



**HAL**  
open science

# Le rôle de la métacognition dans la réussite de l'apprentissage de la grammaire chez les élèves d'allemand langue vivante

Nicola Ritter

## ► To cite this version:

Nicola Ritter. Le rôle de la métacognition dans la réussite de l'apprentissage de la grammaire chez les élèves d'allemand langue vivante. Education. 2024. dumas-04478515

**HAL Id: dumas-04478515**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04478515>**

Submitted on 26 Feb 2024

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## **Master MEEF**

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

**Mention second degré**

**Mémoire**

**Le rôle de la métacognition dans la réussite de  
l'apprentissage de la grammaire chez les élèves d'allemand  
langue vivante**

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

**soutenu par**

**Ritter Nicola**

**le 29/01/ 2024**

en présence de la commission de soutenance composée de :

Rebecca Starkey-Perret, directrice de mémoire

Sophie Le Gal, membre de la commission

# Abstract

Ce travail montre comment la grammaire peut être définie différemment. Une distinction est principalement faite entre l'approche traditionnelle, qui définit la grammaire comme des règles statiques que l'on peut décrire, et l'approche communicative, qui définit la grammaire comme un moyen d'action linguistique. Ces définitions se reflètent également dans les différentes méthodes d'enseignement. Les recherches menées dans le cadre de ce travail montrent que, dans leurs méthodes d'apprentissage subjectives, les élèves préfèrent les tâches à faible potentiel communicatif. En même temps, d'autres phases de test ont montré que ces mêmes tâches à faible potentiel communicatif obtiennent de moins bons résultats dans l'apprentissage d'une structure grammaticale que celles avec un potentiel haut. Les enseignants sont appelés à agir : Il convient de mettre l'accent sur l'aspect de la métacognition dans l'enseignement des langues étrangères.

## mots-clés :

Enseignement des langues étrangères – métacognition - théories d'apprentissage subjectives – potentiel communicatif - grammaire

Diese Arbeit zeigt auf, wie Grammatik je nach Schule unterschiedlich beschrieben werden kann. Dabei wird hauptsächlich zwischen dem traditionellen Ansatz, der Grammatik als statische Regeln, die man beschreiben kann, und dem kommunikativen Ansatz, der Grammatik als Mittel zum sprachlichen Handeln sieht, unterschieden. Diese verschiedenen Ansichten schlagen sich auch in den verschiedenen Modellen zur Gestaltung von Unterricht nieder. In dieser Arbeit durchgeführte Forschung zeigt, dass Schüler in ihren subjektiven Lerntheorien Aufgaben mit geringem kommunikativem Potential bevorzugen. Gleichzeitig haben weitere durchgeführte Testphasen aufgezeigt, dass ebenjene Aufgaben mit geringem kommunikativem Potential schlechtere Ergebnisse beim Erlernen einer grammatischen Struktur erzielen als jene mit einem großen Potential. Dies wirft einen Handlungsbedarf bei Lehrpersonen auf: Es sollte verstärkt Fokus auf den Aspekt der Metakognition im Fremdsprachenunterricht gelegt werden.

## Stichworte

Fremdsprachenunterricht – Metakognition - subjektive Lerntheorien - kommunikatives Potential – Grammatik

## Remerciements

Un tout grand merci à Alexis Brisset d'avoir accepté de réaliser pour moi certaines parties de ma recherche dans sa classe. La recherche n'aurait pas été possible autrement

J'en profite également pour remercier les classes participantes d'avoir accepté de prendre part à cette expérience et d'avoir bien collaboré.

Un grand remerciement à ma directrice Madame Starkey, pour avoir fourni un encadrement aussi chaleureux et motivant. Vous avez trouvé toujours le temps de donner un retour constructif et votre expertise et vos conseils m'ont été indispensables.

Enfin, un grand merci à mon conjoint Kevin, qui m'a non seulement supporté mais surtout soutenu pendant les longues heures passées devant l'ordinateur et qui a également consacré du temps à la relecture de ce mémoire.

# Table de matière

1. Introduction .....	6
2. Une tentative de définition de la grammaire .....	7
2.1. Du point de vue des théories linguistiques symbolistes.....	7
2.2. Linguistique de corpus et grammaire communicative .....	9
3. Perspective didactique de la grammaire .....	11
3.1. Approche actionnelle .....	12
3.2. Presentation, practice, production .....	13
3.3. Task based language teaching.....	14
3.4. Approche communicative .....	15
3.5. Approche Neurolinguistique.....	16
4. La grammaire dans les textes officiels et institutionnels .....	18
5. Théories subjectives de l'apprentissage et la métacognition .....	22
6. Synthèse problématisée, question de recherche et hypothèses.....	24
7. Méthodologie .....	25
7.1. L'enquête anonyme par questionnaire.....	26
7.2. Les méthodes d'enseignement et la phase de test.....	31
8. Mise en œuvre et analyse des résultats.....	32
8.1. Description des classes étudiées .....	32
8.2. Résultats de l'enquête anonyme.....	33
8.3. l'apprentissage d'un phénomène grammatical par deux méthodes ...	34
8.5. Résultats de la phase de test .....	36
8.4. Synthèse des résultats de la recherche et perspectives.....	40
9. Conclusio.....	41
Annexe	
A. Bibliographie .....	I
B. Original de l'enquête anonymisée .....	IV
C. Trames des séances.....	XV

## Table des figures

Tableau 1: Correction grammaticale à l'oral et à l'écrit, CECRL.....	19
Tableau 2: Maîtrise de l'orthographe, CECRL.....	20
Tableau 3: Différents types de tâches et leur potentiel communicatif .....	30
Tableau 4: Les tâches préférées des élèves.....	33
Figure 1: Exemple d'évaluation d'un résultat de test.....	38
Figure 2: établissement A, tâches communicatives .....	39
Figure 3: établissement B, méthode PPP .....	39
Figure 4: Aide aux les élèves pour parler de leur week-end .....	XVI
Figure 5: Explication du jeu de dominos .....	XVI
Figure 6: Fiche information parfait pour les élèves.....	XVIII
Figure 7: fiche de travail pour le parfait.....	XIX

# 1. Introduction

La grammaire dans l'enseignement d'une langue vivante est l'objet de controverses, soit parce que le terme est assez difficile à définir, soit à cause du fait que l'utilité d'apprentissage des règles n'est pas définitivement prouvée. C'est en partie à cause de cela que dans mes activités d'enseignement précédentes, aucun sujet ne m'a paru aussi difficile que la grammaire. Inconsciemment, j'ai compris que l'apprentissage par cœur de règles et la répétition constante de textes à trous n'étaient ni passionnants ni efficaces. Les règles apprises de cette manière sont oubliées au bout de quelques semaines. En France, il existe en principe deux ensembles de règles qui définissent le contenu de l'enseignement : le Cadre Européen Commun Référence Pour Les Langues, ci-après CECRL, qui est un cadre établi par le Conseil de l'Europe et définit des niveaux de maîtrise d'une langue en rapport avec différentes compétences (Council of Europe, 2020, p.21) et les Bulletins Officiels, ci-après BO, pour les langues vivantes étrangères des cycles correspondants. Les BO se basent sur le CECRL. (Le BO. Bulletin officiel de l'éducation nationale, 2020).

Les règlements officiels, les bulletins officiels de langues vivantes et le CECRL, pour l'organisation de l'enseignement n'ont pas non plus été d'une grande aide, la grammaire y étant plutôt traitée en passant. Le CECRL et le programme officiel de langues vivantes étrangères fixent certes des objectifs généraux pour la correction de la langue, mais ne précisent pas comment les atteindre. C'est précisément pour cette raison qu'il serait si important de s'appuyer davantage sur la recherche. Or, celle-ci est encore loin d'être intégrée dans l'enseignement quotidien. Il serait pourtant important pour les élèves de développer une métacognition (Gautier, 2018, p. 40) sur la précision de la langue. Elle les aide à mieux classer leurs propres erreurs et à apprendre plus efficacement.

Ce travail a donc deux objectifs principaux interdépendants. D'une part, il s'agit de comparer les théories d'apprentissage actuelles sur la grammaire avec les théories d'apprentissage subjectives des élèves. Il s'agit de déterminer dans quelle mesure il existe des divergences entre les deux. Dans un deuxième temps, les deux idées théoriques d'apprentissage seront transposées dans ma pratique afin de déterminer laquelle fonctionne le mieux pour les élèves. Il ne faut pas non plus oublier que la pratique doit toujours s'inscrire dans les règles officielles existantes, c'est-à-dire faire des élèves des usagers indépendants de la langue cible.

Même si les connaissances acquises peuvent certainement être transposées à d'autres cours de langue, je limiterai mon travail au cadre de l'enseignement de l'allemand. En France, l'enseignement de l'allemand se fait en principe dans les collèges et les lycées en tant que deuxième langue vivante. Ainsi, lorsque le bulletin officiel ou le CECRL seront cités, je me limiterai uniquement aux niveaux visés pour l'apprentissage d'une L3 à partir du cycle 4.

Dans une première partie toutes les bases théoriques nécessaires à la recherche pratique ultérieure seront traitées. La question de savoir ce qu'est la grammaire en fait partie. Deuxièmement, il s'agit ici d'examiner la grammaire sous l'angle de la pédagogie. Cela signifie d'une part l'analyse des règles officielles qui décrivent la grammaire dans l'enseignement, et d'autre part l'étude du traitement de la grammaire dans l'enseignement. De plus, nous voulons présenter l'état actuel de la recherche sur le thème de la grammaire dans l'apprentissage des langues étrangères. Dans une dernière section, nous nous pencherons sur la mesurabilité de la précision linguistique. Celle-ci est indispensable si l'on veut tester l'efficacité de différentes approches à la grammaire.

## **2. Une tentative de définition de la grammaire**

Avant de commencer à chercher la meilleure approche pour la grammaire, nous devons d'abord nous demander ce qu'est la grammaire. Il s'agit ici de présenter la définition traditionnelle, mais aussi d'aborder des concepts plus récents.

### ***2.1. Du point de vue des théories linguistiques symbolistes***

A la question de savoir ce qu'est la grammaire, Helbig (2000) fournit une définition très globale. Il définit la grammaire, dans le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage, comme la description scientifique des règles objectives qui existent dans chaque langue. De plus, la grammaire s'occupe de tous les niveaux de la linguistique, elle fonctionne donc également en incluant le lexique et la sémantique ainsi que la phonétique (Helbig, 2000, p. 175). La grammaire peut donc être comprise comme le système sous-jacent de règles dont le locuteur natif fait implicitement usage lorsqu'il forme des phrases lors de la production orale ou écrite. Elle peut également être décrite



comme une compétence que le locuteur utilise de manière créative dans la communication afin de transmettre une signification particulière (Burns & Richards, 2012, pp. 258). Il faut alors noter que la grammaire est un système de la langue qui peut être décrit par des systèmes de règles grammaticales différentes.

Afin de pouvoir explorer plus précisément ce domaine assez vaste, Helbig introduit plusieurs catégories selon lesquelles les systèmes de grammaires peuvent être définis. Ces catégories se réfèrent à l'objectif, aux différents utilisateurs, à leur situation spécifique et à leur niveau de connaissance, ainsi qu'à l'objet à décrire (Helbig, 2000, p. 175). Étant donné que ce travail se déroule dans le contexte scolaire, cette section ne traite que des catégories qui sont pertinentes dans ce secteur. En ce qui concerne l'objectif d'une grammaire, nous pouvons en principe faire la distinction entre normatif et descriptif. Cette dernière vise à présenter les règles effectivement utilisées sans jugement de valeur, tandis que la première porte un jugement sur la manière dont la langue doit être utilisée.

Dans le contexte scolaire, nous parlons généralement de grammaires de résultats, car la grammaire est présentée sous la forme d'un ensemble de règles fixes et complètes, sans remettre en question le processus d'élaboration ou les problématiques entre eux. Ils sont également des systèmes de grammaires d'usage, car elles s'adressent à des personnes qui ne disposent pas de connaissances linguistiques spécialisées (Helbig, 2000, p. 175). Ivančić concrétise encore plus le terme de la grammaire d'usage en utilisant le terme de grammaire didactique. Elle se base sur la grammaire linguistique complète et explicite, mais elle est adaptée au contexte de l'enseignement des langues étrangères et volontairement réduite. Cette transformation s'effectue sur la base de facteurs psychologiques, cognitifs d'apprentissage et méthodologiques (Ivančić, 2010, p. 43). Di Meola (2017) montre à quoi peut ressembler une telle réduction. Il explique que la terminologie linguistique est utilisée avec parcimonie et que l'on se limite en général à des termes très courants. On s'efforce également d'être le plus clair possible. Ainsi, nous trouvons généralement des aides à la compréhension et des moyens de mémorisation. Seuls les phénomènes considérés comme fondamentaux pour la formation « correcte » de phrases simples sont pris en compte de préférence. Il s'agit avant tout de structures très fréquentes et utilisables de manière polyvalente dans des situations de communication quotidiennes. Le plus souvent, le contenu des règles est également simplifié (Di Meola, 2017, p. 15).

Les deux dernières caractéristiques qui définissent les grammaires dans le contexte de l'enseignement des langues étrangères sont qu'il s'agit toujours de grammaires destinées à l'apprentissage d'une langue étrangère et qu'elles peuvent être conçues de manière monolingue, c'est-à-dire entièrement dans la langue cible, ou de manière contrastive, c'est-à-dire en comparaison avec la L1 (Helbig, 2000, pp. 176). Selon Ivančić, la prise en compte de la langue L1 peut se limiter à l'utilisation de cette langue dans la partie explicative - donc au niveau métalinguistique et agir ainsi comme une simple traduction de la version correspondante en allemand. Il est également possible de tenir compte de la L1 au niveau du contenu (Ivančić, 2010, p. 43).

En résumé, on peut donc retenir ceci : Lorsque nous parlons de grammaire à l'école, il s'agit toujours d'une grammaire didactique, c'est-à-dire d'une description réduite et incomplète de toutes les règles linguistiques pour des raisons pédagogiques. Elle s'adresse à des non-spécialistes qui n'ont pas de connaissances linguistiques préalables. Souvent, la grammaire didactique contient des éléments normatifs et fonctionne comme une grammaire de résultat. L'intégration du français en tant que L1 peut se faire dans ce contexte, mais pas nécessairement.

## **2.2. Linguistique de corpus et grammaire communicative**

Le problème de ces définitions est qu'elles partent du principe qu'une langue possède un système de règles intrinsèques que l'on peut trouver et décrire. Dans son ouvrage sur la grammaire de corpus, Jäntti (2005) explique pourquoi cela peut poser problème. Selon Jäntti, il n'y a que peu de phénomènes linguistiques qui peuvent être clairement catégorisés comme corrects ou incorrects. Dans les documents linguistiques authentiques, on trouve toujours des cas douteux qui se trouvent dans une zone grise entre le « correct » et « l'incorrect ». Dans de tels cas, les enquêtes ne sont pas d'une grande aide, car les réponses concernant l'exactitude sont souvent divergentes (Jäntti, 2005, p. 53). Une approche permettant de travailler de manière constructive avec cette zone d'ombre est la linguistique de corpus. Il s'agit d'étudier un ensemble défini d'énoncés linguistiques réels, appelé corpus, afin de trouver ou d'attester des modèles linguistiques typiques (Bubenhofer, 2006). Un phénomène qui, selon la grammaire traditionnelle, n'est pas correct, peut néanmoins se produire dans un contexte donné très fréquemment et être ainsi important pour une description linguistique adéquate. La grammaire peut ainsi être décrite à l'aide d'exemples issus de la vraie vie et non de phrases imaginaires.

