

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ANALYSE DU CONTENU GRAMMATICAL DES CAHIERS
D'APPRENTISSAGE EN USAGE AU QUÉBEC POUR L'ENSEIGNEMENT DE
L'ANGLAIS LANGUE SECONDE AU SECONDAIRE EN TENANT COMPTE
DES PRATIQUES RECENSÉES DANS LES ÉCRITS SCIENTIFIQUES EN
DIDACTIQUE DE LA GRAMMAIRE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAITRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES
DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

PAR

JULIE SANÉSAC-DOMPIERRE

MARS 2019

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier, en premier lieu, ma directrice madame Gladys Jean, qui m'a orientée tout au long de ce travail, et sans qui il serait encore flou. Je vous remercie pour vos relectures méticuleuses, pour votre rétroaction avisée, et pour votre disponibilité généreuse.

J'aimerais également remercier mesdames Véronique Fortier et Philippa Bell pour l'évaluation de ce travail à titre de lectrices.

Merci à mes parents qui m'ont toujours encouragée dans mes projets les plus ambitieux. Merci pour votre soutien indéfectible, votre écoute attentive, votre réconfort (surtout en période fréquente de doutes) et merci d'avoir alimenté ma persévérance et mon courage.

Je tiens également à remercier Carole-Anne pour m'avoir déniché tous les cahiers d'apprentissage dont j'avais besoin pour ce travail. Je voulais aussi te remercier pour ta compréhension inépuisable, pour ton humour qui venait alléger mes inquiétudes. Carole, merci pour ton positivisme et ta joie de vivre contagieuse. Valérie, merci pour tes propositions enrichissantes. Les longues heures à rédiger en ta compagnie si précieuse, et combien réconfortante, vont me manquer.

J'exprime ma gratitude à Yves, pour avoir consciencieusement relu ce travail, et de m'avoir prodigué des conseils pertinents. Tu as été d'une grande aide pour affiner mes propos qui étaient parfois embrouillés. Je te remercie sincèrement.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	vi
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	viii
RÉSUMÉ	ix
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 Introduction.....	3
1.2 Problème	4
1.3 Enseignement de la grammaire pour l'apprentissage de la L2	7
1.4 Programme québécois de base et enrichi de l'anglais langue seconde au secondaire.....	10
1.5 Manuels ou cahier d'exercices	10
1.6 Pertinence scientifique de la recherche	12
1.7 Pertinence sociale de la recherche.....	12
1.8 Objectif principal de la recherche	13
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE	14
2.1 Introduction.....	14
2.2 Grammaire : définitions	15
2.3 Enseignement de la grammaire en L2	20
2.3.1 Place de l'enseignement grammatical selon les approches/méthodes	20
2.3.2 Méthode grammaire-traduction.....	21
2.3.3 Méthode directe.....	23
2.3.4 Méthode audio-orale	24
2.3.5 Approche communicative	255
2.3.6 Approche actionnelle, ou par les tâches.....	28
2.3.7 Approche par compétences	30
2.4 Types d'intégration de la grammaire dans l'enseignement.....	33
2.4.1 Enseignement sur la forme et sur les formes	33

2.4.2 Enseignement explicite et implicite	37
2.4.2.1 Mise en évidence de l'input et input accru.....	42
2.4.3 Enseignement déductif et inductif.....	44
2.4.4 Enseignement intégré et enseignement isolé.....	47
2.4.5 Option parallèle (Ellis, 2002).....	50
2.4.6 Approche par les textes (<i>story-based approach</i>)	52
2.5 Ressources destinées aux enseignants de L2 pour l'enseignement de la grammaire	55
2.5.1 Place de l'enseignement grammatical dans le programme du MEES.....	55
2.5.2 Place et nature de l'enseignement grammatical dans les manuels de L2 et d'anglais langue seconde.....	58
2. 6 Questions de recherche	66
CHAPITRE III	
DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE	68
3.1 Introduction.....	68
3.2 Devis de recherche	69
3.2.1 Analyse de contenu de nature quantitative à composante qualitative.....	70
3.3 Choix et analyse des cahiers d'apprentissage	72
3.3.1 Critères d'analyse des types d'interventions sur la forme grammaticale.....	73
3.3.2 Choix du corpus	74
3.4 Instrument de recherche	77
3.4.1 Confection du prototype de la grille d'analyse	78
3.4.2 Validation de la grille d'analyse	81
3.4.2.1 Validation par la mise à l'essai	82
3.4.3 Catégories de la version finale de la grille d'analyse.....	84
3.4.3.1 Catégories pour l'organisation générale du manuel.....	86
3.4.3.2 Catégories pour l'approche générale de l'enseignement de la langue	90
3.4.3.3 Catégories pour le traitement grammatical	93
3.4.3.4 Catégories pour le potentiel de réutilisation de la/des notions étudiées dans les tâches de production.....	101
3.4.3.5 Catégories pour les types d'exercices grammaticaux	104
CHAPITRE IV	
RÉSULTATS	115

4.1 Introduction.....	115
4.2 Données qualitatives et quantitatives par cahier d'apprentissage.....	116
4.2.1 Résultats du cahier d'apprentissage <i>Gear up</i>	117
4.2.1.1 Données descriptives.....	117
4.2.1.2 Données quantitatives.....	119
4.2.2 Résultat du cahier d'apprentissage <i>Grammar Steps 3</i>	122
4.2.2.1 Données descriptives du cahier d'apprentissage <i>Grammar Steps 3</i>	122
4.2.2.2 Données quantitatives.....	125
4.2.3 Résultats du cahier d'apprentissage <i>Heading up</i>	128
4.2.3.1 Données descriptives.....	128
4.2.3.2 Données quantitatives.....	130
4.2.4 Résultats du cahier d'apprentissage <i>Studio</i>	132
4.2.4.1 Données descriptives.....	132
4.2.4.2 Données quantitatives.....	134
4.2.5 Résultats du cahier d'apprentissage <i>Upshot</i>	136
4.2.5.1 Données descriptives.....	136
4.2.5.2 Données quantitatives.....	139
4.2.6 Résultats du cahier d'apprentissage <i>Up to date</i>	141
4.2.6.1 Données descriptives.....	141
4.2.6.2 Données quantitatives.....	143
4.2.7 Résultats du cahier d'apprentissage <i>Viewpoint</i>	145
4.2.7.1 Données descriptives.....	145
4.2.7.2 Données quantitatives.....	147
4.3 Sommaire des données qualitatives et quantitatives pour l'ensemble du corpus	149
CHAPITRE V	
DISCUSSION.....	158
5.1 Introduction.....	158
5.2.1 Organisation générale sur les cahiers d'apprentissage.....	159
5.2.2. Approche générale utilisée pour l'enseignement de la langue.....	161
5.2.3 Type d'intégration de la grammaire.....	163
5.2.4 Potentiel de réutilisation de la ou des notions étudiées dans les tâches de production.....	165

5.2.5 Exposition à la règle/régularité	166
5.2.6 Pratique (types d'exercices grammaticaux)	169
CONCLUSION.....	173
ANNEXE A	177
ANNEXE B.....	184
BIBLIOGRAPHIE	185

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
3.1	Système d'options méthodologiques dans la recherche de Ellis (2002).....	79

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
3.1 Cahiers d'apprentissage de l'anglais langue seconde de la première année du deuxième cycle secondaire	76
3.2 Organisation générale du manuel.....	86
3.3 Approche générale de l'enseignement de la langue	90
3.4 Traitement grammatical (type d'intégration de la grammaire).....	93
3.5 Exposition à la règle ou à la régularité.....	97
3.6 Production : potentiel de réutilisation de la/des notions étudiées dans les tâches de production	101
3.7 Pratique: types d'exercices grammaticaux	104
4.1 Exposition à la règle/régularité dans Gear up	120
4.2 Types d'exercices grammaticaux dans Gear up	121
4.3 Exposition à la règle/régularité dans Grammar Steps 3	125
4.4 Types d'exercices grammaticaux dans Grammar Steps 3	127
4.5 Exposition à la règle/régularité dans Heading Up	130
4.6 Types d'exercices grammaticaux dans Heading Up 1	131
4.7 Exposition à la règle/régularité dans Studio.....	134
4.8 Types d'exercices grammaticaux dans Studio.....	135

4.9	Exposition à la règle/régularité dans Upshot	139
4.10	Types d'exercices grammaticaux dans Upshot.....	140
4.11	Exposition à la règle/régularité dans Up to Date	143
4.12	Types d'exercices grammaticaux dans Up to Date.....	144
4.13	Exposition à la règle/régularité dans Viewpoint	147
4.14	Types d'exercices grammaticaux dans Viewpoint	148
4.15	Organisation générale, approches de l'enseignement de la langue et type d'intégration de la grammaire dans tous les cahiers d'apprentissage	152
4.16	Exposition à la règle/régularité dans tous les cahiers d'apprentissage	152
4.17	Résultats sommaires des types d'exercices grammaticaux des sept cahiers d'apprentissage.....	155

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

L1 Langue maternelle/première

L2 Langue seconde

MEES Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

RÉSUMÉ

De nombreuses études scientifiques publiées en didactique de la grammaire préconisent un apprentissage en contexte authentique et suggèrent de diversifier les enseignements (Norris et Ortega, 2000). Plusieurs autres études cependant démontrent que la grammaire, dans les manuels, ne reflète pas l'état des connaissances en didactique de la grammaire, et demeure présentée de façon traditionnelle (Byrnes, 1998; Ellis, 2002; Aski, 2003; Fernandez, 2011) dans le but, entre autres, de ne pas trop bouleverser les pratiques courantes des enseignants (Byrnes, 1998; Ellis, 2002; Fernandez, 2011). Le principal objectif de la présente étude est de déterminer dans quelle mesure ces constatations s'appliquent ou non aux cahiers d'apprentissage de l'anglais langue seconde publiés au Québec pour les étudiants de la première année du deuxième cycle du secondaire (niveau où la grammaire est normalement enseignée de façon plus explicite que le premier cycle du secondaire). Pour ce faire, sept cahiers d'apprentissage ont été analysés pour y dénombrer les diverses pratiques portant sur la forme grammaticale et de déterminer si celles-ci se rapprochent de par leur nature et leur diversité à ce que nous a recensé dans les écrits scientifiques sur la didactique de la grammaire. Plus précisément, cette analyse des cahiers faite à partir d'une grille conçue spécifiquement pour cette recherche a servi à décrire l'organisation générale de chaque cahier et de ses chapitres, les approches générales d'enseignement de la langue sur lesquelles ils se basent généralement, la façon dont l'étude de la grammaire y est intégrée, les types de présentation des règles ou régularités grammaticales s'y trouvant, les types d'exercices grammaticaux qui y sont inclus et la présence ou non d'activités ou de tâches où les notions grammaticales présentées peuvent être réutilisées. L'analyse de contenu comprend des données qualitatives et quantitatives (données fréquentielles). Les résultats obtenus confirment les études dans le domaine, à savoir : l'enseignement grammatical demeure traditionnel, et on constate une variété modérée ou presque inexistante de certains types d'intervention sur la forme grammaticale.

Mots-clés : Manuel scolaire, enseignement de la grammaire, apprentissage de la grammaire, anglais langue seconde.

INTRODUCTION

L'enseignement des langues secondes a vécu plusieurs changements ces dernières décennies tout particulièrement en ce qui a trait à la façon dont les notions grammaticales sont présentées aux apprenants (Keck et Kim, 2014). Les approches et les méthodes qui donnaient une place plus ou moins grandes à l'enseignement grammatical se sont succédées. L'approche communicative, qui est apparue dans les années 70, et qui a minimisé le rôle de l'enseignement de la grammaire, a été mise en cause par le manque de précision langagière chez les apprenants (Swain et Lapkin, 1982 ; Genesee, 1987 ; Harley, 1991 ; Lyster, 1994 ; Larsen-Freeman, 2005 ; Cenoz, Genesee et Gorter, 2013). Il a donc été suggéré d'intégrer l'enseignement grammatical sous diverses formes communicatives. (Savignon, 1972 ; Canale et Swain, 1980 ; Larsen-Freeman, 2000 ; Keck et Kim, 2014). Toutefois, bien que les manuels scolaires soient vus comme des vecteurs de changement (Lebrun, 2006), certains chercheurs ont prétendu que les manuels de langue seconde n'avaient pas incorporé les innovations (l'enseignement inductif, l'enseignement en contexte authentique, par exemple) suggérées par les études récentes en didactique de la grammaire visant l'intégration de la composante grammaticale à la composante communicative (Millard, 2000; Nitta et Gardner, 2005). Il a été observé que les cahiers d'exercices ne contiennent ni contexte authentique, ni tâches de production (Ellis, 2002; Aski, 2003; Fernandez, 2011), que leurs contenus n'attirent pas l'attention sur les règles grammaticales (Cenoz, Genesee et Gorter, 2013) et que la matière grammaticale est isolée des séquences communicatives (Spada et Lightbown, 1989 ; Harley, Allen, Cummins et Swain, 1990). Comme les manuels sont un support à l'enseignement (Lebrun, 2006), il est pertinent de consacrer cette étude à la recension des types d'intervention sur la forme grammaticale dans les cahiers d'apprentissage actuels de l'anglais langue seconde, et

du même souffle, de déterminer si ces types d'intervention sont le reflet de ce qui est présenté dans les écrits scientifiques. Cette étude comprend une grille d'analyse qui permet de jeter un regard plus éclairé sur les contenus des cahiers d'apprentissage didactiques en usage pour l'anglais langue seconde au Québec. Un regard plus critique sur les manuels devrait permettre aux enseignants d'ajuster ou de modifier l'enseignement de la grammaire pour le rendre plus efficace et fécond.

La problématique en tête de la présente étude cerne le questionnement à sa base et démontre sa pertinence sociale et scientifique. Vient ensuite le cadre théorique qui présente les concepts de la recherche, et fait état des connaissances actuelles sur la didactique de la grammaire quant aux méthodes et aux approches, au type d'intégration de la grammaire dans l'enseignement, aux ressources destinées aux enseignants de la L2 et consacrées à l'enseignement de la grammaire. Puis, la méthodologie précise le devis de recherche, le choix de corpus, l'instrument de recherche constitué d'une grille d'analyse, comment cette grille a été conçue, et quels en sont les éléments constitutifs. Suivent les données brutes recensées grâce à la grille d'analyse, elles-mêmes suivies d'une discussion rapprochant ces résultats des recherches théoriques mentionnées dans le cadre théorique. Enfin, la conclusion établit les limites de la recherche, les implications pour l'enseignement, ainsi que des pistes de recherche future.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

1.1 Introduction

Ce chapitre commence par la présentation de la façon d'intégrer l'enseignement grammatical dans les manuels scolaires ou cahiers d'exercices d'anglais langue seconde utilisés dans les écoles secondaires québécoises. Il démontre l'importance que revêt un manuel bien adapté pour un enseignement optimal, car il s'agit d'une ressource de premier plan pour les enseignants. Suivent quelques notions en lien avec notre sujet : l'évolution à travers les récentes décennies du concept d'enseignement grammatical comme aide à l'apprentissage de la langue seconde, et les formes d'inclusion de cet enseignement dans les programmes d'étude et dans les manuels ou cahiers. Pour souligner la pertinence scientifique de la présente étude, on fera particulièrement référence aux études de corpus analysant le traitement grammatical du matériel didactique en langue seconde. Ensuite, nous aborderons sa pertinence sociale en précisant comment cette recherche peut améliorer quelques aspects de l'enseignement de l'anglais langue seconde en salle de classe. Enfin, on mentionnera l'objectif principal de cette recherche.

1.2 Problème

Les recherches en didactique des langues ont entraîné, durant les dernières décennies, la réévaluation du rôle de l'enseignement de la grammaire pour appuyer l'apprentissage d'une langue seconde en milieu formel, que ce soit au niveau des pratiques pédagogiques ou de son intégration dans les diverses pratiques de l'enseignement des langues secondes (Larsen-Freeman, 2000 ; Ellis, 2008). Par exemple, avant l'ère de l'approche communicative en 1970, la grammaire était enseignée de façon très mécanique, soit à l'aide d'exercices répétitifs et décontextualisés dans lesquels les apprenants ne pouvaient pas réellement démontrer leur compréhension de la notion vue (Larsen-Freeman, 2000 ; Keck et Kim, 2014). En 1970, avec l'émergence de l'approche communicative, un nouveau courant de pensée concernant l'enseignement de la grammaire s'en est suivi, puisque l'enseignement de cette approche a pris des dimensions communicatives en étant intégré aux séquences didactiques qui doivent être contextualisées à travers des textes et contextes variés (Savignon, 1972 ; Canale et Swain, 1980 ; Larsen-Freeman, 2000 ; Keck et Kim, 2014). Suite à cela, on se serait attendu à ce que le contenu des manuels scolaires change également au fil des ans puisqu'ils sont le reflet « des différents contextes culturels, politiques, religieux, économiques, sociaux, idéologiques dans lesquels ils sont rédigés » (Julien, 2007, p.98), même si dans les faits on ne parle ici possiblement que de contexte idéologique. Plus spécifiquement, leur contenu aurait dû refléter les avancées faites dans le domaine de la didactique de la grammaire, entre autres, les multiples façons d'aborder la grammaire pour appuyer l'apprentissage de la langue, ainsi que les programmes d'étude récents qui découlent de ces avancées. Les manuels scolaires devraient ainsi faire le pont entre les théories scientifiques et la pédagogie didactique. Comme l'explique Paun (2006), la *transposition didactique* des écrits scientifiques est

importante et consiste à intégrer les savoirs savants ou experts et les transposer en savoir scolaire ou en savoir à enseigner dans les programmes d'étude ainsi que dans les manuels afin qu'ils soient utiles à l'apprentissage. Le manuel est un outil servant à « transformer des savoirs pour les rendre enseignables » (Bruillard, 2005, p.25).

Selon Rocher (2001), cité dans Julien (2007), les manuels doivent non seulement servir de modèle en tant qu'outil indispensable au soutien de l'enseignement, mais sont aussi un outil de référence de premier choix pour les enseignants, et servent aussi de soutien théorique et psychologique en rassurant les enseignants sur les stratégies d'apprentissage à adopter et sur la progression des notions à aborder (Métoudi et Duchaffour, 2001). Lebrun (2006), pour sa part, souligne que les manuels incluent des contenus et des pistes pédagogiques, auxquels les enseignants se réfèrent (p.15), et dont ils se servent pour préparer leurs cours (p.19). Selon ces auteurs, il existe un lien étroit entre l'enseignant et le manuel scolaire, donc, on peut présumer qu'il est crucial que le contenu de ces manuels scolaires représente, de façon fondée, les recherches scientifiques récentes en incluant des stratégies d'apprentissage adéquates pouvant servir à l'enseignement en classe.

Puisque le manuel semble occuper une place majeure dans les choix pédagogiques des enseignants, on peut se demander si ceux-ci aident effectivement les enseignants à intégrer la grammaire à leur enseignement de la façon dont les écrits didactiques et les programmes d'étude actuels le proposent. Au Québec, par exemple, le programme de base et enrichi de l'anglais langue seconde (MEES, 2013, p.45) préconise une approche communicative et un enseignement de nature plutôt accidentel ou encore explicite puisque le programme propose d'intégrer les notions grammaticales à des séquences didactiques à caractère communicatif et suggère de développer les connaissances grammaticales à l'aide de la rétroaction corrective indirecte, et souligne l'importance

de diversifier les pratiques de l'enseignement de la grammaire dont fait état la recherche.

À première vue, et sans une analyse approfondie des manuels d'usage courant dans les écoles du Québec, il semble que la grammaire s'enseigne plutôt de façon décontextualisée et selon une approche traditionnelle dans les classes du Québec (Simard et Jean, 2011). Les cahiers et les manuels scolaires publiés ailleurs qu'au Québec semblent aussi adopter un enseignement de la grammaire décontextualisé et plutôt traditionnel (Millard, 2000 ; Ellis, 2002 ; Aski, 2003 ; Nitta et Gardner, 2005 ; Fernandez, 2011). En fait, et pour différentes matières scolaires, il nous apparaît que les contenus des manuels scolaires ne reflètent pas les programmes d'étude, comme celui du Programme de formation à l'école québécoise (Julien, 2007). Le renouveau pédagogique amorcé dans les années 2000 au Québec (Ministère de l'Éducation, 2005) a donné naissance à une production massive de manuels scolaires destinés au primaire et au secondaire (Julien, 2007, p. 100) qui reflètent plus ou moins ce renouveau (Morin (2004) dans Julien, 2007). Morin (2004) dans Julien (2007) a analysé des manuels de science publiés hâtivement et massivement suite à la réforme et il a conclu que leur contenu ne reflétait pas les pratiques courantes suggérées par le nouveau programme, tout en précisant que les manuels n'incitaient pas à l'apprentissage critique des sciences et à la diffusion des connaissances scientifiques.

Si c'est le cas, on pourrait inférer que l'enseignement grammatical selon des approches plus innovantes et communicatives, comme celles qui sont suggérées dans le programme d'étude du Québec et dans les écrits théoriques, ne se retrouvent pas non plus dans les manuels produits à la suite de ce renouveau pédagogique. Et on pourrait également conclure que cela serait la raison pour laquelle la grammaire s'enseigne toujours de façon traditionnelle, étant donné que les manuels ont une influence certaine

sur la façon dont les enseignants enseignent comme le suggère Lebrun (2006). Il est donc important d'analyser les manuels en usage dans les classes d'anglais langue seconde du secondaire (niveau dans lequel l'enseignement de la grammaire est le plus présent selon le programme si on le compare à celui du programme de l'anglais langue seconde de niveau primaire) puisqu'ils constituent l'un des outils à la disposition des enseignants pour l'intégration de l'enseignement grammatical dans l'enseignement de la langue. Toutefois, avant de procéder à cette analyse, il est important de dresser un portrait de l'évolution de l'enseignement de la grammaire au fil des dernières décennies.

1.3 Enseignement de la grammaire pour l'apprentissage de la L2

L'enseignement grammatical et l'importance qu'on lui accorde pour l'apprentissage des langues secondes ont subi de nombreux changements depuis l'époque de la méthode grammaire-traduction, laquelle s'apparentait à la méthode classique pour enseigner le grec ou le latin : apprentissage de règles et de leur application au moyen de traductions de la langue maternelle à la langue cible. Vers la fin des années 50, l'enseignement de la langue seconde passait encore par l'enseignement de la grammaire, lequel servait surtout à mieux comprendre des textes dans une langue étrangère (Larsen-Freeman, 2000). En réaction à cette méthode négligeant la communication orale, d'autres approches et méthodes ont vu le jour afin de mieux former les apprenants aux langues secondes et étrangères, dans un monde où la communication dans la langue d'autrui, sous toutes ses formes, était de plus en plus importante. Ainsi est née la méthode audio-orale, une méthode qui visait l'apprentissage de la langue par le développement d'automatismes, à partir de structures langagières répétées sans enseignement explicite. Cette méthode avait

cependant ses limites, car la répétition de structures ou d'énoncés stéréotypés ne favorisait pas le développement de comportements langagiers ou d'énoncés nouveaux à partir des « patterns » enseignés. On a alors développé l'approche communicative à partir des années 70. Dans sa version la plus pure, l'approche communicative préconise de mettre presque de côté l'enseignement de la grammaire et cela, sous prétexte que l'acquisition d'une deuxième langue s'effectue de la même façon qu'une première langue, à savoir par exposition à celle-ci à travers un contexte authentique et sans explications explicites ou enseignement sur sa forme (Hymes, 1972 ; Savignon 1972 ; Van Ek, 1976).

À ce jour, l'approche communicative (sa version révisée) est encore recommandée par plusieurs chercheurs (Cenoz, Genesee et Gorter, 2013), car selon eux, elle est plus efficace pour l'apprentissage d'une langue seconde (Keck et Kim, 2014)). Toutefois, malgré sa popularité et son apparente efficacité, elle est souvent critiquée à cause du bas niveau de précision langagière que les apprenants peuvent espérer atteindre étant donné qu'elle met de côté ou qu'elle n'inclut pas de façon complémentaire et explicite l'enseignement de la grammaire (Cenoz, Genesee et Gorter, 2013). En effet, trop axée sur le contenu, elle entraînerait un manque de précision grammaticale lors de la production (orale ou écrite) (Swain et Lapkin, 1982 ; Genesee, 1987 ; Harley, 1991 ; Lyster, 1994 ; Larsen-Freeman, 2005). Des recherches récentes proposent donc de lui adjoindre l'enseignement de la grammaire, afin que les apprenants puissent porter attention à la forme, ce qui leur permettrait d'acquérir des éléments langagiers ciblés et de communiquer avec plus de précision (Keck et Kim, 2014 ; Norris et Ortega, 2000 ; Ellis, 2002 ; Swain et Lapkin, 1986). Le *form-focused instruction* (FFI) est l'une des façons de combiner la forme et le sens à une même séquence didactique pour cibler une grammaire qui prend de plus en plus des dimensions communicatives (Collins, 2013). On tombe alors dans les débats portant sur l'enseignement explicite et implicite, et plusieurs auteurs départagent l'efficacité de l'un et de l'autre à partir de résultats

divergents (Norris et Ortega, 2000 ; Nassaji et Fotos, 2004 ; Ellis, Loewen et Erlam, 2006 ; Andrews, 2007 ; Spada et Tomita, 2010 ; Ellis et Shintani, 2014). Par ailleurs, des chercheurs ont tenté de démontrer les bienfaits reliés aux différentes façons de présenter les règles grammaticales ; par exemple, s'il est préférable de les expliquer au début des activités communicatives, et donc, employer une présentation déductive ou plutôt, de les exposer grâce à des exemples multiples et éloquentes pour que les apprenants puissent les découvrir par eux-mêmes à travers un raisonnement inductif (Abraham, 1985 ; Shaffer, 1989 ; Herron et Tomasello, 1992 ; Rosa et O'neill, 1999 ; Jean, 2005 ; Kim, 2007 ; Haight et collab., 2007 ; Takiamoto 2008 ; Vogel et collab, 2011). Finalement, les études et écrits théoriques abordant l'enseignement grammatical intégré dans l'approche communicative ont aussi comparé l'efficacité d'une approche isolée versus une approche intégrée : ce, afin de déterminer si l'élément linguistique doit être intégré aux tâches communicatives ou être enseigné à l'extérieur de la séquence didactique (Spada et al, 2014). Ces diverses façons de conceptualiser l'enseignement grammatical en conjonction avec l'enseignement de la langue seconde seront décrites plus en détails dans le cadre théorique, avec les types d'intervention qui y sont associés. De plus, à ce point-ci du développement de la présente problématique, en lien avec l'enseignement de la grammaire dans l'apprentissage de la L2, le Programme québécois portant sur l'enseignement de l'anglais langue seconde au Québec pourrait aussi avoir un impact sur les contenus retrouvés dans les cahiers d'apprentissage de l'anglais langue seconde au Québec. Nous aborderons plutôt brièvement les visées du Programme québécois de base et enrichi de l'anglais langue seconde au secondaire (MEES, 2013), programme qui en principe devrait refléter les pratiques efficaces découlant de la recherche et qui serait conséquemment susceptible d'influencer la conception des manuels scolaires, même si les plus récents sont considérés comme des cahiers et n'ont pas besoin de l'approbation du ministère de l'éducation de cette province.

1.4 Programme québécois de base et enrichi de l'anglais langue seconde au secondaire

Le programme québécois de base et enrichi de l'anglais langue seconde au secondaire (MEES, 2013, p. 45-46) suggère l'enseignement spontané de la grammaire qui propose de recourir à la rétroaction corrective afin d'amorcer un processus inductif suscitant l'autocorrection chez les apprenants. Il préconise aussi de recourir à des textes authentiques et à des tâches communicatives pour présenter l'élément grammatical, favorisant ainsi une approche intégrée. De cette façon, forme et contenu sont équilibrés et permettraient une meilleure rétention de l'élément grammatical par une approche plus inductive de la grammaire (Lyster & Mori, 2006). En somme, le Programme de l'anglais langue seconde au secondaire mise sur une grammaire communicative et sur un enseignement de nature inductive et intégré aux séquences didactiques communicatives. Il permet également d'enseigner la grammaire de façon isolée et plus explicite pour combler les lacunes des apprenants. Tel que mentionné dans l'énonciation du problème, il reste toutefois à savoir si ce programme a une influence sur la production des ressources pédagogiques disponibles aux enseignants, incluant les manuels ou cahiers d'exercices achetés par les élèves dans la majorité des écoles de la province.

1.5 Manuels ou cahier d'exercices

Au Québec, les manuels ou cahiers d'exercices pour l'apprentissage de l'anglais langue seconde au Québec s'avèrent une ressource importante pour l'enseignant. Au niveau secondaire uniquement, on recense au moins sept différents manuels ou cahiers publiés entre 2009 et 2016 pour l'anglais langue seconde.

Malgré l'existence de nombreux écrits didactiques sur la façon d'introduire efficacement la grammaire par le biais de tâches axées sur la communication, il appert que les manuels ou les cahiers d'apprentissage de la langue, selon les études portant sur des cahiers ou manuels de la langue seconde, toutefois, ne reflètent pas toujours ces avancées. D'ailleurs, plusieurs enseignants, provenant de diverses parties du monde, ont critiqué la façon traditionnelle d'aborder la grammaire de ces cahiers et manuels et le peu de place qu'ils accordent à l'approche communicative (Ellis, 2002 ; Nitta et Gardner, 2005). Les données pour les manuels en usage au Québec sont toutefois manquantes. Il est donc nécessaire d'analyser l'intégration des contenus grammaticaux dans les manuels de l'anglais langue seconde en usage au Québec, étant donné que les enseignants les utilisent pour planifier leurs cours, pour soutenir leur enseignement et pour parfaire leurs stratégies pédagogiques (Lebrun, 2006 ; Métoudi et Duchaffour, 2001 ; Julien, 2007). Cela est primordial afin de déterminer si les manuels et cahiers tirent profit des avancées en didactique de la grammaire et offrent aux apprenants des moyens diversifiés et efficaces d'apprendre la grammaire pour améliorer leur expression orale et écrite.

Il est à noter que dans le reste du mémoire, le terme « cahier d'apprentissage » sera employé, car les ressources publiées et utilisées par les enseignants et les apprenants au Québec dans les classes d'anglais langue seconde ressemblent davantage à des cahiers qu'à des manuels, car les élèves peuvent y compléter des exercices directement sur les pages de ceux-ci. Ils ne sont pas non plus des cahiers d'exercices dans le sens strict du terme, car ils incluent souvent ce qu'un manuel inclurait, soit des textes, des tâches, des références, etc. Ils incluent tous par ailleurs des interventions réservées à des notions grammaticales.

1.6 Pertinence scientifique de la recherche

Le traitement grammatical dans les manuels de langue seconde a suscité très peu de recherches et, pour ce qui est du Québec, aucune étude n'a été répertoriée sur le matériel didactique de l'anglais langue seconde. Cependant, il a été démontré que, la plupart du temps, le traitement grammatical dans le matériel didactique publié ailleurs dans le monde ne reflète pas les connaissances actuelles. Dans leurs recherches sur les manuels et cahiers d'exercices, Ellis (2002), Aski (2003), Nitta et Gardner (2005) ainsi que Fernandez (2011) ont répertorié des types d'intervention traditionnels et un nombre excessif d'activités très contrôlées où l'apprenant ne peut pas vraiment démontrer l'acquisition de la notion cible. Ces études portent toutefois principalement sur des cahiers de grammaire, et non sur des cahiers et des manuels axés non spécifiquement sur le développement d'habiletés syntaxiques.

