notre savoir savant et notre savoir enseigné reste donc omniprésent.

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 pluri-lingue 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%2Fap-
plin%2F1.1.1](https://www.researchgate.net/deref/http%3A%2F%2Fdx.doi.org%2F10.1093%2Fap-
plin%2F1.1.1)

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 LANSAD ? *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 online 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	6
CHAPITRE 1 : Le contexte de la recherche	11
1.1 Présentation de l'établissement	11
1.2 Le profil de la classe retenue pour l'expérimentation	11
1.3 Méthodologie de la recherche adoptée	11
1.4 Présentation et analyse du recueil de données	12
CHAPITRE 2 : Références Institutionnelles	17
2.1 Le Cadre Européen Commun de Référence, bulletins officiels et les documents d'accompagnement	17
2.1.1 Compétences communicatives langagières	18
2.1.2 Compétence grammaticale	21
2.1.3 Compétence plurilingue et approche contrastive	23
CHAPITRE 3 : Les apports théoriques de référence	27
3.1 La compétence grammaticale en anglais	28
3.1.1 Représentation scientifique et didactique de la grammaire	28
3.1.1.1 La grammaire et sa binarité	28
3.1.1.2 La grammaire sous son aspect syntaxique	29
3.1.1.3 La grammaire sous son aspect sémantique / fonctionnel	29
3.1.2 Représentation de la grammaire dans l'enseignement	30
3.1.2.1 La question de la métalangue dans l'enseignement de la grammaire	31
3.1.2.2 La grammaire dans le secondaire : une compétence à visée linguistique ou communicative ?	32
3.1.2.3 Comment 'représenter' la grammaire dans l'enseignement ?	34
3.1.3 Les difficultés rencontrées par les apprenants / enseignants : quelles en sont les causes ?	35
3.1.3.1 L'explication de la grammaire	35
3.1.3.2 Les appréhensions sur la grammaire dans l'enseignement	36
3.1.3.3 Le processus d'apprentissage de la grammaire	37
3.2 Vers une méthode de comparaison des langues	38
3.2.1 L'analyse contrastive appliquée à l'enseignement	39
3.2.2 L'analyse de l'interlangue (Interlanguage analysis)	40
3.2.3 La place de l'erreur dans l'apprentissage d'une langue	42
3.3 L'apprentissage du Present perfect à un public francophone	45
3.3.1 La temporalité (tense or time ?)	45
3.3.2 L'aspect	46
3.3.3 Fonctionnalité et syntaxe	47
CHAPITRE 4 : Synthèse de la problématique, hypothèses de travail	48
4.1 Synthèse de la problématique et des apports théoriques retenus	48
4.2 Hypothèses de travail	49

CHAPITRE 5 : L'expérimentation	51
5.1 Contexte de l'expérimentation	51
5.1.1 Présentation de la séquence et de la tâche finale en lien avec l'expérimentation	52
5.1.2 Présentation des objectifs importants en lien avec la problématique et enjeux de l'expérimentation	53
5.2 Description et analyse des moments clés de l'expérimentation en lien avec la problématique	53
5.2.2. Réflexion sur la langue sur le plan syntaxique	55
5.2.2. Réflexion sur la langue : phase de manipulation de l'énoncé	57
CHAPITRE 6 : Retour réflexif	59
6.1.1 Analyse du recueil de données diagnostic	59
6.1.2 Infirmer et confirmer des hypothèses de travail suite à l'expérimentation	61
6.1.3 Bilan de la recherche	61
CONCLUSION	64
Bibliographie	67
ANNEXES	73

ANNEXES

ANNEXE 1 : Grille de Séquence ‘South Africa : A Rainbow Nation’

Séquence : South Africa ‘a rainbow nation’	
TF : You are a journalist in the sport section. It is June 24th 1995 and the Springboks have just won against the All Blacks. Write an article in which you relate the victory and the meeting between Pienaar and Mandela on the field	
Niveau: A2+ B1	<u>Nombre de séances:</u> 6
<u>ACL travaillées:</u>	<u>Capacités</u>
Interaction Orale Travail Collaboratif	Peut faire face à des échanges courants simples sans effort excessif. Peut participer à la réalisation de tâches communes simples, demander aux participants ce qu’ils pensent, faire des propositions de façon à faire avancer la discussion.
Réception Orale	Peut suivre l’idée générale d’une démonstration ou d’un exposé Peut généralement suivre les points principaux d’une discussion
Production Orale	Peut émettre d’hypothèses lors des phases d’anticipation
Réception écrite	Peut localiser une information recherchée dans un texte long et peut réunir des informations provenant de différentes parties du texte. Peut reconnaître le schéma argumentatif sans en comprendre nécessairement le détail.
Production écrite	→ Peut écrire des descriptions détaillées non complexes. → Peut rédiger une critique simple en utilisant une gamme limitée de langage.