Ce processus permet de décider en connaissance de cause comment et si certaines caractéristiques grammaticales doivent être incluses dans les grammaires descriptives et pédagogiques. C'est important car cela permet de mettre l'accent sur les caractéristiques grammaticales qui apparaissent fréquemment dans la réalité et qui sont typiques d'une langue, et pas seulement intéressantes d'un point de vue académique (Groom et al., 2015, p. 2). Groom et al. (2015) citent ici deux domaines dans lesquels ils peuvent influencer positivement l'apprentissage d'une langue. D'une part, une grammaire basée sur un corpus permet d'aborder des situations de parole spécifiques, par exemple des particularités typiques de la langue orale ou écrite, car les différences peuvent y être décrites de manière différenciée (Groom et al., 2015, p. 7). Mais d'un autre côté, cela conduit aussi à ce que la grammaire s'intègre beaucoup plus facilement dans les approches actuelles de recherche sur l'apprentissage des langues. Groom et al. (2015) décrivent ici l'approche de Hunston et de ses collègues, appelée grammaire des modèles. La grammaire des modèles repose sur deux observations. Premièrement, si un mot a plusieurs significations différentes, chacune d'entre elles est associée à une structure grammaticale différente. Deuxièmement, les mots qui sont suivis par les mêmes structures ont souvent une signification similaire. La grammaire des modèles s'intéresse donc à l'environnement syntaxique des éléments lexicaux. Groom et al. citent ici l'exemple du mot anglais *gift*. Ce lexème peut être interprété soit comme un talent, soit comme un cadeau. Dans la grammaire traditionnelle, l'analyse s'arrêterait là. Dans la grammaire des modèles, nous partons du principe que l'interprétation correcte dépend de la structure grammaticale qui suit et que celle-ci contribue donc également à la signification du mot (Groom et al., 2015, p. 5). Les structures grammaticales ne sont pas considérées indépendamment de la signification syntaxique de la phrase, mais sont toujours décrites en relation les unes avec les autres. La grammaire est ainsi associée à un but communicatif, comme l'exige par exemple l'approche actionnelle. A ce stade, il est également possible de jeter un pont vers d'autres approches grammaticales modernes, comme la grammaire de l'énonciation, qui s'occupe de la construction du sens, ou de la science de la grammaire communicative qui lui est étroitement liée (Narcy-Combes, 2005, p. 70). L'objectif de cette dernière est de considérer la réalisation de fonctions communicatives et de les mettre en relation avec les structures grammaticales nécessaires. Dans son travail sur la grammaire communicative, Weigand décrit l'objectif de celui-ci comme une compétence d'action. Il s'agit d'un modèle ouvert dans lequel les structures sont associées à différentes actions (Weigand, 2012, pp. 172).

Sur la base de la grammaire communicative, Portmann-Tselikas (2003) introduit pour les tâches grammaticales la distinction entre les tâches axées sur la forme et celles axées sur la signification. Dans les tâches axées sur la forme, c'est la règle de grammaire ou la forme qui est au premier plan. Les tâches orientées vers la signification signifient que la règle à apprendre est liée à un désir communicatif et que celui-ci est au centre. Certes, elles se concentrent également sur des formes grammaticales spécifiques, mais seulement en second lieu. Ces deux approches sont à comprendre comme les points extrêmes d'une échelle, la plupart des tâches se situant quelque part entre les deux (Portmann-Tselikas, 2003, p.17).

Cette approche ne fait pas non plus l'unanimité et ne peut pas être considérée comme la solution générale de la meilleure grammaire pour l'enseignement des langues. Rößler fait remarquer en 2015 qu'il ne faut pas commettre l'erreur de considérer toute structure morphologique ou syntaxique comme étant motivée par la communication. Inversement, tout aspect communicatif voulu n'est pas non plus motivé grammaticalement. Il n'est pas non plus pertinent d'essayer de trouver une motivation communicative pour chaque aspect grammatical, il peut être bénéfique de permettre une focalisation ponctuelle sur la forme (Rösler, 2015, p. 49). Ce que nous pouvons ajouter à notre définition de la grammaire, c'est qu'il est important de trouver les règles à apprendre dans des exemples linguistiques authentiques, comme cela se fait par exemple dans la linguistique de corpus. Ces règles peuvent tout à fait s'écarter de la norme enseignée, notamment lorsqu'il s'agit de langue orale ou de dialectes. Mais il est également important que les structures linguistiques soient liées à un but communicatif. Les apprenants ont besoin d'avoir une raison de maîtriser ces règles.

### **3. Perspective didactique de la grammaire**

Outre la question de savoir ce qu'est la grammaire, il s'agit également d'examiner comment enseigner la grammaire et la place qu'elle occupe dans notre système scolaire. Il existe bien sûr différentes opinions à ce sujet qui sont généralement regroupées sous approche ou méthode. Par approche ou méthode, nous entendons selon Germain (1993) :

*« un ensemble raisonné de propositions et de procédés (...) destinés à organiser et à favoriser l'enseignement et l'apprentissage d'une langue seconde. Il comprend aussi bien les conceptions ou théories sur la nature de la langue et de l'apprentissage que sur la nature de l'enseignement proprement » (Germain, 1993, p. 15).*

Dans cette section nous nous pencherons sur chacune des méthodes utilisées aujourd'hui dans le système éducatif français : l'approche actionnelle, l'approche « *presentation, practice, production* », l'approche « *task based language teaching* », l'approche communicative et l'approche neurolinguistique.

### **3.1. Approche actionnelle**

L'approche actionnelle, sur laquelle repose également le CECRL et les BO, part du principe que les apprenants doivent être considérés comme des acteurs sociaux, qui devraient développer des compétences pour agir dans des situations linguistiques. L'objectif est qu'ils agissent de manière collaborative (Weimer, 2020, p. 43). La langue et le langage sont des phénomènes sociaux dont les fonctions jouent un rôle important dans la socialisation (Weimer, 2020, p. 14). En conséquence, les séquences sont toujours divisées en tâches plus petites, qui servent toutes ensemble à réaliser une tâche finale plus grande. Une tâche n'est pas synonyme d'une activité. Celle-ci est avant tout définie par un contexte authentique : Il s'agit d'une activité achevée dont l'élève peut également tirer profit en dehors de l'école, une activité quotidienne. Les élèves sont motivés par cela, et non par une bonne note (Weimer, 2020, p. 51). De plus, dans le contexte d'une tâche, "l'apprenant en embrasse toute la portée sociale, culturelle, langagière, en faisant œuvre d'empathie et surtout d'identification au rôle qu'il va jouer dans l'exécution d'une étape d'un projet plus large qui est authentique" (Weimer, 2020, p. 51).

L'objectif de l'approche actionnelle n'est pas l'absence d'erreurs, ni la précision linguistique. Dans l'approche actionnelle, on part du principe que l'imperfection fait partie d'une langue (Weimer, 2020, p. 56). L'objectif est plutôt l'exploitation, c'est-à-dire la compétence d'utiliser la langue le plus naturellement possible et de l'adapter spontanément à des situations de parole concrètes. L'expérimentation constitue à cet égard une grande partie de l'enseignement (Weimer, 2020, p. 57).

L'approche actionnelle ne précise toutefois pas comment les élèves doivent développer cette compétence. Cela reste à la discrétion des enseignants, il est donc

possible d'utiliser par exemple des exercices de traduction, qui ont été fortement critiqués dans d'autres approches actuelles (Weimer, 2020, p. 43). Le fait que le CECRL ne prescrive qu'un objectif à atteindre, mais pas de méthode concrète pour y parvenir, a été critiqué par certains scientifiques, par exemple par Lebrun (2020). Le CECRL fait l'impasse sur la question de la démarche d'enseignement-apprentissage. Cela conduit à deux résultats possibles dans l'enseignement des langues étrangères. Soit la grammaire est totalement exclue, soit la grammaire est toujours enseignée sous sa forme traditionnelle. Il s'agit le plus souvent de règles qui doivent être apprises par cœur sous une forme explicite, même si cela est en fait contraire à l'approche actionnelle (Lebrun, 2020).

Comme professeur Marie-Ange Dat le résume dans son cours « Epistémologie de l'enseignement et apprentissage des langues » à l'université de Nantes, l'approche actionnelle peut être une très bonne base pour définir le « quoi » d'un cours, le « comment » étant défini dans d'autres méthodes (Dat, 13/12/2022). Nous allons maintenant examiner comment d'autres approches pédagogiques peuvent s'intégrer dans l'approche actionnelle en vigueur dans les Instructions officielles en France.

### **3.2. *Presentation, practice, production***

Contrairement à toutes les autres méthodes présentées ici, l'approche du PPP place la forme au centre du processus d'enseignement. Classiquement, on présente d'abord un phénomène grammatical. Celui-ci est isolé de sa signification linguistique afin que l'élève puisse l'apprendre avec l'aide de l'enseignant. L'enseignant et la forme sont également au centre de la deuxième phase, le *practice*. L'élève exerce le phénomène grammatical dans des tâches isolées qui n'ont aucun rapport avec la réalité de la vie ni avec la fonction linguistique. L'objectif est de parvenir à une application la plus correcte possible. Pour finir, on attend de l'élève qu'il puisse utiliser lui-même le phénomène ainsi appris. Pour la première fois, c'est l'élève lui-même et ses capacités linguistiques qui sont au centre de l'attention, l'enseignant n'intervenant plus en temps normal. L'objectif est d'intégrer la forme apprise de manière isolée dans la boîte à outils linguistique de l'élève. (Tual & Starkey-Perret, 2019, p. 91).

Cette forme d'enseignement de la grammaire peut également être utilisée dans l'approche actionnelle, car il est théoriquement possible d'apprendre d'abord le phénomène grammatical et de le placer ensuite dans un contexte communicatif. Cette approche est toutefois considérée comme dépassée par plusieurs représentants

d'autres méthodes. Toutes les approches récentes partent du principe que l'action linguistique, c'est-à-dire la fonction, devrait être au centre, comme nous le verrons dans les chapitres suivants.

### **3.3. *Task based language teaching***

L'enseignement des langues basé sur des tâches, ci-après abrégé en TBLT, met principalement l'accent sur le sens communicatif d'une structure grammaticale. D'après le TBLT, l'apprentissage nécessite un certain manque d'information, par exemple une lacune dans les connaissances, afin de motiver les élèves à communiquer. Les apprenants utilisent leurs propres ressources linguistiques pour combler ce déficit et produisent un résultat communicatif. L'attention à la forme peut être motivée soit par la manière dont la tâche est conçue, par exemple communiquer sur mes dernières vacances nécessitera l'emploi du passé, soit par la manière dont la tâche est effectuée et dont le retour d'information est donné. Les tâches peuvent être non ciblées ou ciblées, ces dernières étant destinées à faciliter l'acquisition de la grammaire. Les tâches ciblées sont conçues pour attirer l'attention sur l'utilisation d'une caractéristique grammaticale spécifique (Ellis, 2014, p. 14).

Ces activités de sensibilisation sont conçues pour mettre en évidence les spécificités de la langue cible et apprendre des règles explicites. Ce type d'activité ne comprend pas d'activités pratiques pour les élèves. Les instructions peuvent être directes, ce qui signifie que les élèves sont informés de la règle, ou indirectes, ce qui signifie que les élèves sont amenés à découvrir la règle par eux-mêmes. L'enseignement implicite de la grammaire attire l'attention sur la forme plutôt que de la diriger, alors que les apprenants se concentrent principalement sur le sens. Ainsi, les apprenants ne sont pas informés de la cible grammaticale de l'enseignement, mais leur attention est attirée, par divers moyens, pendant qu'ils sont engagés dans des actes de communication. Étant donné que la première approche ressemble beaucoup à l'approche traditionnelle de présentation-pratique-production, nous nous concentrerons sur les instructions indirectes pour les activités d'éveil de la conscience. (Ellis, 2014, p. 14)

Dans l'enseignement de la grammaire implicite, les tâches ciblées ont un autre objectif. Elles visent à créer des contextes pour l'acquisition fortuite de la caractéristique cible. Ainsi, on ne dit pas aux élèves ce qu'est la cible. Ils sont encouragés à s'orienter vers

la tâche en tant qu'"utilisateur de la langue" plutôt qu'en tant qu'"apprenant de la langue", de sorte que l'attention portée à la structure cible apparaît naturellement au cours de l'exécution de la tâche. (Ellis, 2014, p. 13).

L'objectif de cette activité est de développer les stratégies nécessaires pour comprendre la grammaire par soi-même. Il est également possible qu'elle améliore leur capacité d'analyse de la langue. Elle vise également à faire de la grammaire un sujet de discussion et donc à l'utiliser comme tâche de communication.

L'approche TBLT part du principe que l'acquisition de connaissances implicites implique une attention consciente à la forme linguistique et que l'on peut y parvenir en formant un esprit collaboratif, dans lequel les systèmes de traitement implicite et explicite travaillent en étroite collaboration (Ellis, 2014, p. 11). L'acquisition de connaissances implicites étant un processus lent et nécessitant une exposition importante, les critères suivants ont été établis afin de réussir l'acquisition implicite de règles explicites : une exposition fréquente à la structure cible, la création d'un contexte réel, c'est-à-dire un contexte dans lequel l'apprenant est engagé dans une tentative de communication en vue d'atteindre un certain objectif et une attention périodique à la forme grammaticale cible pendant que la communication a lieu (Ellis, 2014, p. 13).

### **3.4. Approche communicative**

L'approche communicative a été fondée au début des années 1970. Le souhait était de ne plus considérer la langue comme un objet d'étude, mais comme un instrument de communication et d'interaction sociale. La parole est alors conçue comme des actes du langage ou des actes de parole, c'est-à-dire comme l'utilisation systématique de certaines structures pour atteindre un objectif. La grammaire est considérée comme faisant partie de ces actes de parole et n'est enseignée que dans le cadre de ceux-ci (Dat, 13/12/2022). C'est ici qu'apparaît également le lien étroit avec la grammaire communicative. La grammaire n'est plus séparée de sa fonction, mais considérée conjointement avec elle.

L'objectif de l'approche communicative est de ne plus considérer la forme séparément de la fonction. La pragmatique devient ici très importante, mais aussi le lexique, qui joue un rôle important dans l'interprétation (Narcy-Combes, 2005, pp. 68). Nancy-Combes introduit ici, d'après Hymes, la compétence de communication, qui décrit quels facteurs doivent être maîtrisés. Celle-ci se compose de la correction



grammaticale, c'est-à-dire la maîtrise des règles d'une langue et la logique, autrement dit le fait qu'une phrase possède une logique inhérente. L'objectif n'est pas ici de parler comme un locuteur natif, mais de limiter autant que possible les interprétations possibles d'une phrase, afin que le message souhaité soit le plus clair possible. De plus, les phrases doivent être appropriées, adaptées au contexte, et attestées, c'est-à-dire qu'elles doivent être réellement présentes dans la langue cible (Narcy-Combes, 2005, p. 68). Lorsqu'un locuteur maîtrise tous ces facteurs, la langue peut être considérée comme apprise (Narcy-Combes, 2005, p. 68).