1.7 Pertinence sociale de la recherche

La présente recherche peut largement contribuer au domaine de la didactique des langues puisqu'elle fournira de l'information pertinente pour aider les enseignants et les chercheurs à mieux comprendre la façon dont la grammaire est présentée dans le matériel didactique. Grâce à elle, les enseignants pourront alors poser un regard plus critique sur le matériel et ajuster leurs stratégies d'enseignement en fonction des données présentées. De plus, la mise en lumière des récentes recherches en didactique de la grammaire et des approches effectivement utilisées dans les manuels fera ressortir les types d'intervention sur la forme qui sont critiqués par la recherche, ce qui pourrait inciter les auteurs à réviser le contenu de leur manuel.

1.8 Objectif principal de la recherche

Cette étude portera sur un corpus de sept cahiers d'apprentissage de troisième secondaire de l'anglais langue seconde publiés au Québec après 2009. La troisième année du secondaire fut choisie puisqu'elle se trouve à peu près au milieu du parcours des apprenants du secondaire. Il s'agit de l'année où, malgré une certaine aisance, les apprenants ont encore de la difficulté à s'exprimer avec précision dans la langue seconde. Ces manuels datent tout au plus de l'année 2009, car il s'agit de la nouvelle vague de manuels suivant ceux qui ont vu le jour au début du renouveau pédagogique dans les années 2000 (Ministère de l'Éducation, 2005). L'objectif principal de notre recherche est d'analyser ce matériel didactique, et plus précisément, d'identifier les types d'intervention sur la forme¹ qui sont présentés et de constater si ceux-ci reflètent la diversité des suggestions proposées dans les écrits scientifiques et testés dans les études empiriques. Il sera ainsi possible de mesurer dans quelle mesure exactement l'enseignement de la grammaire, dans les manuels ou « cahiers d'apprentissage » de l'anglais langue seconde en usage, utilise une façon traditionnelle de la présenter comme il semble être le cas dans les études faites jusqu'à maintenant sur ce sujet.

¹ Les types d'intervention sur la forme grammaticale sont les moyens pris dans les cahiers pour faire en sorte que les apprenants portent attention aux notions grammaticales ciblées ou les pratiquent. Il peut s'agir d'explications, de la formulation de règles, d'exercices, etc.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

2.1 Introduction

Dans le chapitre précédent, nous avons expliqué ce qui nous a incitée à nous intéresser aux façons d'intégrer l'enseignement de la grammaire dans le matériel didactique de l'anglais langue seconde publié au Québec. Ce présent chapitre exposera les bases théoriques concernant l'enseignement de la grammaire en L2 ainsi que les différents moyens mis en œuvre pour concrétiser cet enseignement en classe de L2, tout particulièrement en se servant du support papier qu'est le manuel scolaire ou le cahier : la façon dont la grammaire est enseignée, les types d'intervention sur la forme (exercices, règles, tâches, etc.). Nous entamons le chapitre en définissant ce qu'est la grammaire, plus précisément, la grammaire pédagogique et la grammaire linguistique, pour ensuite enchaîner sur un survol historique des pratiques de l'enseignement des langues secondes, et ce dans le but d'explorer la façon dont la grammaire a été intégrée à celles-ci au fil des années. Par la suite, nous enchaînons avec une recension de divers types d'intervention sur la forme (c'est-à-dire des options didactiques qui visent à développer des compétences grammaticales chez les apprenants) qui se retrouvent dans les écrits scientifiques et qui pourraient se retrouver dans les manuels d'enseignement de l'anglais langue seconde (du moins, c'est ce que nous cherchons à documenter par notre recherche). Nous présentons les principaux résultats de recherche portant sur les impacts de ces interventions sur l'apprentissage de la langue en nous basant sur des

études scientifiques en didactique portant sur le sujet. Par la suite, nous traitons des recommandations par rapport à l'enseignement grammatical qui se trouvent dans les documents du MEES, soit la Progression des apprentissages ainsi que le programme de base et enrichi de l'anglais langue seconde pour éventuellement trouver une justification aux choix de contenu dans les manuels scolaires que nous analysons. Nous décrivons par la suite les résultats des études qui se sont intéressées à la façon dont l'enseignement grammatical est proposé dans certains manuels ou cahiers d'enseignement de la langue seconde, ce qui informera nos choix méthodologiques et servira de comparaison avec nos propres résultats. Nous concluons ce chapitre par nos questions de recherche.

2.2 Grammaire : définitions

Puisque notre objectif principal est de répertorier les différentes façons proposées de développer les compétences grammaticales dans les manuels ou cahiers scolaires utilisés pour l'enseignement de l'ALS et de déterminer si les types d'interventions sur la forme dénotés dans ceux-ci reflètent la diversité de ce qui est documentée dans les écrits didactiques scientifiques, nous entamerons cette section de façon très générale en expliquant le concept de grammaire, entre autres en faisant la différence entre la grammaire linguistique et la grammaire pédagogique.

A priori, le mot *grammaire* fait, pour la plupart du temps, référence à « un système de règles qui permet aux mots (et aux morphèmes) de se combiner pour créer des phrases » (Keck et Kim, 2014, p. 33). Dans sa définition la plus généralement acceptée, la

grammaire est un système de règles de morphologie et de syntaxe auquel on se réfère pour utiliser la langue et la décrire de façon prescriptive (Ibid., p. 33).

Dans les faits, toutefois, le terme *grammaire* se réfère à des concepts fort différents : une connaissance intériorisée (comme dans « elle a une bonne grammaire ») ; un ensemble de règles pour communiquer efficacement (grammaire prescriptive et normative comme proposée dans *Le Bon Usage*, par exemple) ; une théorie qui explique le fonctionnement de la langue (ex. : la grammaire générative transformationnelle de Chomsky ou la grammaire fonctionnelle de Halliday) ; un livre de référence qui décrit la langue de façon systématique pour informer l'utilisateur de la langue (linguiste, apprenant, scripteur, enseignant, etc.).

La description de la grammaire de la langue a été conceptualisée et expliquée de façons bien différentes par les auteurs, car ils ont été influencés par les courants linguistiques, philosophiques et didactiques populaires aux différentes époques (Nadeau et Fisher, 2006, p. 25). Ceci influence donc ce qui est entendu par le terme « grammaire », surtout en ce qui a trait à ce qu'on appelle la grammaire linguistique et la grammaire pédagogique. Il est donc indispensable d'invoquer la *grammaire linguistique* dont la grammaire pédagogique tire des notions et qui a influencé l'émergence de nombreux types d'approches et de méthodes (méthode grammaire traduction, méthode audio-orale, par exemple).

La grammaire linguistique vise à « décrire, à représenter et à expliquer, de façon la plus exhaustive qui soit, la nature et le fonctionnement des langues. » (Germain et Séguin, 1995, p. 105). La linguistique est le côté plus théorique et descriptif de la langue. Sa

compréhension est importante, puisqu'elle constitue la base des savoirs scolaires sur la langue (Ibid., 1995, p. 54).

Pour définir la grammaire linguistique, nous avons choisi la définition de Germain et Séguin (1995) qui se réfère de façon concrète à la façon dont cette grammaire est présentée. Ils indiquent que « la grammaire linguistique comprend, d'un côté, les grammaires de référence à caractère non normatif et de l'autre, les ouvrages scientifiques écrits le plus souvent dans un langage technique servant ou à décrire de la manière la plus exhaustive qui soit (sans visée normative) la connaissance intériorisée d'un usager de langue ou à en proposer un modèle abstrait (p.54). » Le but de la grammaire linguistique est réellement de proposer des explications qui sont de nature scientifique pour expliquer le fonctionnement de la langue et non de façon à faire apprendre la langue comme le fait la grammaire pédagogique.

Plusieurs courants ont façonné la grammaire linguistique tels que le courant traditionnel duquel découle l'enseignement des langues mortes et la traduction de la langue première à la langue seconde, le courant énonciatif, qui s'efforce de prendre en compte les éléments extralinguistiques, soit les individus impliqués dans la conversation (l'énonciateur et le co-énonciateur) (Maingueneau, 1991) ainsi que le courant structuraliste dans lequel on retrouve la grammaire générative de Chomsky, une théorie syntaxique qui vise à décrire les connaissances d'une langue pour ainsi approfondir la compréhension portant sur la formulation de phrases émises par un individu (Schiffer, 2014). En d'autres termes, la description et la conceptualisation de la langue dépendent de la théorie linguistique.

En résumé, la grammaire linguistique, comme le stipulent Germain et Séguin (1995, p. 105), se base sur les écrits scientifiques qui servent à expliquer, de la façon la plus exhaustive possible, la langue et son fonctionnement. D'un autre côté, il y a la

grammaire pédagogique, qui reprend des notions de la grammaire linguistique pour les transposer à l'enseignement de la langue. Elle sert, entre autres, à présenter une orthographe grammaticale prescriptive. En d'autres mots, le rôle de la grammaire pédagogique présente certaines descriptions de la langue issues de la grammaire linguistique, mais en tenant compte de l'apprenant et de ses besoins (Ibid., 1995, 105). Nous allons donc aborder la grammaire pédagogique pour les besoins de cette présente recherche.

La grammaire pédagogique propose, en effet, des façons d'enseigner la langue en se basant certes sur la grammaire linguistique, mais tient aussi compte du niveau scolaire des apprenants et parfois aussi de leur langue première dans le cas des grammaires pédagogiques de la langue seconde enseignée (Germain et Séguin, 1995). Elle prend donc en compte l'enseignant et l'apprenant.

Le concept de grammaire pédagogique est crucial à notre étude, puisque les manuels scolaires ou cahiers présentent la grammaire de façon pédagogique, c'est-à-dire qu'ils présentent la grammaire en fonction des besoins d'apprentissage de l'apprenant. La définition de Germain et Séguin (1995) illustre pertinemment ce qu'une grammaire pédagogique implique :

Une grammaire pédagogique renvoie aux manifestations concrètes de la compétence grammaticale de l'utilisateur de la langue, telles que perçues par le didacticien (par l'entremise, le plus souvent, d'une grammaire linguistique). Elle se présente alors sous la forme d'un ensemble de directives pédagogiques. (p. 54)

Le terme « compétence grammaticale » utilisé dans la définition ci-dessus réfère à la capacité d'un individu à utiliser les connaissances de la langue pour ensuite produire

ou comprendre des phrases selon des régularités ou les règles reliées à celle-ci (Bachman et Palmer, 1996). Comme le mentionnent Keck et Kim (2014) : « Les apprenants doivent construire un répertoire de règles grammaticales ainsi que leurs connaissances reliées à celles-ci afin de leur permettre de comprendre et de produire des phrases avec précision » (p.7, traduction libre).

Plusieurs auteurs ont notamment souligné l'importance de la grammaire pédagogique et ont proposé diverses façons éprouvées d'enseigner la grammaire afin de favoriser l'apprentissage de la langue (Larsen-Freeman, 2003 ; Nassaji et Fotos, 2004 ; Norris et Ortega, 2000 ; Keck et Kick, 2014). Selon Odlin (1994), les directives pédagogiques reliées à l'enseignement de la grammaire sont puisées dans les innombrables études scientifiques portant sur la didactique de la grammaire ainsi que dans les croyances et les connaissances des enseignants. De son côté, Norris et Ortega (2000) expliquent que la grammaire pédagogique est influencée par trois facteurs qui sont interreliés : la description linguistique sélectionnée, les processus connus et documentés de l'acquisition d'une langue et les divers types d'intervention pédagogique. Selon Norris et Ortega, ces trois facteurs doivent être en étroite relation pour maximiser les apprentissages et l'acquisition des notions grammaticales.

D'autre part et de façon plus concrète, Larsen-Freeman (2003) et Celce-Murcia et Larsen-Freeman (1999) proposent trois *dimensions* qui devraient être présentes dans tout enseignement grammatical d'une notion, donc qui devraient être l'essence de la grammaire pédagogique : a) la forme (phonologie, sémiologie et morphologie) ; b) le sens (comment l'élément grammatical et la forme servent à transmettre un message); et c) l'usage (la pragmatique et les intentions de communication d'un apprenant) (Keck et Kim, 2014, p. 37). Selon ces auteures, aucune notion grammaticale ne devrait être enseignée isolément, donc sans associer le sens et l'usage à la forme. Les trois

dimensions sont alors nécessaires pour enseigner une notion grammaticale de façon à ce que l'enseignement soit efficace. Effectivement, les auteures mentionnent que les enseignants doivent non seulement offrir une description détaillée de la règle qui régit la forme d'une notion, mais aussi, expliquer quand, comment et pourquoi l'utiliser (Ibid., 2014, p. 38).

Les divers types d'enseignement de la grammaire ont eu des influences certaines sur la grammaire pédagogique présentée dans les diverses pratiques d'enseignement des langues secondes qui ont vu le jour. La prochaine section présentera les façons dont l'enseignement de la grammaire s'est généralement concrétisé dans celles-ci.

2.3 Enseignement de la grammaire en L2

2.3.1 Place de l'enseignement grammatical selon les approches/méthodes

Dans le but d'analyser le contenu grammatical des cahiers d'apprentissage de l'anglais langue seconde comme le propose notre étude, il est important de situer l'enseignement de la grammaire dans les différents courants de l'enseignement de la L2. En effet, l'enseignement des langues secondes et étrangères a été influencé par divers courants issus de la psychologie, de la didactique et de la linguistique et, par conséquent, ces nombreux changements ont fait émerger et même disparaître un grand nombre de méthodes et d'approches pour l'enseignement des langues secondes. Nous définirons donc les principales approches et méthodes qui ont eu cours dans l'enseignement de la langue seconde, et ce tout particulièrement sous l'angle de l'apport établi de

l'enseignement grammatical et de ses différentes manifestations dans l'apprentissage/enseignement de la langue seconde.

2.3.2 Méthode grammaire-traduction

La méthode grammaire-traduction est l'une des méthodes les plus vieilles pour l'enseignement des langues secondes et étrangères et servait, autrefois, à l'enseignement des langues mortes telles que le grec ancien et le latin (Larsen-Freeman, 2000, p. 11). Notamment, elle met l'importance sur le volet lecture et écriture dans une langue seconde, et laisse très peu de place à l'élaboration et à la pratique des compétences communicatives (Ibid., 2000).

Larsen-Freeman (2000) ajoute que la méthode grammaire-traduction amène les apprenants à traduire des passages littéraires dans leur langue première et à compléter des exercices structuraux et contrôlés. Entre autres, l'apprentissage s'effectue aussi sous forme de mémorisation exhaustive de listes de mots ainsi que de règles grammaticales. La grammaire est donc intégrée de façon très explicite et déductive (présentation d'une règle et exercisation). Les exercices sont décontextualisés et sont principalement axés sur la notion étudiée. L'interaction s'effectue majoritairement entre l'élève et l'enseignant, et les recours à la traduction pour clarifier des situations complexes sont mis en priorité (Larsen-Freeman, 2000, p.12).

Quelques critiques entourent la méthode grammaire-traduction. Peters (1934) a dénoté, dans une étude empirique qui contraste l'efficacité de la méthode directe (voir prochaine section) et de la méthode grammaire-traduction, que les apprenants qui ont

été soumis à la méthode grammaire-traduction démontrent une meilleure compréhension en lecture et possèdent un vocabulaire plus élaboré. Toutefois, l'étude confirme que la méthode grammaire-traduction peut causer des difficultés majeures à l'oral en raison d'un manque de pratique et d'une absence de mises en situation de communication. Lado (1964) indique que la traduction n'encourage pas une acquisition naturelle de la langue et qu'elle peut rendre le processus d'apprentissage de la langue seconde très complexe étant donné qu'il n'y a pas toujours d'équivalences avec la langue première. Il rajoute que l'acquisition de la langue première et l'apprentissage de la langue seconde sont deux processus complètement distincts, et renforce l'idée que la langue première ne doit pas être utilisée à titre de référence dans un contexte pédagogique.

Ce n'est que de nombreuses années plus tard, toutefois, que les bienfaits de la traduction ont été démontrés dans quelques écrits scientifiques en didactique. Butzkamm et Caldwell (2009), par exemple, mentionnent qu'il n'est pas possible que les apprenants ne se réfèrent pas à leur langue première lors de l'apprentissage d'une langue seconde et que donc la traduction, qu'on le veuille ou pas, fait toujours partie de l'enseignement de la langue seconde.

Les critiques de la méthode grammaire-traduction majoritairement reliées à son inefficacité à faire apprendre une langue pour des besoins communicatifs réels ont poussé les chercheurs et didacticiens à établir les bases de la méthode directe, axée sur les compétences communicatives. Celle-ci est abordée et décrite dans la section suivante.

2.3.3 Méthode directe

La méthode directe est apparue en réaction aux critiques entourant la méthode grammaire-traduction en ce qui a trait à l'absence du développement des compétences communicatives (Larsen-Freeman, 2000, p. 24). Elle émerge donc lors d'une réforme portant sur l'apprentissage des langues étrangères au 19^e siècle qui accentue l'importance de la langue parlée et l'utilisation des textes authentiques (Ibid., 2000).

À l'époque de la méthode directe, les chercheurs croient que l'apprentissage de la langue seconde s'effectue à travers un processus similaire à celui de l'acquisition de la langue première (Keck et Kim, 2014). Peters (1934) explique donc que l'enseignement de la méthode directe est confiné à l'oral, à travers de courtes interactions en dyades dans lesquelles la prononciation est mise en valeur. Puisque la traduction est interdite, Peters explique que la méthode directe compense par l'utilisation de supports visuels pour aider les apprenants à acquérir et comprendre le nouveau vocabulaire. Enfin, l'utilisation de la rétroaction corrective est récurrente afin d'éviter la fossilisation des erreurs. L'enseignement de la grammaire, selon Larsen-Freeman (2000), est inductive puisqu'une notion est généralement incorporée à travers une séquence didactique pour que les apprenants l'utilisent lors de leurs échanges communicatifs. Les dictées, qui sont récurrentes, permettent le réinvestissement des structures grammaticales apprises et visent à vérifier la compréhension des notions vues en classe. Il n'y a donc pas d'enseignement explicite des régularités grammaticales.

Dans l'étude comparative portant sur la méthode directe et la méthode grammaire-traduction abordée dans la section précédente, Peters (1934) a conclu que la méthode directe a permis aux participants d'atteindre des résultats plus élevés dans les volets

grammaire et dans la prononciation. Effectivement, la production et la répétition des phrases à l'oral semblent avoir eu un impact positif sur l'acquisition des éléments grammaticaux.

La réforme entourant l'importance de la production orale se poursuivant, une nouvelle méthode émerge, soit, la méthode audio-orale, qui est influencée par les assises théoriques du behaviorisme et qui mise sur l'apprentissage par la création d'automatismes pour subvenir aux besoins de locuteurs pouvant passer pour des natifs de l'armée américaine (Larsen-Freeman 2000 ; Keck et Kim, 2014). La méthode audio-orale est abordée dans la section suivante.

2.3.4 Méthode audio-orale

Une importance croissante pour l'apprentissage des langues secondes et étrangères s'est fait remarquer après la fin de la deuxième guerre mondiale pour des raisons diverses, dont la principale est le besoin pour les soldats d'échanger avec des interlocuteurs d'autres nationalités pour des raisons de sécurité (Rivers, 1981). La méthode audio-orale a donc été implémentée pour développer les compétences communicatives des apprenants de façon rapide et efficace. Celle-ci a été influencée par les bases de la psychologie behavioriste puisqu'elle implique la répétition de phrases et de dialogues préconçus à l'oral afin de mener à une sorte d'automatisation (Larsen-Freeman, 2000 ; Lescure, 2010 ; Lightbown et Spada, 2013). Son influence provient entre autres des travaux du psychologue B. F. Skinner qui stipulaient que les enfants apprennent leur première langue par imitation et donc, mémorisent les structures de la langue par le truchement de répétitions fréquentes. Lorsqu'une erreur survient, les parents la corrigent automatiquement pour éviter qu'elle ne se fossilise

(Keck et Kim, 2014). La méthode audio-orale se base alors sur ce même processus d'apprentissage en incitant les apprenants à répéter une succession de phrases. Keck et Kim (2014) expliquent que la grammaire est intégrée de façon implicite, sans expliquer les régularités, puisque les apprenants finiront par les comprendre et les intégrer au cours de la répétition régulière des phrases préétablies ou modèles.

Cette méthode a bien sûr aussi été remise en question comme cela a été le cas pour la méthode grammaire-traduction. Lescure (2010) dénonce l'absence de contexte dans la méthode audio-orale, incitant les apprenants à ne pas comprendre réellement la nature des idées qu'ils émettent, rendant ainsi complexe la tâche d'établir une connexion forme-sens (DeKeyser, 2005). En fait, les apprenants auraient de la difficulté à transposer les « patterns » appris à des situations autres que celles qui ont fait l'objet de l'enseignement. Les écrits scientifiques qui émergent en réaction aux critiques de la méthode audio-orale proposent la possibilité de contextualiser davantage les connaissances sur la langue pour conserver sa valeur communicative (Lescure, 2010 ; Larsen-Freeman, 2010 ; Keck et Kim, 2014). La prochaine section aborde l'approche communicative qui s'est développée en réaction aux lacunes recensées de la méthode audio-orale, et ceci, grâce aux nouvelles théories quant à l'acquisition de la langue première, qui ont été reprises en LS.

2.3.5 Approche communicative

L'approche communicative a été implantée dans les écoles un peu partout dans le monde à partir des années 70, et est depuis fortement présente dans le système scolaire québécois. Selon cette approche, le développement de la langue se fait pendant que les apprenants sont engagés dans des activités de communication authentiques (Canale et

Swain, 1980 ; Larsen-Freeman, 2000 ; Keck et Kim, 2014). Cette approche est apparue en réaction à la méthode audio-orale dans laquelle les apprenants étaient appelés à répéter des phrases toutes faites qui n'incitaient pas l'apprenant à communiquer de l'information pertinente pour lui (Larsen et Freeman, 2000). En conséquence, les apprenants n'arrivaient guère à produire des phrases de leur cru en réinvestissant les connaissances implicites de la grammaire qu'ils auraient dû avoir acquises, donc à communiquer efficacement avec un interlocuteur (Widdowson, 1978, Lescure, 2010 ; Lightbown et Spada, 2013).

L'approche communicative préconise, dans sa version la plus pure, un enseignement de la langue à travers des situations de communication authentiques, et ce sans enseignement grammatical explicite. La rétroaction corrective est aussi limitée : celle-ci n'est souvent pas conseillée puisque l'enseignant risquerait d'interrompre la production orale de l'apprenant (Larsen-Freeman, 2000). Plusieurs chercheurs s'entendent aujourd'hui toutefois sur le fait que cette approche communicative sans enseignement de la grammaire empêche les apprenants d'acquérir une assez bonne précision langagière (Swain et Lapkin, 1982 ; Genesee, 1987 ; Harley, 1991 ; Lyster, 1994 ; Larsen-Freeman, 2005 ; Cenoz, Genesee et Gorter, 2013).

Canale et Swain (1980) expliquent que l'approche communicative propose des activités et des séquences didactiques qui sont conçues dans le but de développer les compétences générales de communication dans des conditions qui ressemblent à des conditions réelles. L'approche doit automatiquement adresser les besoins des apprenants, que ce soit concernant une pratique communicative dans une situation particulière, ou encore, le développement d'une structure grammaticale spécifique. De plus, les supports et les matériaux sont conçus principalement pour développer les compétences communicatives. Malgré l'importance des compétences communicatives,

Canale et Swain (1980) suggèrent l'intégration d'un enseignement plus explicite de la grammaire.

L'approche communicative demeure, à ce jour, la plus utilisée dans les classes de langues secondes et étrangères (Spada & Lightbown, 2008), mais a été largement modifiée en raison des nombreuses critiques (telle que la précision langagière faible des apprenants) qui ont été soulevées à son égard. C'est l'une des raisons pour lesquelles l'approche communicative a été, depuis les dernières années, énormément galvaudée. Effectivement, cette approche est définie d'innombrables façons ; il existe des types d'enseignement communicatif plus ou moins ressemblants d'un contexte à un autre. Il reste toutefois que cette approche demeure axée sur la communication.

Selon Coyle (2007), les éléments de la pédagogie de l'enseignement de l'approche communicative incluent quatre facteurs qui doivent être présents durant les séquences didactiques. D'abord, il y a la *communication* qui implique l'interaction orale entre les apprenants et qui les aide à mieux comprendre et approfondir les éléments langagiers. Le *contenu* est essentiel dans la pédagogie de l'approche communicative puisque les structures et les notions grammaticales sont mieux comprises lorsqu'incluses à travers des tâches communicatives, et non enseignées en isolation comme à travers des exercices mécaniques dans lesquels le contexte n'est pas pris en compte (Lantolf, 2000). Le *processus de réflexion* rassemble les théories scientifiques émises par les didacticiens et les linguistes concernant l'apprentissage et l'acquisition des langues secondes pour être pris en compte par les enseignants afin de mieux adapter leurs interventions pédagogiques pour favoriser et faciliter l'apprentissage. La *culture* se situe au centre des trois éléments précédemment mentionnés puisqu'elle consiste, selon Cummins (2004), à aider l'apprenant à développer son identité durant le processus d'acquisition de la langue (Coyle, 2007, p.551). Comme Lussier (2009) le mentionne,

la culture, ou la compétence culturelle « porte sur l'accomplissement intellectuel, social et spirituel d'une personne, sa prise de conscience de soi et du monde et sa faculté d'intégrer les éléments qui caractérisent la communauté dans laquelle elle évolue sans perdre sa propre identité » (p. 147) et elle permet d'acquérir des connaissances référentielles, qui se rattachent à l'élément du *contenu*.

Bien que la version de l'approche communicative originale n'inclue pas un enseignement explicite de la grammaire et décourage l'utilisation de la rétroaction corrective, les écrits scientifiques en didactique encouragent aujourd'hui une utilisation plus explicite de la grammaire tout en proposant d'intégrer l'enseignement de la forme dans des situations interactives.

Les prochaines sections abordent quelques approches de l'enseignement de la grammaire qui s'intègrent ou s'associent généralement à l'approche communicative, ceci toujours dans le but de bien situer les éléments constitutifs des cahiers d'apprentissage que nous analyserons dans le cadre de la présente recherche.

2.3.6 Approche actionnelle, ou par les tâches

L'approche actionnelle peut être vue comme une version modifiée ou un prolongement de l'approche communicative. Elle est principalement centrée sur l'utilisation de tâches authentiques pour l'apprentissage de la langue. Cette approche est préconisée par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR). Celle-ci vise la réussite langagière des apprenants à travers divers contextes sociaux et authentiques (CECR, 2001).

L'approche actionnelle définit, d'abord et avant tout, les apprenants comme des acteurs sociaux qui doivent accomplir des tâches (CECR, 2001). L'apprenant est mis dans un contexte authentique et est appelé à communiquer et à échanger dans des domaines qui sont personnels, publics, éducationnels et même professionnels (pratique d'une entrevue, discussion sur un voyage, etc.) (Tagliante, 2005). Le but premier de cette approche est effectivement d'aider l'apprenant à développer ses compétences communicatives et pragmatiques, mais aussi, à faire en sorte qu'il se débrouille en pays étranger.

Entre autres, la pratique de l'approche actionnelle, en classe, incorpore des successions de tâches à accomplir dans lesquelles les apprenants sont évalués sur des objectifs précis qui leur permettront d'atteindre chacune des notions langagières visées (Jacquin, 2015). La grammaire y est donc enseignée dans un but précis : l'accomplissement d'une tâche de la vraie vie. Elle est donc nécessaire, mais secondaire, puisque le but premier est axé sur l'accomplissement de cette tâche. Celle-ci est authentique et peut consister, par exemple, en la création d'un sondage auprès des élèves, ou encore, à publier un journal à l'école (Larsen-Freeman, 2000, p. 149). La production des projets finaux (ou tâches finales) se fait majoritairement dans une série d'étapes distinctes permettant aux apprenants de mettre en pratique leurs connaissances langagières acquises (vocabulaire, règles grammaticales) au courant de la séquence didactique précédente, à recueillir des informations et à interagir avec leurs pairs, et ce en recevant tout au long du processus de la rétroaction corrective de la part de leurs pairs et de l'enseignant (Fried-Booth, 1986).

Dans l'approche actionnelle, « il y a “tâche” dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise (nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé » (CECR, 2001, p.15). Selon les

objectifs du cours, l'enseignant choisit des tâches dans lesquelles les apprenants devront atteindre un certain niveau langagier (Tagliante, 2005, p. 37). Les tâches sont donc basées sur des choses que l'on peut effectuer dans la vie quotidienne et doivent refléter le plus possible la réalité. La notion d'authenticité est donc indispensable.

Les tâches sont différentes des activités qui sont normalement utilisées dans l'approche communicative. Ellis (2002) et Fernandez (2011) définissent une activité comme un type de pratique qui est indispensable afin de pouvoir favoriser l'acquisition de la forme grammaticale enseignée. Celle-ci est généralement enseignée après l'introduction de la notion (qui peut être implicite ou explicite). De son côté, la tâche est davantage « orientée vers un résultat concret et conçue de telle sorte que les élèves puissent mettre en œuvre un ensemble de compétences, notamment celle de communiquer langagièrement » (Jacquin, 2015). Ceci étant dit, la tâche représente un ensemble de compétences qui aide l'apprenant à atteindre un but ou un objectif précis. La précision grammaticale est une compétence parmi d'autres.

La prochaine section aborde l'approche par compétences qui peut aussi être vue comme un prolongement de l'approche communicative et comme une variante de l'approche actionnelle.

2.3.7 Approche par compétences

Bien que l'approche par compétences soit de plus en plus présente dans le système américain, australien et européen depuis 1960 (Boutin, 2004), ce n'est qu'en 2000 qu'elle est adoptée dans le système d'éducation québécois (Simons, 2014). Celle-ci a

été, avant tout, forgée par le courant de pensée qui se rattache au Taylorisme et à l'organisation du travail dans le monde industriel (Boutin, 2004). En effet, le concept de « compétences » qui s'inscrit dans cette approche se définit comme la capacité à exécuter des tâches pour être un employé compétent au travail (Ibid., 2004). La notion de compétence désigne, plus précisément, « des éléments de la compétence que doivent posséder les personnes inscrites à tel ou tel programme ou exerçant tel ou tel métier » (Ibid., 2004, p. 25) ou encore comme « une capacité de mobiliser diverses ressources cognitives pour faire face à des situations singulières » (Ibid., p. 27). En d'autres mots, la compétence, par sa définition première, regroupe un ensemble de capacités qu'un employé doit posséder, ou même acquérir, afin d'accomplir ou d'exercer une tâche spécifique. La notion de « compétence » a été, par la suite, transposée dans le système d'éducation pour devenir des savoir-faire et des connaissances à mobiliser pour accomplir des tâches en lien avec la discipline à l'étude qui soutiennent l'apprentissage.