<p><u>Compétences linguistiques :</u></p> <p><u>Lexicale :</u> Apartheid, crumble, minority, policy aim, citizenship, interracial, activist, hunger for freedom, Afrikaners (...)</p> <p><u>Grammaticale :</u></p> <p>Syntaxe : comparaison du passé composé et du <i>present perfect</i>. Fonctionnalité : Le present Perfect vs ≠le prétérit HAVE + V-en pour faire un bilan</p> <p><u>Phonologique :</u></p> <p>Le schwa à travers un rituel</p>	<p><u>Compétence pragmatique :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Structure d'un article - Formulation d'un titre
<p><u>Compétence socio-linguistique :</u></p> <p>Registre de langue d'un article Accent sud-africain</p>	<p><u>Compétence culturelle :</u></p> <p>South Africa, Springboks, poème Invictus, Nelson Mandela, Playing the Enemy, John Carlin, which was later made into the movie 'Invictus' by Clint Eastwood.</p>
<p>Thématique : Apartheid and Rugby in South Africa</p>	

ANNEXE 2 : Déroulé de séances ‘South Africa : A Rainbow Nation’

Séance 1 : What is Apartheid ?

Rituel séquentiel 2’

Prononciation du tongue twister : The schwa sound is in away and again, away and again, not feeling stressed.

Anticipation thématique 5’

What is the new theme of the lesson ?

Emission d’hypothèses à partir d’un document iconographique : travail en groupe puis mise en commun

→ Photo d’une gare de train pendant l’apartheid.

Réception active : Réception orale : parcours d’écoute balisé par des repérages. 30’

→ [BBC News : apartheid 46 years in 90 seconds](#)

Diffusion de l’audio (9’’) : Listen and write the words you can hear.

→ In pairs, compare your notes.

→ Identify the theme of the document.

Diffusion de l’audio

→ Write the words repeated

→ Compare your notes

→ Find the Key words

Diffusion de l’audio fragmenté → Write the words you can hear

→ Compare your notes

→ sum up what you understand

Diffusion de l’audio

→ Write the dates you hear

→ Compare your notes

→ Match the dates and the event

Mise en commun 7'

Visionnage de la vidéo + Production de la trace écrite en groupe puis collaborative.

Réflexion sur la langue 8'

Rebrassage de la formation du prétérit + valeur temporel du prétérit.

Séance 2 : Nelson Mandela : A Long walk for freedom

Rituel séquentiel 2'

Prononciation du tongue twister : The schwa sound is in away and again, away and again, not feeling stressed.

Anticipation de contenu 5'

What is the theme of today's lesson ?

→ Couverture du livre A long walk for freedom (sans le titre et l'auteur)

Emission d'hypothèses : travail en groupe puis mise en commun. 3'

Réception active : Réception écrite : parcours de lecture balisé par des repérages. 40'

Premier segment du texte :

→ Underline the paratext.

→ Highlight the words repeated.

→ Circle the transparent words. 2'

Compare your notes and Identify the theme. 3'

Deuxième segment du texte :

→ Highlight the words repeated.

→ Circle the transparent words.

→ Underline the words you know.

Compare your notes and identify the liberty represented.

Troisième segment du texte :

→ Highlight the words repeated.

→ Circle the transparent words.

→ Underline the words you know.

Compare your notes and Identify the liberty represented.

Quatrième segment du texte :

→ Highlight the words repeated.

→ Circle the transparent words.

→ Underline the words you know.

Compare your notes and Identify the liberty represented and its consequences.

Cinquième segment du texte :

→ Highlight the words repeated.

→ Circle the transparent words.

→ Underline the words you know.

Compare your notes and identify the event described.

Sixième segment du texte :

→ Highlight the words repeated.

→ Circle the transparent words.

→ Underline the words you know.

Compare your notes and explain the conclusion.

Mise en commun 6'

Trace écrite collective.

Séance 3 : Tâche intermédiaire

Rituel séquentiel 2'

Prononciation du tongue twister : The schwa sound is in away and again, away and again, not feeling stressed.

Rappel et pré-requis 5'

Relecture du texte + Rappel du bilan

Phase de réflexion sur la langue 15'

Kinegrams les représentations du présent passé *present perfect*.

En binômes, réfléchissez à la façon dont vous pouvez représenter le présent, le passé et le futur avec votre corps. 3'

Puis mise en commun et constat 2' TE

On reprend le texte : Observez les trois premiers paragraphes, observez les verbes.

Faites la même chose pour le dernier paragraphe ? que constatez vous ? 1'

Puis mise en commun et constat 2' TE

Médiation : les élèves sont amenés à traduire des énoncés du texte étudiés au préalable.