L'approche communicative utilise pour cela un va-et-vient entre l'implicite et l'explicite. On utilise donc à la fois des règles explicites et des phases d'exercices implicites, l'enseignant alternant entre les deux. En outre, la langue est présentée et enseignée de manière exemplaire à l'aide d'exemples linguistiques authentiques sous forme de documents divers. Dat constate cependant que cette approche comporte le risque de ne pas structurer suffisamment l'enseignement et de se perdre en n'enseignant que les actes de parole (Dat, 13/12/2022). De nouvelles approches tentent de remédier à ce problème. Elles se basent également sur le principe de considérer la langue comme un outil de communication et non comme un objet d'étude, mais elles tentent de proposer une meilleure structure.

### **3.5. Approche Neurolinguistique**

L'approche neurolinguistique se base sur l'étude du cerveau et de la manière dont il assimile le plus efficacement les nouvelles connaissances. Elle est arrivée à la conclusion que les connaissances déclaratives, c'est-à-dire les connaissances apprises par cœur sur les règles, ne sont guère automatisées et ne constituent donc pas une méthode d'apprentissage efficace (Germain & Netten, 2010, p. 526). Germain (2017) attribue cela à trois principes fondamentaux. Premièrement, le fait qu'il faut distinguer deux grammaires : Celle qui est interne, comme non présente et implicite, et celle qui est externe, acquise et utilisée de manière externe et consciente. Germain part du principe que nous devrions toujours commencer par développer la grammaire interne, en partant de l'idée que la mémoire déclarative (les connaissances linguistiques) ne peut pas évoluer vers une mémoire procédurale (la capacité à communiquer et à interagir) (Germain, 2017, p. 45). Schifko introduit pour ce principe la notion d'intrusion cognitive de l'intervention didactique. L'apprentissage implicite est aussi peu intrusif que possible et utilise des méthodes dans lesquelles un grand nombre d'énoncés similaires sont donnés. Schifko appelle cela un "flot d'informations".. L'enseignement classique

de la grammaire, c'est-à-dire l'apprentissage explicite, est ici plutôt cognitivement intrusif. Il en résulte que les informations explicites correspondent moins à notre comportement d'apprentissage naturel et sont donc moins bien intégrées dans notre comportement quotidien. (Schifko, 2008, p. 38).

Deuxièmement, Germain a une approche de l'enseignement basée sur une conception pédagogique qui donne clairement la priorité à la langue orale (Germain, 2017, p. 45). Dans leur ouvrage commun, Germain et Netten (2010) justifient ce choix par le fait que les connaissances explicites sont plus utiles pour la communication écrite car il s'agit de travailler de manière plus réfléchie et de s'exprimer de manière moins spontanée. En revanche, le langage oral met davantage l'accent sur la possibilité d'interagir spontanément. Pour ces derniers, la grammaire doit être acquise de manière implicite, c'est-à-dire par la répétition (Germain & Netten, 2010, p. 526).

Enfin, Germain attache une grande importance à l'authenticité de la communication. Celle-ci ne peut donc pas se faire sur la base de connaissances déclaratives, car cela ne conduit pas à des expressions authentiques. (Germain, 2017, 45).

Germain et Netten (2013) tirent de ces principes plusieurs conclusions sur la manière dont l'enseignement doit être construit. L'ANL utilise, comme l'approche actionnelle et la TBLT, la pédagogie des tâches, appelées projets dans l'approche neurolinguistique (Germain & Netten, 2013, p.179). Cependant, contrairement à d'autres approches, Germain et Netten mettent l'accent sur de nombreuses interactions, non seulement entre les élèves et l'enseignant, mais aussi entre les élèves. Ces interactions doivent veiller à ce que l'utilisation et la réutilisation des phrases à apprendre soient garanties aussi souvent que possible. Selon eux, cela devrait permettre l'absence totale de méthodes d'apprentissage traditionnelles, telles que les textes à trous, les listes de vocabulaire ou les questions vrai-faux (Germain & Netten, 2013, p. 180).

Dans son cours du 13/10/22, Marie-Ange Dat présente comment ces principes peuvent être appliqués concrètement dans l'enseignement. Il y a d'abord une phase d'input, au cours de laquelle l'enseignant modélise la structure à apprendre. En output, les élèves adaptent ces phrases à eux-mêmes et les répètent. Ensuite, les phrases apprises sont mises en contexte et reliées entre elles. Enfin, il y a une phase de précision au cours de laquelle les erreurs sont corrigées. L'écrit passe au second plan dans ce processus, on ne lit que ce qui a déjà été appris à l'oral (Dat, 13/12/2022).

## 4. La grammaire dans les textes officiels et institutionnels

Comment la grammaire est-elle concrètement intégrée en classe ? Pour répondre à cette question, il convient d'abord de se pencher sur les directives officielles relatives à l'enseignement des langues étrangères. En France, deux documents sont particulièrement pertinents : Le Cadre Européen Commun Référence Pour Les Langues, ci-après CECRL, et le Bulletin Officiel, ci-après BO, pour les langues vivantes étrangères des cycles correspondants, qui nous avons également mentionnés dans l'introduction.

Tournons-nous d'abord vers le CECRL. Dès le début, le CECRL précise qu'il est neutre, c'est-à-dire qu'il n'a pas d'approche pédagogique particulière. Il ne veut pas décider à la place des enseignants si ou comment la grammaire doit être enseignée. Ce que le CECRL poursuit, c'est l'approche actionnelle. Comme nous l'avons déjà constaté dans le chapitre précédent, cela ne se contredit pas vraiment, car l'approche actionnelle ne fixe qu'un objectif. Celui-ci est, toujours selon le CECRL, que la langue doit servir en premier lieu de moyen de communication. C'est pourquoi les objectifs des différents niveaux de langue sont principalement décrits par le verbe pouvoir et visent toujours une compétence communicative. Le point de départ de l'enseignement doit toujours être les besoins réels des apprenants (Council of Europe, 2020, p. 29).

En outre, le CECRL part du principe que les apprenants disposent d'une forme de plurilinguisme. Cela signifie qu'ils disposent d'un seul réseau de compétences qu'ils associent à d'autres compétences pour réaliser des tâches. Il n'y a donc pas de compétence linguistique propre à l'anglais, par exemple, mais une compétence linguistique générale (Conseil de l'Europe, 2020, p. 30).

Dans le CECRL, les informations sur la grammaire à apprendre ainsi que le vocabulaire se trouvent dans la rubrique "compétence linguistique". On distingue les aspects « étendus » et « maîtrises ». « Étendu » décrit la diversité des modèles grammaticaux qu'un élève utilise, « maîtrise » la mesure dans laquelle ils sont correctement appliqués. Cette distinction est faite afin de ne pas comptabiliser uniquement les erreurs. De plus, selon le CECRL, les progrès dans l'apprentissage d'une langue se mesurent avant tout à l'apparition de nouveaux modèles linguistiques et doivent donc être mis en avant. La précision n'est exigée qu'à partir de la fin du niveau B1, le niveau visé en fin de l'enseignement secondaire pour les LVB (Council of Europe, 2020, p. 130).

Il est intéressant de noter que le CECRL décrit également une prédominance des erreurs à partir du niveau B1. Il attribue cela au fait qu'aux niveaux A1 et A2, on travaille plutôt avec des phrases préfabriquées qui sont répétées par l'élève. Ce n'est qu'à partir du niveau B1 que les élèves essaient de plus en plus de construire des phrases de manière autonome. L'enseignant peut également s'attendre à ce que l'exactitude diminue avec la complexité croissante de la tâche. Comme les apprenants d'un niveau B1 peuvent déjà s'exprimer beaucoup plus librement et recourent moins à des formulations préfabriquées, le nombre d'erreurs doit logiquement aussi augmenter (Council of Europe, 2020, p. 132).

Les aspects les plus importants de la maîtrise sont résumés dans le tableau 1 ci-dessous. A la fin de son parcours scolaire, un élève devrait idéalement atteindre le niveau B1 dans une L3. Cela signifie qu'il commet certes des erreurs, mais que ce qu'il dit est généralement compréhensible. Ses phrases sont souvent encore basées sur des structures qu'il a apprises auparavant en classe.

Correction grammaticale	
<b>C2</b>	Peut maintenir constamment un haut niveau de correction grammaticale même lorsque l'attention se porte ailleurs (par exemple dans la planification à long terme, dans le suivi des réactions des autres).
<b>C1</b>	Peut maintenir constamment un haut degré de correction grammaticale ; les erreurs sont rares et difficiles à repérer.
<b>B2</b>	A une bonne maîtrise grammaticale. Des bévues occasionnelles, des erreurs non systématiques et de petites fautes syntaxiques peuvent encore se produire mais elles sont rares et peuvent souvent être corrigées rétrospectivement.
	A une assez bonne maîtrise grammaticale. Ne fait pas de fautes conduisant à des malentendus. A un bon contrôle des structures utilisées dans un langage simple et de quelques formes grammaticales complexes, bien qu'il(elle) ait tendance à utiliser les structures complexes de façon rigide avec quelques inexactitudes.
<b>B1</b>	Communique avec une correction suffisante dans des contextes familiers ; en règle générale, a une bonne maîtrise grammaticale malgré de nettes influences de la langue maternelle. Des erreurs peuvent se produire mais le sens général de ce qu'il(elle) veut exprimer reste clair.
	Peut se servir avec une correction suffisante d'un répertoire de tournures et d'expressions fréquemment utilisées et associées à des situations plutôt prévisibles.
<b>A2</b>	Peut utiliser des structures simples correctement mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires ; le sens général de ce qu'il(elle) veut dire reste cependant clair.
<b>A1</b>	A un contrôle limité de structures syntaxiques et de formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé.
<b>Pré-A1</b>	Peut utiliser des règles très simples pour l'ordre des mots ou des signes dans des phrases courtes.

Tableau 1: échelle descriptive de A1 à C2, correction grammaticale à l'oral et à l'écrit, (Cadre européen commun de référence pour les langues, 2020, p. 138)

Au niveau orthographique, une approche similaire est également adoptée pour la précision de la langue. Un élève ne doit pas écrire sans faute, mais être suffisamment avancé pour que la plupart du temps, ce qu'il veut exprimer soit compris.

Maîtrise de l'orthographe	
<b>C2</b>	Les écrits sont sans faute d'orthographe.
<b>C1</b>	La mise en page, les paragraphes et la ponctuation sont logiques et facilitants. L'orthographe est exacte à l'exception de quelques erreurs occasionnelles.
<b>B2</b>	Peut produire un écrit suivi, clair et intelligible qui suive les règles d'usage de la mise en page et de l'organisation des paragraphes. L'orthographe et la ponctuation sont relativement exactes mais peuvent subir l'influence de la première langue.
<b>B1</b>	Peut produire un écrit suivi généralement compréhensible tout du long. L'orthographe, la ponctuation et la mise en page sont suffisamment justes pour être en général suivies facilement.
<b>A2</b>	Peut copier de courtes expressions sur des sujets courants, par exemple les indications pour aller quelque part. Peut écrire avec une relative exactitude phonétique (mais pas forcément orthographique) des mots courts qui appartiennent à son vocabulaire parlé.
<b>A1</b>	Peut recopier de courtes expressions et des mots familiers, par exemple des signaux ou des consignes simples, le nom des objets quotidiens, le nom des magasins et un ensemble d'expressions utilisées régulièrement. Peut orthographier son adresse, sa nationalité et d'autres informations personnelles. Peut utiliser une ponctuation très simple (par exemple le point, ou le point d'interrogation).
<b>Pré-A1</b>	<i>Pas de descripteur disponible.</i>

Tableau 2: échelle descriptive de A1 à C2, maîtrise de l'orthographe (Cadre européen commun de référence pour les langues, 2020, p. 142)

Dans un premier temps, on peut donc déjà constater : Le CECRL ne donne pas d'indications précises sur les règles linguistiques à apprendre, mais agit avec des tâches complexes qui nécessitent certains modèles linguistiques, c'est-à-dire une grammaire, pour être accomplies. Les enseignants sont libres d'adapter les structures à apprendre aux tâches à accomplir. Comme objectif de l'enseignement de la grammaire, il indique que l'on doit avoir recours à la plus grande richesse possible de formes. Les erreurs peuvent être plus fréquentes au fur et à mesure que l'apprenant progresse dans son parcours, mais elles doivent être suffisamment contrôlées à la fin de l'enseignement secondaire pour que ses productions écrites et orales soient compréhensibles.

Une réponse plus précise à la question de savoir ce qui doit être appris se trouve dans le BO du ministère français de l'Éducation nationale de 2019 pour les lycées et les collèges. Il s'appuie sur le CECRL, mais donne des indications plus précises sur ce qui doit être mis en œuvre dans l'enseignement des langues étrangères. L'apprentissage de la grammaire est surtout ancré dans le cycle 4. On y trouve une liste précise des compétences linguistiques qu'un élève vise à maîtriser à la fin du collège.

**Nom et groupe nominal** - Genre, pronoms personnels compléments et réfléchis. **Détermination** - Articles, quantifieurs. **Groupe verbal** - Expression du présent, du passé, de l'avenir. Modaux. Passif. Construction des verbes. **Énoncés simples et complexes** - Coordination. Subordination. Relatifs. Discours indirect. Interrogation indirecte. Connecteurs (Le BO. Bulletin officiel de l'éducation nationale, 2020, p. 44)

Cette liste est tout à fait logique si on la met en relation avec le CECRL. Dans une deuxième langue vivante étrangère comme l'allemand, un niveau A2 est visé dans deux domaines de compétence à la fin du collège. Pour parler et écrire sur des sujets quotidiens et familiers tels que les vacances, les loisirs ou la famille, comme cela est attendu au niveau de cette compétence, une connaissance de base de la structure des phrases, y compris le verbe et ses compléments, est nécessaire. La compétence de décrire le passé et le futur est également essentielle à cet effet. Nous voyons aussi qu'il n'y a pas d'indications concrètes sur les temps à maîtriser, un seul suffirait en théorie. Pour le lycée, il n'y a plus de nouvelles structures imposées. Dans le programme de seconde et dans le programme de première et de terminale, nous trouvons un texte presque identique sur le thème de la grammaire dans l'enseignement des langues étrangères. L'objectif des enseignements en langues vivantes est de « complexifier et de perfectionner le maniement de la langue et d'enrichir la réflexion » (Bulletin officiel spécial n°1 du 22 janvier 2019, Annexe 1, 2019, p. 4). Sur la base de documents traités en classe, l'élève découvre des structures et se les approprie. Il active également ses connaissances antérieures sur d'autres langues, ce qui met l'accent sur une approche plurilingue. (Bulletin officiel spécial n°1 du 22 janvier 2019, Annexe 1, 2019, p. 4). La seule différence entre les deux documents se trouve dans une petite remarque. En première et en terminale, l'élève ne s'approprie plus seulement les structures, mais les utilise aussi « pour ses propres besoins » (Bulletin officiel spécial n°1 du 22 janvier 2019, Annexe 2, 2019, p. 4). C'est alors à ce moment-là que l'école cherche à donner une certaine autonomie dans l'utilisation de la langue.