L'approche par compétences implique l'apprentissage d'une ou de notion(s) à travers des séquences d'enseignement qui sont une succession de tâches dans lesquelles se trouvent des objectifs clairs à atteindre (Scallon, 2004). Les apprenants doivent alors démontrer qu'ils possèdent certaines habiletés et connaissances en exécutant des tâches qui servent à résoudre des problèmes complexes. Effectivement, le déroulement des séquences didactiques est ponctué de plusieurs bilans d'évaluation et l'apprenant doit atteindre des niveaux régis par le programme scolaire (Simons, 2014). Pour se faire, l'élève détient, entre autres, le devoir de construire ses apprentissages par le biais d'auto-évaluations et d'un portfolio pour favoriser le développement de ses compétences. Le portfolio, étant un outil d'évaluation au cœur de l'approche par compétences, sert à amener l'élève au centre de son apprentissage pour qu'il puisse construire ses connaissances. Celui-ci permet de déterminer les métamorphoses cognitives de l'élève ainsi que d'aller vérifier le degré de compréhension d'une ou des notions et d'examiner si les compétences sont maîtrisées ou non (Tardif, 1993). Le

portfolio est donc un portrait d'ensemble de la maîtrise d'une compétence ou des compétences par rapport au savoir-faire de l'apprenant (Ibid., 1993).

Selon Boutin (2004), les compétences sont, dans le milieu scolaire, entre autres, des connaissances et des savoir-faire qui encouragent le développement et la stimulation intellectuelle de l'apprenant. En ce qui concerne le système scolaire québécois, et plus précisément, l'enseignement de l'ALS, le programme d'anglais langue seconde de base et enrichi (école secondaire) inclut les trois compétences suivantes : interagir oralement en anglais (C1) ; réinvestir sa compréhension des textes (C2) et écrire et produire des textes (C3).

Dans le programme d'anglais langue seconde de base et enrichi (2013) du MEES, il est mentionné que les trois compétences doivent être développées en synergie. Ainsi, les apprenants, dans le contexte de séquences didactiques, sont mis dans des situations où ils doivent accomplir des tâches complexes (des tâches qui permettent à l'apprenant de mobiliser ses compétences et une grande gamme de connaissances) durant des classes interactives. L'apprenant collabore avec l'enseignant et ses pairs pour construire des savoir-faire et des connaissances qui lui permettront de développer les trois compétences mentionnées précédemment.

Les connaissances pour l'apprentissage d'une langue seconde incluent, bien entendu, les connaissances reliées au code de la langue (aux notions grammaticales, entre autres), lesquelles peuvent être intégrées à l'enseignement de diverses façons. La prochaine section porte sur les types d'intégration de la grammaire à l'enseignement selon les écrits scientifiques.

2.4 Types d'intégration de la grammaire dans l'enseignement

Les sections précédentes ont défini comment, de façon globale, les divers aspects de l'enseignement d'une langue seconde sont combinés pour arriver à un but précis. Lorsque les écrits cependant traitent de l'intégration de la grammaire dans ces approches, ils présentent des termes qui font référence à la façon précise d'inclure cette grammaire dans des séquences d'enseignement. C'est ainsi que certains auteurs parlent d'un enseignement isolé par opposition à un enseignement intégré, d'un enseignement explicite ou implicite, ainsi qu'un enseignement sur les formes ou sur la forme. L'importance de décrire les caractéristiques de ces grands types d'intervention sur la forme réside dans notre objectif de recherche qui vise à déterminer si les cahiers d'apprentissage pour l'enseignement de l'anglais langue seconde présentent, dans l'approche choisie, une diversité d'interventions sur la forme représentative de la somme des possibles présents dans les écrits scientifiques. Ce faisant, nous présenterons aussi les études empiriques qui ont testé ces types d'intervention afin de dégager le potentiel didactique de ceux-ci.

2.4.1 Enseignement sur la forme et sur les formes

L'enseignement sur la forme (*focus-on-form*) et sur les formes (*focus-on-forms*) sont deux façons, parmi d'autres, de catégoriser les types d'enseignement visant la forme, ou la grammaire (Long, 1991). Il est pertinent dans le contexte de les définir ainsi que de rapporter les résultats d'étude comparant l'efficacité de l'une et de l'autre puisque beaucoup d'écrits scientifiques ont adopté ces termes comme modèles de comparaison qui représentent deux types diamétralement opposés d'enseignement de la grammaire en langues secondes, mais qui incluent une variété de types d'intervention d'un bout du continuum à l'autre.

Les débats autour de l'enseignement grammatical ont soulevé des questions quant à l'importance d'intégrer ou non la forme grammaticale à l'intérieur de séquences didactiques (Celce-Murcia ; 1991), ou encore, de mettre l'emphase sur le message, donc de promouvoir l'acquisition des formes linguistiques en contexte dit « naturel », et ce, sans porter d'attention particulière à une forme quelconque comme le stipule Krashen (1982). Long (1991) a fait la distinction entre *focus on meaning* (l'attention des apprenants est dirigée vers le message et l'interaction) et *focus-on-form* (l'accent est mis sur la forme grammaticale). Par la suite, Long a défini et a distingué deux types d'enseignement qui sont des façons de fusionner le sens et la forme, ou encore d'intégrer ou non la forme à des séquences didactiques, et ce, de façon plus ou moins explicite : *focus-on-form* (enseignement sur la forme) et *focus-on-forms* (enseignement sur les formes). En effet, *focus-on-form* implique des séquences didactiques communicatives dans lesquelles l'enseignant vise à encourager les apprenants à porter attention, de façon très brève, à une notion grammaticale alors que celle-ci ressort de façon spontanée, donc sans qu'elle soit prévue dans le plan de cours (Long, 1988). *Focus-on-Forms* est une façon plus traditionnelle d'enseigner la grammaire puisque la notion grammaticale est présentée séparément de la séquence didactique et communément au début de celle-ci avant de la pratiquer par la suite (DeKeyser, 1998). Même si le concept s'est raffiné par la suite, il reste que cette dichotomie a continué à exister entre une attention fortuite à la forme et une attention planifiée.

Sheen (2002) constate que *focus-on-form* (l'enseignement sur la forme) repose sur des croyances qui sont analogues à l'apprentissage de la langue première, puisque celle-ci propose une exposition « naturelle » à l'input de la langue dans des contextes les plus authentiques possibles. En sachant que l'exposition à la langue seconde en salle de classe n'est pas suffisante pour promouvoir l'acquisition (DeKeyser, 1995 ; Robinson, 1996 ; Rosa et Leow, 2004 ; De La Fuente, 2009), il y a compensation en encourageant les apprenants à porter attention aux formes par le biais de différents types

d'intervention qui sont peu ou pas planifiés et toujours dans le cadre des tâches communicatives. De son côté, l'enseignement sur les formes préconise une compréhension des notions grammaticales par l'intermédiaire d'exercices communicatifs ou non communicatifs (comme des exercices mécaniques) avec des occasions fréquentes d'utiliser la notion étudiée après avoir reçu des explications de celle-ci avant le début de la séquence didactique, soit le modèle d'enseignement plus traditionnel : présentation, pratique et production (Sheen, 2002).

Selon Shintani (2015), l'enseignement sur les formes et l'enseignement sur la forme conduisent à différentes occasions d'apprentissage et offrent aux apprenants des façons diverses de comprendre les éléments linguistiques. Il faut comprendre que ces deux types d'enseignement se situent à deux extrêmes d'un continuum et qu'entre les deux, il y a des interventions pédagogiques qui tendent vers un extrême ou l'autre, mais qui ne sont ni l'un ni l'autre. Des raffinements au modèle ont conduit à parler d'enseignement planifié ou non planifié (ou spontané). Dans un enseignement planifié, l'élément linguistique est prévu et fait partie des buts de la séquence didactique. La notion grammaticale planifiée peut aussi être présentée avant une séquence didactique et en isolation à celle-ci pour être ensuite réinvestie à travers les séquences communicatives qui suivent. La notion planifiée peut aussi se trouver dans un enseignement moins axé sur les formes et ne consister qu'à mettre en évidence des notions dans un texte, par exemple, dans le but d'attirer l'attention de l'apprenant sur cette notion. À l'opposé, l'enseignement peut être spontané, donc non planifié (Ibid., 2015, p. 117). À titre d'exemple plus concret, il est possible de produire un enseignement spontané par l'intermédiaire de la rétroaction corrective en reformulant simplement l'erreur de l'apprenant, ce qui l'encourage à porter attention à cette forme (Ibid., 2015, p. 117) ou à donner une courte explication dont le but est de prévenir des erreurs subséquentes.

Plusieurs recherches scientifiques ont comparé l'efficacité de l'enseignement sur la forme et l'enseignement sur les formes. La méta-analyse de Norris et Ortega (2000), qui tient compte de 49 études effectuées entre les années 1980 et 1998 portant sur l'efficacité de l'enseignement sur les formes et l'enseignement sur la forme a conclu que les deux types d'enseignement produisent des résultats similaires (p.482). Toutefois, les chercheurs signalent que l'enseignement sur les formes peut s'avérer problématique étant donné que les apprenants ne disposent pas d'occasions suffisantes pour pratiquer la forme en contexte communicatif. La notion grammaticale est majoritairement introduite à travers d'activités mécaniques, donc décontextualisées. D'un autre côté, Norris et Ortega (2000) dénoncent la difficulté des apprenants à se concentrer à la fois sur le sens et la notion grammaticale. Ces auteurs ont trouvé que les deux types d'intervention *focus-on-form* ou *focus-on-forms* étaient plus favorables pour l'apprentissage d'une notion précise qu'un enseignement sur le sens (aussi appelé *meaning-focused instruction*), un résultat qui démontre l'importance d'inclure la grammaire dans l'enseignement de la langue seconde. Bien que cette façon soit encouragée par certains auteurs (Krashen, 1982 ; Andrew, 2007) sous prétexte qu'une séquence didactique qui jumelle la forme et le sens représente un contexte plus naturel d'apprentissage de la langue seconde, il en reste que certaines études ont mentionné que cela puisse être problématique et cognitivement complexe pour l'apprentissage de la langue seconde (DeKeyser, 1995 ; Alanen, 1995). Il faut donc bien doser les types d'intervention sur la forme qui servent à porter attention à une structure grammaticale afin d'éviter de rendre la tâche trop complexe pour les apprenants (Norris et Ortega, 2000).

L'étude de Shintani (2015) arrive à des conclusions intéressantes concernant l'enseignement sur la forme et l'apprentissage spontané. En ayant encouragé l'apprentissage spontané à travers l'enseignement sur les formes et sur la forme, elle soutient que le groupe (qui était de jeunes enfants) ayant reçu un enseignement sur la

forme a mieux performé dans la production du pluriel –s en anglais. Elle rajoute que l'enseignement sur la forme augmente les opportunités d'apprentissage spontané compte tenu de l'utilisation et le réinvestissement des structures linguistiques en contexte. Ces résultats corroborent ceux de Ellis et Shintani (2010) qui indiquent, eux aussi, que l'enseignement sur la forme déclenche des apprentissages spontanés, plus que l'enseignement sur les formes. L'enseignement sur la forme et ses nombreuses pratiques en contexte s'avère donc efficace dans la production des structures grammaticales en raison de l'augmentation des occasions d'apprentissage spontané (Long, 1991 ; Ellis et Shintani, 2010 ; Shintani, 2015).

L'enseignement sur la forme et l'enseignement sur les formes sont deux types d'enseignement qui proposent des façons d'attirer l'attention des apprenants vers un élément linguistique, et qui proposent divers contextes d'apprentissage. L'enseignement explicite et l'enseignement implicite peuvent être utilisés à des degrés variés pour présenter les notions, ou simplement pour inclure un élément linguistique dans un contexte plus naturelle mais qui implique un certain degré d'attention porté à l'enseignement d'une notion. Dans la prochaine section, nous verrons l'enseignement explicite et l'enseignement implicite ainsi que leur efficacité selon plusieurs études faites dans le domaine.

2.4.2 Enseignement explicite et implicite

Les deux types d'enseignement suivants, soit explicite et implicite, sont des façons distinctes d'enseigner la grammaire (Kim et Keck, 2014) ou encore, de mettre en valeur certaines notions de la langue avec ou sans explications grammaticales. Ceux-ci présentent plusieurs avantages et désavantages et cela, dépendamment du contexte

d'apprentissage, de la complexité des notions grammaticales et des buts principaux de la leçon (Norris et Ortega, 2000 ; Nassaji et Fotos, 2004 ; Ellis, Loewen et Erlam, 2006 ; Andrews, 2007 ; Spada et Tomita, 2010 ; Ellis et Shintani, 2014). Dans la présente section, il sera question de définir la nature de l'enseignement implicite et de l'enseignement explicite, tout en adressant les résultats de quelques écrits didactiques récents sur le sujet qui départagent leur efficacité.

Généralement, l'enseignement explicite vise un apprentissage conscient d'une notion en exposant clairement les buts de l'enseignement (Andrew, 2007). Pour ce faire, les règles ou les régularités sont clairement expliquées par l'enseignant (enseignement de type déductif) ou encore, elles peuvent être découvertes (élicitées ou non) par les élèves (enseignement de type inductif). De plus, des activités sont offertes aux apprenants afin de les assister au cours de leur processus de compréhension et de production (Ellis et Shintani, 2014). D'un autre côté, l'enseignement implicite cherche à créer des conditions d'apprentissage pour une notion à acquérir. Les apprenants sont exposés à des exemples multiples dans lesquels y figurent les structures grammaticales ciblées et ils sont appelés à les pratiquer et à les réinvestir dans des activités de production sans pour autant avoir été conscientisé explicitement sur la nature exacte de celle-ci (Andrew, 2007).

Toutefois, un enseignement n'est pas seulement explicite ou implicite ; il y a, en effet, différents degrés d'enseignement implicite et d'enseignement explicite puisque ces deux types d'enseignement se situent sur un continuum allant de très implicite à très explicite. Dans un cas, l'enseignant expose les apprenants à une notion particulière dans une tâche, par exemple, sans attirer l'attention des apprenants sur le but linguistique potentiel de cette tâche, et sans évidemment expliquer une quelconque régularité reliée à la notion grammaticale dont la tâche fait principalement usage. Il

s'agit, dans ce cas, d'un enseignement dit implicite. Aussi, la notion peut être exposée visuellement par le truchement de la mise en évidence de l'input dans un texte, soit en caractère gras, ce qui signifie que l'enseignement demeure implicite, mais utilise une façon explicite d'attirer l'attention des apprenants vers une notion spécifique. (La mise en évidence de l'input est abordée dans la prochaine section). D'un autre côté, lorsque la séquence didactique est centrée sur une forme grammaticale spécifique et que l'enseignant oriente ces interventions par rapport à cette forme, le type d'enseignement se situe vers le côté plus explicite du continuum (Keck et Kim, 2014, p.181). Les séquences didactiques peuvent aussi être constituées d'activités ou de tâches qui encouragent les apprenants à discuter des régularités exposées pendant des interactions orales où l'accent est mis sur le message (le sens). Cette façon d'enseigner peut jumeler des façons implicites et explicites de présenter et d'enseigner la grammaire.

Le choix entre l'enseignement explicite et implicite est relié à des croyances par rapport à des théories de la langue seconde qui traitent du type de connaissances que l'on peut acquérir selon les enseignements utilisés pour l'enseignement de la grammaire. En effet, certains écrits didactiques de la langue seconde ressortent trois interactions distinctes, soit l'interaction nulle (*non-interface*), l'interaction forte (*strong interface*) et l'interaction faible (*weak interface*) (Andrews, 2007 ; Norris et Ortega, 2000 ; Ellis et Shintani, 2014). La position de l'interaction nulle est une théorie émise par Krashen (1982), selon laquelle les connaissances apprises explicitement ne peuvent pas se transformer en connaissances implicites. De cette façon, Krashen atteste que l'enseignement explicite est inutile puisque la langue doit être acquise naturellement, de façon implicite, donc sans explication des règles ou des régularités d'une notion grammaticale. L'interaction forte, qui est contraire à l'interaction nulle, implique que les connaissances apprises explicitement peuvent devenir des connaissances implicites avec de la pratique. Ce type d'interaction suggère alors que la grammaire soit enseignée de façon explicite, puisque les connaissances pourront éventuellement devenir

implicites (DeKeyser, 2003). Selon DeKeyser, les connaissances explicites peuvent être automatisées, donc l'apprenant parvient à comprendre la notion de façon à pouvoir l'expliquer et ensuite, ces connaissances peuvent s'apparenter à des connaissances implicites, donc il en oublie l'explication rattachée à l'utilisation de la notion, mais parvient à l'utiliser de façon plus naturelle. L'interface faible (ou interface modérée) suggère que les connaissances explicites peuvent devenir des connaissances implicites, mais sous certaines conditions qui se rattachent à la pratique d'une notion de façon récurrente (Hulstijn, 2003). De cette façon, les connaissances explicites deviendront implicites, pour laisser place à l'utilisation plus naturelle de la langue seconde (Ellis, 2008).

Plusieurs études ont rapporté les bienfaits et les impacts positifs de l'enseignement explicite sur l'apprentissage de la grammaire (Alanen, 1995 ; Robinson, 1996 ; DeKeyser, 1995 ; Norris et Ortega, 2000 ; Rosa et Leow, 2004 ; Andrew, 2007 ; De La Fuente, 2009). Également, il semble y avoir une préférence pour l'enseignement explicite en ce qui concerne l'apprentissage des notions plus complexes ou moins connues des apprenants (Ellis, Loewen et Erlam, 2006 ; Andrews, 2007 ; Spada et Tomita, 2010 ; Ellis et Shintani, 2014). En effet, Andrew (2007) a signalé que les participants qui ont été soumis à un enseignement explicite ont démontré une meilleure compréhension et une plus grande facilité à réinvestir les notions les plus complexes. Spada et Tomita (2010) sont aussi de cet avis puisqu'ils ont convenu que l'enseignement explicite des structures complexes menait les apprenants à les réutiliser avec une plus grande précision langagière. Sans tenir compte de la complexité de la notion, Ellis et Shintani (2014) soulèvent que l'enseignement explicite permet de centrer l'apprenant directement sur la forme, ce qui permet de sauver du temps en classe. Ils rajoutent que l'enseignement explicite est plus apprécié chez les apprenants plus âgés étant donné qu'ils sont habitués à un enseignement plus traditionnel.

La méta-analyse de Norris et Ortega (2000) qui prend en compte 49 études expérimentales et quasi expérimentales portant sur l'efficacité des types d'enseignement de la grammaire en langue seconde confirme qu'il est important d'enseigner la grammaire de façon explicite (donc en expliquant les règles avant de soumettre les apprenants à une pratique de la notion grammaticale) à l'intérieur de séquences didactiques communicatives. Ces résultats n'appuient pas la position de Krashen (1982) décrite précédemment. Toutefois, Norris et Ortega (2000) ne démentent pas qu'il est bénéfique pour les apprenants d'être exposés à un enseignement implicite. En effet, ils indiquent que les apprenants ayant reçu un enseignement implicite ont démontré une meilleure précision langagière à l'oral.

Comme nous l'avons expliqué dans cette présente section, l'enseignement complètement implicite est marqué par l'absence d'interventions sur la forme. À travers les séquences didactiques, il peut y avoir une façon d'attirer l'attention de l'apprenant vers une forme particulière à des degrés variés, donc à augmenter la saillance d'une notion sans nécessairement l'accompagner d'explications exhaustives ou d'interventions sur celles-ci. Il est important de définir, pour les besoins de notre recherche et de leur possible présence dans les contenus grammaticaux des corpus que nous avons ciblés, la mise en évidence de l'input et l'input accru, qui sont deux façons distinctes d'augmenter la saillance d'une notion et de ce fait, de diriger l'attention des apprenants vers celle-ci. Ces deux façons de mettre les notions grammaticales en évidence sont abordées dans la section suivante.

2.4.2.1 Mise en évidence de l'input et input accru

La mise en évidence de l'input (*input enhancement*) est une technique utilisée afin de diriger l'attention des apprenants vers un élément langagier (Sharwood-Smith, 1981). L'idée de cette pratique a été inspirée par les écrits didactiques se rapportant à l'hypothèse de l'attention dirigée (*noticing hypothesis*) émise par Schmidt (2010). L'hypothèse stipule que, afin que l'input puisse se transformer en *intake*, les apprenants doivent prendre conscience des structures ou notions linguistiques du langage.

Plusieurs types de mise en évidence sont possibles, notamment la mise en évidence de façon visuelle. Elle peut s'appliquer de diverses façons à l'aide de modifications textuelles incluant le changement de taille de police ou encore, l'ajout de surbrillance, de soulignage, etc. (Sharwood-Smith et Truscott, 2014). La mise en évidence peut aussi être utilisée à l'oral par le biais de modulations de la voix pour mettre l'accent sur la notion linguistique. Pour notre étude, la mise en évidence de l'input pourra être présente de façon à ce que des modifications textuelles soient incluses dans les textes des cahiers d'apprentissage afin d'augmenter la saillance d'une notion grammaticale.

De nombreuses études ont été faites sur l'efficacité de la mise en évidence de l'input. Toutefois, il semblerait qu'un manque d'uniformisation dans la conceptualisation de ce terme amène les études à des résultats divergents. Lee (2007) révèle que la mise en évidence textuelle a un impact négatif sur le sens étant donné qu'elle agit à titre de distraction pour les apprenants. De leur côté, Izumi (2002) et Russell (2014) indiquent que, pour s'avérer utile, la mise en évidence de l'input doit être accompagnée d'un enseignement explicite pour bien orienter les apprenants et d'éviter la confusion par rapport à la compréhension de la notion mise en évidence. Il est important à cet égard

de mentionner que la plupart des études ont orienté leur recherche expérimentale et quasi expérimentale dans une direction servant à définir la technique de mise en évidence de l'input la plus efficace pour acquérir une structure ou une notion grammaticale ou un élément linguistique spécifique, mais que des auteurs comme Sharwood-Smith et Truscott (2014) dénoncent cette tendance en mentionnant que la mise en évidence de l'input ne mène pas à l'acquisition d'un élément linguistique ; elle ne fait qu'attirer l'attention de l'apprenant vers celui-ci. La plupart des écrits didactiques ont aussi soulevé l'importance d'accompagner l'apprenant dans son processus de compréhension une fois qu'il a remarqué l'élément linguistique visé (Izumi, 2002 ; Lee, 2007 ; Han et al., 2008 ; Leow, 2011 ; Sharwood-Smith et Truscott, 2014 ; Winke, 2013). Aussi, Sharwood-Smith et Truscott (2014) signalent, qu'au lieu de mesurer l'efficacité de la mise en évidence de l'input et son impact sur la compréhension et sur la rétention, les chercheurs devraient plutôt miser sur la nature des activités cognitives une fois la notion repérée pour peaufiner les types d'enseignement et le support qui devrait être utilisé avec cette technique qui est plutôt de nature implicite.

L'input accru (*input flood*) est une autre façon, à la base de nature implicite, d'attirer l'attention des apprenants sur une notion ou une structure particulière de la langue. Cette pratique consiste à augmenter la saillance d'une notion en la répétant fréquemment à l'oral ou dans un texte (Lee et Huang, 2008). Les résultats des études portant sur l'input accru corroborent celles qui ont été faites sur la mise en évidence de l'input : l'outil utilisé sans un jumelage à l'enseignement explicite risque d'engendrer des incompréhensions (White, 1998 ; Fernandez, 2008). Toutefois, contrairement à la mise en évidence de l'input, certaines études rapportent que l'input accru n'est pas toujours remarqué par les apprenants puisqu'il s'agit d'une technique un peu plus implicite (Lee et Huang, 2008 ; Reinders et Ellis, 2009, De La Fuente, 2009).

La mise en évidence textuelle est donc une façon de diriger l'attention des apprenants vers une forme linguistique spécifique dans les séquences didactiques où l'enseignement peut être de nature implicite. À l'intérieur de l'enseignement implicite et l'enseignement explicite, il est possible de choisir deux options didactiques distinctes quant à la présentation de la règle ou de la régularité. Dans la prochaine section, nous abordons l'enseignement inductif et l'enseignement déductif, qui sont deux façons d'introduire ou d'acquérir une règle ou une régularité d'une structure ou d'une notion linguistique et qui peuvent se retrouver dans les manuels didactiques de l'anglais langue seconde.

2.4.3 Enseignement déductif et inductif

Dans un enseignement explicite, l'apprentissage de la règle peut se faire de deux façons distinctes : de manière inductive ou de manière déductive. « Le terme *déduction* concerne les méthodes partant du général pour aller vers le plus particulier (de la règle aux exemples) tandis que le terme *induction* concerne les méthodes partant du particulier pour aller vers le général (des exemples à la règle) » (Vincent, Dezutter et Lefrançois, 2013, p.3). Si la règle est clairement expliquée dès le début, avant de la mettre en application, il s'agit d'une présentation déductive. Par contre, si l'intégration d'une notion n'implique aucune description de la règle, incitant l'apprenant à la découvrir par lui-même, ou si les exercices sont construits dans le but d'induire une règle, soit une pratique de conscientisation langagière, la présentation est jugée inductive. Il est à noter aussi que l'enseignement inductif n'implique pas toujours des exercices dans lesquels la règle doit être découverte et explicitée. En effet, il s'agit parfois d'exercices de conscientisation langagière dans le but d'induire une règle, sans nécessairement l'explicitier ou la verbaliser (Erlam, 2003). De cette façon, l'inductif peut aussi être utilisé avec un enseignement implicite.

Selon plusieurs études, l'enseignement inductif et l'enseignement déductif présentent chacun des avantages, mais l'enseignement inductif semblerait plus favorable pour maximiser la compréhension d'une notion grammaticale ainsi que pour favoriser sa rétention (Jean, 2005 ; Herron et Tomasello, 1992 ; Kim, 2007 ; Haight et collab., 2007 ; Takiamoto 2008 ; Vogel et collab, 2011).

Treize études qui comparent l'enseignement inductif et l'enseignement déductif ont été analysées par Vincent, Dezutter et Lefrançois (2013). Bien que la méthodologie de ces études varie (âge, notions enseignées, langue enseignée, etc.), il a été trouvé que trois études indiquent que l'enseignement déductif est nettement plus avantageux (Seliger, 1975 ; Rose et Ng, 2001 ; Erlam, 2003). D'un autre côté, quatre études ont attesté qu'il était préférable d'utiliser un enseignement inductif pour favoriser l'apprentissage des notions grammaticales (Herron et Tomasello, 1992 ; Kim, 2007 ; Haight et collab., 2007 ; Vogel et collab., 2011). Les auteurs des quatre autres études n'arrivent pas à des résultats concluants qui aideraient à choisir l'enseignement le plus efficace (Abraham, 1985 ; Shaffer, 1989 ; Rosa et O'Neill, 1999 ; Takiamoto, 2008).

L'enseignement inductif serait, pour certains, plus avantageux pour l'enseignement des notions les plus complexes et favoriserait une meilleure rétention de celles-ci. Aussi, étant donné que, dans certains cas d'enseignement inductif, les apprenants doivent induire la règle en complétant des exercices, cela entraînerait une compréhension plus approfondie des éléments grammaticaux (Ellis, 2002). Abraham (1985), Shaffer (1989), Haight et al. (2007) ainsi que Kim (2007) indiquent que cette approche est avantageuse pour les élèves qui éprouvent de la difficulté ou les élèves de niveau débutant. Cependant, bien que Ellis et Shintani (2014) ne démentissent pas ces faits, ils rapportent que lorsque les notions ne sont pas connues des apprenants et qu'elles sont nouvelles, il est préférable d'employer un enseignement déductif pour éviter de perdre

du temps à inciter les apprenants à découvrir la règle. Toutefois, Herron et Tomasello (1992) concèdent que l'enseignement inductif peut s'avérer problématique étant donné qu'il est possible pour les apprenants de mal interpréter une règle. C'est pourquoi Haight, Herron et Cole (2007) sont d'avis que l'utilisation de l'enseignement inductif devrait toujours être accompagné d'un contrôle constant de la part de l'enseignant afin d'éviter l'application de règles erronées.

Bien que l'enseignement inductif présente plusieurs avantages, Abraham (1985) et Rivers (1975) considèrent que l'enseignement déductif est à privilégier auprès des populations plus âgées étant donné qu'elles sont plus habituées à recevoir un enseignement grammatical dit traditionnel (présentation de la règle et pratique de la notion par la suite). Ils mentionnent aussi que l'enseignement inductif est préférable pour les apprenants plus jeunes ou moins avancés puisque cette façon de présenter la grammaire consiste à encourager les apprenants à comprendre la règle par eux-mêmes, ce qui peut y avoir un effet d'approfondir et de maximiser leur compréhension en raison de l'effort qu'ils doivent déployer pour essayer de comprendre et de découvrir la règle.

Pour ce qui est de la popularité de l'inductif par rapport au déductif en enseignement, si nous considérons quelques études sur le matériel didactique qui traitent entre autres des présentations inductives et déductives, les résultats démontrent une nette préférence pour l'enseignement déductif (Ellis, 2002 ; Fernandez, 2011 ; Byrnes, 1998 ; Aski, 2003). En effet, Ellis (2002) et Fernandez (2011) ont révélé une plus grande utilisation de l'enseignement déductif dans les cahiers de grammaire de l'anglais et de l'espagnol langue seconde. Il en est de même pour Byrnes (1988) qui a indiqué qu'un enseignement plus explicite et déductif a été employé dans le matériel didactique de l'allemand pour la présentation et l'explication de la règle. Ellis (2002), Aski (2003)

ainsi que Fernandez (2011) concluent que l'enseignement inductif est négligé dans le matériel.

Alors qu'il est question de présenter la règle ou la régularité aux apprenants pour qu'ils puissent, par la suite, l'appliquer dans des activités communicatives au lieu qu'ils découvrent la règle ou la régularité à travers une série d'activités grammaticales, des questionnements plus généraux portant sur la nécessité d'intégrer la notion grammaticale à la séquence didactique ou de l'enseigner à l'extérieur des séquences didactiques ont été soulevés par de nombreuses études portant sur le sujet (Celce-Murcia ; 1991 ; Spada et Lightbown, 2008 ; Spada et al. 2014). Nous discutons, dans la prochaine section, des impacts portant sur l'apprentissage des éléments grammaticaux par le biais d'un enseignement isolé et par le biais d'un enseignement intégré.

2.4.4 Enseignement intégré et enseignement isolé

L'enseignement isolé implique la présentation d'une notion grammaticale avant ou après une activité ou une tâche principale tandis que l'enseignement intégré fournit une présentation implicite ou explicite d'une notion grammaticale directement pendant l'activité de communication et sert directement à mieux accomplir celle-ci (Spada et Lightbown, 2008, p. 186). L'enseignement isolé inclut majoritairement un apprentissage intentionnel et explicite étant donné que la notion est enseignée au début d'une tâche communicative, en préparation à celle-ci. Lorsqu'un élément linguistique est mal compris par les apprenants, l'enseignant peut décider d'enseigner la notion de façon isolée à la tâche communicative (Ibid., 2008). D'un autre côté, l'enseignement intégré implique davantage un enseignement qui est majoritairement accidentel et

implicite puisque la notion linguistique transparaît à travers une activité contextualisée. Il est aussi possible de planifier une notion à l'intérieur d'une séquence didactique pour encourager un apprentissage avec intention en usant des techniques de mise en évidence pour orienter l'attention des apprenants vers un élément linguistique, mais ce type d'enseignement est réalisé à l'intérieur de la séquence didactique et n'interrompt normalement pas les échanges communicatifs entre les apprenants et l'enseignant (Spada et al. 2014). En d'autres mots et pour les besoins de la présente étude, nous établirons que l'enseignement intégré est présent quand l'enseignement grammatical sert directement la ou les tâches communicatives à effectuer, tandis que l'enseignement isolé est celui où les notions proposées à l'étude ont peu ou pas de liens évidents avec les tâches suggérées ou n'aident pas directement à les accomplir.