Exemple :

But I **have discovered** the secret → Mais j'ai découvert le secret... (Étude de ces énoncés comparaison syntaxique avec le passé composé)

when I **discovered** that → Quand j'ai découvert que... (Étude de ces énoncés comparaison fonctionnelle avec le passé composé puisqu'il a plusieurs possibilités de traduction en anglais). 3' TE

Manipulation : Explain what Nelson Mandela's actions have brought to today's Africa.

Make three sentences. Transposition à la troisième personne pour la syntaxe : has + Ven
4' TE

TI : Write a mini-article about Apartheid use the preterit and the present perfect.

Séance 4 : Rugby as a way to unite SA

Rituel séquentiel 2'

Prononciation du tongue twister : The schwa sound is in away and again, away and again, not feeling stressed.

Anticipation de contenu 2'

Emission d'hypothèses à partir d'une image

→ Photo de l'équipe des springboks tronqué

Réception active : Réception écrite Parcours de lecture Hybride 40'

→ Article : [How Mandela used Rugby to unite South Africa](#)

→ Pré-lecture : Find the type of document

→ Circle the dates, the words repeated, the words you know, the names.

→ Compare your notes

→ Sum up the article and try to find the title.

Mise en commun 8'

trace écrite collaborative + comparaison des titres avec le titre original.

Séance 4 : Invictus : Mandela and Pienaar

Rituel séquentiel 2'

Prononciation du tongue twister : The schwa sound is in away and again, away and again, not feeling stressed.

Anticipation de contenu 2'

Emission d'hypothèses à partir d'une image

Imagine what is happening according to this picture.

→ Screenshot de la vidéo ([François et Nelson Mandela se serrent la main](#))

Réception active : Réception orale : Parcours d'écoute hybride

→ Extrait du film 'Invictus' : [rencontre du président et du capitaine des springboks](#)

Write the words you can hear (1:15 à 2:04)

Try to explain what you have understood. 5'

Mise en commun 3'

Write the words you can hear (2:04 à 2:24) 5'

Try to explain what you have understood.

Mise en commun 3'

Write the words you can hear (2:24 à 3:06) 5'

Try to explain what you have understood.

Mise en commun 3'

Sum up in French what you have understood. 10'

Mise en commun 6'

rappel de la TF + Anticipation des critères d'évaluation 7'

Séance 6 : Tâche finale

Rituel séquentiel 2'

Prononciation du tongue twister : The schwa sound is in away and again, away and again, not feeling stressed.

Rappel 5'

Réalisation de la TF 40'

Rappel de la consigne et de la tâche finale + réalisation de celle-ci

→ Visionnage de la victoire des springboks en 1995

TF : You are a journalist in the sport section. It is June 24th 1995 and the Springboks have just won against the All Blacks. Write an article in which you relate the victory and the meeting between Pienaar and Mandela on the field

Bilan 5'

Sur la séquence et la TF.

ANNEXE 3 Support de la Réception écrite et de la PRL

Extract from *A Long Walk to Freedom* (1995) by Nelson Mandela

This extract is taken from the last pages of the last chapter.

I was not born with a hunger to be free. I was born free-free in every way that I could know. (...) It was only when I began to learn that my boyhood freedom was an illusion, when I discovered as a young man that my freedom had already been taken from me, that I began to hunger for it.

At first, as a student, I wanted freedom only for myself, the transitory freedoms of being able to stay out at night, read what I pleased, and go where I chose.

Later, as a young man in Johannesburg, I yearned for the basic and honorable freedoms of achieving my potential, (...) of marrying and having a family-the freedom not to be obstructed in a lawful life.

But then I slowly saw that not only was I not free, but my brothers and sisters were not free. (...) That is when I joined the African National Congress. (...) It was this desire for the freedom of my people to live their lives with dignity and self-respect that animated my life (...).

Freedom is indivisible; It was during those long and lonely years that my hunger for the freedom of my own people became a hunger for the freedom of all people, white and black. When I walked out of prison, that was my mission, to liberate the oppressed and the oppressor both. (...)

I have walked that long road to freedom. (...) I have made missteps along the way. But I have discovered the secret that after climbing a great hill, one only finds that there are many more hills to climb. I have taken a moment here to rest, (...) to look back on the distance I have come. But I can rest only for a moment, for with freedom comes responsibilities.

1 ANNEXE 4 : Document explicité dans le Chapitre 6



¹ VALMA E. (2015). « Enseignement des temps verbaux : faites entrer l’aspect ! ». In SCOLAGRAM n°1 *Enseigner/apprendre les oppositions aspectuelles*. En ligne: <http://scolagram.u-cergy.fr/> : page 17