## 5. Théories subjectives de l'apprentissage et la métacognition

Outre le point de vue officiel, celui de la recherche et des textes officiels sur l'enseignement, il y a aussi le celui des élèves. Si nous voulons comprendre comment les élèves apprennent la grammaire, nous devons regarder comment les élèves développent leurs méthodes d'apprentissage. Pour ce faire, il y a deux aspects qui sont centraux : L'aspect de la métacognition et l'aspect des théories d'apprentissage subjectives.

Commençons par la métacognition. D'après Wendt (2021) La métacognition est la composante déclarative de l'apprentissage. La connaissance métacognitive se compose en premier lieu de composantes de connaissances, enrichies de représentations concernant les cognitions. Cette connaissance de ses propres processus cognitifs est non seulement stable, mais aussi communicable. De plus, il est généralement admis que les apprenants doivent d'abord être capables de prendre du recul par rapport à certains processus ou faits, afin de pouvoir réfléchir à leur propre pensée sur ces processus ou faits. La métacognition est donc une compétence en soi, qui doit être entraînée (Wendt, 2021, p. 11).

Tricot, dans sa webconférence du 29/03/23, définit la métacognition de trois points de vue : D'une part, la métacognition permet aux élèves d'apprendre ce que sont exactement les attendus de l'apprentissage, c'est-à-dire ce qu'il faut apprendre exactement et quel type de résultat est attendu pour maîtriser l'évaluation finale à la fin d'une séquence. Deuxièmement, les élèves apprennent également la distance entre le but et l'état actuel. On parle avec les élèves de leur situation actuelle et de ce qu'ils doivent encore apprendre. La métacognition comprend donc aussi le thème de l'auto-évaluation pour l'élève. Troisièmement, et c'est l'aspect le plus important pour Tricot, la métacognition sert d'aide à l'auto-régulation dans le processus d'apprentissage. Les élèves ne reçoivent pas seulement un objectif à atteindre, mais également des informations sur la manière de l'atteindre. Ils apprennent comment changer leur manière d'apprendre, quelles stratégies ils peuvent conserver et où investir leur énergie pour atteindre l'objectif souhaité. Les élèves peuvent ainsi s'améliorer efficacement et sans frustration dans la matière souhaitée (Tricot, 29/03/23, 54:30 - 57:03).

En résumé, la métacognition est donc une compétence à part entière que les élèves peuvent acquérir. En tant qu'enseignants, nous devons parler à nos élèves non

seulement du contenu direct de notre cours, mais aussi des objectifs attendus, de l'état actuel des progrès d'apprentissage et des meilleures stratégies pour progresser. Le deuxième aspect à prendre en compte dans les progrès d'apprentissage des élèves est la théorie subjective de l'apprentissage chez les élèves, les deux aspects s'influençant mutuellement.

Les théories subjectives de l'apprentissage sont les attitudes personnelles et pédagogiques sous-jacentes des enseignants ou des apprenants. Ce sont des constructions mentales qui guident les actions d'une personne dans le cadre de l'enseignement. Elles sont des compréhensions, des prémisses et des propositions sur le monde qui sont psychologiquement maintenues et perçues comme vraies (Brown, 2009, p. 47). Les théories influencent de manière significative l'enseignement et l'apprentissage, consciemment et inconsciemment, et révèlent les points de vue des apprenants sur la matière enseignée et leur approche de la pensée et de l'apprentissage. (Wendt, 2021, p. 11).

Selon Gabillon (2012), la recherche actuelle constate que les enseignants et les apprenants ont souvent des théories d'apprentissage subjectives différentes et que le décalage qui en résulte peut exercer une influence négative sur la réussite de l'apprentissage. Il suppose que les divergences entre enseignants et apprenants sont dues à plusieurs facteurs, par exemple les expériences antérieures et les attentes en matière d'apprentissage et d'enseignement des langues, ainsi que le style et les méthodes préférés de l'enseignant ou de l'apprenant (Gabillon, 2012, p. 96). C'est pour cette raison qu'il est si important de s'intéresser non seulement au contenu de nos cours, mais aussi à la métacognition. C'est notre possibilité d'influencer les théories subjectives de l'apprentissage et donc d'améliorer considérablement les résultats de nos cours.



## 6. Synthèse problématisée, question de recherche et hypothèses

Nous pouvons retenir jusqu'à ce point que la grammaire est traditionnellement considérée comme un système de règles inhérentes à une langue. L'apprentissage de celle-ci sert avant tout à la correction des énoncés linguistiques et aide ainsi les élèves à faire progresser leur compétence en langue en général. Les nouvelles approches de la recherche en grammaire critiquent ce système en ce sens qu'il n'existe justement pas de grammaire intrinsèquement correcte et s'intéressent, par le biais de l'analyse de corpus, à différents systèmes de règles utilisés en fonction au contexte de communication qui est socialement et culturellement ancré. On essaie également de plus en plus de ne plus considérer la grammaire séparément de la sémantique.

Les nouvelles approches pédagogiques, telles que l'approche communicative, l'approche actionnelle, le « *task based language teaching* » et l'approche neurolinguistique, se basent sur cette compréhension de la grammaire. Les structures linguistiques à apprendre sont toujours considérées en relation avec une tâche réelle, une action souhaitée, même si elles diffèrent légèrement dans les subtilités d'exécution. Les textes officiels sur l'enseignement, le CECRL et le BO, se basent sur ces dernières connaissances. Ils travaillent également avec des compétences, c'est-à-dire des actes de parole souhaités, qui sont intégrés dans des tâches complexes plus importantes. La recherche est donc actuellement très claire sur la manière d'apprendre efficacement la grammaire. Si l'on se réfère à la question posée au début de ce mémoire, ce travail se concentrera sur la manière dont les élèves sont conscients de cette conception de l'apprentissage de la grammaire. Sur la base de la théorie présentée, nous pouvons en déduire la question de recherche suivante

Quelles sont les théories subjectives des élèves sur l'apprentissage de la grammaire et dans quelle mesure ces idées correspondent-elles à la réalité sur les processus d'apprentissage telle que documentée par la recherche ?

Sur le fondement de cette question, trois scénarios possibles peuvent être envisagés.

L'hypothèse 1 serait que les théories subjectives de l'apprentissage de la grammaire des élèves s'écartent des méthodes communicatives et inductives. Lors d'un test ultérieur, il s'avère que l'apprentissage inductif fonctionne mieux pour les élèves ce qui indique un manque de travail de métacognition.

L'hypothèse 2 serait que les élèves ont une approche similaire à la recherche. Lors d'un test ultérieur, il s'avère que les élèves apprennent les règles et agissent grâce à un apprentissage implicite et pratique. Cela indiquerait que les élèves ont développé de bonnes théories d'apprentissage sur leur propre comportement d'apprentissage.

La troisième hypothèse, bien que beaucoup moins probable, est que les élèves préfèrent des méthodes d'apprentissage explicites pour la grammaire et que celles-ci fonctionnent pour eux afin d'assimiler les structures grammaticales. Cela montre des théories d'apprentissage subjectives bien élaborées, qui diffèrent toutefois de celles attendues de la recherche.

## **7. Méthodologie**

Afin de confirmer ou d'infirmer ces hypothèses, deux enquêtes ont été menées au cours de ce travail. Dans un premier temps, une enquête anonyme a été réalisée à l'aide d'un questionnaire. Celui-ci devait servir à saisir les théories d'apprentissage subjectives des élèves et donc à répondre plus précisément à la première partie de la question de recherche. Le deuxième bloc consistait en la réalisation d'une unité d'enseignement suivie de deux tests. L'unité d'enseignement a été réalisée une fois selon le principe de la méthode communicative et implicite, une fois selon la méthode PPP. Un premier test sur les connaissances grammaticales acquises a été effectué immédiatement après, un deuxième a été réalisé un mois plus tard. Le déroulement exact de la partie pratique est décrit plus en détail ci-dessous.

## **7.1. L'enquête anonyme par questionnaire**

La première partie de l'évaluation pratique a consisté à élaborer un questionnaire et à le distribuer aux élèves. L'objectif d'un questionnaire est toujours la collecte systématique d'informations, souvent dans le but de recueillir de manière anonyme les attitudes et les opinions d'un groupe plus large (Reinders et al., 2015, p. 59). La première partie de la problématique étant consacrée à la question des théories subjectives d'apprentissage des élèves, elle a été considérée comme le moyen le plus approprié. L'objectif n'était pas de se pencher sur l'émergence de ces mêmes théories, mais d'obtenir un aperçu quantifiable des méthodes d'apprentissage préférées. Celles-ci ont été évoquées par des questions individuelles, appelées items (Reinders et al., 2015, p.58). En règle générale, nous distinguons dans les questionnaires des formes de questions ouvertes, fermées et semi-ouvertes (Reinders et al., 2015, p.63). Dans le contexte de ce travail, nous avons travaillé exclusivement avec des questions fermées.

Dans le domaine scientifique, on part du principe qu'un questionnaire doit suivre un certain schéma, car il explore souvent des thèmes subjectifs et intimes. Les participants doivent se sentir à l'aise, mais aussi travailler consciencieusement. Il faut augmenter la motivation et susciter l'intérêt pour le sujet. Cela est important pour que les questionnaires soient remplis avec soin (Reinders et al., 2015, p.61). Les questionnaires se composent normalement d'une instruction, d'une zone d'introduction, des parties thématiques principales et d'une conclusion (Reinders et al., 2015, p.59). L'instruction sert à familiariser les personnes interrogées avec le thème de l'enquête et le principe du questionnaire, ainsi qu'à les informer sur les aspects relatifs à la protection des personnes (Reinders et al., 2015, p.60). La section principale peut, mais ce n'est pas obligatoire, être divisée en thèmes. Cela permet de mieux structurer les questionnaires longs. Il est également mentionné que la longueur dépend du temps disponible et de la capacité de concentration. Dans le contexte scolaire, par exemple, une heure d'école est souvent considérée comme un maximum (Reinders et al., 2015, p.62) Les questionnaires tiennent compte des conditions préalables des personnes interrogées et leur niveau d'exigence ne doit être ni trop faible ni trop élevé (Reinders et al., 2015, p.68).

Il est cependant important qu'ils correspondent au niveau des personnes interrogées, qu'ils ne contiennent pas de termes techniques inconnus, qu'ils ne soient pas suggestifs et qu'ils ne contiennent pas non plus plusieurs stimuli en même temps (Reinders et al., 2015, p.69). C'est précisément là que réside le problème de cette

enquête : Comme les élèves ne disposent souvent pas du vocabulaire spécialisé nécessaire pour articuler la manière dont ils apprennent, le questionnaire devait être conçu de manière qu'ils puissent y répondre. Des vignettes ont été utilisées à cet effet. Elles constituent une base d'informations à partir de laquelle les personnes doivent répondre aux items suivants. L'objectif des vignettes est d'esquisser plus précisément un phénomène ou une attitude sur lesquels les personnes interrogées doivent ensuite s'exprimer (Reinders et al., 2015, p.67). Dans le cas de ce travail, les vignettes ont été utilisées pour montrer aux élèves des formats de tâches typiques, sur lesquels ils pouvaient ensuite prendre position.

Pour attribuer ces types de tâches à différentes approches, nous avons utilisé le système de Jansen, qu'elle a développé dans son travail de master. Dans son mémoire de master, Jansen (2015) a examiné les approches qui sous-tendent la conception des tâches grammaticales dans les manuels de L2 norvégiens et dans quelle mesure ces tâches répondent à des critères à la fois communicatifs et cognitifs. Son hypothèse était la suivante : les approches, méthodes et attitudes traditionnelles (et axées sur la forme) vis-à-vis de la grammaire influencent la conception des tâches grammaticales dans les manuels de L2 norvégiens, et les influences des approches communicatives et cognitives ne se font sentir que dans une moindre mesure.

Les tâches communicatives et non communicatives ne sont pas des points fixes qui s'opposent, mais permettent de déterminer le degré du potentiel d'apprentissage communicatif à l'aide de certains critères. Newby (2015) a développé, avec son modèle C+C, des critères permettant d'évaluer la valeur communicative d'une tâche, critères sur lesquels s'appuie Jansen (Jansen, 2015, pp. 25-31). Ceux-ci seront brièvement présentés ci-dessous.

Le critère 1 se nomme forme ou signification : Les tâches qui se concentrent sur la forme devraient en premier lieu entraîner une forme grammaticale ou une structure linguistique, tandis que la signification de la forme est secondaire.

Le critère 2 est le rapport au monde réel : Les énoncés linguistiques se situent toujours dans un contexte, la signification de l'énoncé dépend du contexte. Il s'agit d'examiner si celui-ci est au centre de l'attention.

Le troisième (3) point est la personnification : Lorsque les locuteurs communiquent, ils expriment des informations, des idées et des connaissances à partir de leur propre perspective personnelle. Les tâches grammaticales qui tiennent compte de cet aspect et qui permettent aux apprenants d'exprimer leurs idées et de les présenter répondent à ce critère.

Le critère 4 s'appelle interaction et collaboration : L'idée est d'exiger une interaction avec d'autres personnes.

Le critère 5 est le processus authentique : Si les apprenants appliquent la compétence dans le monde réel, il s'agit d'un processus authentique.

L'orientation vers l'action est également prise en compte en tant que critère 6. Dans les tâches orientées vers l'action, l'apprenant assume le rôle de l'utilisateur de la langue et doit passer par les mêmes processus de communication que dans une communication authentique.

Le critère 7 fait la distinction entre des tâches sommatives ou formatives. Les tâches sommatives servent à évaluer les élèves, les tâches formatives permettent de commettre des erreurs, d'expérimenter et de tester.

Les facteurs de motivation sont mentionnés comme huitième (8) critère de cette liste. L'approche constructiviste de l'apprentissage est issue de la psychologie cognitive, selon laquelle le rôle actif de l'apprenant est déterminant pour la réussite de l'apprentissage.

Le critère 9 est l'ouverture de la tâche : La tâche peut être soit fermée, soit ouverte. Pour conclure, l'intégration des compétences (10) est considérée. Dans une communication réaliste, le locuteur combine plusieurs compétences différentes, mais cet aspect n'est pas toujours présent dans les tâches.

Nous pouvons maintenant examiner différentes tâches sur la base de ces critères. Jansen a élaboré onze exemples de tâches (Jansen, 2015, pp. 25-31) qui répondent à différents critères de communication. Les tâches sont en outre basées sur des tâches réelles qui sont actuellement fréquemment utilisés dans l'enseignement. Les différents types de tâches sont brièvement présentés ci-dessous.

La mémorisation (T1) est une tâche où la règle grammaticale est donnée et doit être apprise par cœur.

Le texte à trous (T2) est une tâche où un mot doit être placé dans sa forme grammaticale correcte.

La tâche textuelle (T3) est une tâche où un texte est lu et le phénomène grammatical doit être extrait du texte et écrit sous forme de tableau.

La tâche d'écoute (T4) est une tâche où un texte est écouté, puis un texte similaire doit être reproduit à l'oral.