Les études scientifiques sont partagées quant à l'effet d'un enseignement ou d'un autre: Celce-Murcia (1991) convient que la grammaire ne devrait jamais être enseignée hors contexte et qu'il faut inciter les apprenants à se centrer sur la forme durant les situations d'apprentissage. Plusieurs chercheurs sont de cet avis, notamment Long (1991) et son hypothèse interactionnelle ou Lyster (1994) et la négociation de la forme, tous deux indiquant que l'apprentissage de la grammaire et son acquisition devraient avoir lieu dans un contexte de communication, en interaction avec les autres. Il en est de même pour la théorie du transfert (*Transfer Appropriate Processing*) qui avance que l'élève doit apprendre dans un contexte donné et réinvestir ses connaissances dans une situation similaire afin de permettre à sa structure cognitive de s'élargir en maximisant les liens possibles (Spada et Lightbown, 2008 ; Spada et al. 2014).

Selon les écrits théoriques de Spada et Lightbown (2008) portant sur l'enseignement isolé et intégré, aucun des enseignements n'est à favoriser, mais il y aurait un bon nombre de facteurs à prendre en considération afin de maximiser les apprentissages.

L'un des facteurs qui incitent à l'utilisation d'un enseignement isolé réside dans les similitudes entre des notions d'une L1 et d'une L2 qui ont tendance à porter à confusion. Dans ce cas, Spada et Lightbown proposent un enseignement plus décontextualisé et plus explicite afin de venir clarifier certaines similarités ou différences en utilisant une analyse contrastive (comparaison d'une notion dans la L1 et la L2) (Ammar, Spada et Lightbown, 2010), ce qui permet d'éviter les erreurs de transfert négatif. L'enseignement isolé est aussi recommandé pour une notion qui présente très peu de saillance à l'oral. Par exemple, le morphème *-ed* du passé simple de l'anglais n'est souvent pas remarqué et entendu par les jeunes apprenants francophones (Bell, Trofimovich et Collins, 2015). Spada et Lightbown proposent alors d'enseigner la notion à l'extérieur des tâches contextualisées pour que les apprenants puissent directement orienter leur attention vers celle-ci afin de l'intégrer éventuellement à des tâches communicatives. Cependant, lorsque les apprenants éprouvent certaines difficultés avec une règle ou un élément linguistique de la langue, un enseignement intégré est recommandé afin d'encourager la négociation du sens. De cette façon, si les apprenants éprouvent des difficultés à maintenir la conversation dans la langue cible durant la tâche communicative dans laquelle une notion spécifique a été intégrée, il y aura des bris de communication, ce qui a tendance à encourager les apprenants à discuter de cette notion complexe avec leurs pairs, et même, avec l'enseignant (Long, 1991). Aussi, l'enseignement intégré est à mettre en priorité pour les notions connues afin de multiplier les opportunités de les réinvestir dans des tâches communicatives pour maximiser les possibilités qu'elles deviennent implicites dans la structure cognitive des apprenants (Spada et al. 2014). De plus, Spada et Lightbown (2008) rajoutent que l'âge est un facteur qui détermine l'enseignement à utiliser. De préférence, les apprenants plus âgés sont davantage réceptifs lorsqu'ils reçoivent un enseignement des notions de façon isolée puisque cela reflète les pratiques de la grammaire traditionnelle. Ceci étant dit, l'enseignement isolé permet d'exposer les buts de la leçon de façon claire et précise et de ce fait, motive les apprenants. En effet, une

grammaire intégrée crée parfois des confusions auprès des apprenants qui ne savent pas ce qui doit être appris (Elgün-gündüz, Akcan et Bayyurt 2012 ; Spada et al. 2014).

L'enseignement isolé et l'approche intégrée présentent, tous les deux, des avantages et des désavantages quant à l'apprentissage des notions et des structures grammaticales. Il est à noter que les apprenants et leur façon d'apprendre doivent être pris en compte, autant que la complexité de la notion, sa fréquence ainsi que sa ressemblance avec la langue première. Ellis (2002), de son côté, présente une tout autre façon d'enseigner la grammaire, et ceci, en tenant uniquement compte des besoins de l'apprenant. L'option parallèle est abordée dans la prochaine section.

2.4.5 Option parallèle (Ellis, 2002)

Au lieu de percevoir l'enseignement grammatical comme intégré ou isolé à l'intérieur même d'une séquence didactique, on peut le concevoir comme un à-côté à la séquence didactique communicative. Ellis (2002) propose que l'enseignement grammatical puisse se faire de façon parallèle plutôt que de façon planifiée à l'intérieur d'une séquence. L'enseignant pourrait donc, pendant une séquence communicative, décider d'interrompre celle-ci pour aborder l'étude d'une notion grammaticale qui cause problème à une bonne partie du groupe d'apprenants. Donc, l'idée d'une option parallèle dépend de la performance et de la compréhension des apprenants face à une notion étudiée. Si elle est bien comprise par ceux-ci, il n'y a ainsi pas l'obligation de l'étudier à travers une série d'exercices hors de la séquence didactique (Ibid., 2002).

Selon Vygotsky (1978), il y aurait un ordre prédéterminé quant à l'apprentissage de certaines notions. De cette façon, il se peut que les apprenants ne soient pas rendus assez avancés dans leur interlangue, ce qui peut engendrer certaines problématiques quant à l'apprentissage de certains éléments grammaticaux. Les manuels scolaires tiennent généralement compte des programmes d'éducation pour l'intégration de la grammaire, qui eux ne tiennent pas nécessairement compte des stades de développement de l'acquisition des notions (Norris, 2005). Selon Ellis (2002), l'option parallèle pourrait donc servir à soutenir l'apprentissage des apprenants en venant dissiper quelques confusions face à un élément grammatical. Cette option parallèle est pertinente puisque celle-ci peut être utilisée à la guise de l'enseignant, lorsqu'il juge le moment approprié.

Un exemple de l'option parallèle démontré dans les écrits de Ellis (2002) porte sur la distinction de deux temps verbaux généralement confondus par les apprenants : le présent et le présent continu en anglais. L'option parallèle consiste en un enseignement plutôt explicite, mais de nature inductive, ce qui permet une compréhension plus approfondie de l'élément grammatical étudié (Jean, 2005 ; Herron et Tomasello, 1992 ; Kim, 2007 ; Haight et collab., 2007 ; Takiamoto 2008 ; Vogel et collab, 2011). Les étapes de cette option parallèle sont les suivantes : 1) écouter/lire pour comprendre ; 2) écouter/lire pour observer et découvrir ; 3) comprendre la notion grammaticale ; 4) vérifier ; 5) s'essayer (pratique). Les apprenants sont donc exposés à différents exercices impliquant l'utilisation d'une notion pour les amener graduellement à l'utiliser dans un exercice de production.

Toutefois, la présentation des notions illustrées dans l'option parallèle pourrait porter sur un sujet complètement différent de celui abordé lors de la séquence didactique communicative. Elle n'est donc pas nécessairement exposée en contexte puisqu'elle se

situé à l'extérieur de la séquence didactique, puisque l'utilisation de l'option parallèle est imprévisible étant donné qu'elle dépend complètement de la performance et de la compréhension des apprenants. Malgré le fait que la notion visée soit décontextualisée, il demeure que les apprenants peuvent certes en tirer profit afin de venir combler les écarts dans leur interlangue.

Mis à part les divers types d'enseignement, qu'ils soient explicites, ou implicites, des règles ou des régularités introduites de façon déductive ou inductive ou encore, des nombreuses façons de mettre en évidence une notion, il se trouve que l'approche par les textes (*story-based approach*) s'avère aussi une façon efficace de présenter la langue et ses structures grammaticales, mais en prenant en compte le sens, et en utilisant les types d'enseignement précédemment abordés. Pour les besoins de notre recherche qui vise à décrire les diverses façons d'aborder les contenus grammaticaux, entre autres, dans les cahiers sélectionnés, nous abordons l'approche par textes, dans la prochaine section, puisqu'il s'agit d'une façon d'amorcer communicativement l'enseignement grammatical (soit implicite ou explicite) qui s'inscrit dans les études récentes en didactiques de la grammaire.

2.4.6 Approche par les textes (*story-based approach*)

L'approche ou l'enseignement de la grammaire par les textes fait partie des moyens dans le cadre d'une approche communicative de développer la compétence grammaticale chez les apprenants. Elle encourage une forte interaction entre les apprenants afin de promouvoir un apprentissage qui s'effectue par le truchement de la négociation du sens, les échanges d'idées (Lee et VanPatten, 1995), ainsi que via le support constant de la part de l'enseignant et des pairs. Effectivement, l'approche par

les textes implique un enseignement à travers divers types de textes authentiques dans lesquels les apprenants sont appelés à accomplir des tâches complexes qui y sont reliées (Schrum et Glisan, 2000).

L'approche par les textes est née durant l'ère de l'approche communicative, soit un courant qui critique fortement les discours fragmentés et décontextualisés ainsi que les exercices mécaniques (Widdowson, 1978 ; Larsen-Freeman, 2000 ; Lightbown et Spada, 2013 ; Keck et Kim, 2014). L'idée à la base de ce type de présentation des contenus provient de Celce-Murcia, qui convient qu'il est préférable de procéder à la compréhension du sens (du message conféré) bien avant de se concentrer sur la forme. Donato et Adair-Hauck (1994) transposent cette idée sur l'apprentissage par textes en mettant l'emphase sur la compréhension de l'idée générale du texte pour ensuite se centrer sur des éléments langagiers spécifiques.

Bien qu'il y ait différentes possibilités d'intégrer l'approche par les textes à un modèle d'enseignement ou à une méthode, il semblerait y avoir une façon générale de faire sa présentation. Schrum et Glisan (2000) se basent sur le modèle de Donato et Adair-Hauck (1994, p. 43) pour décrire les étapes de cet enseignement. La première consiste à la présentation du texte à travers d'activités de pré lecture dans lesquelles les apprenants sont exposés à des informations qui leur permettront d'activer leurs connaissances antérieures. L'enseignant guide les apprenants pour une meilleure compréhension et rend la tâche interactive pour qu'il y ait négociation du sens. Dans l'étape suivante, l'enseignant aide les apprenants à construire les idées du texte par le biais de discussions et d'interactions variées avec les pairs et vise généralement à connaître l'état de compréhension du texte des apprenants dans le but de corriger les idées mal comprises. Il peut y avoir, à la discrétion de l'enseignant, des mises en évidence textuelle incluant des modifications de la taille, de la mise en surbrillance, et

des variations dans la police du texte (Sharwood-Smith et Truscott, 2014) afin d'amorcer une conscientisation langagière, mais cela, sans l'intervention de l'enseignant (Schrum et Glisan, 2000, p.155). La troisième étape consiste à diriger l'attention des apprenants vers la forme grammaticale choisie par le truchement d'interventions pédagogiques de la part de l'enseignant. Ces interventions engagent des discussions qui peuvent porter sur le métalangage et qui sont amorcées par le biais de diverses questions portant directement sur la forme telle que : « Quels sont les mots ou les groupes de mots qui sont récurrents dans le texte ? » ou « Qu'est-ce que tu remarques dans ce groupe de mots ? » (Ibid., 2000, p.155). La dernière étape implique généralement des exercices de production englobant la compréhension du texte mélangé à des exercices portant sur les notions apprises pour permettre aux apprenants de réinvestir leurs connaissances portant sur le sens et la forme des textes lus. Le but de cette dernière étape consiste à préconiser l'intégration de la forme, du sens, et de la fonction de la notion ou de la structure grammaticale apprise avec de l'inductif (Ibid., 2000, p.156).

Oller (1983) convient que les exercices qui portent sur des textes authentiques aident les apprenants à organiser leur pensée, et donc, de ce fait, favorise une meilleure rétention de l'information, du vocabulaire et engendre une compréhension plus approfondie des notions grammaticales grâce à leur constant réinvestissement. Il ajoute que l'analyse de certains passages du texte amorce la création du lien entre la forme et la fonction linguistique. De plus, Martinez (2007) soulève que l'apprentissage par textes permet aux apprenants de directement créer un lien entre leur vie personnelle puisqu'ils doivent constamment se questionner pour compléter les exercices qui visent le développement de leur sens critique, augmentant ainsi la motivation des apprenants et ayant donc une forte contribution à l'apprentissage.

La prochaine section porte sur les diverses ressources destinées aux enseignants de langue seconde et la place de l'enseignement de la grammaire à l'intérieur de celles-ci. Nous entamons la section par les recommandations de l'enseignement de la grammaire dépeint dans le programme du MEES portant sur l'enseignement de l'anglais langue seconde au secondaire. Par la suite, nous dressons un portrait des études empiriques faites sur des manuels scolaires ou cahiers d'exercices de langues secondes portant sur le traitement grammatical présents dans ceux-ci et nous décrivons les résultats afin de mieux saisir ce qui a préalablement été fait dans ce domaine.

2.5 Ressources destinées aux enseignants de L2 pour l'enseignement de la grammaire

2.5.1 Place de l'enseignement grammatical dans le programme du MEES

Les manuels que nous allons analyser sont, selon leurs éditeurs ou leurs auteurs, conformes à la progression des apprentissages et tiennent compte du programme de base et enrichi de l'anglais langue seconde au secondaire (2013). De ce fait, il est donc pertinent d'explorer ce que le programme du Ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur (MEES) recommande au sujet de l'enseignement de la grammaire.

Le programme d'anglais langue seconde est basé sur l'approche par compétences. L'apprenant est placé au centre de son apprentissage, et doit, selon son âge et son niveau, poursuivre le développement de la langue, tout en étant guidé par l'enseignant et par ses pairs. « L'élève écoute, lit, et visionne des textes correspondant à son âge, à ses champs d'intérêts et à son niveau de développement langagier. » (MELS, 2013,

p.1). L'élève est appelé à recourir à différents outils, dont le porte-folio, pour conserver des traces de son apprentissage et afin d'être activement impliqué dans des mesures évaluatives.

L'enseignement grammatical a aussi sa place dans le programme, malgré que les pratiques pédagogiques recommandées au sujet de la grammaire soient limitées. Le document du MEES prétend se baser sur les recherches scientifiques des années 90 en didactique et donc, prône le développement de la précision langagière à travers des séquences didactiques communicatives. Le document propose des pratiques pédagogiques pour développer la compétence grammaticale qui varient entre explicites et implicites.

Entre autres, le document préconise la contextualisation des activités communicatives, mais dans lesquelles il peut y avoir de l'enseignement explicite de certaines notions grammaticales seulement. Pour ce faire, étant donné que la leçon est axée sur le sens, l'enseignant utilise de la rétroaction corrective qui incite l'apprenant à s'autocorriger. Cette rétroaction est aussi une façon d'encourager les apprenants à porter attention à la forme à travers les activités de communication en contexte (MEES, 2010, p.9). De plus, il propose l'utilisation du sens pour expliquer des éléments langagiers. C'est-à-dire, il se pourrait que l'enseignant présente un texte écrit au passé simple qui porte sur les vacances d'été. La structure au passé (*simple past*) pourrait alors être mise en surbrillance pour inciter les apprenants à porter attention à la forme. Cependant, l'enseignant pourrait choisir de ne pas aborder, de façon explicite, le passé en anglais, et de miser simplement sur l'acquisition de la notion de façon implicite en laissant les apprenants compléter les activités qui sont majoritairement axées sur le sens.

Il est mentionné, à plusieurs endroits dans le document, que l'enseignement de la grammaire doit se faire de façon explicite à travers les trois compétences ciblées du programme de base d'anglais langue seconde, soit interagir oralement en anglais, réinvestir sa compréhension des textes, et, écrire et produire des textes (p.31-32-41-49). Enfin, le document semble opter pour une approche intégrée de la grammaire puisque celui-ci précise que l'enseignement des structures grammaticales doit être intégré dans les situations d'apprentissage ou d'évaluation (MEES, 2013, p. 45). Ces façons dites *explicites* de présenter la grammaire sont, comme mentionnées précédemment, des mises en évidence et de la rétroaction corrective en attirant l'attention des apprenants sur la forme et non des explications exhaustives d'une grammaire traditionnelle.

En général, selon le programme d'anglais langue seconde et enrichi, il est crucial de mettre de l'avant un enseignement axé sur le sens (plutôt que sur la forme) pour enseigner la grammaire afin d'encourager les apprentissages fortuits et pour favoriser l'utilisation des structures apprises à l'intérieur de séquences communicatives (MEES, 2013, p.19). Toutefois, une section du document indique que l'accent sur la grammaire doit être mis lors des séquences communicatives, et ce, en encourageant les apprenants à porter attention à des structures de la langue (MEES, 2013, p.45). Le document du MEES aborde la rétroaction spontanée dans laquelle l'enseignant corrige automatiquement les apprenants lors des classes interactives, ainsi que sur papier. Cette façon de procéder doit orienter les apprenants à corriger leurs erreurs pour apprendre à les remarquer par eux-mêmes.

De plus, il semblerait y avoir une tendance à promouvoir un enseignement intégré des notions grammaticales qui peut être plus explicite que la seule utilisation de la rétroaction spontanée, mais seulement selon les besoins de l'apprenant. En effet, il

s'agit d'une planification des notions grammaticales à aborder qui sont soit mal comprises, ou plus complexes à apprendre, ou encore, nécessaires à la réalisation d'une situation d'apprentissage ou d'une évaluation (MEES, 2013, p. 46).

Le Programme de base et enrichi d'anglais langue seconde au secondaire (2013) ainsi que la Progression des apprentissages qui l'accompagne définissent quelques pratiques pédagogiques à mettre en place concernant l'enseignement de la grammaire, en recommandant, majoritairement, de s'adapter aux besoins des apprenants et à user d'un type de pratique selon le niveau de leur compréhension, le but de la tâche, ou encore, dépendamment de la complexité de la notion grammaticale, usant d'un enseignement plus explicite (rétroaction corrective en répétant l'erreur de façon explicite, mise en évidence de l'input) ainsi que l'enseignement implicite (activités et textes centrés sur le sens) pour enseigner la grammaire.

2.5.2 Place et nature de l'enseignement grammatical dans les manuels de L2 et d'anglais langue seconde

Puisque l'objectif principal de notre recherche consiste à dénoter les contenus grammaticaux dans les manuels didactiques de l'anglais langue seconde, il est important de jeter un regard sur les autres recherches scientifiques en didactique des langues secondes et étrangères qui ont traité, elles aussi, de l'intégration de l'enseignement grammatical dans les manuels de langue seconde et étrangère et en faire ressortir leurs résultats.

Selon Millard (2000), les manuels scolaires traditionnels renferment des activités contrôlées avec des instructions très explicites où les apprenants sont appelés à répéter des phrases isolées à maintes reprises (p. 48). Les auteurs de ces manuels croyaient que ces pratiques permettaient de développer la compétence communicative chez les apprenants (Widdowson, 1978). Avec l'émergence des études récentes en didactique de la grammaire et à la suite de nouveaux pédagogues, comme au Québec par exemple (Morin (2004) dans Julien, 2007), des changements ont tout de même été dénotés dans le matériel didactique pour l'apprentissage des langues secondes. Cette section comprend donc une recension des études qui ont été faites portant sur la façon dont l'enseignement grammatical a été intégré dans des manuels scolaires et des cahiers d'exercices produits pour l'enseignement des langues secondes et étrangères (Millard, 2000 ; Ellis, 2002 ; Aski, 2003 ; Nitta et Gardner, 2005 ; Fernandez, 2011).

Millard (2000), par exemple, a étudié treize cahiers d'activités pour l'enseignement de l'anglais langue seconde pour y découvrir si les recherches qui portent sur l'approche communicative (donc incluant des activités communicatives et contextualisées et qui présentent des activités qui offrent des opportunités variées aux apprenants de communiquer entre eux) avaient eu une influence sur la façon dont l'enseignement grammatical a été intégré dans ceux-ci. Millard démarre cette recherche en réaction aux études précédentes portant sur le même sujet, soit la nature des activités grammaticales dans les cahiers d'exercices. Il dénonce l'absence de la contextualisation des activités dans ceux-ci, ainsi que la présence excessive d'exercices mécaniques qui n'incitent pas les apprenants à développer leur compétence communicative ni à réinvestir la notion ou les notions vues étant donné que la majorité des activités sont composées d'exercices à trous.

La méthodologie de sa recherche consiste à attribuer une note d'un à cinq (1-5) (d'absent à présent) dans une unité sur la présentation du présent progressif pour signaler la présence a) d'exercices contextualisés, b) d'exercices pour la pratique, c) d'explications explicites et d) d'exercices de production pour pratiquer la notion vue.

Millard a découvert que la plupart des cahiers d'exercices manquaient d'activités contextualisées. De plus, la grande présence de phrases isolées a aussi surpris, puisque cette pratique ne permettrait pas d'aider les apprenants à pouvoir mieux dialoguer dans la langue cible (Brown, 1994). Trois des livres seulement ont obtenu un score élevé et ceux-ci comprenaient les quatre options choisies (soit des exercices contextualisés avec des exercices pour pratiquer la notion, le tout mêlé à des explications explicites et des exercices de production pour pratiquer la notion acquise). Cependant, ces trois cahiers d'exercices ne sont pas les plus utilisés dans les écoles à Edmonton en Alberta où l'anglais langue seconde est enseignée, ce qui révèle ainsi, selon Millard (2000) une résistance face à l'utilisation des cahiers qui utilisent des pratiques plus récentes pour présenter la grammaire. Millard (2000), conclut que les auteurs de manuels et de cahiers d'exercices commencent tranquillement à être influencés dans leurs choix par les études récentes, mais qu'il semblerait que les ressources qui se vendent le mieux et qui sont les plus utilisées soient celles qui font usage d'options didactiques dites traditionnelles pour enseigner et présenter la grammaire.

De son côté, Ellis (2002) a orienté sa recherche sur les cahiers d'exercices de la grammaire de l'anglais langue seconde en utilisant un cadre qui permet d'analyser le traitement grammatical dans le matériel didactique à partir de diverses options méthodologiques (voir la figure 3.1 dans le chapitre suivant qui représente les différents types d'interventions sur la forme identifiés par Ellis (2002) pour sa recherche). Lors de l'analyse des manuels, l'auteur a simplement noté les options utilisées pour calculer

le nombre d'occurrences de chacune des options dans une grille d'observation (voir Annexe B). Il a, lui aussi, dénoté l'utilisation d'interventions traditionnelles portant sur la grammaire en indiquant que les descriptions explicites et les productions contrôlées ont été les options les plus utilisées. Ellis (2002) constate le besoin urgent d'intégrer des pratiques plus récentes d'enseignement grammatical, notamment des activités de production libre et des présentations plus inductives.

L'étude de Aski (2003) confirme les conclusions de Millard (2000) et de Ellis (2002) portant sur l'utilisation de pratiques traditionnelles dans les cahiers d'exercices de grammaire. Plus spécifiquement, sa propre étude porte sur les cahiers d'exercices de l'italien langue étrangère à l'école élémentaire. L'auteure utilise des grilles d'observation qui servent à dénombrer l'occurrence de l'utilisation de différents types d'exercices, soit des exercices mécaniques (*mechanical drills*), des exercices signifiants (*meaningful drills*), des exercices communicatifs (*communicative drills*) ainsi que de l'output structuré (*communicative language practice*). Le premier type d'exercice ne permet pas totalement aux apprenants de vérifier si la notion grammaticale a été comprise, puisque ce type d'exercice est uniquement centré sur la forme, et n'exige pas que les apprenants comprennent le sens des phrases pour le compléter. Les exercices signifiants requièrent une compréhension du sens, mais demeurent excessivement contrôlés quant à la réponse qu'ils exigent et ne permettent pas aux apprenants de tester les hypothèses de la langue ou de déclencher des négociations sur le sens, en plus de ne pas être contextualisés. Les exercices signifiants diffèrent quelque peu des exercices mécaniques puisque le sens doit être compris, mais les réponses demeurent hautement contrôlées. Les exercices communicatifs ont pour but de développer les compétences communicatives des apprenants et visent à les encourager à réinvestir la notion grammaticale ou la structure apprise. Toutefois, l'auteure précise que, malgré le fait que ce type d'exercice encourage les interactions à l'oral, il s'avère que celui-ci contrôle tout de même la production des apprenants. En

effet, les exercices communicatifs encouragent le réinvestissement d'une notion lors d'échanges communicatifs, donc favorisent l'utilisation de la forme et du sens de façon simultanée, ce qui viendrait brimer les apprenants de leur liberté à discuter puisqu'ils doivent tenir compte d'une notion grammaticale particulière. Le quatrième type d'exercice, soit l'output structuré, est un exercice qui s'inscrit bien dans l'approche communicative puisqu'il permet des pratiques et des échanges discursifs dans des contextes variés ainsi qu'une liberté de pratiquer la ou les notions apprises. (Les quatre types d'exercices seront abordés plus en détail dans la prochaine section).

Les résultats de son étude démontrent une disparité entre la théorie et ce qui est inclus dans les cahiers d'exercices. Aski (2003) rapporte que trois des cahiers d'exercices sur sept comprenaient un nombre élevé d'exercices communicatifs, mais que les intentions et les caractéristiques de ceux-ci se rapprochaient d'exercices mécaniques puisque, bien que l'exercice dut être complété à l'oral, les apprenants se retrouvaient restreints et contrôlés quant à la production des structures grammaticales qu'ils devaient utiliser lors de ces échanges communicatifs. De cette façon, la centration sur la forme prend beaucoup trop de place et le sens est alors très peu pris en compte. Les autres exercices majoritairement trouvés dans les cahiers d'exercices représentaient des exercices mécaniques et signifiants, ce qui ne permettait pas aux apprenants de communiquer entre eux ni de vérifier si la notion avait été bel et bien comprise.

Aski (2003) convient que les cahiers d'exercices utilisés pour les besoins de cette étude ne permettent pas aux apprenants de dialoguer de façon libre, donc sans contrainte, puisque ceux-ci impliquent des activités mécaniques et des phrases préconçues avec l'obligation d'utiliser une forme spécifique lors des interactions orales. De plus, les cahiers d'exercices n'amorçaient pas non plus des possibilités variées de négociation du sens, ainsi que l'échange d'informations en raison d'un contrôle trop élevé de leur

production. Elle conclut son étude en mentionnant que les interventions sur la forme utilisées ne font pas état des connaissances et des études récentes en didactique de la grammaire.

Fernandez (2011) a analysé la présentation du prétérit dans six cahiers d'exercices scolaires d'espagnol langue étrangère en sélectionnant les meilleurs vendeurs aux États-Unis. Son but ultime visait à déterminer s'il y avait une adéquation entre les recherches récentes en didactique de la grammaire et la présentation grammaticale dans les cahiers d'exercices. En utilisant une grille d'observation similaire à celle que Ellis (2002) a créée pour sa recherche, il a été trouvé que les options didactiques les plus récurrentes impliquaient des approches très explicites et déductives pour présenter la grammaire. De plus, Fernandez (2011) a conclu que la plupart des textes donnés en exemples et qui illustrent la notion grammaticale sont artificiels, puisqu'ils représentent des exemples décontextualisés. Aussi, l'auteure confirme les conclusions de Ellis (2002) en démontrant que les activités de production étaient aussi très contrôlées et ne permettaient pas à l'apprenant de réinvestir la notion pour vérifier s'il l'avait bien comprise.

De leur côté, Nitta et Gardner (2005) ont fait état de l'analyse de neuf manuels scolaires de l'anglais langue seconde de niveau intermédiaire dans le but d'y dénoter la présence ou l'absence de certains types de pratiques sélectionnées, soit des exercices grammaticaux plutôt traditionnels qui impliquent des textes lacunaires, des exercices à trous, des exercices communicatifs ou des exercices de conscientisation langagière. Les résultats, bien qu'aussi surprenants et divergents des études précédentes, démontrent l'utilisation d'une pratique dite hybride qui commence à émerger dans les cahiers d'exercices. En effet, Nitta et Gardner ont signalé une utilisation récurrente de l'approche PPP (présentation-pratique-production) qui s'inscrit dans les pratiques

traditionnelles, étant majoritairement ce qui a été trouvé dans les études précédentes. Toutefois, à l'intérieur de cette approche, ils y retrouvent l'utilisation d'exercices de conscientisation langagière et de présentations inductives, ce qui représente un enseignement grammatical plus moderne.

Cependant, Nitta et Gardner dénoncent l'absence d'exercices de nature communicative et expliquent cette tendance en précisant qu'il est probablement ardu pour les auteurs d'intégrer ce type de pratique à l'intérieur d'une approche PPP. Aussi, bien que des approches inductives ont été trouvées à travers une série de conscientisation langagière, il semblerait que l'enseignement déductif était aussi prédominant pour la présentation de plusieurs règles, ce qui corrobore les résultats des autres études abordées précédemment (Ellis, 2002 ; Aski, 2003 ; Fernandez, 2011).

De leur côté, Haight, Herron et Cole (2007) signalent que la plupart des manuels scolaires et des cahiers d'exercices présentent la grammaire de façon déductive. Malgré cela, ils recommandent l'intégration d'une pratique inductive, mais notent qu'il est crucial qu'un enseignant puisse guider les apprenants dans leur découverte de la règle puisqu'un cahier d'exercices ne représente pas, à lui seul, un support assez efficace pour enseigner les règles grammaticales. De son côté, Thornbury (2001), étant conscient qu'il existe une structure traditionnelle prééminente dans les cahiers d'exercices, suggère un compromis en proposant d'intégrer, au niveau de la pratique, des activités de conscientisation langagière pour favoriser l'induction des règles grammaticales chez les apprenants.

En résumé, la plupart des recherches portant sur les cahiers d'exercices ont majoritairement signalé l'utilisation de pratiques traditionnelles (Byrnes, 1998 ;

Millard, 2000 ; Ellis, 2002 ; Fernandez, 2011) ainsi qu'une grande quantité d'exercices de production contrôlée (Ellis, 2002 ; Aski, 2003 et Fernandez, 2011). Les apprenants devraient avoir l'opportunité d'apprendre et de réinvestir les notions et les structures grammaticales à travers d'activités de production libre pour favoriser la négociation de la forme et leur permettre d'interpréter et de tester leurs nouvelles connaissances acquises (Savignon, 1991). Il est à mentionner que toutes les études qui ont été faites sur le matériel didactique ont analysé, plus spécifiquement, les cahiers d'exercices de grammaire sans prendre en compte les ensembles didactiques incluant d'autres compétences comme la production écrite et la compréhension de textes, bien que ces dits cahiers ne soient pas uniquement vus comme des cahiers strictement de grammaire, mais bien d'apprentissage de la langue.

Malgré l'intégration graduelle, dans les cahiers d'exercices, d'un enseignement grammatical autre que typiquement traditionnel (règle et exercisation) (Nitta et Gardner, 2005), ils sembleraient que les pratiques traditionnelles demeurent, en majorité, dans le matériel (Byrnes, 1998 ; Millard, 2000 ; Ellis, 2002 ; Aski, 2003 ; Fernandez, 2011).

Malgré les avantages que présentent plusieurs pratiques pédagogiques pour l'enseignement grammatical, comme l'enseignement inductif et déductif ou l'enseignement explicite et implicite, il est important de varier l'utilisation des types d'interventions sur la forme et de choisir celle en lien avec le contexte donné en tenant compte des caractéristiques de l'apprenant ainsi que la nature de la notion grammaticale (fréquence, complexité et ressemblance avec la L1) (Abraham, 1985 ; Shaffer, 1989 ; Norris et Ortega, 2000 ; Ellis, Loewen et Erlam, 2006 ; Andrews, 2007 ; Haight et collab, 2007 ; Kim, 2007 ; Spada et Tomita, 2010 ; Ellis et Shintani, 2014). Il est aussi question de favoriser les contextes de communication authentique afin d'encourager

l'apprenant à faire des liens dans sa structure cognitive et à solidifier le pont entre les connaissances déclaratives, procédurales et les connaissances implicites (DeKeyser, 1998 et Ellis et Shintani, 2014).

Le but visé par la présentation, dans le présent chapitre, rappelons-le, des diverses formes que peut prendre l'enseignement grammatical est de pouvoir construire un outil qui servira à l'analyse des cahiers choisis pour la présente étude, en tenant en compte qu'il n'y a bien sûr pas une seule et unique bonne façon d'intégrer l'enseignement grammatical (les études n'arrivent pas à un consensus), mais qu'une diversité d'options sont possibles selon les buts visés. La prochaine section présentera les buts précis de l'étude sous la forme de questions de recherche.

2. 6 Questions de recherche

Le cadre théorique ci-dessus nous amène à nous questionner sur le traitement grammatical dans le matériel didactique publié au Québec, qui en principe, devrait répondre à une approche moins traditionnelle, étant donné l'insistance sur une approche par compétences et un enseignement intégré de la grammaire dans le Programme d'étude de la province et inclure une diversité de types d'intervention sur la forme comme on peut les recenser dans les écrits scientifiques.

Les quelques études réalisées sur le traitement grammatical dans le matériel didactique utilisé dans des contextes divers hors du Québec démontrent que le matériel ne reflète pas les diverses options présentées dans les études récentes en didactique de la grammaire et que des types d'intervention sur la forme issus d'une approche plus

traditionnelle y sont majoritairement inclus (Byrnes, 1998 ; Ellis, 2002 ; Aski, 2003 et Fernandez, 2011). La présente recherche vise donc à analyser les types d'intervention sur la forme dans les manuels d'anglais langue seconde au Québec (que nous nommerons « cahiers d'apprentissage » de par leur format et contenu) afin de pouvoir déterminer si ces types d'intervention sur la forme reflètent ou non la diversité d'options dont les écrits scientifiques récents sur l'enseignement de la grammaire font état. Nos deux questions de recherche sont les suivantes :

- a) Quels sont les divers types d'interventions sur la forme présents dans les cahiers d'apprentissage publiés pour l'enseignement de l'anglais langue seconde au Québec et quelle est leur fréquence d'utilisation ?
- b) Est-ce que les types d'intervention sur la forme présents dans les cahiers d'apprentissage publiés pour l'enseignement de l'anglais langue seconde au Québec rendent compte de la diversité des types d'intervention sur la forme recensés dans les recherches et les écrits récents sur la didactique de la grammaire?

Dans ce chapitre, nous avons relevé les recherches scientifiques portant sur la didactique de la grammaire et avons défini les concepts qui serviront de base à l'élaboration de notre étude. Les faits didactiques présentés nous serviront de support à notre démarche méthodologique, laquelle fera l'objet du prochain chapitre.

CHAPITRE III

DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

3.1 Introduction

Dans le chapitre précédent, nous avons présenté les bases théoriques de la didactique de la grammaire en décrivant les approches, les méthodes ainsi que les types d'intervention portant sur la forme grammaticale et en présentant les résultats principaux des résultats d'études empiriques dans le but de comparer le traitement grammatical dans les cahiers d'apprentissage avec l'éventail de pratiques d'enseignement de la grammaire que l'on retrouve dans les écrits scientifiques portant sur la didactique des langues secondes. Le présent chapitre traitera de nos choix méthodologiques en lien avec notre objectif, qui est d'analyser l'enseignement grammatical dans le matériel didactique de l'anglais langue seconde publié au Québec afin de dénoter la fréquence des différents types d'intervention portant sur la forme grammaticale qui se retrouvent dans ceux-ci afin de faire une comparaison avec ce que les écrits didactiques de la grammaire proposent au sujet de l'enseignement de la grammaire. Ce chapitre présentera, en premier lieu, le type de recherche que nous avons choisi. Il enchaînera avec les raisons de notre choix par rapport à la sélection des cahiers d'apprentissage pour cette recherche. Par la suite, nous décrirons et justifierons le choix de notre instrument de collecte de données qui est une grille d'analyse, tout en précisant les différentes étapes de sa création. Nous décrirons tous les termes utilisés dans notre grille d'analyse. Ce chapitre se terminera en expliquant la façon dont nous allons traiter

les données, soit par le biais de l'analyse de contenu et en détaillant les tendances retrouvées dans les cahiers d'apprentissage ainsi que de façon quantitative, et ceci, par l'analyse des données fréquentielles des types d'intervention portant sur la forme grammaticale.

3.2 Devis de recherche

Le devis de recherche ainsi que les choix méthodologiques à la base de cette étude découlent directement de notre objectif principal. Cet objectif vise à analyser le matériel didactique de l'anglais langue seconde de troisième secondaire pour en comprendre la façon dont les types d'intervention sur la forme grammaticale y sont intégrés afin de constater si cet enseignement de la grammaire reflète ou non la diversité des options proposées dans les recherches scientifiques en didactique des langues secondes. La présente étude est une recherche descriptive de type mixte.

Elle est descriptive puisqu'elle décrit, plus particulièrement, les types d'intervention sur la forme grammaticale dans les séquences didactiques de chaque cahier d'apprentissage en tenant compte des éléments recensés dans le cadre théorique. Trudel, Simard et Vonarx (2007) décrivent ce genre de recherche en notant qu'elle permet « de définir quelque chose, un phénomène, des questions comme : qu'est-ce que c'est ? Qu'est-ce qui se passe ici ? » (p.41). Dans le cadre de cette recherche, nous allons procéder à la description des divers types d'interventions portant sur la forme grammaticale à l'aide d'une grille d'analyse qui sert à calculer la quantité ou la proportion de chacun de ces types d'interventions (leur fréquence) afin de vérifier s'ils correspondent aux tendances décrites dans les recherches scientifiques en didactique.

Dans la prochaine section, le choix d'utiliser l'analyse de contenu de nature quantitative avec une composante qualitative est détaillé et justifié.

3.2.1 Analyse de contenu de nature quantitative à composante qualitative

Afin d'obtenir des réponses claires aux questions de recherche, nous avons opté pour un devis de recherche mixte. « Les méthodes mixtes constituent une approche de recherche novatrice qui incorpore dans une même étude des composantes qualitatives et quantitatives et, plus particulièrement, un langage, des concepts, des postulats ainsi que des techniques de collecte et d'analyse des données quantitatives et qualitatives » (Fortin et Gagnon, 2016, p.246). Une seule méthode s'avérait insuffisante et l'outil de recherche utilisé pour cette présente étude nécessitait l'utilisation de ces deux méthodes.

La présente recherche repose donc sur une analyse de contenu puisqu'elle vise à analyser le traitement grammatical dans les cahiers d'apprentissage de l'anglais langue seconde. Selon Lefebvre (1989), ce genre d'analyse est une procédure servant à traiter des faits scientifiques. Comme le décrit l'Écuyer (1987), celle-ci est utilisée afin de mieux comprendre le message sélectionné. Elle est « une méthode de classification ou de codification dans diverses catégories des éléments du document analysé pour en faire ressortir les différentes caractéristiques en vue d'en mieux comprendre le sens exact et précis » (p.50). L'analyse de contenu permet, avant tout, de faire ressortir des variables objectives qui sont, dans le cadre de notre recherche, les types d'intervention sur la forme trouvés dans les cahiers d'apprentissage de l'anglais langue seconde.

L'analyse de contenu est de nature quantitative avec une composante qualitative. Elle est considérée quantitative, car elle fera état des divers types d'intervention sur la forme grammaticale retrouvés dans le corpus et du nombre de fois que chaque type est utilisé par rapport aux autres (fréquence d'utilisation). L'analyse de contenu est aussi de nature qualitative, car nous décrivons l'organisation générale des cahiers, l'approche générale de l'enseignement de la langue qui semble prévaloir dans chaque cahier, et le potentiel de réutilisation de la ou des notions grammaticales dans les tâches de production.

En ce qui a trait à l'analyse de contenu qui donnera des données quantitatives, il s'agit d'un comptage fréquentiel de ces types d'intervention sur la forme grammaticale recensés concernant l'exposition à la règle et aux types d'exercices grammaticaux, afin de déterminer s'ils sont fréquents, ou absents (Wanlin, 2007). Il s'agit donc d'une analyse de contenu de nature quantitative puisque reposant sur des données objectives. Comme le mentionnent Giordano et Jolibert (2009) : « La terminologie employée (quantitative) peut désigner plusieurs choses, en particulier des données ou encore des techniques de collecte et de traitement de ces données » (p.7). La présente section nécessite ainsi la collecte de données quantifiables permettant de faire le pont entre la diversité des types d'interventions sur la forme grammaticale dans les cahiers d'apprentissage sélectionnés et les tendances proposées dans les recherches et écrits scientifiques. D'un autre côté, une section de notre grille d'analyse, qui comprend une partie d'analyse de contenu pour obtenir des données qualitatives, a servi à décrire et commenter le contenu de façon diversifiée et approfondie afin de comprendre l'élément organisationnel (type d'intervention sur la forme grammaticale) dans les cahiers d'apprentissage.

Miles et Huberman (1984) cité dans Lefèvre (1989) définissent la méthodologie qualitative comme une façon qui sert à « enrichir des théories déjà connues, décrire et expliquer des phénomènes dans un contexte donné » (382). En effet, ce genre d'analyse consiste à « produire les résultats de recherche par raisonnement inductif, c'est-à-dire en dégagant et en interprétant les données repérées dans un corpus en vue de produire les résultats globaux plus abstraits, voire des théories (Gaudreau, 2011, p.193). À l'aide des termes relevés de notre cadre théorique, nous avons sélectionné des composantes à notre grille sujettes à se retrouver dans les cahiers d'apprentissage.

La prochaine section porte sur le choix des cahiers d'apprentissage de troisième secondaire qui serviront à l'analyse de contenu. Nous y justifions leur choix.

3.3 Choix et analyse des cahiers d'apprentissage

Comme mentionné précédemment, l'analyse de contenu de la présente étude consiste à identifier les types d'intervention sur la forme présents dans les cahiers d'apprentissage choisis et de calculer la fréquence de leur utilisation (c'est-à-dire le nombre de fois qu'ils reviennent). Plus précisément, il s'agit de comprendre comment les éléments grammaticaux sont exploités à travers les choix didactiques faits dans ces cahiers d'apprentissage ; et pour ce faire, une grille d'analyse a été construite afin de nous permettre de décrire ces tendances (voir Annexe A pour la grille finale).

Dans la section qui suit, nous décrivons les critères d'analyse de l'enseignement et de l'intervention sur la forme grammaticale, nous justifions les choix de corpus que nous

utilisons pour la présente recherche et les présentons très brièvement. De plus, puisque nous utilisons une grille d'analyse pour calculer la fréquence d'utilisation des types d'intervention sur la forme grammaticale, nous décrivons les étapes de sa confection.

Aussi, il est à noter que les maisons d'édition ne produisent presque plus de manuels scolaires, lesquels autrefois étaient utilisés en salle de classe pendant une dizaine d'années et devenaient rapidement désuets (Lebrun, 2006). Les maisons d'édition ont alors décidé de fusionner les cahiers d'exercices et les manuels en une même ressource que nous appelons cahier d'apprentissage. Les élèves doivent se les procurer chaque année, ce qui permet aux maisons d'édition de revoir les cahiers à leur guise, puisque leurs produits sont en vente à chaque début d'année scolaire. La mise à jour serait plus efficace, et le matériel désuet se ferait de plus en plus rare. Comme déjà mentionné, le terme retenu pour notre corpus et pour les besoins de la recherche pour identifier les ressources pédagogiques analysées est celui de *cahier d'apprentissage* puisqu'il permet aux apprenants d'y écrire à l'intérieur tout en étant un outil d'apprentissage de la langue plus large qui ne se limite pas à la compétence à écrire ou à la compétence grammaticale.

3.3.1 Critères d'analyse des types d'interventions sur la forme grammaticale

Toujours en lien avec notre objectif de recherche qui vise à rendre compte du type d'intervention sur la forme présentée dans notre choix de corpus afin de découvrir si le contenu des cahiers d'apprentissage reflète ou non la diversité des options proposées dans les écrits scientifiques, seulement les types d'intervention qui touchent l'apprentissage de la forme grammaticale seront pris en considération lors de l'analyse du corpus. Par « types d'intervention sur la forme grammaticale » nous entendons les

diverses façons dont l'enseignement de la grammaire est présenté dans les cahiers d'apprentissage. En d'autres termes, il peut s'agir de la présentation d'une règle ou d'une notion, d'un exercice grammatical, ou d'une activité dont les consignes font mention, de façon explicite, d'utiliser une certaine notion grammaticale. À titre d'exemple, il peut s'agir de l'écriture d'un texte qui relate les vacances d'été de l'apprenant, mais en faisant mention d'utiliser le passé simple. Aussi, lors d'une séquence d'apprentissage dans laquelle se trouve une série de tâches, chacune d'entre elles peuvent être prises en considération si l'élément grammatical a été introduit en début de celles-ci dans le but d'être utilisé au besoin dans celles-ci mais sans instruction explicite de le faire. Les exercices de compréhension de lecture et d'écoute qui ne mentionnent pas explicitement l'utilisation de règles ou de notions grammaticales ne sont pas inclus dans l'analyse. En effet, ces exercices qui sont axés sur l'enseignement de la langue, tout simplement, sans inclure l'enseignement grammatical, ne seront pas pris en compte puisque le but de ce mémoire vise à analyser l'intégration grammatical plus précisément.

Il est à noter que, pour les besoins de la recherche, tous les exercices reliés à la prononciation et aux abréviations n'ont pas été prise en considération lors de l'analyse des cahiers d'apprentissage. Les activités grammaticales ont été repéré de façon à observer chaque page de chaque cahier d'apprentissage.

3.3.2 Choix du corpus

La méthodologie pour cette étude repose essentiellement sur le choix du corpus, soit les cahiers d'apprentissage à analyser, car il faut d'abord recenser les types d'intervention portant sur la forme grammaticale qu'ils contiennent avant de pouvoir

dégager la façon dont l'enseignement grammatical y est intégré. Afin d'effectuer notre recherche, nous avons choisi tous les cahiers d'apprentissage de la première année du deuxième cycle du secondaire, plus spécifiquement, de troisième année du secondaire actuellement sur le marché québécois et publiés après 2009, à la suite du renouveau pédagogique en 2000. Un choix portant sur une seule année du secondaire fut jugé suffisant parce que le nombre de cahiers d'apprentissage de l'anglais langue seconde au Québec est très volumineux et ceux-ci, de différentes années au secondaire, mais provenant d'un même éditeur, ont tendance à être conçus de façon similaire.

Pour ce qui est du choix de la troisième année du secondaire, la raison est la suivante : étant donné que les maisons d'édition s'inspirent de la progression des apprentissages pour concevoir leurs cahiers d'apprentissage, nous avons choisi la troisième année du secondaire puisqu'elle se situe en milieu de parcours scolaire, qu'elle couvre des notions et structures grammaticales apprises les années précédentes et qu'elle en intègre de nouvelles qui seront réutilisées en quatrième et cinquième secondaire. L'échantillon comprend donc sept cahiers d'apprentissage pour l'enseignement de l'anglais langue seconde publiés entre les années 2009 et 2016. Le tableau ci-dessous (Tableau 3.1) indique le titre des cahiers d'apprentissage, leurs auteurs, ainsi que l'année de leur publication et le nom de la maison d'édition qui les a produits.

Les cahiers d'apprentissage ci-dessous publiés comportent les trois compétences de l'anglais langue seconde, soit (C1) ; réinvestir sa compréhension des textes (C2) et écrire et produire des textes (C3).

Tableau 3.1 Cahiers d'apprentissage de l'anglais langue seconde de la première année du deuxième cycle du secondaire

Cahier d'apprentissage	Auteur(s)	Année de publication	Éditions
Gear up!	Hélène Dorion-Larocque	2009	Éditions Guérin
Grammar Steps 3	Margaret-Anne Colgan, Monique Mainella et Michael O'Neil.	2012	Les Éditions CEC
Heading up 1	Robert Thérien et Angelo Georgakatos	2012	Les Éditions CEC
Studio	Gilian Baxter, Cynthia Beyea, Tollof Nelson et Derek Wright	2012	Chenelière Éducation
Upshot	Arielle Aaronson, Gilian Baxter et Cynthia Beyea	2015	Chenelière Éducation
Up to Date	Benoit Jaret	2013	Éditions Grand Duc
Viewpoint	Angelo Georgakatos et Robert Thérien	2016	Les Éditions CEC

Pour procéder à l'analyse de l'enseignement grammatical dans les cahiers d'apprentissage sélectionnés, nous utilisons une grille d'analyse afin de noter la fréquence des types d'intervention sur la forme grammaticale. Dans les sections suivantes, nous présentons notre instrument de collecte de données.

3.4 Instrument de recherche

Afin de calculer la fréquence des types d'intervention portant sur la forme grammaticale et de dégager l'organisation générale des cahiers d'apprentissage, nous avons choisi d'utiliser une grille d'analyse à catégories émergentes (voir Annexe A). Ce type de grille d'analyse « consiste à un tableau découpé en différents thèmes et sous-thèmes d'observation, allant des aspects plus généraux aux éléments plus précis jusqu'aux détails à observer » (Gaudreau, 2011, p. 122). Durant les différentes étapes de la confection du prototype de la grille (détaillée dans les sections suivantes), les diverses analyses de notre corpus nous ont amenée à ajouter des catégories pour mieux l'adapter à celui-ci. Comme l'indique Gaudreau (2011), « le processus de construction de la grille varie, car la nature et l'organisation de ses composantes dépendent de celles du corpus d'analyse » (p.147). De ce fait, la grille n'analyse a été, en effet, sujette à l'ajout de catégories supplémentaires, afin de mieux l'adapter au contenu des cahiers d'apprentissage québécois.

Afin de confectionner et valider notre grille d'analyse, nous avons suivi les différentes étapes détaillées dans le guide méthodologique de Gaudreau (2011). La première étape consiste à créer la grille pour ensuite la soumettre à quelques mises à l'essai afin de s'assurer de sa fidélité avant d'amorcer la collecte de données. La prochaine section détaille les étapes de sa confection.

3.4.1 Confection du prototype de la grille d'analyse

La première étape de la création de la grille d'analyse consiste à élaborer les différentes composantes pour ensuite les regrouper dans des rubriques (Gérard et Roegiers, 2003). L'instrument de recherche a initialement été influencé par les options méthodologiques de la recherche de Ellis (2002) portant sur l'analyse d'une notion grammaticale dans les cahiers d'exercices de l'anglais langue seconde. Le tableau suivant illustre le système d'options méthodologiques que Ellis (2002) a utilisé pour analyser la notion grammaticale dans six cahiers d'exercices.

Toutefois, la grille n'étant pas adaptée aux besoins de la présente recherche, plusieurs catégories ont été ajoutées par le biais des recherches et des études recensées dans le cadre théorique. Ceci, parce que la présente étude ne vise pas uniquement, à l'instar d'Ellis (2002), à analyser la présentation de notions dans des cahiers de pratique grammaticale, mais veut plutôt indiquer comment est présenté l'enseignement grammatical dans des cahiers d'apprentissage conçus pour le développement des trois compétences définies dans le Programme du MEES. Cependant, la grille d'options méthodologiques telle que conçue par Ellis (2002) a servi de départ pour la confection de la grille d'analyse servant à la présente recherche. En effet, par exemple, le terme *explicit description* a été remplacé dans la grille d'analyse par l'exposition à la règle ou à la régularité avec plusieurs catégories (qui seront abordées dans la prochaine section). Le *data* qui décrit les types de textes, leur authenticité, et s'ils sont communiqués de façon orale ou écrite nous ont inspiré à concevoir la partie qui décrit, de façon globale, l'organisation générale et les types d'approches qui sont utilisés dans les cahiers d'apprentissage.

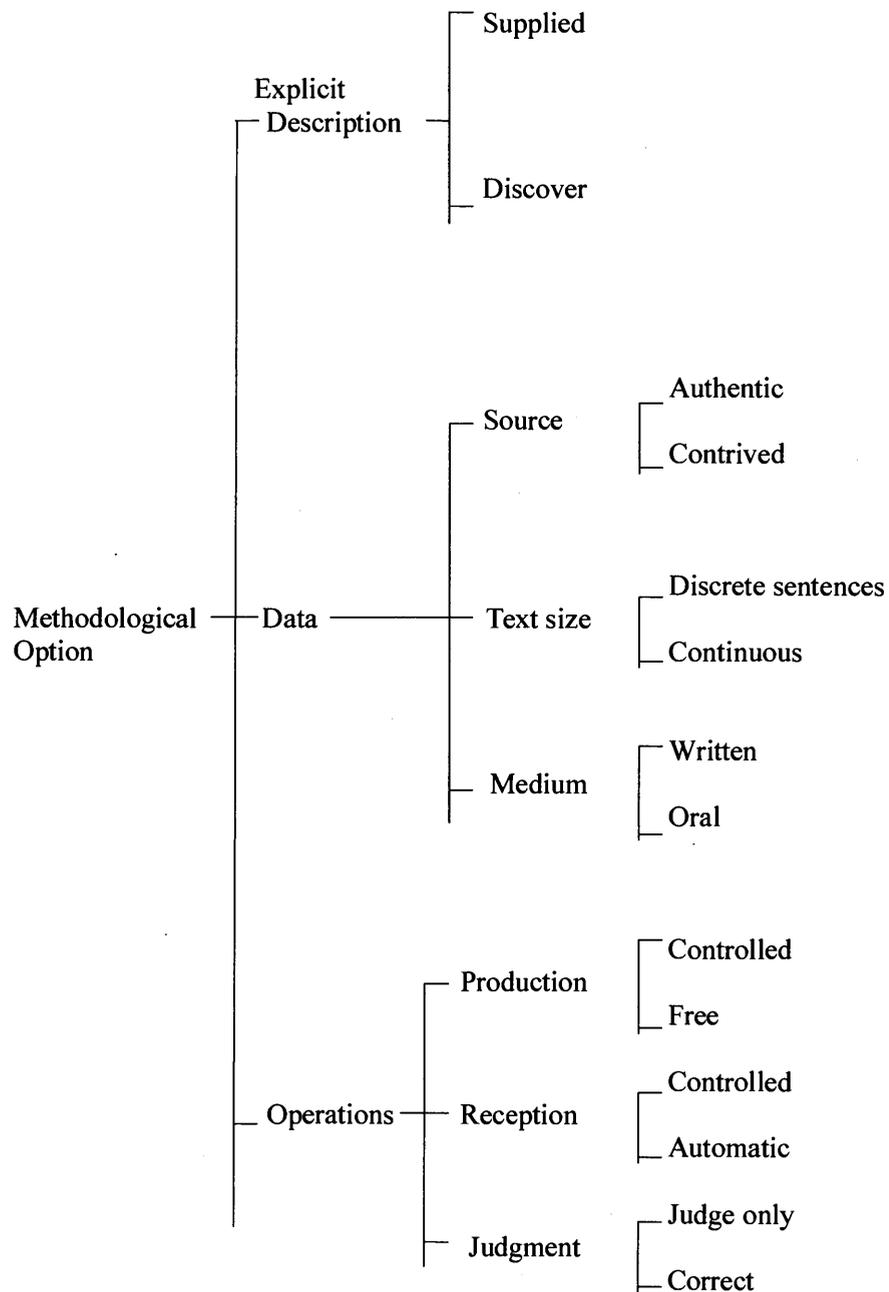


Figure 3.1 Système d'options méthodologiques dans la recherche de Ellis (2002, p.158)

Finally, the rubric *operations* determines, in a very general way, the nature of the grammatical exercises, if there is matter to produce and if they allow, for learners, to be free in their production. We have kept this category, but by adding the types of grammatical exercises, more specifically, as well as the degree of control and freedom they offer.

Mucchielli (1988) specifies that the categories created for content analysis « can be defined from the hypotheses of the research, its objectives or the structure of the content of its elements » (p. 383). The analysis grid therefore takes up the elements of our theoretical framework in order to draw a portrait of the way of presenting the teaching of grammar and the notions that are the object of didactic sequences. In this way, it will be possible to calculate the frequencies of use of the types of attention focusing on the grammatical form in the learning notebooks in order to determine if these benefit from the different options proposed in the research on the didactics of grammar. For the preparation of the present analysis grid, the components were also selected through the readings discussed in the theoretical framework of this research. Since our main objective is to better understand the integration of the teaching of grammar in the learning notebooks of English as a second language, we have identified five main categories, which are criteria that we want to analyze: the general organization of the manual, the general approaches to the teaching of the language, the type of integration of grammar, the exposure to the rule/regularity, the types of grammatical exercises as well as the potential for reuse of the notions studied in the production tasks. These criteria are drawn from the numerous studies reviewed in our theoretical framework on this subject. In order to be inspired, we have attentively observed the studies on the different approaches to the teaching of the language (communicative approach, approach through tasks or

actionnelle, approche par les textes, etc.) pour qu'on puisse dénoter celles qui sont utilisées dans les cahiers d'apprentissage. Le type d'intégration grammatical a été inspiré par l'enseignement de type isolé et intégré de la grammaire (Lightbown et Spada, 2008), à savoir si l'enseignement grammatical fait partie des tâches communicatives dans le corpus. L'enseignement inductif et déductif a façonné la catégorie de l'exposition à la règle ou à la régularité pour lever le voile sur la façon dont les auteurs présentent les éléments langagiers. Les types d'exercices grammaticaux ont été inspirés par l'étude de Paultson (1970) et sa catégorisation des différents types d'exercices. Nous avons ajouté des sous-catégories à ceux-ci, inspirés de Simard et Jean (2011).

Dans la prochaine section, nous expliquons les différentes étapes de la procédure de validation de la grille d'analyse.

3.4.2 Validation de la grille d'analyse

Afin de valider la grille d'analyse et de nous assurer de sa fidélité, nous avons effectué deux mises à l'essai. La première consistait à analyser un chapitre dans les sept cahiers d'apprentissage de l'anglais langue seconde du corpus sélectionné, afin de vérifier si on devait en modifier les catégories. La grille d'analyse doit contenir des éléments observables propres aux cahiers d'apprentissage d'anglais langue seconde publiés au Québec.

La deuxième mise à l'essai a impliqué un accord inter-observateur (Gaudreau 2011) où deux codeurs, ayant de l'expérience dans l'enseignement de la grammaire et

l'utilisation des cahiers d'apprentissage, devaient analyser quelques chapitres de ceux-ci au moyen de la grille d'analyse.

Conformément à la méthode utilisée dans Gaudreau (2011) pour la validation d'un outil méthodologique, les deux codeurs devaient en arriver à des résultats similaires. Le nombre d'observations similaires des deux codeurs a été multiplié par 100 et divisé par le nombre total d'observations (nombre d'observations similaires chez deux observateurs $\times 100 \div$ nombre total d'observations). Pour que l'outil soit valide, le pourcentage doit être supérieur à 75 ou 80% (Gaudreau, 2011, p. 131).

3.4.2.1 Validation par la mise à l'essai

La première étape consistait à vérifier la conformité des termes utilisés de la grille d'analyse aux types d'intervention sur la forme grammaticale présents dans les cahiers d'apprentissages sélectionnés pour la présente recherche et si elle s'adaptait convenablement au matériel produit au Québec. Nous avons, en premier lieu, analysé un chapitre dans tous les cahiers d'apprentissage. De nouvelles catégories ont émergé pour mieux décrire les tendances des types d'intervention portée sur la forme grammaticale (par exemple, les catégories pseudo-inductive et partiellement intégré).

La seconde mise à l'essai a été complétée en deux étapes distinctes. Au cours de cette opération, la grille d'analyse a été mise à l'essai par deux codeurs. Les codeurs (codeur A et codeur B) sont tous les deux des enseignants de l'anglais langue seconde et pratiquent le métier depuis quatre ans. Ils sont familiers avec les cahiers d'apprentissage de troisième secondaire, mais ont exprimé de l'incertitude face aux

connaissances reliées à quelques termes employés pour décrire des approches et des méthodes de l'enseignement de la grammaire, ainsi que les divers types d'activités grammaticales présentés dans la grille d'analyse. Nous avons consacré quelque temps pour leur permettre de se familiariser avec les diverses catégories.

La première partie de cette seconde mise à l'essai a été effectuée auprès du codeur A. L'analyse a été exécutée dans trois chapitres provenant des cahiers d'apprentissage suivants : *Upshot* (Aaronson, Baxter et Beyea, 2015), *Studio* (Baxter, Beyea, Nelson et Wright, 2012) et *Up to date* (Jaret, 2013).

Après l'analyse de ces chapitres, les résultats du codeur A ont été comparés avec ceux établis par l'expert (la chercheure). La comparaison des résultats s'est avérée concluante pour la plupart des catégories de la grille d'analyse. Quelques différences ont été répertoriées en ce qui a trait aux types d'exercices grammaticaux, ce qui nous a permis d'identifier quelques lacunes dans la légende de la grille d'analyse. Une discussion avec le codeur A nous a révélé que quelques descripteurs manquaient de précision. Des changements ont permis d'approfondir les descripteurs dans la légende qui accompagne la grille d'analyse. De plus, nous avons dû retravailler la légende liée aux exercices communicatifs et output structuré puisqu'il y a eu, au cours de l'analyse, de l'incertitude face à leur distinction.

Par la suite, nous avons soumis la version retravaillée au codeur B pour qu'il puisse faire l'analyse de trois chapitres dans trois cahiers d'apprentissage distincts : *Gear up* (Dorion-Larocque, 2009), *Grammar Steps 3* (Colgan, Mainella et O'Neil, 2012), *Heading Up 1* (Thérien et Georgakatos, 2012). Les résultats, bien que concluants, mais pas totalement identiques, ont permis d'identifier plusieurs catégories qui ont fait

l'objet d'hésitation : la différence entre les exercices à trous, les textes lacunaires, l'exercice de réemploi et l'invention de phrases et de courts textes. Les descripteurs, présentant donc quelques lacunes, ont été ajustés et approfondis pour fixer les incertitudes qu'elles pouvaient causer. Une fois l'ajustement terminé, nous avons effectué un accord inter juge des résultats des tests des deux codeurs. Nous avons utilisé la formule de Gaudreau (2011) qui implique le calcul du nombre d'observations similaires des deux codeurs multipliés par 100 et divisé par le nombre total d'observations. L'accord inter juge s'est situé à 88% pour l'analyse des chapitres sélectionnés des cahiers d'apprentissage.

À la suite de ces mises à essai qui se sont avérées concluantes, nous avons, via l'observation directe, entamé la collecte de données. La version finale de la grille est présentée dans la prochaine section.

3.4.3 Catégories de la version finale de la grille d'analyse

Après avoir procédé aux différentes étapes de la mise à essai de la grille d'analyse (voir la grille finale à l'Annexe A), nous avons entamé la collecte de données, tout en tenant compte de la possibilité de l'émergence de nouvelles catégories. Gaudreau (2011) souligne que la grille d'analyse « peut se construire pendant la procédure de production des données [...] Le processus de construction de la grille varie, car la nature et l'organisation de ses composantes dépendent de celles du corpus d'analyse » (p.146-147). La présente section détaille et explicite les diverses catégories de la version finale de la grille d'analyse. Un lien est établi entre les diverses catégories de la grille d'analyse ainsi que l'objectif et les questions de recherche, ainsi qu'avec les lectures

évoquées dans le cadre théorique. Cette section présente d'abord les catégories principales puis les sous-catégories.