La tâche de déduction de la règle (T5) est une tâche où la règle doit être déduite à partir de plusieurs exemples.

La tâche de traduction (T6) est une tâche où un texte doit être traduit dans son ensemble.

La tâche de jeu (T7) est une tâche où un jeu doit aider à automatiser le phénomène.

La tâche de combinaison (T8) est une tâche où différentes parties de phrases doivent être combinées entre elles.

La tâche de description d'image (T9) est une tâche où une image doit être décrite.

La tâche de dialogue (T10) est une tâche où deux élèves communiquent sur un sujet qui nécessite une certaine forme grammaticale.

La tâche à choix multiple (T11) est une tâche où les élèves doivent choisir la phrase ou le mot correcte parmi une série de phrases proposées.

Le tableau présente les critères d'apprentissage communicatifs remplis par chaque tâche.

Tableau 3 : Différents types de tâches et potentiel communicatif											
Critères de la communication	Type de tâche										
	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11
Focus sur la signification				X			X		X	X	
Contexte et lien avec le monde réel			X	X			X		X	X	
Personnification				X			X		X	X	
Interaction et collaboration				X			X			X	
Processus authentique			X	X		X	X		X	X	
Orientation vers l'action							X				
Formatif				X	X		X	X	X	X	
Motivant				X	X		X	X	X	X	X
Ouverture de la tâche				X	X		X		X	X	
Intégration des compétences				X			X		X	X	
<b>Somme</b>	0	0	2	9	3	1	10	2	8	9	1

Tableau 3: Différents types de tâches et leur potentiel communicatif

Les critères sont listés à gauche, tandis que la rangée supérieure est en corrélation avec les tâches du questionnaire. Les exercices de mémorisation et les exercices à trous ne remplissent aucun des critères d'évaluation du potentiel d'apprentissage communicatif. Cela ne signifie pas qu'elles n'ont pas de potentiel d'apprentissage du tout, mais seulement qu'elles ne remplissent aucun des principes de l'apprentissage communicatif. Les tâches peuvent être grossièrement divisées en deux groupes : L'apprentissage par cœur, la tâche à trous, la tâche de texte, la tâche de traduction, la tâche de combinaison de phrases et la tâche à choix multiples sont principalement axés sur la forme, tandis que la tâche de texte à écouter, la tâche de déduction de règles, les jeux, la description d'images et la tâche de dialogue sont

considérés comme principalement axés sur la communication. Nous pouvons donc en conclure que les élèves qui considèrent ce dernier groupe comme particulièrement utile pour l'apprentissage d'une langue étrangère ont des théories d'apprentissage subjectives qui s'apparentent à l'approche actionnelle ou au TBLT par exemple, tandis que les autres types de tâches peuvent être attribués à l'enseignement classique comme le PPP.

Dans le questionnaire, un exemple de tâche a été présenté aux élèves sous forme de vignette pour chaque type de tâche. Pour chacune, il y avait une question fermée " Trouves-tu que les exercices de grammaire comme celui-ci sont utiles pour apprendre l'allemand ?". Les élèves avaient quatre possibilités d'y répondre : « Oui, très utile », « oui, un peu utile », « non, peu utile » et « non, pas de tout utile ». Le questionnaire intégral est présenté au point B de l'annexe.

## **7.2. Les méthodes d'enseignement et la phase de test**

La dernière question à clarifier est celle de la mesure de la réussite de l'enseignement de la grammaire. Dans leur étude sur l'acquisition des règles, Tual et Starkey-Perret (2019) introduisent le CAF, c'est-à-dire "complexity, accuracy, fluency", en français complexité, précision et fluidité. Les trois ensemble améliorent la compétence linguistique, mais seule la précision est concernée par la grammaire. C'est elle qui est définie comme la capacité à s'exprimer sans erreur (Tual & Starkey-Perret, 2019, p. 90).

Barrot et Agdeppa (2021) poursuivent ici en expliquant que les erreurs peuvent être mesurées de différentes manières, comme par exemple "*holistic scores, error-free units, weighted error-free T-unit, and error-free counts*" (Barrot & Agdeppa, 2021, p. 2). Il n'y en a pas une qui puisse être considérée comme meilleure, chacune ayant ses propres avantages et inconvénients. Il est important de noter que certaines approches ne mesurent pas la gravité des erreurs. Les "*weighted clause ratios*", par exemple, ne font pas seulement la distinction entre le vrai et le faux, mais tentent à évaluer les phrases comme étant communicativement adéquates. Selon Barrot et Agdeppa, ces méthodes ont permis d'obtenir de bons résultats.

Cette méthode de « *weighted clause ratios* » a également été utilisée pour évaluer les résultats d'apprentissage. Immédiatement après l'étude d'un thème grammatical et un mois plus tard, les élèves ont été invités à rédiger un texte. Celui-ci



a ensuite été évalué selon la méthode utilisée par Evans et. al. (2014). Chaque phrase correcte vaut un point. Les erreurs sont évaluées selon trois niveaux. Le niveau 1 signifie que la phrase présente des erreurs mineures, par exemple dans la morphosyntaxe, mais qui n'entravent en rien la compréhension. Cette phrase vaut 0,8 point. Une erreur de niveau 2 signifie que l'intention de parole est plus difficile à comprendre en raison de l'erreur, par exemple un ordre des mots mal choisi ou une forme verbale incorrecte, et vaut 0,5 point. Les phrases dont l'intention de l'énoncé n'est plus claire obtiennent 0,1 point (Evans et al., 2014, p. 36).

## **8. Mise en œuvre et analyse des résultats**

Nous allons maintenant analyser et présenter les données recueillies dans le cadre des travaux pratiques. Dans un premier temps, nous présenterons brièvement les classes testées et le milieu d'enseignement. La deuxième partie présente les résultats de l'enquête anonymisée. Les deux dernières parties décrivent les expériences d'enseignement avant d'évaluer les résultats d'apprentissage des élèves.

### **8.1. Description des classes étudiées**

L'enquête ainsi que les expériences d'enseignement avec les tests ont été menées sur deux sites scolaires, un lycée au Mans et un lycée à Nantes. Dans les deux cas, il s'agit d'un lycée général et technologique. Le travail a été effectué avec deux classes de première générale. Elles sont brièvement présentées ci-dessous. Afin de garantir l'anonymat des élèves impliqués, les écoles sont désignées comme établissement A et établissement B.

L'établissement A, qui a utilisé les tâches communicatives, est située dans le centre de Nantes et bénéficie d'un milieu favorable. La première classe compte 18 élèves au total. Cette classe est enseignée par moi-même, je travaille en première année comme contractuelle alternante pendant mon master. D'après mon évaluation subjective, la classe a un niveau mixte qui va de A2 à B1. Il n'y a pas d'élèves nécessitant un plan d'accompagnement personnalisé. L'établissement B appliquait les méthodes traditionnelles qui suivaient le principe de la PP. Située dans le centre du Mans, il a un contexte socio-économique un plus mixte. La classe de première du lycée compte 16 élèves. Les parties pratiques ont été réalisées selon mes instructions par le professeur d'allemand de cette classe. Ce dernier est un jeune collègue nouvellement

titularisé sous le statut de "diplôme inter-universitaire", il travaille également à temps partiel, et suivant en même temps des cours à l'université similaires aux miens et a également terminé la première année du master "métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation" en même temps que moi. Cette formation similaire, associée à une expérience d'enseignement à peu près identique, fait que nos méthodes d'enseignement ne sont pas très différentes et qu'elles s'inscrivent dans les orientations actuelles du Ministère de l'Éducation, notamment l'enseignement selon les principes de l'approche actionnelle.

## 8.2. Résultats de l'enquête anonyme

Comme les élèves du lycée ont le droit d'utiliser leur téléphone portable, l'enquête a été réalisée numériquement à l'aide de Google Sondages. Les élèves ont pu accéder directement à l'enquête à l'aide d'un lien ou d'un code QR. Une copie du questionnaire utilisé se trouve également en annexe, dans la section B. Au total, 24 élèves des deux classes de l'établissement A et B ont participé à l'enquête. Le tableau ci-dessous présente les résultats de l'enquête.

Tâche	Tâche de..	Potentiel communicatif	Notation des élèves	4 - très utile	3 - un peu utile	2 - peu utile	1 - pas utile
T2	Texte à trous	0	3,7	68%	27%	5%	0%
T6	Traduction	1	3,5	55%	41%	5%	0%
T7	Jeu	10	3,4	59%	27%	14%	0%
T1	Mémorisation	0	3,4	41%	46%	14%	0%
T11	Choix multiple	1	3,3	41%	46%	14%	0%
T8	Combinaison	2	3,2	46%	32%	23%	0%
T5	Déduction de règle	3	3,2	55%	18%	18%	9%
T9	Description d'image	8	3,1	41%	36%	18%	5%
T10	Dialogue	9	2,9	27%	36%	36%	0%
T4	Écoute	9	2,7	27%	27%	36%	9%
T3	Textuelle	2	2,5	32%	5%	41%	23%

Tableau 4: Les tâches préférées des élèves

De gauche à droite, nous voyons dans ce tableau l'abréviation attribuée à la tâche, déjà utilisée dans le tableau 3, le nom de la tâche ainsi que le potentiel communicatif attribué à la tâche dans le chapitre 7. Les élèves pouvaient noter chaque tâche de "oui, très utile", ce qui correspondait à quatre points, à "non, pas utile", ce qui correspondait à un point. La note moyenne de chaque type de tâche a été calculée, elle est indiquée dans la colonne quatre et les types de tâches sont classés par ordre décroissant de leur note. Outre la note moyenne, le tableau contient également des informations sur le pourcentage d'élèves ayant donné telle ou telle réponse. Cela est

intéressant, car certains types de tâches ont été évalués de manière assez uniforme. Ainsi, pour la tâche de texte à trous, 95% des élèves ont voté pour dire qu'elle était "très utile" ou du moins "un peu utile". D'autres tâches, comme la tâche textuelle, sont en revanche plus polarisées. Ici, 32% des élèves estiment que la tâche textuelle est "très utile", tandis que 41% la trouvent "peu utile".

Ce qui est également remarquable, c'est que les tâches les mieux notées sont celles qui ont un potentiel communicatif très faible. La note de loin la plus élevée appartient aux textes à trous, suivis par les tâches de traduction pure. Les deux ont un potentiel communicatif de 0. En revanche, les tâches à fort potentiel communicatif comme la tâche de dialogue ou la tâche d'écoute suivi par une narration personnelle obtiennent de mauvais résultats. Il y a deux exceptions à cette tendance générale. D'une part, les chercheurs et les élèves pensent que les jeux sont un bon moyen d'apprendre la grammaire. D'autre part, la déduction de règles grammaticales à partir de textes n'a qu'un faible potentiel communicatif et n'est pas appréciée par les élèves.

### ***8.3. L'apprentissage d'un phénomène grammatical par deux méthodes***

Après avoir mené cette enquête, l'étape suivante a été d'apprendre un phénomène grammatical défini avec les élèves. Dans le chapitre suivant, nous allons le définir plus précisément et présenter les deux séances qui ont été conçues à cet effet. Mon collègue de l'établissement B a utilisé des méthodes qui peuvent être attribuées au principe du PPP et qui n'ont qu'un très faible potentiel communicatif. Ma classe, en revanche, a surtout travaillé, dans la mesure du possible, à l'aide de méthodes qui présentent un fort potentiel de communication.

Le phénomène grammatical choisi pour l'apprentissage est le parfait dans la langue allemande. Il s'agit d'un temps très utilisé, mais qui pose souvent problème aux élèves et qui est facilement oublié, d'où l'intérêt de le réapprendre dans une classe de première. Ce temps est comparable au passé composé français : Pour le former, l'auxiliaire être ou avoir est placé en deuxième position dans la phrase, le verbe principal de la phrase se trouve en fin de phrase et est modifié par les affixes ge- et -t pour les verbes réguliers ou ge- et -en pour les verbes irréguliers. Pour les verbes irréguliers, il

est également possible que le radical du verbe change de voyelle. Comme en français, le parfait se caractérise par de nombreux verbes irréguliers, les élèves doivent également apprendre quand utiliser quel auxiliaire. Comme le temps disponible dans le cadre de ce travail était limité, il a été décidé que les élèves ne devaient maîtriser que la forme de base du parfait. Il n'était donc pas nécessaire qu'ils apprennent par cœur des tableaux de verbes irréguliers, seule la maîtrise de la structure avoir/être en deuxième position et un verbe principal modifié en dernière position était souhaitée. Ce qui a été considéré comme correct est expliqué plus en détail dans le chapitre 8.4. ci-dessous.

Afin de maintenir des conditions d'apprentissage comparables entre les deux classes, une limite de temps de 55 minutes a été fixée pour la phase d'apprentissage d'une séance. La planification exacte du déroulement des cours se trouve dans l'annexe au chapitre C, mais elle va être expliquée ici encore une fois.

Le professeur de l'établissement B a été instruit par moi, comme mentionné plus haut, de procéder selon le principe PPP. Il a également reçu la liste des tâches qui n'ont qu'un faible potentiel communicatif afin d'avoir une bonne compréhension des tâches qu'il pourrait utiliser. Le cours a ensuite été construit par lui-même. Le rituel habituel a été suivi d'une première phase au cours de laquelle l'enseignant a expliqué les principales règles du parfait à l'aide d'un aide-mémoire. Les élèves ont ensuite eu 5 minutes pour mémoriser les règles (tâche de mémorisation). La phase de présentation était ainsi terminée. Pour le reste de l'heure, les élèves ont reçu une feuille de travail qui ressemble le plus à la tâche de texte à trous. Les exercices I., II., et III. demandaient aux élèves d'écrire les verbes à la forme correcte du parfait à côté du verbe à l'infinitif. L'exercice IV est un texte à trous au sens classique du terme, dans lequel l'auxiliaire doit être corrigé et écrit dans l'espace. Enfin, la tâche V. est un texte au présent que les élèves doivent transformer en parfait et recopier. Cela correspond à la phase de « *practice* », c'est-à-dire d'entraînement. La phase de production était ensuite la phase de test, expliquée dans le chapitre suivant.

Ma classe s'est essayée à l'enseignement à l'aide des tâches qui ont un grand potentiel communicatif. La phase d'introduction s'est inspirée des méthodes de l'ANL et s'est apparentée à une tâche d'écoute. J'ai posé aux élèves une question sur un sujet familier à laquelle ils devaient répondre au parfait. La question était "Qu'as-tu fait ce week-end ? » Avant que les élèves ne parlent, j'ai modélisé moi-même une réponse en

allemand et j'ai modélisé oralement plusieurs phrases au parfait. Ensuite, j'ai répété la question et j'ai demandé à plusieurs élèves de répondre en plénière. Ensuite j'ai utilisé un ballon et la méthode de la "patate chaude", où les élèves se lançaient le ballon pour se poser la question et répondre en conséquence. L'objectif est de s'assurer que les élèves maîtrisent la structure basique du parfait. Comme deuxième activité, j'ai utilisé la méthode du domino humain, qui se situe entre la tâche de jeu et la tâche de dialogue : Les élèves se lèvent, se posent des questions sur un sujet, puis se placent en ligne de manière à avoir un point commun avec les personnes à gauche et à droite, exactement comme des dominos. Dans le cas de ce domino, le thème était : "Qu'as-tu mangé hier soir ?" Pour finir, en trêce d'écrit, trois phrases ont été notées au tableau et les élèves devaient les recopier. "1) J'ai joué au foot ce week-end", "2) Je suis allé au cinéma ce week-end" et "3) J'ai mangé des pommes de terre hier". Ces trois phrases ont été choisies parce qu'elles sont régulières (1), parce qu'elles utilisent l'auxiliaire être (2) ou parce qu'elles contiennent un verbe irrégulier (2 et 3). Les parties importantes des phrases ont été discutées avec les élèves, les règles ont été résumées oralement en français.