Puisque l'objectif principal de cette recherche est d'analyser les cahiers d'apprentissage de l'anglais langue seconde pour comprendre la façon dont l'enseignement grammatical y est intégré, nous avons dégagés cinq grandes catégories principales auxquelles nous avons ajouté des sous-catégories.

Il est important de noter que les catégories incluses dans la grille d'analyse ne sont pas exclusives. Il peut donc y avoir plus qu'une catégorie afin de décrire un exercice (ex.: mécanique et à trous), un type d'approche (ex.: actionnelle et communicative), et plus d'une façon d'organiser le cahier d'apprentissage (ex.: organisation par tâches et par compétences.)

La grille d'analyse est donc répartie en cinq catégories principales : 1) L'organisation générale du cahier d'apprentissage, 2) L'approche générale de l'enseignement de la langue, 3) Le traitement grammatical (englobant le type d'intégration de la grammaire et le type d'exposition à la règle/régularité), 4) La production (de la/des notions étudiées dans les tâches de production) et 5) La pratique (incluant les types d'exercices grammaticaux).

Nous entamons cette section par la description de la catégorie principale pour ensuite décrire les sous-catégories qui s'y rattachent. En préambule à la description des catégories et des sous-catégories se trouve la section de la grille d'analyse concernée.

3.4.3.1 Catégories pour l'organisation générale du manuel

Tableau 2.2 Organisation générale du manuel

Organisation générale du cahier d'apprentissage	
a. Organisation par compétences	
b. Organisation par notions grammaticales	
c. Organisation par textes	
d. Organisation par thèmes	

L'organisation générale du cahier d'apprentissage définit la façon dont celui-ci est organisé, que ce soit par le biais de l'utilisation de différentes thématiques portant sur des sujets variés, ou via l'intégration de divers textes qui sont la base des exercices inclus dans les chapitres. Il est aussi question de mieux comprendre la façon dont le cahier d'apprentissage présente les unités, les séquences didactiques et les enseignements, et de quelle façon il est organisé, que ce soit en fonction de notions grammaticales, ou encore, en fonction des compétences à développer. Plus précisément, l'organisation générale se retrouve à la base de sa création, et relate la philosophie de l'apprentissage telle que perçue par ses auteurs (Gerard et Roegiers, 2003).

De plus, cette section permet de lever le voile sur la façon dont les contenus sont organisés, et dans quels types d'intervention de la forme grammaticale ils s'intègrent. Puisque la présente recherche vise à analyser si les types d'enseignements répertoriés ou traités dans les écrits scientifiques se retrouvent dans les cahiers d'apprentissage,

l'organisation générale permet de comprendre l'ensemble du corpus analysés pour dégager la conception de l'apprentissage qui en est à sa base.

a. Organisation par compétences

L'organisation par compétences provient de *l'approche par compétences*, tel que décrit dans notre cadre théorique. Il s'agit d'un apprentissage qui s'effectue à travers une succession de tâches mêlée à des objectifs clairs à atteindre (Scallon, 2004). Les séquences didactiques sont donc ponctuées de résolution de problèmes qui permet aux apprenants d'atteindre des objectifs spécifiques. Dans le cadre de la présente recherche, les compétences sont celles associées au programme d'anglais langue seconde de base et enrichi : interagir oralement en anglais (C1) ; réinvestir sa compréhension des textes (C2) et écrire et produire des textes (C3). Cette forme d'organisation, qui découle de l'approche axée sur les compétences, implique la segmentation des chapitres ou des unités des cahiers d'apprentissage en fonction des compétences à développer. Chaque chapitre ou unité est principalement axé sur le développement de plusieurs compétences en vue d'une tâche finale qui sera complexe, c'est-à-dire pour laquelle l'apprenant devra mobiliser tous les divers aspects des compétences développées. À titre d'exemple, une tâche finale peut être la rédaction d'un texte d'opinion portant sur les bienfaits de l'utilisation du cellulaire (Compétence 3 : écrire et produire des textes). La séquence didactique précédant la tâche finale exposera les apprenants à des textes portant sur ce sujet afin de développer leur sens critique. Pour leur part, les exercices ou les tâches didactiques prépareront les apprenants à la rédaction, comme structurer un texte d'opinion, faire des exercices d'écriture ou sélectionner des mots de vocabulaire pertinents. L'approche par compétences vise aussi à faire en sorte que l'étudiant soit au cœur de son apprentissage (Tardif, 1993). Ce qui fait que les cahiers d'apprentissage, organisés selon les compétences du programme de base et enrichi de l'anglais langue seconde, proposent des exercices ou des tâches qui appuient

l'apprentissage des apprenants et les changements cognitifs portant sur une compétence particulière. Le portfolio et les auto-évaluations en sont des exemples patents.

b. Organisation par notions grammaticales

Les cahiers d'exercices grammaticaux sont généralement organisés par notions grammaticales dans lesquels se retrouvent plusieurs notions grammaticales enseignées par chapitre ou unité. Lescure (2010) explique l'approche par la grammaire en indiquant que « le titre et l'unité de la leçon étaient donnés par le point de grammaire qui y était traité, et la progression d'enseignement suivait l'ordre canonique de la grammaire [...] » p.2).

Le contenu des cahiers d'apprentissage et leurs chapitres comprennent des énoncés axés sur la pratique de notions grammaticales. Les règles ou les régularités, qui peuvent être ou non expliquées et détaillées, sont reliées à une succession d'exercices grammaticaux visant à consolider les connaissances acquises. Il s'agit, pour la majorité du temps, d'exercices de nature mécanique ou signifiant dans lesquels les apprenants ont très peu de liberté dans la production (Paultson, 1970).

Les cahiers d'apprentissage qui sont organisés par notions grammaticales illustrent la méthode grammaire-traduction ou jusqu'à un certain point, la méthode audio-orale comme nous l'avons abordé dans le cadre théorique. La méthode audio-orale implique une répétition exhaustive de dialogues préconçus à l'oral afin de favoriser une automatisation des phrases de la langue cible (Larsen-Freeman, 2000 ; Lightbown et Spada, 2013). La transposition de cette méthode dans les cahiers d'apprentissage

pourrait être comparée avec l'approche par notions grammaticales étant donné qu'on le décrit par une série d'unités ou de chapitres qui préconisent la grammaire et qui relève d'une certaine prédominance d'exercices mécaniques et signifiants pour favoriser l'apprentissage d'une structure ou d'une notion spécifique.

c. Organisation par textes

L'idée de départ de cette forme d'organisation est l'approche par les textes (*story based-approach*) où l'emphase est mise sur le sens des textes, plutôt que sur les formes grammaticales. Selon cette approche, il faut d'abord bien comprendre le sens des textes avant de centrer l'attention sur les éléments langagiers (Adair-Hauck et Donato, 1994). De ce fait, les cahiers d'exercices organisés de cette façon présentent des textes didactiques qui sont authentiques (extrait d'un livre, d'un article ou d'une revue) suivis de questions portant d'abord sur le sens. De plus, il y a traitement, normalement par une approche par la découverte (inductive), de certaines notions grammaticales (s'ils s'en trouvent).

d. Organisation par thèmes

Les écrits didactiques basés sur l'approche communicative encouragent les échanges communicatifs authentiques et les exercices en contexte normalement autour d'un thème. L'accent est mis sur l'utilisation de contextes signifiants en salle de classe (Larsen-Freeman, 2000 ; Lightbown et Spada, 2013 et Keck et Kim, 2014). Les thématiques des cahiers d'apprentissage traitent généralement de sujets divers, et le plus souvent, ces sujets sont rattachés aux intérêts du public cible et à un contexte qui leur est familier, afin de faire en sorte que les tâches soient, le plus possible, perçues

comme authentiques dans le but de préconiser les connaissances antérieures des apprenants (Martinez, 2007).

3.4.3.2 Catégories pour l'approche générale de l'enseignement de la langue

Cette section découle des différents types de l'enseignement de la langue présentés dans le cadre théorique. Comme décrit dans le chapitre précédent, celles-ci proviennent de divers courants en psychologie, didactique et linguistique et leurs particularités sont influencés par ces courants de pensées desquelles elles proviennent. Les méthodes et les approches que nous avons décrites ont été regroupées en catégories (que nous décrivons dans les sections suivantes) pour nous aider à faire état des méthodes et approches utilisées dans les cahiers d'apprentissage sélectionnés. Le tableau 3.3 illustre les différentes approches de l'enseignement de la langue qui peuvent être identifiées dans les cahiers d'apprentissage.

Tableau 3.3 Approche générale de l'enseignement de la langue

Approches générales de l'enseignement de la langue	
a. Approche par la tâche/actionnelle	
b. Approche grammaticale	
c. Approche communicative	

L'approche générale de la langue englobe davantage la façon dont l'enseignement de la langue est présenté, que ce soit par le biais d'une approche communicative, par la tâche ou encore, par une approche grammaticale. Pour dégager les types d'intervention sur la forme grammaticale dans les cahiers d'apprentissage, il est crucial de relever les approches de l'enseignement de la langue qui sont utilisés pour mieux comprendre l'organisation des contenus afin de faire un pont entre ce qu'on retrouve dans les cahiers d'apprentissage et les recherches scientifiques en didactique de la grammaire.

a. Approche par les tâches ou approche actionnelle

L'approche par les tâches ou approche actionnelle préconise l'apprentissage de la langue en recourant à des contextes authentiques. Une tâche, telle que nous l'avons décrite dans le cadre théorique, peut se traduire par un exercice à compléter qui reflète la vie quotidienne. Par exemple, il peut s'agir d'écrire une lettre pour une demande de remboursement et ce, en utilisant une certaine notion grammaticale. De cette façon, la tâche est authentique et exige un certain niveau langagier dans le but d'atteindre des objectifs spécifiques établis en préambule à celle-ci (Tagliante, 2005, p. 37). Les tâches incluses aux séquences didactiques nécessitent alors plusieurs compétences servant à un but précis (Jacquin, 2015). Du coup, ce type d'approche comprend une série de tâches en vue d'un objectif final (qui se retrouve, la plupart du temps, à la fin des chapitres). La tâche finale ne peut être finalisée sans avoir complété les exercices en préambule à celle-ci. « Plutôt que de concevoir son enseignement à partir d'une liste de points grammaticaux, lexicaux, de fonctions du langage ou d'autre items à apprendre, le pédagogue élabore une série de tâches cibles que les apprenants auront besoin d'effectuer dans un monde réel à l'issue de leur formation (présentation professionnelle, entretiens d'embauche, et CV, conversation téléphonique, etc.) (Puren, 2004, p. 12). » Les apprenants s'approprient donc le vocabulaire et la grammaire qui est nécessaire mais en se centrant sur le contexte de la tâche.

b. Approche grammaticale

L'approche grammaticale dans les cahiers d'apprentissage consiste en un enchaînement d'exercices visant à développer la compétence grammaticale (à l'exemple de l'approche grammaire-traduction). Ces exercices sont généralement axés sur le développement de la compréhension d'une ou de plusieurs structures grammaticales. Il peut y avoir quelques exercices visant l'acquisition du vocabulaire, mais leur but est d'abord la présentation d'un élément langagier, sa pratique et, dans quelques cas, sa production.

c. Approche communicative

L'approche communicative² dans les cahiers d'apprentissage prend la forme d'une série de tâches didactiques, d'exercices ou d'activités au moyen desquels les apprenants peuvent développer leur compétence communicative dans des contextes signifiants (Canale et Swain, 1980). Les tâches didactiques, dont certaines ou plusieurs de nature communicative, servent aussi à mettre l'accent sur des structures grammaticales spécifiques. Ainsi, elles peuvent prendre la forme d'exercices exigeant de répéter oralement des phrases grammaticales ou d'exercices incluant des échanges communicatifs visant à pratiquer un élément langagier. Il est à noter que les cahiers d'apprentissage axés sur l'approche communicative ne comprennent pas uniquement des exercices communicatifs. Il faut donc, pour dénoter ce genre d'approche, qu'ils en comprennent un certain nombre dans des contextes authentiques.

² À noter que lorsque nous abordons le concept de l'approche communicative, nous faisons référence à l'approche qui a été galvaudée et modifiée au cours des années, et non à l'approche communicative pure.

3.4.3.3 Catégories pour le traitement grammatical

Tableau 3.4 Traitement grammatical (type d'intégration de la grammaire)

Traitement grammatical	
Type d'intégration de la grammaire	
a. Intégré	
b. Partiellement intégré	
c. Isolé	
d. Parallèle	
d. En préparation pour des tâches de communications spécifiques	

Les descripteurs qui se retrouvent dans cette présente section servent à déterminer la façon dont les contenus grammaticaux sont intégrés dans les cahiers d'apprentissage, que ce soit par le biais d'une approche isolée ou intégrée, ou même parallèle. Comme le mentionne Lebrun, Lenoir et Desjardins (2004) : « les manuels scolaires contribueraient en grande partie à définir les savoirs à enseigner, les stratégies pédagogicodidactiques employées, la progression attendue des élèves, le cheminement qu'ils doivent parcourir pour acquérir les savoirs, leur degré de participation dans les activités et le mode de reconnaissance de leur acquis » (p.511). L'observation attentive du type d'intégration de l'enseignement de la grammaire permet de mieux comprendre comment les contenus ont été structurés dans les cahiers d'apprentissage. Les écrits scientifiques traitent de nombreuses recommandations quant à la façon dont l'enseignement grammatical se révèle utile comme le décrit notre cadre théorique, et en levant le voile sur la façon dont l'enseignement grammaticale est intégré dans les

corpus sélectionnés, nous serons en mesure de faire un pont avec les écrits didactiques de la grammaire.

a. Intégré

Le concept à la base de cette catégorie découle de l'enseignement intégré voulant que la notion grammaticale soit incluse à la séquence didactique, et ce, plus souvent qu'autrement, de façon implicite par le biais d'exercices en contexte (Spada et Lightbown, 2008). De ce fait, son inclusion doit mener à son utilisation ou formulation dans les tâches inhérentes à cette même séquence didactique. Transposée dans la grille d'analyse de cette étude, l'option « intégrée » se réfère à l'occurrence d'un élément langagier dans des tâches ou des exercices, afin qu'il soit repris dans une tâche postérieure ou dans la tâche finale.

b. Partiellement intégré

La catégorie « partiellement intégrée » est une version adaptée pour cette recherche et qui découle de l'option « intégrée » afin de mieux répondre à nos objectifs de recherche. Elle diffère de la catégorie précédente en ce qu'un élément langagier, bel et bien intégré à l'intérieur d'une séquence didactique, n'est pas nécessairement réinvestie par la suite ou utilisé pour la tâche finale. Cette notion grammaticale est donc intégrée à une série de tâches, mais son utilisation ou sa formulation n'est pas ensuite reprise ou répétée. N'étant pas considéré comme intégré, la notion grammaticale est donc partiellement intégrée aux séquences didactiques.

c. Isolé

Cette notion découle de l'approche isolée où l'enseignement grammatical d'un élément langagier se retrouve à l'extérieur de la séquence didactique principale. La présentation de cet élément langagier précède généralement une série d'exercices ou de tâches didactiques ayant pour but de préparer l'apprenant à son utilisation (Spada et Lightbown, 2008). Dans les cahiers d'apprentissage comprenant un traitement grammatical dit « isolé », la notion grammaticale ne fait normalement pas partie intégrante d'un chapitre ou d'une unité. Elle n'est pas non plus nécessaire à l'accomplissement des tâches principales et se retrouve généralement à la fin des cahiers d'apprentissage. L'enseignant ou l'enseignante choisit alors les notions qu'il ou elle veut présenter à ses apprenants selon les besoins pressentis de ceux-ci.

d. Option parallèle

L'option parallèle est utilisée par les enseignants, à titre de « support », quand les apprenants éprouvent de la difficulté avec un certain élément langagier d'une séquence didactique (Ellis, 2002). Il ne faut pas cependant la confondre avec l'option isolée (extérieure à la séquence didactique principale). Elle demeure à la disposition de l'enseignant et il n'est pas nécessaire de la compléter pour atteindre l'objectif principal de la séquence. Elle se présente sous forme d'une courte séquence didactique dans laquelle la notion est généralement présentée de façon inductive. Ce, afin que les apprenants puissent à la fois découvrir la règle et compléter une série d'exercices de nature communicative, mécanique, ou significative. Elle vise une compréhension approfondie d'un élément langagier problématique pour certains apprenants.

e. En préparation pour des tâches de communications spécifiques

Cette catégorie qui s'inscrit dans le type d'intégration de l'enseignement de la grammaire peut aussi se jumeler à d'autres types d'intégration, soit une intégration totale, partielle, ou isolée. Plus spécifiquement, elle implique un élément langagier ou une structure grammaticale servant uniquement à compléter une tâche complexe généralement se retrouvant à la fin de la séquence didactique. Sans l'enseignement ou l'apprentissage de cette structure ou notion grammaticale, il sera difficile, voire même impossible de compléter la tâche finale et de remplir les compétences exigées pour la réussir ladite tâche finale. La séquence didactique mise sur un élément langagier pour permettre à l'apprenant de compléter une tâche complexe.

Il est important de rappeler que le concept de « tâche » signifie une action à accomplir dans le but de parvenir à un résultat spécifique (Lescure, 2010, p.15). Par ailleurs, pour les besoins de cette catégorie, il est important de préciser qu'une tâche complexe ne se définit pas par la difficulté d'une tâche. Selon Keck et Kim (2014), une tâche complexe se caractérise non par sa difficulté, mais par une mobilisation de connaissances antérieures, par de nouvelles connaissances acquises, et par leur capacité à restituer des savoirs dans une situation contextualisée et familière (p.191). En d'autres termes, la tâche complexe encourage les apprenants à atteindre un niveau cognitif plus complexe afin de restituer les connaissances acquises et à mettre en place des savoirs acquis tout au long de la séquence didactique qui la précède.

À titre d'exemple, une notion qui s'inscrit dans cette présente catégorie peut être une séquence didactique portant sur les règlements dans une école (approche par thèmes). La série de tâches vise à préparer les apprenants à une tâche complexe qui implique la production de nouveaux règlements (Exemple : *Don't run in the corridors, Be polite*

with the teachers, Eat at the cafeteria, etc.) ainsi que leur justification lors d'un débat entre les apprenants fait à l'oral. Pour ce faire, l'impératif est essentiel. De cette façon, les tâches en préambule à la tâche finale et complexe visent, entre autres, à préparer les apprenants à utiliser l'impératif dans le but précis de créer divers règlements s'appliquant dans le contexte scolaire, et de justifier leur importance auprès de leurs pairs.

Tableau 3.5 Exposition à la règle ou à la régularité

Exposition à la règle/régularité	1. Explicite	2. Implicite
e. Déductif		
f. Inductif		
g. Pseudo-inductif		
h. Avec mise en évidence de l'input		
i. Exposition accrue		

Le Tableau 3.5 illustre les différentes possibilités quant à la façon dont un élément langagier est présenté dans les cahiers d'apprentissage. La présentation de la règle grammaticale peut s'effectuer de façon déductive ou inductive, implicite ou explicite. À l'intérieur de la présentation, il peut y avoir une mise en évidence de l'input, ou une exposition accrue afin d'augmenter la saillance de l'élément langagier ciblé. Cette section permet de relever la façon dont les règles grammaticales sont présentées dans les cahiers d'apprentissage afin d'en juger si ces pratiques s'arriment aux résultats des recherches à ce sujet.

1. Explicite

L'enseignement explicite se caractérise par un enseignement qui est conscient. Les étapes de l'apprentissage d'une notion grammaticale, ou d'une stratégie, ou encore les étapes menant à la réalisation d'une tâche complexe sont clairement détaillées et enseignées pour rendre les instructions le plus explicite possible (Andrew, 2007). Les règles grammaticales sont expliquées, et même si elles peuvent être présentées de façon inductive pour que les apprenants les découvrent, elles finissent par être exposées et expliquées. Dans le cadre de la présente recherche, une exposition explicite à la règle implique qu'elle soit clairement expliquée avant que les apprenants soient exposés à cette règle, que ce soit par le biais de sa saillance dans un texte, ou encore, par le truchement de différents exercices visant à la pratiquer. Les catégories d'enseignement explicite peuvent être jumelées avec les options suivantes : déductive, inductive, pseudo-inductive, et avec la mise en évidence de l'input ou avec de l'exposition accrue. Il en est similaire pour la catégorie de l'enseignement implicite, puisque celle-ci peut se jumeler à toutes les autres catégories énoncées ci-haut, mise à part pour l'enseignement déductif.

2. Implicite

Selon Andrew (2007), l'enseignement implicite met l'accent sur un enseignement qui n'est pas conscient par le biais de contextes qui sont naturels. Dans le cadre de la présente recherche, l'exposition de la régularité de façon implicite se résumerait à présenter une série de tâches complexes dans lesquels les apprenants seraient exposés à la langue cible, par exposition accrue, par exemple, sans qu'il n'y ait d'activités, d'exercices ou d'explication d'une notion ou d'un élément langagier. Les séquences didactiques peuvent alors être constituées de textes authentiques et d'articles de journaux avec des questions portant sur le contenu. En d'autres mots, cette catégorie

n'implique aucune activité ou exercice grammatical, ce qui signifie que l'enseignement est axé uniquement sur le sens. Il serait aussi possible, mais peu probable de nos jours, d'avoir des exercices de répétition typiques de la méthode audio-orale qui ne viseraient aucun apprentissage conscient. De même, il serait aussi possible d'observer la présence d'exposition accrue inclus dans un enseignement implicite. Pour ce cas spécifique, un cahier d'apprentissage pourrait impliquer des textes avec une notion grammaticale très récurrente sans nécessairement en faire mention, de façon explicite, dans les consignes.

e. Déductif

Un enseignement déductif exige d'expliquer la règle avant d'exposer les apprenants à sa pratique (Andrew, 2007). On reconnaît l'option déductive à la façon dont la règle ou la régularité est présentée dans les manuels scolaires. Si la règle est expliquée de façon détaillée avant son utilisation, il s'agit de l'option déductive.

f. Inductif

On recourt à l'enseignement inductif quand on désire que les apprenants découvrent la règle ou la régularité par le biais d'une série de tâches ou d'exercices (Nitta et Gardner, 2005). Il revient donc à l'apprenant de se faire sa propre idée et de comprendre à sa façon une règle grammaticale, tout en ayant la possibilité de tester ses hypothèses par une succession d'exercices. Les tâches reliées aux exercices permettent d'appliquer la règle à plusieurs reprises, sans la dévoiler.

g. Pseudo-inductif

Après la première mise à essai de la grille d'analyse, il a été trouvé que les catégories inductives et déductives ne couvraient pas l'entièreté de ce qui était présenté dans les cahiers d'apprentissage. Alors que certaines présentations de la règle n'étaient pas tout à fait inductives ou déductives, cette présente catégorie a émergé pour mieux rendre compte de la réalité des contenus des cahiers d'apprentissage. En effet, l'option pseudo-inductive est une façon de découvrir la règle grammaticale à partir d'un exercice ou d'une tâche. Elle est similaire à l'exposition inductive sauf que, suite à l'exposition de façon inductive de la règle, celle-ci est de facto expliquée dans la section suivante. L'option pseudo-inductive est donc une séquence spécifique dans laquelle la règle est à découvrir de façon brève, puis rapidement exposée à la suite de la pseudo-découverte, sans d'autre forme de vérification de la part des apprenants de leurs hypothèses initiales.

h. Avec mise en évidence de l'input

Cette option sert à attirer l'attention des apprenants vers une notion ou une structure grammaticale spécifique (Sharwood-Smith, 1981). On la retrouve dans les cahiers d'apprentissage quand il y a mise en évidence textuelle d'une structure ou d'un élément langagier (couleur, taille de la police, italique). Par exemple, dans un texte, l'auteur pourrait décider de mettre les adverbes en italique afin d'inciter les apprenants à les remarquer.

i. Exposition accrue

L'exposition accrue est une autre façon d'attirer l'attention des apprenants vers une structure linguistique ou un élément langagier. Elle se fait de façon à augmenter la saillance de ces éléments langagiers à l'aide de répétitions (Lee et Huang, 2008). Quand on remarque qu'un élément langagier est constamment répété dans un texte, il s'agit de l'exposition accrue. Ce concept transposé dans la grille d'analyse servirait à dénoter une forte récurrence planifiée d'une certaine notion grammaticale.

3.4.3.4 Catégories pour le potentiel de réutilisation de la/des notions étudiées dans les tâches de production

Tableau 3.6 Production : potentiel de réutilisation de la/des notions étudiées dans les tâches de production

Production : potentiel de réutilisation de la/des notions étudiées dans les tâches de production	
a. Haut potentiel	
b. Potentiel modéré	
c. Bas potentiel	
d. Pas de tâche réelle de production	

Cette présente section inclut le degré de production et de réutilisation des notions grammaticales préalablement abordées. Certains cahiers d'apprentissage peuvent en effet présenter des notions grammaticales et encourager leur utilisation via quelques exercices sans qu'elles ne soient réinvesties à travers des tâches complexes dans

lesquelles l'apprenant pourra tester les hypothèses de la langue en essayant de l'intégrer aux différentes possibilités d'exercices engendrant une production plus libre. De plus, il est important de préciser que le degré de réutilisation des notions n'est pas en lien avec les notions les plus ou moins fréquentes ; nous observerons si cette notion vise, selon les consignes, à être utilisée ou réinvestie dans une tâche de production (finale ou non). Les apprenants devraient avoir l'occasion d'apprendre et de réinvestir les notions et les structures grammaticales à travers d'activités de production libre pour favoriser la négociation de la forme et du sens et leur permettre d'interpréter et de tester leurs nouvelles connaissances acquises (Savignon, 1991). Il est donc important de décrire les degrés de réinvestissement de la notion grammaticale par le biais d'observation directe et décrire les tendances retrouvées dans les cahiers d'apprentissage.

Cette section implique donc le potentiel de réutilisation d'un élément langagier et ce, à différents niveaux sur un continuum. Les cahiers d'apprentissage, bien que certes constitués d'une variété d'exercices et d'activités et organisés de façons diverses, et bien qu'encourageant des expériences d'apprentissage variées qui visent à développer des éléments langagiers, ceux-ci permettent (ou non) de réinvestir des notions apprises au courant des séquences didactiques. Les catégories suivantes décrivent les différents niveaux d'un potentiel de réutilisation des notions grammaticales présentés dans les séquences

a. Haut potentiel

L'élément langagier est réinvesti dans une tâche finale ou complexe. Son utilisation est cruciale afin de compléter cette tâche. Par exemple, une séquence didactique dans laquelle se retrouvent plusieurs expositions au passé simple prépare les apprenants à

écrire un texte au passé dans lequel ils devront narrer leurs vacances d'été (Exemple : *I went to California last Summer. I enjoyed going to the beach. I ate a lot of ice cream*).

b. Potentiel modéré

L'élément langagier est partiellement réinvesti à travers des tâches complexes ou dans la tâche finale. Les tâches de production finales requièrent leur utilisation, mais de façon modérée. Par exemple, une tâche finale peut être la description physique des membres de la famille de l'apprenant. Dans ce cas, si la séquence précédente visait à enseigner les pronoms en anglais (*subject pronoun* et *object pronoun*), il s'agit dans ce cas d'un potentiel modéré, car il est possible d'éviter l'utilisation de ces pronoms en utilisant le sujet.

c. Bas potentiel

L'élément langagier peut être utilisé dans une tâche finale ou complexe, mais il n'est pas nécessaire. Il peut être mentionné dans les instructions que l'élément langagier pourrait être utilisé, mais son absence dans la tâche finale n'a pas d'impact sur celle-ci. Par exemple, l'acquisition des adverbes en anglais pourrait être utilisée dans une tâche d'écriture finale dans laquelle les instructions proposent leur utilisation. Cependant, l'apprenant n'est pas pénalisé s'il n'en utilise aucun.

d. Pas de tâche réelle de production

Les séquences didactiques ou les chapitres ne contiennent aucune tâche de production.

3.4.3.5 Catégories pour les types d'exercices grammaticaux

Tableau 3.7 Pratique : types d'exercices grammaticaux

Pratique				
Types d'exercices grammaticaux	1.Exercices mécaniques (exercices contrôlés)	2.Exercices signifiants (exercices contrôlés)	3.Exercices communicatifs (exercices semi-contrôlés)	4.Output structuré (exercices libres)
a. Exercices à trous				
b. Choix multiple				
c. Puzzles				
d. Classement				
e. Étiquetage				
f. Analyse des phrases				
g. Correction d'erreurs				
h. Conjugaison				
i. Jeu				
j. Manipulations syntaxiques				
k. Réemploi				
l. Invention de phrases/courts textes				
m. Micro-conversation				
n. Réflexion grammaticale				
o. Textes lacunaires				

Toujours dans le but de rendre compte de la diversité des pratiques recensées dans les écrits scientifiques de la didactique de la grammaire, il est important de faire état des types d'exercices qui sont utilisés dans les cahiers d'apprentissage servant à l'enseignement de la grammaire et à sa pratique. Puisque la première question de recherche vise à dénoter les types d'intégration sur la forme grammaticale dans les cahiers d'apprentissage de l'anglais langue seconde, nous visons à comprendre, plus spécifiquement, quels sont les types d'exercices grammaticaux qui sont retrouvés dans les cahiers d'apprentissage afin de constater leur fréquence ou leur absence. Nous avons décidé à la suite de notre recension d'écrits d'inclure quatre types d'exercices grammaticaux selon le degré d'attention au sens qu'elles induisent. Nous avons utilisé les trois catégories d'exercice de Paultson (1970) et avons ajouté une catégorie d'exercice inspirée par l'étude de Aski (2003) et un type d'exercice nommé *communicative language practice* que nous avons appelé « output structuré. » Ces quatre catégories sont décrites dans la prochaine section et font état des divers degrés de liberté communicative allouée dans la pratique de la notion grammaticale. Ensuite, les différents types d'exercices selon leur forme (et non selon leur degré de structure) sont présentés, le tout dans le but de rendre compte d'à peu près toutes les possibilités (Simard et Jean, 2011). Il est à noter que toutes ces catégories ne sont pas exclusives et qu'un seul exercice peut s'intégrer dans plus d'une catégorie.

1. Exercices mécaniques

Les exercices mécaniques se caractérisent par le fait qu'ils sont excessivement contrôlés. Ils ne permettent en effet qu'une seule réponse possible et, en général, il n'est pas nécessaire de lire la phrase et de comprendre le sens afin de compléter l'exercice (Paultson, 1970). À titre d'exemple, dans la phrase : « Mary (to go) to the store every day », l'apprenant doit compléter la phrase en utilisant le présent. Sans comprendre le sens de la phrase, il est possible de conjuguer le verbe correctement.

2. Exercices signifiants

Les exercices signifiants sont aussi contrôlés et ne permettent qu'une seule réponse possible. Cependant, contrairement aux exercices mécaniques, les apprenants doivent comprendre le sens de la phrase ou des phrases (Paultson, 1970). Un exercice dans lequel il faut relier le terme à sa définition est un exemple d'exercice signifiant puisqu'il n'y a qu'une seule réponse possible ; cependant, pour compléter l'exercice, il faut comprendre le sens des mots et des définitions.

3. Exercices communicatifs

Les exercices communicatifs sont marqués par le fait qu'ils communiquent de l'information réelle. Il peut s'agir souvent d'interactions orales assez authentiques ou du moins réalistes traitant de sujets variés, ou encore de la rédaction d'un court paragraphe portant sur un sujet spécifique concernant l'apprenant. Les réponses cependant demeurent semi-contrôlées, puisque le sujet est toujours donné et accompagné de demandes d'informations (Paultson, 1970). Un exercice communicatif peut être une discussion entre deux apprenants au cours de laquelle ils doivent se décrire physiquement en utilisant le verbe *to have* avec certains mots de vocabulaire préalablement appris (nose, eyes, chin, hair, etc). Il y a échange communicatif, mais qui demeure rigide puisque certaines informations doivent être intégrées à la conversation (ex : mots de vocabulaire spécifiques, ou un élément langagier préalablement enseigné).

4. Output structuré

Puisque les exercices communicatifs ne permettent pas une liberté complète de la production langagière chez l'apprenant, cette présente catégorie est utilisée pour définir un type d'exercice qui intègre à la fois le sens et la forme et qui permet une liberté totale dans la production. Pour les besoins de cette recherche, le terme « output structuré » définit un exercice impliquant le sens et la forme et qui caractérise l'échange d'information préalablement inconnu des apprenants. Il est donc impossible pour les apprenants de se préparer à l'avance. Il s'agit d'interactions plus libres que dans le cas de l'exercice communicatif, mais toujours visant l'utilisation efficace d'une notion grammaticale. Par exemple, « Work with another group. Describe your partner's good and bad habits. Explain which bad habit he/she wants to break before the end of the school year » (Aaronson, Baxter et Beyea, 2015, p.151). Dans ce chapitre, la notion préalablement présentée est le présent simple. Les apprenants doivent donc, à travers d'échanges communicatifs plus libres, décrire les mauvaises habitudes de leur partenaire. Pour que les phrases soient grammaticales, ils doivent faire l'usage du présent simple.

Les types d'exercices grammaticaux suivants décrivent des modalités ou présentations spécifiques pour divers types d'exercices qui pourraient aussi par ailleurs être mécaniques, signifiants ou communicatifs. Ils peuvent aussi servir à un enseignement métalinguistique.

a. Exercices à trous

Il s'agit de mettre un mot à la forme appropriée ou de trouver un mot ou une séquence appropriée dans une phrase, parfois à partir d'une banque de mots ou de phrases. Par exemple: « Complete the text with the simple present of the verbs in parentheses.»

b. Choix multiples

Les choix multiples consistent à remplacer des mots identifiés, répondre « vrai ou faux » dans certains cas, ou encore, à trouver des mots manquants. Il s'agit d'un ou plusieurs choix auxquels les apprenants sont exposés. Il n'y a donc pas de production puisque les choix sont toujours présents.

c. Puzzles

Les puzzles sont des phrases, des textes ou même des mots, et des lettres en désordre qui doivent être remis à l'ordre. Il peut s'agir aussi de relier deux mots ou deux phrases, qui ont été préalablement séparée, pour être remises ensemble. À titre d'exemple, un exercice de ce genre pourrait être comme suit : « Reorder the words to create sentences. » ou « Join the different words together to form compound nouns »

d. Classement

Le classement consiste à classer des mots ou des phrases selon leurs particularités orthographiques ou syntaxiques (tableaux, diagrammes, etc.).

e. Étiquetage (repérage)

L'étiquetage est un exercice visant à repérer un mot, des informations particulières, ou un constituant et l'identifier (encercler, colorier). Il peut s'agir de repérer le sujet, le complément, le nom, l'adjectif ou identifier des temps de verbes. Par exemple: *underline all the irregular verbs in the following text.*

f. Analyse de phrases

On retrouve ce genre d'exercice lorsqu'une ou plusieurs phrases doivent être analysées de façon spécifique, et ce, en découpant, ou en coloriant certains constituants. Il peut s'agir de découper un groupe de mots, et de le déplacer dans la phrase.

g. Correction d'erreurs

Cet exercice implique la correction d'erreurs retrouvées dans un texte ou dans une phrase. Il peut ou non y avoir la consigne de corriger les erreurs de façon explicite, et non seulement de les annoter dans un texte ou dans une phrase. Il peut s'agir aussi d'une consigne claire concernant la correction d'un texte écrit par l'apprenant. Par exemple, à la suite de l'écriture d'un texte, les consignes peuvent exiger que l'apprenant revoie certaines notions afin de s'assurer de corriger ses erreurs (la ponctuation, les temps de verbe).

h. Conjugaison

Ce type d'exercice implique tout simplement de conjuguer un verbe à une forme exigée.

i. Jeu

Le jeu est une façon de promouvoir l'apprentissage de la grammaire par le biais de différents jeux (bonhomme pendu, scrabble, mots croisés, etc.).

j. Manipulations syntaxiques

Les manipulations syntaxiques permettent de comprendre des structures de la phrase par le biais de l'identification des groupes, des fonctions et des classes de mots. Il existe cinq types de manipulations syntaxiques : l'effacement, l'addition, le déplacement, la substitution et l'encadrement. L'effacement s'effectue en effaçant un groupe de mots pour vérifier s'ils sont nécessaires ou facultatifs. L'addition consiste à l'ajout d'un mot ou d'un groupe de mots pour trouver la classe d'un mot. Le déplacement fonctionne de façon similaire à l'addition, mais consiste à déplacer un mot ou un groupe de mots. La substitution détermine la fonction d'un groupe en changeant le groupe sujet par un pronom. Et finalement, l'encadrement consiste à encadrer un élément dans la phrase. Il est à noter que ce type d'exercice est beaucoup plus fréquent en classe de français langue d'enseignement.

k. Exercice de réemploi

L'exercice de réemploi est caractérisé par une réécriture d'un mot, d'une phrase ou d'un texte, et ce, en faisant usage d'un certain élément grammatical ou d'un constituant lors de sa réécriture. À titre d'exemple : « *write affirmative and negative sentences in the simple present* » ou « *write the sentences as imperatives* » (Aaronson, Baxter et Beyea, 2015, p.21). Il s'agit d'user d'une certaine forme et de l'introduire dans une phrase pour sa réécriture. L'exercice de réemploi est souvent de type mécanique ou significatif, donc plutôt contrôlé, étant donné qu'il s'agit de la réécriture d'une phrase en intégrant une notion. Il n'y a donc pas de production libre pour l'exercice de réemploi.

l. L'invention de phrases/courts textes

Il s'agit d'un type d'exercice qui exige l'écriture de plusieurs phrases en utilisant un élément langagier. L'écriture des phrases ou des textes est fait par l'apprenant. Il ne faut donc pas le confondre avec l'exercice de réemploi qui demande une réécriture d'une ou de plusieurs phrases. À titre d'exemple pour un exercice de ce genre : *Write five tips for students starting high school. Use the imperative.*

m. La micro-conversation

La micro-conversation vise à pratiquer une notion grammaticale par le biais de brefs échanges communicatifs à l'oral.

n. L'exercice de réflexion grammaticale

On retrouve la plupart du temps l'exercice de réflexion grammaticale dans les exercices visant la découverte de la règle grammaticale. Il s'agit, plus précisément, d'exercices de conscientisation langagière, qui impliquent une exposition accrue de la notion par le biais d'activités grammaticales incluant l'enseignement inductif.

o. Textes lacunaires

Les textes lacunaires impliquent l'écriture des mots manquants dans un texte, de retrouver des répliques manquantes dans de courts dialogues entre deux ou plusieurs personnes et même de deviner les mots qui suivent dans des phrases ou textes à compléter. Il peut aussi s'agir de compléter les bulles d'une bande dessinée ou encore, de mettre la ponctuation ou les accents manquants dans de courts textes ou paragraphes.

3.5 Description et interprétation des résultats

Dans notre recherche, nous visons à quantifier et à décrire des phénomènes observés, c'est-à-dire l'enseignement de la grammaire proposé dans les cahiers d'apprentissage afin de constater s'il y a adéquation ou non avec la diversité des pratiques exposées dans les recherches scientifiques sur la didactique de la grammaire. Notre recherche porte vers les modèles quantitatifs et qualitatifs en raison de la collecte de données qui s'effectuent à travers le calcul de la fréquence des interventions sur la forme grammaticale dans les cahiers d'apprentissage ainsi que sur la description des pratiques utilisées, et de l'utilisation des données descriptives en ce qui concerne plusieurs catégories de la grille d'analyse.

La première étape de la collecte de données consistait à observer l'entièreté du corpus sélectionné, soit les sept cahiers d'apprentissage de l'anglais langue seconde de troisième secondaire publiés au Québec afin de repérer les interventions portant sur la forme grammaticale.

Après avoir observé la présentation des règles grammaticales, les instructions présentant chaque exercice, les exercices et les activités, ainsi que les textes présents dans les cahiers d'apprentissage, nous avons entamé l'étape plus descriptive des données quantitatives et qualitatives. Les données que nous avons recueillies ont été transposées dans un tableau afin de pouvoir compiler les résultats.

Nous avons calculé la fréquence des types d'intervention sur la forme grammaticale. Nous avons, en effet, inscrit le nombre de fois que ces interventions reviennent et nous avons converti les résultats en pourcentage (nombre d'interventions d'un type par nombre de pages dans le livre) en tenant compte que les différents cahiers n'ont pas le même nombre de pages.

Ensuite, en ce qui concerne les approches et les méthodes de l'enseignement de la grammaire, les types d'intégration de l'enseignement grammatical ainsi que le potentiel de réutilisation de la notion, nous avons utilisé une analyse de contenu pour décrire les tendances. L'interprétation des résultats, en ce qui concerne l'analyse de contenu, s'articule autour de l'inférence (Bardin, 1986). Il s'agit d'une déduction logique par rapport à la description des résultats. De cette façon, nous avons interprété par le biais de l'inférence les résultats des données descriptives de notre grille. De cette façon, il nous est possible de dresser un portrait complet des types d'intervention de l'enseignement de la grammaire utilisé dans les cahiers d'apprentissage de l'anglais

langue seconde de troisième secondaire publié au Québec pour ensuite déterminer si ces tendances reflètent ou non la diversité proposée dans les écrits scientifiques récents.

Le chapitre suivant présente les résultats provenant de l'analyse de contenu et l'analyse quantitative.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

4.1 Introduction

Le chapitre précédent expliquait les étapes de la collecte de données à partir des éléments de la grille d'analyse conçue pour cette recherche. Le présent chapitre débutera par la description des résultats obtenus en détaillant le type d'intervention portant sur la forme grammaticale pour les sept cahiers d'apprentissage de l'anglais langue seconde. Plus précisément, il spécifiera leur organisation générale, l'approche ou les approches générales de l'enseignement de la langue utilisée, le type d'intégration de la grammaire ainsi que le potentiel de réutilisation de la notion grammaticale étudiée dans les tâches de production. Les données fréquentielles en pourcentage comprendront la fréquence d'utilisation des types d'expositions à la règle ou à la régularité, ainsi que les types d'exercices grammaticaux. Le chapitre se poursuivra en faisant une synthèse des résultats en présentant les résultats globaux des sept cahiers d'apprentissage.

Cette étude vise à analyser les cahiers d'apprentissage de l'enseignement de l'anglais langue seconde afin d'y relever tous les types d'intervention portant sur la forme grammaticale (question de recherche 1). Son but ultime est de déterminer si ces enseignements reflètent ou non les résultats dans les études scientifiques (question de recherche 2).

4.2 Données qualitatives et quantitatives par cahier d'apprentissage

Pour cette étude, tous les types d'intervention sur la forme grammaticale contenus dans les sept cahiers d'apprentissage ont été relevés et leur fréquence d'utilisation a été calculée. Les résultats sont présentés en fonction des principaux éléments de la grille d'analyse et sont regroupés en deux sections distinctes : données descriptives et données quantitatives. La première section comprend : les résultats reliés à l'organisation générale du cahier d'apprentissage, les approches générales de l'enseignement de la langue, le type d'intégration de l'enseignement de la grammaire et le potentiel de réutilisation de la/des notions étudiées dans les tâches de production. Ces éléments sont décrits sous la forme de données descriptives dérivées des concepts étudiés dans notre cadre théorique (voir chapitre 2). La deuxième section présente les résultats portant sur l'exposition à la règle ou à la régularité, ainsi que le type d'exercices grammaticaux contenus dans les cahiers d'apprentissage. Ces éléments de la grille d'analyse sont tabulés et leur fréquence d'utilisation est exprimée en pourcentage puisque le nombre d'interventions d'un type a été calculé selon le nombre de pages d'un cahier d'apprentissage.

Ces résultats descriptifs et quantitatifs sont énumérés pour chacun des cahiers d'apprentissage, dans l'ordre des éléments mentionnés ci-haut.

4.2.1 Résultats du cahier d'apprentissage *Gear Up*

4.2.1.1 Données descriptives

S'appuyant sur les concepts du cadre théorique et les descripteurs de la grille d'analyse (voir chapitre 3), l'analyse approfondie du cahier d'apprentissage *Gear Up*, a révélé que ce cahier d'apprentissage est organisé par thèmes et par compétences. Il est en effet segmenté en thèmes reliés aux intérêts supposés des adolescents de troisième secondaire. Parmi ses sept unités ou chapitres, on retrouve des thèmes comme la technologie du futur (les robots), les inventions qui ont passablement marqué notre quotidien, ainsi que des contes et des poèmes pour enfants afin de familiariser les apprenants avec les figures de style en anglais.

Le cahier d'apprentissage est également structuré par compétences au moyen de tâches visant l'accomplissement d'une tâche complexe, d'exercices d'auto-évaluation et de diverses façons d'amener l'apprenant au centre de son apprentissage. D'abord, les séquences didactiques incluent plusieurs tâches visant à atteindre des objectifs clairs. Dans le premier chapitre, par exemple, l'apprenant doit écrire un article de journal sur un martien. Pour ce faire, il doit auparavant composer des questions d'interview et y répondre par des phrases complètes. Ce travail est précédé de plusieurs exercices portant sur des notions grammaticales comme la forme interrogative, le présent simple et le présent continu.

Le recours à des exercices d'auto-évaluation est une des caractéristiques de l'organisation de *Gear up* par compétences. On retrouve en effet à la fin des chapitres des exercices d'auto-évaluation portant sur des stratégies (*I try to find the words I know,*

I use logic and deduction, I try to find key words), sur des notions grammaticales (I know how to use the simple past, I can ask yes/no questions, etc) et sur l'implication de l'élève dans son propre apprentissage (I spoke English all the time, I have worked well,). L'auto-évaluation permet de jauger le niveau de difficulté éprouvé par le biais de l'échelle de Likert (Dorion-Larocque, 2009, p.122). L'auteure encourage en fait les apprenants à se questionner sur leurs difficultés. À la fin de certains exercices grammaticaux, on retrouve également des questions d'auto-évaluation : « *So, how are you doing? So far, so good?* (Ibid., p.15) » ou « *How did you do?* (Ibid., p.17). » L'auteure propose en plus aux élèves d'ajouter certains projets à leur portfolio : « *This is the last exercise of this unit. The work product could go into your portfolio, So, pay attention!* (Ibid., p.21). Ce qui a pour lieu d'encourager les apprenants de prendre en main l'apprentissage et de s'ajuster en cas s'ils n'ont pas compris certaines notions (Tardif, 1993). Bref, l'approche par compétences se dénote surtout par la volonté des auteurs à faire en sorte que les apprenants se questionnent sur leur apprentissage et leurs difficultés.

Pour ce qui est de l'approche générale de l'enseignement de la langue, on peut dénoter des caractéristiques de l'approche actionnelle. Il y a manifestement une série de tâches à accomplir avant de réaliser la tâche finale. En fin de chapitre, il y a une tâche complexe portant sur la même thématique que l'unité a pour but de mettre en pratique ce qui a été acquis (notions grammaticales, vocabulaire). Ainsi, au chapitre 5 « *Once upon a time : a children's story* », une série d'exercices permettent à l'apprenant de maîtriser les différentes figures de style (métaphores, rimes, expressions idiomatiques), l'ordre des adjectifs en anglais, ainsi que le vocabulaire des contes merveilleux. La tâche finale, appelée « *closure activity* » consiste à créer une histoire pour enfant, tout en suivant des consignes spécifiques reliées aux exercices de la séquence didactique en préambule (Ibid., p.145-146). Les compétences à acquérir par le biais de la séquence didactique doivent être bien maîtrisées pour compléter la tâche finale.

L'enseignement de la grammaire est intégré aux séquences didactiques des chapitres du cahier d'apprentissage. Lorsqu'il y a présentation d'une notion grammaticale, on la retrouve automatiquement dans une série d'exercices postérieurs et ce, à l'intérieur des séquences didactiques d'un même chapitre. L'enseignement grammatical est souvent récapitulé avant la tâche finale pour rappeler son utilisation aux apprenants et pour vérifier la compréhension.

La plupart des notions peuvent être réutilisées avec un potentiel modéré. Les notions grammaticales à acquérir tout au long de la séquence didactique doivent, quant à elles, être nécessairement utilisées pour la tâche finale. Dans le chapitre 2 : « A house, a home » (p.27), la tâche finale exige la rédaction d'une lettre datée de l'an 3000 et reçue par un adolescent. L'apprenant doit rédiger cette lettre en utilisant le futur simple (en priorité) avec des expressions suggérées : *use there is, there are*, ainsi que des thèmes abordés tout au long de la séquence didactique (nourriture, transportation, types de maisons, l'éducation, etc.). Chaque notion grammaticale enseignée lors d'une séquence didactique ne nécessite pas d'être réutilisée, mais la plupart des notions sont nécessaires pour réaliser la tâche finale.

4.2.1.2 Données quantitatives

La première partie des données quantitatives a trait à l'exposition à la règle ou à la régularité. Le tableau 4.1 présente les résultats.

Tableau 4.1 Exposition à la règle/régularité dans *Gear Up*

Exposition à la règle/régularité	1. Explicite	2. Implicite	Total
Déductif	35 (100%)	0	35
Inductif	0	0	0
Pseudo-inductif	0	0	0
Total	35 (100%)	0	35
Nombre de présentations de la règle avec :			
• mise en évidence de l'input	0	0	0
• exposition accrue	0	0	0
• ni mise en évidence, ni exposition accrue	35 (100%)	0	35

Le tableau 4.1 indique que l'on peut recenser 35 présentations de règles grammaticales. Toutes les règles grammaticales sont présentées de façon déductive. Les règles précédant les exercices grammaticaux sont expliquées de façon exhaustive et accompagnées de quelques exemples.

Le tableau 4.2 énumère les types d'exercices grammaticaux utilisés pour l'enseignement de la grammaire avec leur fréquence d'utilisation. Nous avons repéré 60 exercices grammaticaux au total.

Tableau 4.2 Types d'exercices grammaticaux dans *Gear Up*

Nombre d'exercices : 60					
Types d'exercices grammaticaux	Exercices mécaniques	Exercices signifiants	Exercices communicatifs	Output structuré	Total
Exercices à trous	7	11	2	0	20 (33%)
Choix multiple	1	3	0	0	4 (7%)
Puzzles	2	0	0	0	2 (3%)
Classement	0	0	0	0	0
Étiquetage	1	0	0	0	1 (2%)
Analyse des phrases	0	0	0	0	0
Correction d'erreurs	1	1	0	0	2 (3%)
Conjugaison	0	0	0	0	0
Jeu	0	0	0	0	0
Manipulations syntaxiques	0	0	0	0	0
Réemploi	3	7	2	0	12 (20%)
Invention de phrases/courts textes	0	0	7	11	18 (30%)
Micro-conversation	0	0	0	0	0
Réflexion grammaticale	0	0	0	0	0
Textes lacunaires	0	0	1	0	1 (2%)
Total	15 (25%)	22 (36,7%)	12 (20%)	11 (18,3%)	60

Les exercices, dans *Gear Up*, sont plutôt contrôlés, puisque la plupart sont mécaniques (25%) et signifiants (36,7%). Les exercices communicatifs (20%) et d'output structuré (18,3%) ont une fréquence d'utilisation moins élevée, mais occupent une grande place

dans ce cahier d'apprentissage. En conclusion, on peut constater une variation considérable des quatre types d'exercices.

Comme le démontre le tableau, la majorité des types d'exercices sont des exercices à trou (33%) ainsi que les inventions de phrases/de courts textes (30%). On compte aussi 20% d'exercices de réemploi. Les choix multiples ne représentent que 7% des exercices recensés. À la lumière des résultats, on peut affirmer qu'il s'agit d'un outil pédagogique utilisant une grande variété d'exercices grammaticaux de type mécaniques, signifiants, communicatifs et output structuré, c'est-à-dire comprenant une grande majorité d'exercices contrôlés. Toutefois, le choix des exercices se limite aux exercices à trou, aux inventions de phrases/courts textes et au réemploi.

4.2.2 Résultat du cahier d'apprentissage *Grammar Steps 3*

4.2.2.1 Données descriptives du cahier d'apprentissage *Grammar Steps 3*

L'analyse détaillée démontre que le cahier d'apprentissage *Grammar Steps 3* est d'abord organisé par notions grammaticales (son titre en est par ailleurs indicatif). Chaque chapitre ou unité porte sur une notion grammaticale, et l'apprenant doit l'assimiler par le biais des apprentissages du chapitre. *Grammar Steps 3* présente donc l'enseignement de la grammaire de façon plus traditionnelle, puisque l'organisation de chaque unité tourne autour d'une notion plutôt que d'une thématique, même s'il y a aussi des tâches communicatives.

Tel que précisé dans le cadre théorique (voir chapitre 3, section 3.3.2), les cahiers d'apprentissage organisés par notions grammaticales utilisent une approche grammaticale pour enseigner la langue, car les séquences didactiques foisonnent d'exercices visant à acquérir et développer des notions grammaticales. Ainsi, *Grammar Steps 3* vise le développement de la compétence grammaticale de l'utilisateur à l'aide d'une succession d'exercices. Ces exercices ont pour but d'aviver la compréhension d'une notion grammaticale spécifique, pour que l'utilisateur puisse ensuite l'utiliser au cours de tâches finales, où il sera à même de tester certaines hypothèses langagières et de mesurer sa compréhension de cette notion.

L'enseignement grammatical est partiellement intégré aux tâches communicatives : nous avons relevé que quelques notions grammaticales sont en préparation pour des tâches de communications spécifiques, mais ce n'est pas systématique. Tout d'abord, les séquences didactiques débutent par la présentation d'un élément langagier et à sa suite se retrouve une pratique (le plus souvent de nature contrôlée). Dans quelques cas, une tâche communicative vient clore la séquence didactique portant sur l'élément langagier ciblé. Puisque les séquences contextualisées se résument simplement à la courte séquence didactique qui présente une notion, il a été déterminé que les éléments langagiers sont seulement partiellement intégrés. Il y a seulement une partie restreinte des notions grammaticales qui est réinvestie dans des tâches de production et qui est placée en contexte. Également, nous avons remarqué que quelques notions grammaticales sont présentées dans le but uniquement de servir à accomplir une tâche de communications spécifiques, se retrouvant à la fin de cette courte séquence didactique.

Les notions grammaticales sont, plus spécifiquement présentes à des fins d'utilisation pour la production des tâches de communications spécifiques. Les séquences

didactiques de *Grammar Steps 3* mettent l'emphase sur un élément langagier spécifique, lequel servira à réaliser une tâche finale, à savoir la production d'un texte écrit. Chaque chapitre assure l'assimilation d'une notion au moyen d'exercices grammaticaux, afin de l'employer dans la production d'un texte écrit, que ne peut être composé sans sa compréhension. Dans le premier chapitre intitulé : *Simple present tense*, la notion à assimiler est le présent simple en anglais. Le chapitre est élaboré sur la base d'une série d'exercices grammaticaux et d'explications portant uniquement sur le présent simple et ses différentes formes (positive, négative, interrogative). La tâche finale requiert la rédaction d'un texte au sujet d'un étudiant au Québec. L'apprenant doit se décrire en abordant des sujets tels que sa ville, sa famille, ce qu'elle/il fait à l'école, et ses activités de loisir. Bien qu'il n'y ait pas l'obligation stricte d'utiliser le présent simple, l'apprenant doit nécessairement en faire usage puisque ce temps de verbe sert à décrire des faits généraux, des habitudes, des lois physiques, et des goûts (Colgan, Mainella et O'Neil, 2012, p. 19).

Le potentiel de réinvestissement de la notion est modéré. Comme il y a peu de tâches de production, l'élément langagier est surtout rattaché à une série d'exercices mettant plus l'accent sur sa pratique que sur sa production. Le but premier est la consolidation des notions grammaticales.

4.2.2.2 Données quantitatives

Tableau 4.3 Exposition à la règle/régularité dans *Grammar Steps 3*

Exposition à la règle/régularité	1. Explicite	2. Implicite	Total
Déductif	10 (29%)	0	10
Inductif	0	0	0
Pseudo-inductif	25 (71%)	0	25
Total	35 (100%)	0	35
Nombre de présentations de la règle avec :			
• mise en évidence de l'input	1 (3%)	0	1
• exposition accrue	20 (57%)	0	20
• Ni mise en évidence, ni exposition accrue	14 (40%)	0	14

Le tableau 4.3 montre que le cahier d'apprentissage *Grammar Steps 3* comprend 35 présentations de la règle ou de la régularité. La présentation des règles grammaticales s'effectue de façon explicite, et majoritairement de façon pseudo-inductive. La présentation de la règle (dans 71% des cas recensés) est faite à l'aide d'un texte utilisant abondamment la notion (exposition accrue des notions dans 57% des présentations). L'explication explicite de la règle suit à la page suivante. Tel que précédemment expliqué dans le cadre théorique, la présentation pseudo-inductive consiste en une séquence spécifique où l'apprenant découvre la règle et, à la page suivante, son explication. Dans 29% des présentations, l'élément langagier est exposé sous forme

d'explication explicite de la règle (donc de façon déductive), pour ensuite enchaîner avec sa pratique. 57% des 35 présentations de règles ou de la régularité correspondent à une exposition accrue de la notion. Dans tous ces cas, l'exposition accrue prend la forme d'un texte où l'élément langagier est abondamment répété. La mise en évidence de l'input, en caractères gras, n'apparaît qu'une seule fois (3%) pour faire ressortir les verbes à particule (phrasal verb).

Le cahier d'apprentissage *Grammar Steps 3* comprend 163 exercices grammaticaux. Comme l'illustre le tableau 4.4, on y retrouve, en grand nombre, des exercices signifiants (44,2%), suivis d'exercices mécaniques (28,2%) pour la pratique des notions grammaticales. Seulement 17,2% des exercices grammaticaux sont de types communicatifs, et (10,4%) de type output structuré. La variation des types exercices est donc lacunaire. L'exercice à trous (27%) prédomine, ainsi que les exercices d'invention de phrases/courts textes (19,6%). Les moins contrôlés (exercices communicatifs et output structuré) sont utilisés pour l'invention de phrases/courts textes, en fin de séquence didactique. Comme la plupart des exercices ne permettent pas de produire librement l'élément langagier recherché, on retrouve cet élément en début de séquence didactique. Ceci, sans doute pour permettre à l'apprenant de consolider ses connaissances et de faciliter mécaniquement sa compréhension à l'aide d'exercices de réemploi (10,4%), de textes lacunaires (7,4%), et d'exercices de réflexion grammaticale (12,3%). Pour ce qui est du petit nombre d'exercices contrôlés, ils se résument à des exercices de correction d'erreurs (8%), d'étiquetage (6,7%), de puzzles (4,9%) ainsi que des choix multiples (3,7%).

Tableau 4.4 Types d'exercices grammaticaux dans *Grammar Steps 3*

Nombre d'exercices : 163					
Types d'exercices grammaticaux	Exercices mécaniques	Exercices signifiants	Exercices communicatifs	Output structuré	Total
Exercices à trous	19	25	0	0	44 (27%)
Choix multiple	1	5	0	0	6 (3,7%)
Puzzles	0	8	0	0	8 (4,9%)
Classement	0	0	0	0	0
Étiquetage	6	5	0	0	11 (6,7%)
Analyse des phrases	0	0	0	0	0
Correction d'erreurs	11	2	0	0	13 (8%)
Conjugaison	0	0	0	0	0
Jeu	0	0	0	0	0
Manipulations syntaxiques	0	0	0	0	0
Réemploi	8	9	0	0	17 (10,4%)
Invention de phrases/courts textes	0	0	15	17	32 (19,6%)
Micro-conversation	0	0	0	0	0
Réflexion grammaticale	0	13	7	0	20 (12,3%)
Textes lacunaires	1	5	6	0	12 (7,4%)
Total	46 (28,2%)	72 (44,2%)	28 (17,2%)	17 (10,4%)	163

Cet outil pédagogique n'est pas segmenté en thèmes, contrairement à la grande majorité des cahiers d'apprentissage. Il mise davantage sur l'apprentissage des éléments grammaticaux mêmes et comprend très peu de situations authentiques ou de contextes signifiants. Il permet plutôt aux enseignants de choisir librement la thématique de leur séquence d'enseignement, tout en utilisant le cahier d'apprentissage comme support à l'apprentissage des notions grammaticales.

4.2.3 Résultats du cahier d'apprentissage *Heading up*

4.2.3.1 Données descriptives

Le cahier d'apprentissage *Heading Up* est organisé par thèmes puisque tous les chapitres portent sur différentes thématiques. Les séquences didactiques de *Heading up* recourent aux contextes signifiants. L'organisation par thèmes fait appel aux connaissances personnelles des apprenants afin qu'ils puissent faire des liens avec leur propre vécu. Ce cahier d'apprentissage traite de thèmes authentiques, tels que l'amitié et les relations humaines, l'espace et les extraterrestres, les univers fantastiques et merveilleux, et les avantages et les désavantages d'être une personnalité publique.

Les pratiques démontrent que l'approche générale de l'enseignement de la langue de ce cahier relève à la fois de l'approche par les tâches ou actionnelle ainsi que de l'approche communicative. Les séquences didactiques découlent manifestement de l'approche par les tâches ou de l'approche actionnelle puisque, à partir de contextes authentiques, elles comprennent une série de tâches préparatoires à un travail final. À titre d'exemple, le premier chapitre est consacré à des personnages influents et connus, comme Martin Luther King, Jr, Winston Churchill, et Adolphe Hitler. Les séries de

tâches visent à informer les apprenants sur un sujet particulier et à développer leur sens critique sur ce sujet. L'apprentissage de nouveau vocabulaire et la lecture d'informations ont pour but de développer les compétences nécessaires à l'accomplissement de la tâche finale. Cette tâche finale implique la rédaction d'un texte sur des sujets pouvant susciter des discussions : la cafétéria de l'école, la cruauté envers les animaux, la négligence envers les personnes âgées, ainsi que le rôle exercé par les adolescents sur les réseaux sociaux (Thérien et Georgakatos, 2012, p.22).

À maintes reprises, *Heading Up* suggère aux apprenants de discuter en petits groupes, comme le préconise l'approche communicative. À titre d'exemple, les consignes proposent de débattre du sujet, avant de s'attaquer à certaines tâches complexes. Les exercices communicatifs sont regroupés dans la section « Talk About It » des séquences didactiques («As a class, discuss or write about your initial thoughts regarding these questions ») (Thérien et Georgakatos, 2012, p.48), et dans les pages qui suivent (« Discuss these questions with a partner: Do you know someone who had to overcome adversity? Think of a movie or a story about someone making the most of a difficult situation. How did this person do it? ») (Ibid., p. 49). Les questions font appel aux connaissances personnelles des apprenants et les aident à développer leur sens critique, tout en les préparant à effectuer des tâches spécifiques. Ces exercices de communication sont basés sur des contextes authentiques et exigent de structurer des idées en vue de compléter les tâches demandées.