#### ***8.4. Résultats de la phase de test***

Sur la base de cette leçon, tous les élèves des deux classes étaient normalement capables de former des phrases au parfait. Cela a été vérifié lors de la phase de test. Deux tests ont été effectués dans chacune des deux classes : Un test dans la séquence qui suit immédiatement l'apprentissage du parfait, un autre test environ quatre semaines après l'apprentissage initial du parfait. L'objectif était également de vérifier dans quelle mesure la nouvelle structure était assimilée durablement : L'objectif est que les élèves puissent utiliser le temps même s'il n'a pas été répété juste avant.

Pour que les résultats restent comparables, les tests ont été limités à dix minutes chacun. La tâche consistait toujours à écrire librement un texte sur un sujet connu. Le thème donné pour les quatre tests était : " Écris un petit message à ton ami allemand. Raconte-lui tes dernières vacances !" Les enseignants pouvaient apporter leur aide pour le vocabulaire inconnu, mais ne pouvaient donner aucune indication sur la formation du parfait ou sur la position du verbe.

Comme nous l'avons déjà mentionné au chapitre 7.2, l'évaluation des résultats doit se faire à l'aide de la méthode des "*weighted clause ratios*", en français ratios de clause pondérés. Il est donc également nécessaire de définir quelles erreurs donnent lieu à combien de points. Comme chez Evans et al. (2014), il doit y avoir la possibilité d'obtenir 1, 0,8, 0,5 ou 0,1 point par phrase. 0,8 point correspond à de petites erreurs qui n'entravent pas la communication. Dans notre cas, la position incorrecte du verbe en fait partie, de même que, comme chez Evans, et al. (2014), les petites erreurs de morphologie. Par exemple, si le suffixe -d a été ajouté au verbe au lieu du suffixe -t, cela donne 0,8 points. Si le temps visé, le parfait, est difficilement reconnaissable, cela donne 0,5 point. C'est par exemple le cas lorsqu'un auxiliaire est en deuxième position mais que le verbe principal est au présent à la fin de la phrase. 0,1 point est réservé aux phrases qui ne sont plus compréhensibles. Il s'agit notamment de verbes inventés ou totalement absents, de phrases incomplètes et autres. (Evans et al., 2014, p. 36). Comme il n'y avait pas de nombre prescrit de phrases à formuler par les élèves, les points obtenus ont été convertis en pourcentage, le nombre d'énoncés à l'imparfait de chaque élève représentant 100%.

La question de savoir ce qu'est une erreur est tout aussi importante que celle de savoir ce qui n'en est pas une. Comme nous l'avons déjà mentionné dans le chapitre précédent, l'objectif de l'enseignement était simplement d'apprendre la forme de base du parfait. Les erreurs dues à l'irrégularité des verbes ne sont donc pas comptabilisées et la phrase est considérée comme correcte. Pour prendre un exemple français, "J'ai voié un oiseau" vaudrait un point. De même, seules les erreurs liées à la formation du parfait sont comptabilisées. Les prépositions mal choisies, les fautes d'orthographe et autres erreurs similaires n'ont pas été évaluées, car elles fausseraient le résultat. La seule exception est, comme décrit ci-dessus, lorsque la phrase n'est plus compréhensible.

Ci-dessous, nous pouvons voir un exemple d'évaluation qui permet de suivre les étapes de l'évaluation : Premièrement les phrases ont été divisées en rouge et numérotées, les phrases complexes avec deux structures du parfait ont été séparées en deux énoncés, comme c'est le cas pour les phrases quatre et cinq par exemple. Cela donne un total de six points possibles. Les verbes ont été mis en évidence afin de mieux voir s'ils se trouvent à la bonne place. Dans les phrases deux et trois, par exemple, le verbe principal n'est pas en dernière position comme on le souhaiterait, ce qui donne 0,8 point pour chaque énoncé selon le système d'évaluation. La phrase numéro quatre contient le verbe « pouvoir » à la deuxième position du pluriel de l'indicatif, mais l'associe au sujet « je » et au complément « Danemark ». L'auxiliaire est également

absent. La communication souhaitée n'est donc plus reconnaissable et la phrase obtient 0,1 point. Le résultat obtenu est alors 4,7 sur 6 ou 78,3%.

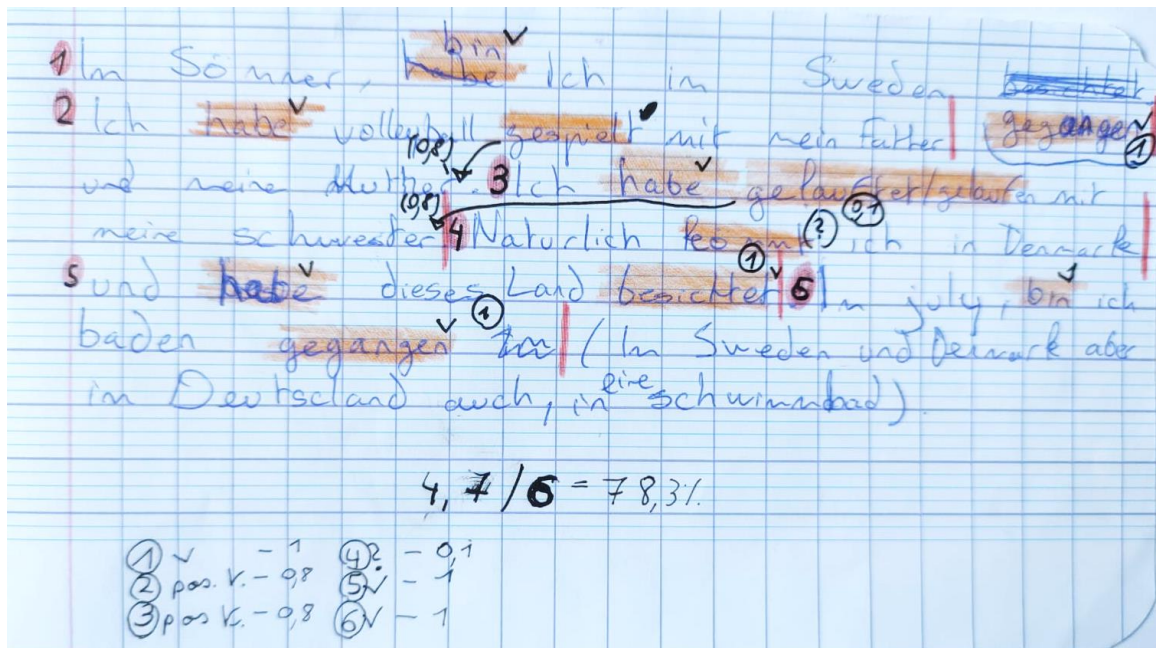


Figure 1: Exemple d'évaluation d'un résultat de test

Les résultats des deux établissements sont présentés ci-dessous sous forme de diagramme. Dans chacune des deux classes, 14 élèves ont passé les deux phases du test et ont été évalués. Les résultats des élèves, exprimés en pourcentage, ont été regroupés en groupes de 5 pour cent, représentés sur l'axe des abscisses. L'axe des ordonnées nous montre combien d'élèves ont obtenu ce résultat. Pour chaque établissement, il y a deux barres : les bleues montrent les résultats du test immédiatement après l'apprentissage de la structure grammaticale, les oranges les résultats un mois plus tard.

Si l'on compare les deux diagrammes, on remarque tout d'abord que la classe A, qui travaillait avec des tâches communicatives, a obtenu globalement de meilleurs résultats. Immédiatement après l'introduction de la nouvelle structure, neuf élèves ont produit des textes sans erreur, un seul est passé sous la barre des 85 pour cent. Un mois plus tard, ils avaient également obtenu un bon résultat global, même si, comme on pouvait s'y attendre, les résultats s'étaient légèrement détériorés. Six élèves étaient encore capables de produire des textes sans faute, quatre autres ont obtenu un résultat de plus de 85 pour cent. Au cours de la deuxième phase du test, deux élèves n'ont toutefois réussi à formuler qu'entre 50 et 60 pour cent de leurs phrases de manière à ce qu'elles puissent être considérées comme correctes. Dans l'ensemble, les élèves de l'établissement A ont obtenu un résultat moyen de 95 pour cent lors du premier test et de 87 pour cent lors du deuxième test.

En revanche, dans l'établissement B, les résultats sont plus hétérogènes dès la première phase de test. 5 élèves ont réussi à obtenir plus de 95 pour cent, cependant, il y avait déjà trois élèves qui ont formulé correctement moins de 60 pour cent de leurs phrases lors du premier essai. Le résultat moyen est de 82 pour cent. Au deuxième test, les résultats sont moins dispersés, dix élèves sur quatorze ont obtenu entre 75 et 89 pour cent. Seul un élève a obtenu plus de 95 pour cent, mais il n'y avait plus que deux élèves qui sont tombés en dessous de 60 pour cent. Lors de la deuxième phase du test, les élèves ont obtenu un résultat moyen de 74 pour cent.

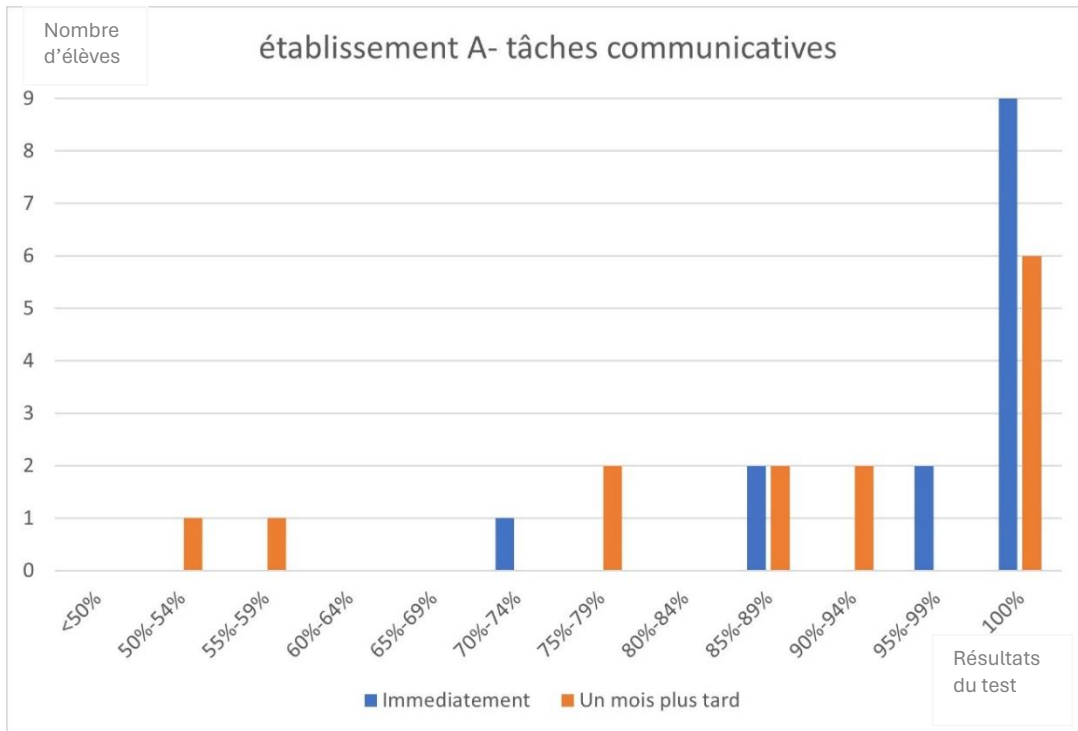


Figure 2: établissement A, tâches communicatives

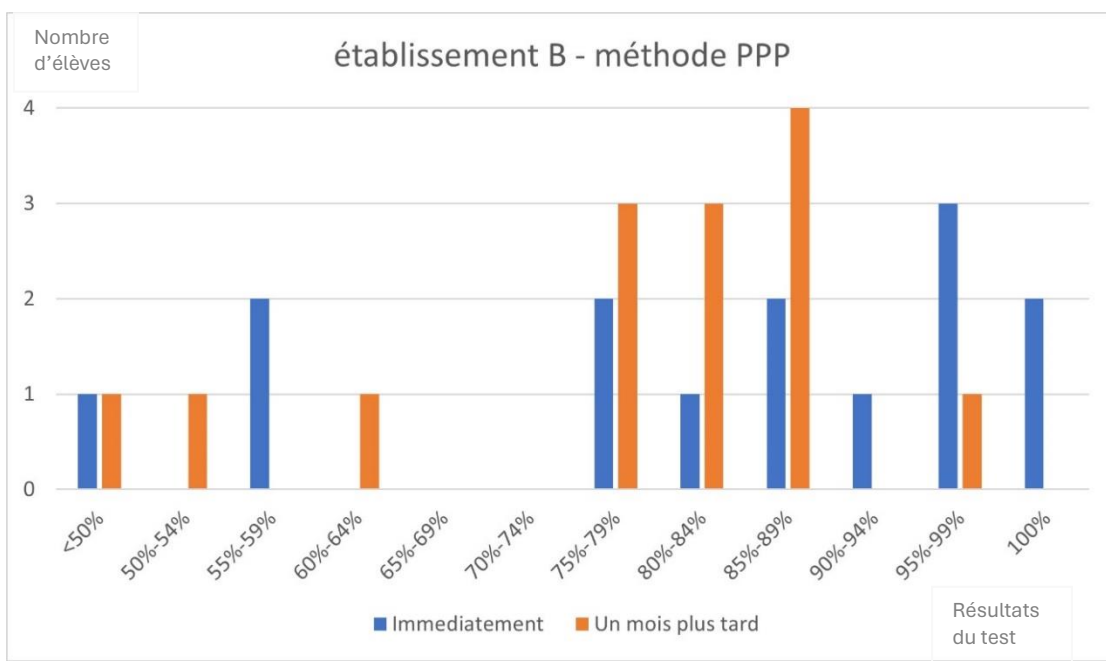


Figure 3: établissement B, méthode PPP



## **8.5 Synthèse des résultats de la recherche et perspectives**

Si nous jetons un regard global sur les résultats de cette phase d'expérimentation, nous pouvons tout d'abord constater que les élèves préfèrent souvent les tâches qui comportent un très faible potentiel communicatif. Dans leurs théories d'apprentissage subjectives, les textes à trous, la traduction pure ou l'apprentissage par cœur sont considérés comme très utiles. Le problème est que ces tâches correspondent souvent à des principes plutôt périmés, comme le "*presentation, practice, production*", et qu'elles sont également difficiles à adapter à un système scolaire qui se consacre à l'approche actionnelle et veut former les élèves à devenir des acteurs autonomes dans une langue. Cela nous montre qu'en tant qu'enseignants, nous devrions nous concentrer davantage sur la phase de métacognition avec les élèves. Il est important de faire comprendre aux élèves que l'objectif de l'enseignement n'est plus, comme auparavant, l'apprentissage parfait de la théorie, mais qu'ils doivent agir avec les structures qu'ils ont apprises, et que les erreurs ont aussi leur place.

Par ailleurs, les phases de test ont également montré que les méthodes de test qu'ils préfèrent conduisent à des résultats globalement moins bons, et ce dès la fin de l'apprentissage. Lorsque le parfait a été étudié à l'aide de tâches telles que des textes à trous et des phases de mémorisation, les élèves ont obtenu un score moyen de 82 pour cent lors de la première phase de test, tandis que les jeux et les dialogues ont permis aux élèves d'atteindre un score moyen de 95 pour cent. Il est toutefois intéressant de noter que la méthode d'apprentissage n'exerce pas une grande influence sur la mémorisation de la structure à moyen terme. Dans les deux cas, les résultats moyens ont baissé de 8 pour cent, pour atteindre respectivement 74 et 87 pour cent.

Nous pouvons donc constater que l'hypothèse 1 s'est confirmée : Les théories subjectives sur la manière dont les élèves apprennent la grammaire diffèrent des méthodes communicatives et inductives. Dans un test ultérieur, il s'avère que l'apprentissage inductif fonctionne mieux pour les élèves, ce qui indique un manque de travail de métacognition.

Dans le cadre d'autres études, il serait intéressant de répéter cette recherche sur une plus longue période en observant comment cette tendance que les tâches communicatives donnent de meilleurs résultats évolue sur une plus longue période.

Car c'est aussi là que se situent les limites de ce projet de recherche : il n'a été possible de limiter la recherche qu'à une période de test relativement courte et d'apprendre une structure assez simple sans exceptions. Il serait intéressant de voir quelle méthode fonctionne mieux pour un sujet plus complexe sur une période plus longue. Il serait également certainement enrichissant de répéter le projet dans un collège. Au lycée, on n'apprend plus de nouvelles structures, mais on ne fait que répéter et approfondir celles que l'on a déjà vues. Il est donc possible que les résultats obtenus soient faussés par le fait que certains élèves maîtrisent encore très bien le parfait de leur passage au collège.

## 9. Conclusion

Dans ce travail, nous nous sommes penchés sur la question de savoir sous quelle forme la grammaire est enseignée dans un cours de langue moderne, selon les recherches actuelles. Parallèlement, il s'agissait également d'examiner comment les élèves perçoivent la grammaire et quelles sont leurs méthodes d'apprentissage subjectives dans ce domaine.

Afin d'expliquer ces questions, nous avons d'abord défini, dans une première partie théorique, ce que signifie la grammaire. Outre les idées traditionnelles comme celles de Helbig (2000), selon lesquelles la grammaire est une règle objective mais invisible que l'on peut étudier et décrire, il existe également des approches plus récentes comme celle de la grammaire communicative de Groom et al. ou la grammaire de corpus de Jäntti, qui conçoivent la grammaire comme un moyen de communication et la subordonnent à ses capacités sémantiques (Groom et al., 2015 et Jäntti, 2005). Cette différence de conception a un impact sur la recherche sur l'enseignement, comme nous l'avons vu dans le chapitre suivant. Alors que les méthodes traditionnelles telles que "*présentation, pratique, production*" s'inspirent plutôt de Helbig, les approches telles que "*task based language teaching*", la neurolinguistique ou la grammaire communicative sont plutôt considérées comme une voie vers la communication, tout en accordant une place différente à l'apprentissage explicite des règles. L'approche actionnelle est à cet égard un cas particulier, car elle fixe certes un objectif d'apprentissage communicatif pour les élèves, mais ne prescrit pas de méthode concrète pour y parvenir. Cette approche est intéressante, comme nous l'avons vu dans le dernier chapitre du cadre théorique, car elle est inscrite dans le CECRL et

constitue donc l'un des deux documents officiels qui définissent l'enseignement des langues étrangères en France. A côté de lui, on utilise les BO, les bulletins officiels, pour les langues vivantes étrangères. Eux aussi ne donnent que des objectifs d'apprentissage grammatical sommairement définis, laissant à la liberté pédagogique de chaque enseignant le soin de décider de la manière de les atteindre.

Sur la base de ce travail théorique, nous avons pu constater que, même si les nouvelles approches sont parfois très différentes les unes des autres, elles ont toutes en commun de poursuivre une grammaire communicative qui sert à accomplir des tâches. La question de recherche pour ce travail était la suivante :

Quelles sont les théories subjectives des élèves sur l'apprentissage de la grammaire et dans quelle mesure ces idées correspondent-elles à la réalité sur les processus d'apprentissage telle que documentée par la recherche ?

Trois scénarios possibles peuvent être formulés comme hypothèses. Premièrement, il est possible que les élèves préfèrent les tâches traditionnelles avec un faible potentiel de communication. Leurs théories d'apprentissage subjectives s'écartent de la recherche actuelle. Dans la phase de test, il s'avère toutefois que les tâches communicatives fonctionnent mieux, ce qui indique un manque dans le travail de métacognition. Deuxièmement, il est possible que les élèves, tout comme la recherche, privilégient des tâches communicatives dans leurs théories d'apprentissage subjectives. Dans une phase de test pratique, celle-ci s'avère bien fonctionner, ce qui laisse supposer que les théories subjectives d'apprentissage sont bien formées. Troisièmement, nous avons retenu comme hypothèse possible l'idée que les élèves préfèrent les tâches à faible potentiel communicatif et qu'ils se rendent compte qu'elles fonctionnent pour leur apprentissage, ce qui s'écarte de l'état actuel de la recherche.

Afin de vérifier ces hypothèses, la deuxième grande section a été consacrée à la recherche de données primaires. D'une part, une enquête anonyme a été conçue pour recueillir les théories d'apprentissage subjectives des élèves. Le travail de Jansen (2016), qui fournit un modèle permettant d'attribuer un potentiel communicatif aux tâches typiques dans l'enseignement des langues, a été utilisé comme base (Jansen, 2016). Nous avons procédé à une phase d'apprentissage au cours de laquelle le même phénomène grammatical, en l'occurrence le parfait, a été enseigné de deux manières

différentes dans deux classes. L'établissement A a utilisé des tâches à fort potentiel communicatif, tandis que l'établissement B a suivi la méthode de PPP.

Dans la dernière partie de ce travail, les données recueillies ont montré que l'hypothèse 1 était correcte. Les élèves préfèrent clairement les tâches qui présentent un potentiel communicatif très faible, à l'exception des jeux. Les phases de test ont toutefois montré que les élèves de l'établissement B, qui apprennent le parfait à l'aide de textes à trous et de phases d'apprentissage par cœur, obtiennent des résultats nettement moins bons dès la première phase de test. Contrairement aux 95 pour cent de l'établissement A, ils n'ont obtenu que 82 pour cent. En revanche, la mesure dans laquelle ils ont oublié les règles apprises au cours d'un mois était comparable dans les deux écoles : Dans les deux cas, les résultats moyens au deuxième test ont baissé de huit pour cent. Dans le cadre de recherches ultérieures, il serait en outre intéressant de voir comment l'acquisition des connaissances se déroule sur une période plus longue, puisque les compétences n'ont été testées ici qu'à moyen terme, au bout d'un mois. Il serait également intéressant de refaire la même expérience dans un collège pour voir s'il y a des différences.

En ce qui concerne la problématique à la base de ce travail, nous pouvons donc constater que les méthodes d'apprentissage préférées des élèves divergent fortement de la recherche et que cela ne peut pas être justifié par le fait que les méthodes d'apprentissage avec un faible potentiel de communication fonctionnent mieux pour ces élèves. Cela montre qu'en tant qu'enseignants, nous devons absolument mettre davantage l'accent sur l'aspect de la métacognition, comme le décrit par exemple Wendt (Wendt, 2021). Il nous appartient non seulement de transmettre les contenus de notre discipline, mais aussi de parler des stratégies qui permettent le mieux d'apprendre.

# Annexe

## A. Bibliographie

- Barrot, J. S., & Agdeppa, J. Y. (2021). Complexity, accuracy, and fluency as indices of college-level L2 writers' proficiency. *Assessing Writing*, 47.
- Brown, A. V. (2009). Student's and Teacher's Perceptions of Effective Foreign Language Teaching : A Comparison of Ideals. *The Modern Language Journal* 93, 1, 46-60.
- Bubenhofer, N. (2006, 2022). *Einführung in die Korpuslinguistik : Praktische Grundlagen und Werkzeuge* (en ligne). <https://www.bubenhofer.com/korpuslinguistik> (dernièrement consulté le 14/01/2024)
- Burns, A., & Richards, J. (2012). *Pedagogy and Practice in Second Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Conseil de l'Europe (Éd.). (2020). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprentissage, Enseignement, Évaluation; volume complémentaire*. Council of Europe Publishing.
- Council of Europe (Éd.). (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment; companion volume*. Council of Europe Publishing.
- Dat, M.-A. (2022b, décembre 13). *Épistémologie de l'enseignement et apprentissage des langues*. [diapositives de cours] Université Nantes. <https://madoc.univ-nantes.fr/>
- Di Meola, C. (2017). Übungsgrammatiken Deutsch als Fremdsprache: Wie sie sind und wie sie sein könnten. Dans C. Di Meola, J. Gerdes, & L. Tonelli (Éds.), *Grammatik im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Linguistische und didaktische Überlegungen zu Übungsgrammatiken* (p. 11-25). Frank & Timme GmbH.
- Ellis, R. (2014). Grammar Teaching for Language Learning. *Babylonia*, 2, 10-15.
- Evans, N. W., Hartshorn, K. J., Cox, T. L., & Martin de Jel, T. (2014). Measuring written linguistic accuracy with weighted clause ratios : A question of validity. *Journal of Second Language Writing*, 24, 33-50.
- Gabillon, Z. (2012). Discrepancies between L2 Teacher and L2 Learner Beliefs. *English Language Teaching* 5, 12, 94-99.
- Gautier, C. (2018). Ce que la science peut apporter à l'éducation. *la Recherche*, 539, 36-46.

- Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. CLE international.
- Germain, C. (2017). *L'approche neurolinguistique (ANL). Foire aux questions*. Myosotis Presse.
- Germain, C., & Netten, J. (2010). La didactique des langues : Les relations entre les plans psychologique, linguistique et pédagogique. *2ème Congrès Mondial de Linguistique Française*, 519-537.
- Germain, C., & Netten, J. (2013). Pour une nouvelle approche de l'enseignement de la grammaire en classe de langues : Grammaire et approche neurolinguistique (ANL). *Revue Japonaise de Didactique Du Français*, 8(1), 172-187.
- Groom, N., Charles, M., & John, S. (2015). Introduction : Corpora, grammar, and discourse analysis: Recent trends, current challenges. Dans N. Groom, M. Charles, & S. John (Éds.), *Studies in Corpus Linguistics* (p. 1-20). John Benjamins Publishing Company.
- Helbig, G. (1992). Grammatiken und ihre Benutzer. Dans V. Ágel & R. Hessky (Éds.), *Offene Fragen – offene Antworten in der Sprachgermanistik* (p. 135-150). De Gruyter.
- Helbig, G. (2000). Arten und Typen von Grammatiken. Dans H.-J. Krumm, G. Helbig, G. Henrici, & L. Götze (Éds.), *Deutsch als Fremdsprache* (Vol. 1). Walter de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110135954.1.3.175>
- Ivančić, B. (2010). Grammatische Terminologie im Kontrast. Einige Überlegungen aus der Sicht des DaF-Unterrichts in Italien. *Linguistik Online*, 41(1), 41-50.
- Jansen, H. (2016). *Subjektive Lerntheorien über Grammatik und Grammatikaufgaben im Fremdsprachenunterricht* [mémoire]. The University of Bergen.
- Jäntti, A. (2005). Korpus und Grammatik : Neue Perspektiven? Dans J. Schwitalla & W. Wegstein (Éds.), *Korpuslinguistik deutsch : Synchron—Diachron—Kontrastiv*. DE GRUYTER.
- Lebrun, L. (2020, septembre 28). *Quelques pistes pour l'enseignement de la grammaire allemande en collège-lycée*. La clé des langues (en ligne). <https://cle.ens-lyon.fr/allemand/langue/linguistique-et-didactique/quelques-pistes-pour-lenseignement-de-la-grammaire-allemande-en-college-lycee> (dernièrement consulté le 14/01/2024)
- Bulletin officiel spécial n°1 du 22 janvier 2019, § Annexe 1 Programme de langues vivantes de seconde générale et technologique, enseignements commun et optionnel (2019).

Bulletin officiel spécial n°1 du 22 janvier 2019, § Annexe 2 Programme de langues vivantes de première et terminale générale et technologique, enseignements commun et optionnel (2019).

Modification, Pub. L. No. BOEN n° 31 du 30 juillet 2020, 138 (2020). Programmes d'enseignement Cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), cycle de consolidation (cycle 3) et cycle des approfondissements (cycle 4).

Narcy-Combes, M.-F. (2005). *Précis de didactique : Devenir professeur de langue* (1<sup>re</sup> éd.). Ellipses.

Polio, C., & Yoon, H. (2018). The reliability and validity of automated tools for examining variation in syntactic complexity across genres. *International Journal of Applied Linguistics*, 28(1), 165-188.

Portmann-Tselikas, P. (2003). Grammatikunterricht als Schule der Aufmerksamkeit. *Babylonia*, 02, 09-18.

Reinders, H., Ditton, H., Gräsel, C., & Gniewosz, B. (Éds.). (2015). *Empirische Bildungsforschung : Strukturen und Methoden*. Springer Fachmedien Wiesbaden.

Rösler, D. (2015). Kommunikative Grammatik – ein in Ehren gescheitertes Konzept? Dans H.-J. Krumm & R. Eßer (Éds.), *Bausteine für Babylon : Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans Barkowski* (p. 45-53). Iudicium Verlag.

Schifko, M. (2008). „ ... Oder muss ich expliziter werden?“. *Fremdsprache Deutsch*, 38, 36-45.

Tricot, A. (2023, mars 29). *Psychologie cognitive : Effet test et métacognition*. Printemps de la Recherche en Éducation 2023 [Conférence en ligne]. <https://www.youtube.com/watch?v=aF1VVFTq610&list=PLQ6diS31MyoLguRvhYQfYP8eMsecT23Z5&index=2> (dernièrement consulté le 14/01/2024)

Tual, T., & Starkey-Perret, R. (2019). Évaluation de la précision linguistique chez des apprenants d'anglais au collège. *Études en didactique des langues*, 33, 89-114.

Weigand, E. (2012). *Sprache als Dialog : Sprechakttaxonomie und kommunikative Grammatik* (Reprint 2012). Max Niemeyer Verlag.

Weimer, D. (2020). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues : Principes, analyses, séquences*. l'Harmattan.

Wendt, L. (2021). *Metakognition. Reflexionsfähigkeit Von Lehrkräften über Metakognitive Schülerprozesse Beim Mathematischen Modellieren*. Springer Fachmedien Wiesbaden.

## **B. Original de l'enquête anonymisée**

# Quelle est ta méthode préférée pour apprendre la grammaire ?

Cher élève,

Merci de participer à ce projet ! Ce questionnaire porte sur différents types de tâches grammaticales. L'objectif est d'étudier quels types de tâches grammaticales les apprenants apprécient et trouvent utiles. Il sera très intéressant de découvrir ce que tu penses, en tant qu'apprenant d'allemand !

Toutes les tâches portent sur le verbe avoir et représentent différentes manières d'apprendre. Tu verras toujours un exemple de tâche et tu devras simplement évaluer si tu la trouves utile ou non, sans la faire.

---

1.

Tâche 1 :

\*

**Lis le tableau et retiens comment le verbe « haben » est conjugué.**

Ich        habe

Du        hast

Er/Sie/Es hat

Wir        haben

Ihr        habt

Sie, sie    haben

---

Trouves-tu que les exercices de grammaire comme celui-ci sont utiles pour apprendre l'allemand ?

- Oui, très utile
- Oui, un peu utile
- Non, peu utile
- Non, pas utile



2.

\*

Tâche 2 :

**Complète les phrases avec la forme correcte de « haben ».**

1. Ich habe eine Katze.
2. ....du einen Bruder?
3. Wir ..... keine Ahnung.
4. Ihr .....viel Geld.
5. ....Sie das Haus gefunden?
6. Er ..... viele Freunde.

---

Trouves-tu que les exercices de grammaire comme celui-ci sont utiles pour apprendre l'allemand ?

- Oui, très utile
- Oui, un peu utile
- Non, peu utile
- Non, pas utile

3.

\*

Tâche 3:

**Lis le texte et trouve comment le verbe « haben » doit être conjugué.  
Note-les ensuite dans une liste.**

Ich habe einen Hund, der Milan heißt. Mein Hund hat keinen Schwanz mehr, weil ich diesen nach einem Autounfall amputieren lassen musste. Mein Bruder und sein Kumpel haben den Autounfall gesehen und haben meinen Hund zur Tierärztin gebracht. Mein Bruder und sein Kumpel haben zum Glück auch gesehen, wer das Auto gefahren hat, und zwar war es unser Nachbar. Der Nachbar hat gar nicht mitbekommen, dass er über den Schwanz meines Hundes gefahren ist! Er hat gesagt, es tut ihm sehr leid, und er hat die Rechnung für die Amputation bezahlt. Nachher hat er zu uns gesagt: „Ihr habt doch immer noch einen schönen Hund!“ „Du hast recht“, habe ich geantwortet.

---

Trouves-tu que les exercices de grammaire comme celui-ci sont utiles pour apprendre l'allemand ?

- Oui, très utile
- Oui, un peu utile
- Non, peu utile
- Non, pas utile

4. Tâche 4:

\*

**Cette tâche est à l'orale. Écoute le texte sur Mia, dans lequel elle parle de tous les objets qui se trouvent dans la maison de sa grand-mère. Raconte quels meubles ou objets tu as dans ta chambre, ce que vous avez dans votre maison ou ce que les autres membres de la famille ont dans leur chambre.**

---

Trouves-tu que les exercices de grammaire comme celui-ci sont utiles pour apprendre l'allemand ?

- Oui, très utile
- Oui, un peu utile
- Non, peu utile
- Non, pas utile

5. Tâche 5:

\*

I have	ich habe
you have	du hast
he has	er hat
we have	wir haben
you have	ihr habt
they have	sie haben

Pour l'anglais, la règle de flexion du verbe avoir au présent est que le verbe ne change qu'à la troisième personne du singulier, il se dit alors "has".

**Quelle est la règle de flexion du verbe avoir au présent pour l'allemand ? Écrivez la règle.**

---

Trouves-tu que les exercices de grammaire comme celui-ci sont utiles pour apprendre l'allemand ?

- Oui, très utile
- Oui, un peu utile
- Non, peu utile
- Non, pas utile

6. Tâche 6:

\*

**Traduis les phrases en français. Veille à utiliser la forme correcte de « haben ».**

1. J'ai un chat -> Ich habe eine Katze.
2. Avez-vous un frère ?.....
3. Nous n'en avons aucune idée. ....
4. Vous avez beaucoup d'argent.....

---

Trouves-tu que les exercices de grammaire comme celui-ci sont utiles pour apprendre l'allemand ?

- Oui, très utile
- Oui, un peu utile
- Non, peu utile
- Non, pas utile

7. Tâche 7:

\*

**Travaillez à deux. La personne 1 pense à un animal, tandis que la personne 2 essaie de trouver à quel animal la personne 1 pense en lui posant des questions de type oui/non. Celui qui a besoin du plus petit nombre de questions pour identifier l'animal gagne ! Joue plusieurs fois.**

Par exemple:

Hat das Tier einen Schwanz? Hat das Tier Pelz?

---

Trouves-tu que les exercices de grammaire comme celui-ci sont utiles pour apprendre l'allemand ?

- Oui, très utile
- Oui, un peu utile
- Non, peu utile
- Non, pas utile



9. Tâche 9:

\*

**Regarde l'image ci-dessous. Utilise le verbe « haben » et fais huit phrases qui décrivent ce que tu vois dans l'image. Utilise différents pronoms personnels (je, tu, il, elle, il, nous, vous, vous).**



---

Trouves-tu que les exercices de grammaire comme celui-ci sont utiles pour apprendre l'allemand ?

- Oui, très utile
- Oui, un peu utile
- Non, peu utile
- Non, pas utile



10. Tâche 10:

\*

**Travaille à deux. Demande à l'autre personne ce qu'il ou elle a dans son sac à dos. Alternez entre poser des questions et donner des réponses. N'oubliez pas d'utiliser des phrases complètes ! Par exemple:**

P 1: Hast du ein Schreibheft in deinem Rucksack?

P 2: Nein, das habe ich nicht in meinem Rucksack.

P 1: ...

---

Trouves-tu que les exercices de grammaire comme celui-ci sont utiles pour apprendre l'allemand ?

- Oui, très utile
- Oui, un peu utile
- Non, peu utile
- Non, pas utile

11. Tâche 11:

\*

**Parmi les phrases ci-dessous, laquelle est grammaticalement correcte ?**

a) Ich habe Hunger. b) Ich hat Hunger. c) Ich haben Hunger.

**Quelle phrase est grammaticalement correcte ?**

a) Haben ihr Geld? b) Habt ihr Geld? c) Haten ihr Geld?

---

Trouves-tu que les exercices de grammaire comme celui-ci sont utiles pour apprendre l'allemand ?

Oui, très utile

Oui, un peu

utile  Non, peu

utile  Non, pas

utile

## C. Trames des séances

### PLAN DE SEANCE première, établissement A

<b>SEQUENCE</b> : Tatort, la série typique allemand
<b>AXE</b> : Fictions et réalités
<b>TÂCHE FINALE</b> : Tu écris un article pour un journal allemand sur un crime qui a été commis.
<b>LIEN AVEC LA TÂCHE FINALE</b> : Écrire en parfait
<b>FAIT DE LANGUE</b> : le parfait

<b>DEROULEMENT DE LA SEANCE</b>				
<b>Phases</b>	<b>Supports et outils</b>	<b>Activités</b>	<b>AL</b>	<b>Forme sociale de travail</b>
Rituel Réactivation				
Anticipation/ Modélisation		Phrases: Was hast du gestern gemacht? Ich habe Gitarre gespielt. Ich habe meine Katze gestreichelt. Ich habe für die Schule gelernt. Si nécessaire : au début, aide par Powerpoint		Plénière
Mise en activité	Ballon	Jeu : patate chaud Question : Was hast du am Wochenende gemacht?	EOI	Plénière
Mise en activité		Jeu: Domino. Question: Was hast du gestern gegessen?	EOI	Plénière
Trâce écrit		Ich habe am Wochenende Fußball gespielt Ich bin am Wochenende ins Kino gegangen. Ich habe gestern Kartoffeln gegessen.		

malen

basteln

Fotos machen

tanzen

shoppen

kochen

reden

Computer spielen

Tennis spielen

baden

picknicken

Musik hören

Was hast du im am Wochenende gemacht?

Ich habe Musik gehört!

Ja, ich habe gebadet!

Figure 4: Aide aux les élèves pour parler de leur week-end

## Domino-mit Schülern! Was hast du gestern gegessen?



Du stehst auf. Du Sprichst mit anderen Schülern.  
Ihr sucht eine gemeinsame Information.



Ihr macht eine Domino-Schlange



10 Minuten

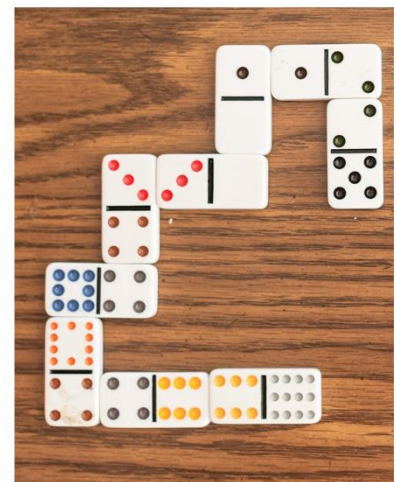


Figure 5: Explication du jeu de dominos

## PLAN DE SEANCE première, établissement B

<b>SEQUENCE</b> : Voyages éducatifs
<p><b>AXE</b> : Idéité et échanges</p> <p><b>TÂCHE FINALE</b>: Tu es interviewé par un journal allemand sur tes expériences à l'étranger. Raconte où tu as voyagé, ce que tu as appris et si tu le referais.</p> <p><b>LIEN AVEC LA TÂCHE FINALE</b> : Parler en parfait</p> <p><b>FAIT DE LANGUE</b> : le parfait</p>

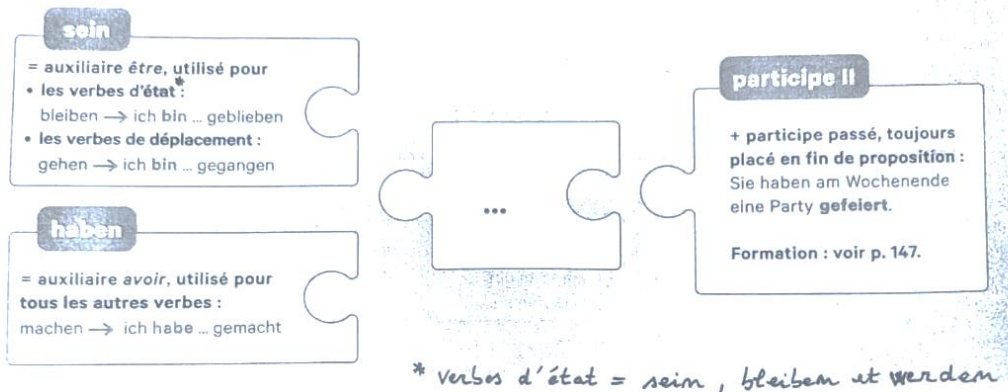
DEROULEMENT DE LA SEANCE				
Phases	Supports et outils	Activités	AL	Forme sociale de travail
Rituel				
Réactivation				
Trace écrit	fiche information	Elaboration commune des règles à l'aide de la fiche d'information		Plénière
	fiche information	Temps pour les élèves de mémoriser les règles		Individuel
Mise en activité	Fiche de travail	Remplir les textes à trous		Individuel
Mise en activité	Fiche de travail	Reformuler le texte en parfait	Expression de l'écrit	Individuel

## Le Parfait

### Utilisation du parfait

Le parfait est utilisé pour relater un événement passé accompli.

Il est formé à partir de l'auxiliaire **haben** ou **sein** au présent + participe II (participe passé).



### Formation du participe II

- Verbes faibles : **ge** + radical du verbe + t

*machen* → *gemacht*

*spielen* → *gespielt*

*sagen* → *gesagt*

Pour certains verbes s'intercale un **e** : *arbeiten* → *gearbeitet*

- Verbes forts et mixtes : leur participe II se construit également avec le préfixe **ge-** mais ils connaissent en plus des variations de leur radical et de leur terminaison. Ils doivent donc être appris par cœur (cf. liste).

### Attention

Pour les verbes à particule séparable, on intercale le préfixe **ge-** entre la particule et la base verbale.

*mitmachen* → *mitgemacht*

*weggehen* → *weggegangen*

Ne prennent pas de préfixe **ge-** au participe II :

- Les verbes à préfixe inséparable → **zer-, be-, er-, ge-, miss-, ent-, emp-, ver-**

*bestellen* → *bestellt*

*erkennen* → *erkannt*

*verstehen* → *verstanden*

- Les verbes en **-ieren** et ceux **empruntés à l'anglais**

*präsentieren* → *präsentiert*

*interviewen* → *interviewt*

Figure 6: Fiche information parfait pour les élèves

## Das Perfekt – Übungen

### I. Ergänze mit dem Partizip II

- |                 |         |            |         |
|-----------------|---------|------------|---------|
| 1. reisen       | → _____ | 4. fühlen  | → _____ |
| 2. machen       | → _____ | 5. knüpfen | → _____ |
| 3. kennenlernen | → _____ | 6. leben   | → _____ |

### II. Ergänze mit dem Partizip II

1. teilnehmen → \_\_\_\_\_
2. fahren → \_\_\_\_\_
3. gehen → \_\_\_\_\_
4. einladen → \_\_\_\_\_

### III. Ergänze mit dem Partizip II

1. studieren → \_\_\_\_\_
2. entdecken → \_\_\_\_\_
3. verbringen → \_\_\_\_\_
4. ausprobieren → \_\_\_\_\_

### IV. Ergänze folgende Sätze mit *sein* oder *haben* in der richtigen Form

1. Sie \_\_\_\_\_ im Ausland geblieben.
2. Wir \_\_\_\_\_ nach Hause zurückgegangen.
3. Wir \_\_\_\_\_ wunderschöne Ferien verbracht.
4. Er \_\_\_\_\_ viele neue Leute kennengelernt.
5. Warum \_\_\_\_\_ Sie nicht gekommen?
6. Ich \_\_\_\_\_ zahlreiche neue Erfahrungen gesammelt.
7. Er \_\_\_\_\_ in die Schweiz geflogen.
8. Was \_\_\_\_\_ du während deiner Ferien Neues entdeckt?
9. Ich \_\_\_\_\_ nach Italien gefahren.

### V. Schreibe den folgenden Text ins Perfekt um.

Wir machen eine Rucksacktour durch Europa. Wir beide träumen schon lange von dieser Reise. Manchmal sehen wir Fernsehreportagen, die uns Lust machen, die Welt zu erkunden und eigene Erlebnisse zu haben. Wir erleben wirklich außergewöhnliche Dinge. Mit dieser Reise lernen wir nicht nur neue Länder kennen, sondern knüpfen auch neue Freundschaften. Zum Beispiel machen wir in Wien Couchsurfing in einer Wohngemeinschaft. Unsere Gastgeber laden uns zum Essen ein, und wir verbringen einen unvergesslichen Abend zusammen.

Figure 7: fiche de travail pour le parfait