On peut qualifier le traitement grammatical dans *Heading Up* d'approche isolée puisque l'enseignement de la grammaire est confiné à la section *Study Guide*, à la toute fin du cahier d'apprentissage. Les séquences didactiques des chapitres sont, quant à elles, essentiellement axées sur le sens.

Le potentiel de réutilisation des notions associées aux tâches de production s'avère bas. Les séquences didactiques grammaticales sont situées à la fin du cahier. Les principales séquences didactiques n'illustrent aucun enseignement grammatical. Quelques exercices proposent de rédiger des phrases ou de courts textes, mais ils sont peu nombreux. Ce qui corrobore le faible potentiel de réutilisation. La section grammaticale s'avère davantage une révision des notions grammaticales et propose des exercices contrôlés.

4.2.3.2 Données quantitatives

Pour les données quantitatives, les éléments ont été recueillis à la fin du cahier d'apprentissage puisque l'enseignement grammatical est isolé des tâches communicatives et des séquences didactiques principales.

Tableau 4.5 Exposition à la règle/régularité dans *Heading Up*

Exposition à la règle/régularité	1. Explicite	2. Implicite	Total
Déductif	12 (100%)	0	12
Inductif	0	0	0
Pseudo-inductif	0	0	0
Total	12 (100%)	0	12
Nombre de présentations de la règle avec			
• mise en évidence de l'input	0	0	0
• exposition accrue	0	0	0
• ni mise en évidence, ni exposition accrue	12 (100%)	0	12

Le tableau 4.5 compte un total de 12 présentations de la règle ou régularité. Et toutes sont faites de façon déductive.

Tableau 4.6 Types d'exercices grammaticaux dans *Heading Up 1*

Nombre d'exercices : 69					
Types d'exercices grammaticaux	Exercices mécaniques	Exercices signifiants	Exercices communicatifs	Output structuré	Total
Exercices à trous	3	13	0	0	16 (23,2%)
Choix multiple	1	8	0	0	9 (13%)
Puzzles	0	0	0	0	0
Classement	0	0	0	0	0
Étiquetage	4	9	0	0	13 (19%)
Analyse des phrases	0	0	0	0	0
Correction d'erreurs	2	6	0	0	8 (11,6%)
Conjugaison	0	0	0	0	0
Jeu	0	0	0	0	0
Manipulations syntaxiques	0	0	0	0	0
Réemploi	3	6	0	0	9 (13%)
Invention de phrases/courts textes	0	0	3	6	9 (13%)
Micro-conversation	0	0	0	0	0
Réflexion grammaticale	0	0	0	0	0
Textes lacunaires	2	2	1	0	5 (7,2%)
Total	15 (21,7%)	44 (63,8%)	4 (5,8%)	6 (8,7%)	69

4.2.4 Résultats du cahier d'apprentissage *Studio*

4.2.4.1 Données descriptives

Si on examine attentivement le cahier d'apprentissage *Studio*, on ne peut manquer d'y déceler une organisation par thèmes, puisqu'il est constitué de cinq chapitres portant sur divers thèmes authentiques susceptibles de piquer la curiosité des adolescents. À titre d'exemple, le premier chapitre, *Everyone can be a star*, traite des nombreux talents reliés aux différents types d'intelligence (Baxter et al., p.1, 2012). Ainsi et à la lecture de textes variés, les apprenants peuvent s'identifier à des éléments des textes, tout en se questionnant sur leurs propres talents. L'organisation par thèmes découle du fait que les thèmes sont intrinsèques aux chapitres. Les nombreux textes et exercices qui s'y rattachent cherchent à interpeler les usagers en suscitant chez ces derniers des associations mentales avec leur vie personnelle, de façon à renforcer l'efficacité de l'apprentissage (Martinez 2007).

L'approche par tâches ou actionnelle et l'approche communicative sont à la base des enseignements et des séquences didactiques. Dans *Studio*, l'approche par tâches ou actionnelle s'articule autour de thèmes contextualisés et évocateurs pour le public cible (les adolescents). Les séquences didactiques comprennent une série de tâches pour l'acquisition des compétences nécessaires à l'accomplissement d'un travail final. Le premier chapitre, qui traite des divers talents, regorge de textes et d'exercices pertinents. Les exercices permettent l'acquisition du vocabulaire approprié et du présent simple. À la fin du chapitre, la tâche finale consiste à décrire les qualités requises pour participer à un spectacle de talents et de justifier son choix.

Studio est également fondé sur l'approche communicative parce qu'il contient des exercices nécessitant que les apprenants communiquent entre eux. Ces échanges favorisent le développement de compétences communicatives, tout en stimulant le sens critique des apprenants sur de nombreux sujets.

L'enseignement grammatical dans *Studio* est partiellement intégré aux séquences didactiques. Chaque chapitre traite d'une ou deux notions grammaticales, mais les exercices ou tâches pour leur pratique ou leur production ne suivent pas toujours. Le troisième chapitre, par exemple, comprend un exemple de réinvestissement de la notion par le truchement de consignes exigeant l'utilisation du passé simple et continu pour la rédaction d'un texte (Baxter et al., 2012, p.54). Toutefois, l'enseignement des verbes à particule se retrouve dans le cinquième chapitre. Malgré l'enseignement explicite des verbes à particule dans cette séquence didactique, il n'y a pas d'exercice, de pratique ou de tâches qui soutiennent leur enseignement (Ibid., p.83).

Le potentiel de réutilisation des notions étudiées dans les tâches de production de *Studio* est modéré. Seulement quelques éléments langagiers présentés dans les séquences didactiques peuvent être réinvestis dans l'accomplissement de la tâche finale. La compréhension et l'utilisation de certaines notions grammaticales sont parfois obligatoires pour accomplir les tâches finales. Autrement, les éléments langagiers sont enseignés, sans que l'on exige leur utilisation pour faire une tâche par la suite. Certaines tâches finales ne mettent pas l'accent sur l'utilisation des éléments langagiers. Toutefois, une section grammaticale à la fin du cahier d'apprentissage propose quelques exercices incluant la production de la notion pour rédiger des phrases ou de courts textes.

4.2.4.2 Données quantitatives

Tableau 4.7 Exposition à la règle/régularité dans *Studio*

Exposition à la règle/régularité	1. Explicite	2. Implicite	Total
Déductif	52 (100%)	0	52
Inductif	0	0	0
Pseudo-inductif	0	0	0
Total	52 (100%)	0	52
Nombre de présentations de la règle avec :			
• mise en évidence de l'input	0	0	0
• exposition accrue	11 (21%)	0	11
• Ni mise en évidence, ni exposition accrue	41(79%)	0	41

Studio compte 52 expositions à une règle ou à une régularité. Toutes les présentations (100%) sont explicites et déductives. Avant de présenter la règle, dans certains cas, on demande de repérer et d'encercler la notion grammaticale enserrée dans de courts textes. Il s'agit d'une exposition accrue en raison de la répétition fréquente de l'élément langagier ciblé par les textes. Sur 52 présentations de la règle grammaticale, le taux d'utilisation de l'exposition accrue pour faire remarquer un élément langagier est de 21%.

Tableau 4.8 Types d'exercices grammaticaux dans *Studio*

Types d'exercices grammaticaux	Exercices mécaniques	Exercices signifiants	Exercices communicatifs	Output structuré	Total
Exercices à trous	13	26	0	0	39 (23,3%)
Choix multiple	0	8	0	0	8 (4,8%)
Puzzles	0	4	0	0	4 (2,4%)
Classement	0	0	0	0	0
Étiquetage	24	1	0	0	26 (15,6%)
Analyse des phrases	0	0	0	0	0
Correction d'erreurs	1	2	0	0	3 (1,8%)
Conjugaison	1	1	0	0	2 (1,2%)
Jeu	0	0	0	0	0
Manipulations syntaxiques	0	0	0	0	0
Réemploi	7	12	0	0	19 (11,3%)
Invention de phrases/courts textes	0	3	25	19	47 (28,4%)
Micro-conversation	0	0	2	3	5 (2,9%)
Réflexion grammaticale	0	0	0	0	0
Textes lacunaires	4	3	7	0	14 (8,3%)
Total	51 (30,5%)	60 (35,9%)	34 (20,4%)	22 (13,2%)	167

Le tableau 4.8 indique total de 167 exercices grammaticaux contenus dans le cahier *Studio*. Les exercices grammaticaux sont fort variés. Les exercices signifiants sont les plus nombreux avec une fréquence élevée de 35,9%. Ils sont suivis des exercices

mécaniques (30,5%). Les exercices communicatifs abondent aussi avec 20,4% d'utilisation. Moins nombreux, les exercices d'output structuré ont une fréquence d'utilisation de 13,2%. Les exercices à trou (23,3%) et de réemploi (11,3%) détiennent encore une fois les pourcentages les plus élevés. Tout comme dans les cahiers d'apprentissage précédents, l'invention de phrases ou de courts textes est l'exercice communicatif le plus utilisé (28,4%). Et le taux d'utilisation de l'étiquetage est aussi élevé à 15,6%. D'autres exercices moins fréquents sont également employés : choix multiples (4,8%), micro-conversation (2,9%), puzzles (2,4%), correction d'erreurs (1,8%) et conjugaison (1,2%), selon la même tendance observée jusqu'à présent.

4.2.5 Résultats du cahier d'apprentissage *Upshot*

4.2.5.1 Données descriptives

Upshot est organisé par thèmes puisque segmenté par chapitres et par thématiques diversifiées et authentiques. Il porte sur des sujets tels que la musique, la technologie, l'environnement et la science-fiction (Aaronson, Baxter et Cynthia, 2015). Et il va de soi que les textes et les exercices des séquences didactiques sont étroitement reliés à chaque thème principal.

Upshot utilise des pratiques relevant de l'approche par tâches ou actionnelle afin d'acquérir, au long de la séquence didactique, les compétences nécessaires pour atteindre le niveau langagier requis pour accomplir la tâche finale. À titre d'exemple, le premier chapitre traite de la musique, des styles musicaux, et l'effet qu'ils exercent sur l'humeur. La tâche finale se résume à choisir une chanson et à l'analyser. Pour ce faire, les apprenants doivent exprimer leurs idées par écrit en suivant des consignes

spécifiques et en faisant des liens entre leur vie personnelle et les informations fournies tout au long de la séquence didactique.

L'approche générale pour l'enseignement de la langue est aussi l'approche communicative. Les unités sont constituées de textes authentiques consacrés à des thèmes de la vie réelle. Les apprenants sont incités à les relier à leur vie personnelle. Les séquences ont aussi un volet axé sur la communication, car elles exigent de discuter en équipe. Les consignes invitent les apprenants à interagir pour compléter certaines tâches : « With a partner, discuss the communication strategies presented in the text on pages 38 and 39. Together, place them in order of importance from 1 to 7 » (Aaronson, Baxter et Cynthia, 2015, p.41). On retrouve, en marge des chapitres, des sections intitulées « Speak out ». Ces sections englobent les sujets explorés dans le chapitre.

L'enseignement de la grammaire est intégré aux séquences didactiques. Chaque chapitre inclut l'enseignement d'un élément langagier qui porte sur deux, parfois trois notions grammaticales. Une fois présentée, cette notion est répétée dans des textes ou des exercices subséquents. Les notions grammaticales font partie intégrante de l'apprentissage et les exercices sont reliés aux thématiques principales de chaque chapitre. Une section portant sur l'enseignement grammatical se retrouve en annexe. Elle est isolée pour sans doute parfaire un élément langagier requis par les apprenants. Cette section est facultative.

Le potentiel de réutilisation des notions présentées dans les tâches de production est plutôt modéré. Au cours des séquences didactiques, les notions présentées ne sont pas toujours réinvesties dans les tâches de production. Elles peuvent cependant être réutilisées dans des tâches de production au bon vouloir de l'apprenant. Par exemple,

dans le chapitre 6, la tâche finale implique la composition d'un texte portant sur un personnage, choisi par l'apprenant, qui a dû surmonter des difficultés pour accomplir quelque chose de positif. Les consignes expliquent seulement la structure et les sujets que l'apprenant doit aborder. On enseigne, dans cette même séquence didactique, les pronoms en anglais et les verbes à particules. Les consignes de la tâche finale ne demandent pas d'utiliser un élément langagier en particulier (Aaronson, Baxter et Cynthia, 2015, p.97). Toutefois, dans le premier chapitre traitant de la musique, la tâche finale implique l'analyse d'une ou de plusieurs chansons et d'écrire un texte. Les consignes indiquent d'utiliser le présent simple, qui est la notion grammaticale de la séquence didactique (Ibid., p.20). Le potentiel de réutilisation est donc variable : certaines tâches proposent d'utiliser les notions précédemment apprises, alors que d'autres n'en tiennent pas compte et n'exige aucun élément langagier. Ce qui fait que le potentiel de réutilisation de la notion étudiée est modéré.

Le tableau 4.9 dénombre 59 présentations d'une règle ou d'une régularité dans l'ensemble du cahier *Upshot*. Il s'agit toujours d'une présentation déductive. À titre de support et pour exposer l'élément langagier en contexte, 29% des cas présentés constituent une exposition accrue.

Les résultats révèlent que la majorité des types d'exercices grammaticaux sont des exercices mécaniques (36,3%), qui dépassent les exercices signifiants (32,1%). Bien qu'en nombre moindre, la quantité d'exercices d'output structuré (17,4%) et communicatifs (14,2%) est appréciable. Ce qui fait que, somme toute, les exercices dans le cahier *Upshot* sont diversifiés.

4.2.5.2 Données quantitatives

Tableau 4.9 Exposition à la règle/régularité dans *Upshot*

Exposition à la règle/régularité	1. Explicite	2. Implicite	Total
Déductif	59 (100%)	0	59
Inductif	0	0	0
Pseudo-inductif	0	0	0
Total	59 (100%)	0	59
Nombre de présentations de la règle avec :			
• mise en évidence de l'input	0	0	0
• exposition accrue	17 (29%)	0	17
• ni mise en évidence, ni exposition accrue	42 (71%)	0	42

On compte 218 exercices grammaticaux au total. L'exercice le plus récurrent est l'invention de phrases/courts textes (23,6%). L'exercice de réemploi est aussi fréquent avec 22,2% d'utilisation et est suivi des exercices à trou (21,3%). Les exercices les moins répandus sont : l'étiquetage (15,1%), les choix multiples (4,2%), et les micro-conversations (7,5%).

Tableau 4.10 Types d'exercices grammaticaux dans *Upshot*

Types d'exercices grammaticaux	Exercices mécaniques	Exercices signifiants	Exercices communicatifs	Output structuré	Total
Exercices à trous	20	25	0	0	45 (21,3%)
Choix multiple	3	6	0	0	9 (4,2%)
Puzzles	1	5	0	0	6 (2,8%)
Classement	0	0	0	0	0
Étiquetage	30	2	0	0	32 (15,1%)
Analyse des phrases	0	0	0	0	0
Correction d'erreurs	0	0	0	0	0
Conjugaison	0	0	0	0	0
Jeu	1	0	0	0	1 (0,5%)
Manipulations syntaxiques	0	0	0	0	0
Réemploi	22	22	3	0	47 (22,2%)
Invention de phrases/courts textes	0	3	20	27	50 (23,6%)
Micro-conversation	0	0	6	10	16 (7,5%)
Réflexion grammaticale	0	0	0	0	0
Textes lacunaires	0	5	1	0	6 (2,8%)
Total	77 (36,3%)	68 (32,1%)	30 (14,2%)	37 (17,4%)	212

4.2.6 Résultats du cahier d'apprentissage *Up to date*

4.2.6.1 Données descriptives

Les chapitres du cahier d'apprentissage *Up to Date* sont organisés par notions grammaticales. On y présente la notion avec des exemples, puis suivent des exercices grammaticaux de renforcement sur cette même notion. Les titres des chapitres réfèrent à des notions grammaticales. Par exemple : *Common nouns, compound nouns, simple present tense, simple past tense*, etc. Les thématiques passent en second plan. Les courts textes et les sujets traités varient à l'intérieur d'un même chapitre. Il n'y a pas de lignes directrices sur un sujet spécifique.

Comme l'a révélé l'analyse descriptive du cahier d'apprentissage *Grammar Steps 3* (voir section 4.1.2.1), lorsqu'un cahier d'apprentissage est organisé par notions grammaticales, cette approche vise essentiellement à développer la compétence grammaticale même. *Up to date* utilise une approche semblable par notions grammaticales. L'enseignement est d'abord axé sur la forme (les éléments langagiers), et le sens (les thématiques) n'est là que pour présenter des éléments langagiers à l'aide de phrases ou de textes. Les séquences didactiques servent à présenter des notions et à les pratiquer. À titre d'exemple, le futur simple est présenté de façon explicite et déductive. Sa présentation est suivie d'un exercice de correction d'erreurs puis d'un second exercice avec photos. Dans ces exercices, l'apprenant doit, à l'aide du futur simple, composer des phrases qui sont reliées à des nuages, un volcan qui explose, un enfant serrant sa poupée, un chien attrapant une balle, etc. Puis, à la suite de cette séquence, une nouvelle notion est présentée et suivie d'autres types d'exercices afférents (Jaret, 2013, p.13-14).

Les éléments langagiers, dans le cas du cahier *Up to date*, sont isolés. Les tâches communicatives sont absentes, mais l'enseignement grammatical y est présent. En ne faisant pas partie intégrale des tâches communicatives, mais en présentant la grammaire par le biais d'exercices mécaniques et signifiants, et dépourvue de contexte, elle est donc isolée (aux tâches communicatives et à des contextes authentiques).

Bien que le but premier soit de consolider l'apprentissage des éléments langagiers, il n'y a réellement aucune tâche de production. Si les tâches proposées visent la pratique de l'élément langagier, l'apprenant n'a pas à tester les hypothèses de la langue par des exercices communicatifs ou d'output structuré. Il est donc limité au plan de la production, car les éléments langagiers font seulement l'objet d'exercices mécaniques et signifiants.

Le tableau 4.11 indique 32 expositions à la règle dans le cahier d'apprentissage *Up To Date*. Son auteur a utilisé un enseignement déductif pour exposer les règles grammaticales dans 100% des cas.

4.2.6.2 Données quantitatives

Tableau 4.11 Exposition à la règle/régularité dans *Up to Date*

Exposition à la règle/régularité	1. Explicite	2. Implicite	Total
Déductif	32 (100%)	0	32
Inductif	0	0	0
Pseudo-inductif	0	0	0
Total	32 (100%)	0	32
Nombre de présentations de la règle avec :			
• mise en évidence de l'input	0	0	0
• Exposition accrue	0	0	0
• ni mise en évidence, ni exposition accrue	32 (100%)	0	32

Contrairement aux cahiers d'apprentissage précédents, *Up To Date* diversifie très peu les exercices grammaticaux. Sur 71 exercices grammaticaux, la grande majorité sont contrôlés puisque mécaniques (57,7%). 32,4% sont des exercices signifiants et seulement 9,9% sont des exercices communicatifs. On ne retrouve aucun exercice d'output structuré. Les exercices à trous (31%) et l'étiquetage (31%) dominent. Ceux en minorité les exercices : de corrections d'erreurs (11,3%), d'invention de courtes phrases ou textes (9,9%), de réemploi (8,4%) et de textes lacunaires (4,2%).

Tableau 4.12 Types d'exercices grammaticaux dans *Up to Date*

Types d'exercices grammaticaux	Exercices mécaniques	Exercices signifiants	Exercices communicatifs	Output structuré	Total
Exercices à trous	9	13	0	0	22 (31%)
Choix multiple	3	0	0	0	3 (4,2%)
Puzzles	0	0	0	0	0
Classement	0	0	0	0	0
Étiquetage	19	3	0	0	22 (31%)
Analyse des phrases	0	0	0	0	0
Correction d'erreurs	7	1	0	0	8 (11,3%)
Conjugaison	0	0	0	0	0
Jeu	0	0	0	0	0
Manipulations syntaxiques	0	0	0	0	0
Réemploi	3	3	0	0	6 (8,4%)
Invention de phrases/courts textes	0	0	7	0	7 (9,9%)
Micro-conversation	0	0	0	0	0
Réflexion grammaticale	0	0	0	0	0
Textes lacunaires	0	3	0	0	3 (4,2%)
Total	41 (57,7%)	23 (32,4%)	7 (9,9%)	0	71

Up To Date pratique l'enseignement grammatical d'une façon plus traditionnelle. Il ne recourt à aucun exercice d'output structuré et comprend une quantité négligeable d'exercices communicatifs. Les contextes signifiants sont mis en arrière-plan au profit de l'enseignement grammatical, qui se déroule de façon mécanique, privant ainsi l'apprenant des bénéfices des tâches de production.

4.2.7 Résultats du cahier d'apprentissage *Viewpoint*

4.2.7.1 Données descriptives

Viewpoint est organisé par thèmes et fondé sur l'approche par les tâches ou actionnelle et sur l'approche communicative. L'organisation par thèmes est évidente dans les chapitres segmentés selon différentes thématiques. Le contenu des lectures et des exercices du chapitre est relié au thème principal. Chaque thématique réfère aux intérêts du public cible. Le chapitre 1 « All that glitters » porte sur ce qui est important pour l'être humain : amitié, famille, objets de valeur, ou expérience mémorable. Les thèmes peuvent interpeller les apprenants dans leur vie personnelle, ce qui aide à attirer leur attention et à raviver leurs connaissances antérieures.

Les approches générales utilisées sont les approches par tâches/actionnelle et communicative. *Viewpoint* utilise l'approche par tâches/actionnelle car la séquence didactique, qui comprend diverses tâches, se termine par l'accomplissement d'une tâche finale. La séquence didactique vise en fait à développer les compétences nécessaires pour rédiger un texte à la fin du chapitre. À titre d'exemple, le chapitre 5, *The upside of defeat*, porte sur l'échec et la résilience. Il est parsemé de textes et d'exercices relatifs aux échecs vécus par certains individus. Le travail final consiste à écrire, au choix, un texte sur : un athlète qui a tiré des leçons d'un échec; un échec qui a connu un dénouement positif; une interview sur un athlète dont la victoire a mal tourné; ou un entraîneur qui a fait une équipe gagnante d'une équipe perdante (Georgakatos et Thérien, 2016, p.120).

L'enseignement grammatical recourt également à l'approche communicative, car les séquences didactiques contextualisées requièrent souvent des échanges entre apprenants. Chaque chapitre comprend plusieurs sections « talk on. » Comme la tâche finale implique la rédaction d'un texte relié aux thématiques, cela nécessite, chez l'apprenant, une bonne connaissance du thème, doublée d'un solide sens. Pour y arriver, la plupart des tâches proposent de discuter des textes et des activités entre pairs.

L'enseignement grammatical se trouve seulement à la fin du cahier d'apprentissage, complètement isolé des séquences didactiques. À quelques reprises, lors de la lecture des textes des séquences didactiques, quelques notions grammaticales sont surlignées en orangé. Une section en marge des textes indique: «Grammar Point: Look at the words in orange in the text. What kind of words are they? To learn more, see pages 187-191» (Georgakatos et Thérien, 2016, p.58). Ces sections sont les seules références grammaticales des séquences didactiques. Idéalement, elles devraient faire en sorte que l'apprenant se questionne sur l'élément langagier et se rende aux pages où sont les exercices pratiques sur la notion grammaticale. Mais ces exercices sont facultatifs.

Les exercices morcelés contenus dans la section grammaticale à la fin du cahier d'apprentissage ne comportent pas de tâches de production sur les notions langagières enseignées. Les séries d'exercices grammaticaux pour consolider, par la pratique, la compréhension des éléments langagiers ne peut donc compter sur de telles tâches pour que les apprenants produisent la notion grammaticale.

4.2.7.2 Données quantitatives

Tableau 4.13 Exposition à la règle/régularité dans *Viewpoint*

Exposition à la règle/régularité	1. Explicite	2. Implicite	Total
Déductif	41 (100%)	0	41
Inductif	0	0	0
Pseudo-inductif	0	0	0
Total	41 (100%)	0	41
Nombre de présentations de la règle avec			
<ul style="list-style-type: none"> • mise en évidence de l'input 	0	0	0
<ul style="list-style-type: none"> • exposition accrue 	0	0	0
<ul style="list-style-type: none"> • ni mise en évidence, ni exposition accrue 	41 (100%)	0	41

Le tableau 4.13 dénombre 41 expositions à des règles ou des régularités dans le cahier d'apprentissage. Il s'agit d'une présentation explicite et déductive. Il est important de préciser que toutes les données transposées dans les tableaux 4.13 et 4.14 proviennent des séquences didactiques se situant à la fin du cahier d'apprentissage puisque l'intégration grammaticale est isolée des tâches communicatives, et des séquences didactiques principales.

Tableau 4.14 Types d'exercices grammaticaux dans *Viewpoint*

Types d'exercices grammaticaux	Exercices mécaniques	Exercices signifiants	Exercices communicatifs	Output structuré	Total
Exercices à trous	9	13	0	0	22 (18,9%)
Choix multiple	2	7	0	0	9 (7,7%)
Puzzles	0	1	0	0	1 (0,8%)
Classement	0	0	0	0	0
Étiquetage	20	5	0	0	25 (21,7%)
Analyse des phrases	0	0	0	0	0
Correction d'erreurs	2	11	0	0	13 (11,2%)
Conjugaison	0	0	0	0	0
Jeu	0	0	0	0	0
Manipulations syntaxiques	0	0	0	0	0
Réemploi	20	9	1	0	30 (25,9%)
Invention de phrases/courts textes	0	1	9	1	11 (9,5%)
Micro-conversation	0	0	0	0	0
Réflexion grammaticale	0	0	0	0	0
Textes lacunaires	0	5	0	0	5 (4,3%)
Total	53 (45,7%)	52 (44,9%)	10 (8,6%)	1 (0,8%)	116

Le tableau 4.14 met en exergue les résultats des 116 exercices grammaticaux du cahier d'apprentissage *Viewpoint*. On y constate l'utilisation d'exercices contrôlés : exercices mécaniques (45,7%) et signifiants (44,9%). Très peu d'exercices communicatifs ont

été inventoriés (8,6%), et encore moins d'exercices d'output structuré (0,8%). Les exercices de réemploi est le type d'exercices le plus commun (25,9%). Les exercices d'étiquetage (21,7%) et les exercices à trous (18,9%) sont également nombreux. Viennent ensuite les exercices de correction d'erreurs (11,2%) et de choix multiples (7,7%). Les textes lacunaires sont peu nombreux (4,3%).

Les fréquences d'utilisation des exercices grammaticaux dans le cahier d'apprentissage *Viewpoint* démontrent que, comme pour le cahier *Up to Date*, il repose sur une pratique plus traditionnelle de l'enseignement de la grammaire. De leur côté, les séquences didactiques axées majoritairement sur le sens et visant le développement de compétences langagières par le truchement de sujets animés et variés et de discussions, cherchent à stimuler le sens critique, sans recourir à l'enseignement de la grammaire.

4.3 Sommaire des données qualitatives et quantitatives pour l'ensemble du corpus

La première partie de ce chapitre a fait état des types d'intervention sur la forme grammaticale dans les sept cahiers d'apprentissage sélectionnés pour cette recherche. Cette présente section fait état des données qualitatives et quantitatives de l'ensemble du corpus. Il est important de souligner que cette recherche ne vise pas à critiquer les cahiers d'apprentissage, mais plutôt à décrire les pratiques et de constater s'il y a une adéquation avec ce que les recherches scientifiques en didactiques stipulent.

Cette section dresse un portrait global des résultats des cahiers d'apprentissage portant sur l'organisation générale, les approches de l'enseignement de la langue utilisées ainsi

que du type d'intégration de la grammaire. L'ensemble des données fréquentielles de l'exposition de la règle/régularité ainsi que le type d'exercices grammaticaux s'en suivent afin de commenter la diversité des pratiques recensées. Le tableau 4.15 expose les résultats de tous les cahiers d'apprentissage quant à l'organisation générale, les approches de l'enseignement de la langue ainsi que le type d'intégration de la grammaire.

Tableau 4.15 Organisation générale, approches de l'enseignement de la langue et type d'intégration de la grammaire dans tous les cahiers d'apprentissage

Cahiers d'apprentissage	Organisation générale	Approches générales de l'enseignement de la langue	Type d'intégration de la grammaire
<i>Gear up</i>	Organisation par compétences et par thèmes	Approche par la tâche/actionnelle et communicative	Intégré
<i>Grammar Steps 3</i>	Organisation par notions grammaticales	Approche grammaticale	Partiellement intégré
<i>Heading up</i>	Organisation par thèmes	Approche par la tâche/actionnelle et communicative	Isolé
<i>Studio</i>	Organisation par thèmes	Approche par la tâche/actionnelle et communicative	Partiellement intégré
<i>Upshot</i>	Organisation par thèmes	Approche par la tâche/actionnelle et communicative	Intégré
<i>Up to date</i>	Organisation par notions grammaticales	Approche grammaticale	Isolé
<i>Viewpoint</i>	Organisation par thèmes	Approche par la tâche/actionnelle et communicative	Isolé

Il appert que l'ensemble des cahiers d'apprentissage attentivement observé révèle des similitudes dans l'organisation générale et l'approche de l'enseignement de la langue. À cet effet, cinq cahiers (*Gear up, Heading Up, Studio, Upshot* et *Viewpoint*) relèvent à la fois de l'approche par les tâches ou actionnelle, de l'approche communicative ainsi que l'organisation par thèmes. Deux cahiers d'apprentissage (*Grammar Steps 3* et *Up to Date*) sont organisés par notions grammaticales et sont fondés sur une approche grammaticale. Pour cette section, il ne s'agit pas de constater la variété de pratiques recensées, mais de démontrer celles qui sont les plus courantes. Comme nous l'avons précisé dans le chapitre précédent, l'organisation générale et les approches générales de l'enseignement de la langue sont à la base du fondement des cahiers d'apprentissage et révèlent les intentions pédagogiques des auteurs (Gerard et Roegiers, 2003). Il est donc indispensable de les constater pour une meilleure compréhension des pratiques pédagogiques insérées dans les cahiers d'apprentissage.

Le traitement grammatical à l'égard de l'intégration ou non de l'enseignement grammatical dans les séquences didactiques révèlent que trois cahiers d'apprentissage (*Heading Up, Up to Date* et *Viewpoint*) utilisent une approche isolée. L'enseignement grammatical est partiellement intégré aux séquences didactiques dans deux cahiers (*Grammar Steps 3* et *Studio*). Une approche intégrée a été dénotée dans deux autres cahiers d'apprentissage (*Gear Up* et *Upshot*). L'ensemble des résultats démontrent une préférence pour l'approche intégrée (incluant partiellement intégrée) de l'enseignement grammatical. Aucune variation de ces pratiques n'a été constatée à l'intérieur d'un même cahier, c'est-à-dire qu'on n'y dénombre pas plus qu'une seule approche quant au type d'intégration de l'enseignement grammatical.

L'analyse de l'exposition à la règle/régularité démontre une faible variété, et même une absence de diversité des pratiques employées. Le tableau 4.15 met en exergue les

résultats de l'exposition à la règle/régularité de tous les cahiers d'apprentissages (À noter que les sections « avec mise en évidence de l'input » et « exposition accrue » s'apparentent à l'enseignement déductif, inductif et pseudo-inductif, ce qui justifie que les totaux pour *Grammar Steps 3*, *Studio* et *Upshot* excèdent 100%).

Tableau 4.16 Exposition à la règle/régularité dans tous les cahiers d'apprentissage

Exposition à la règle/régularité	Déductif (Explicite)	Inductif	Pseudo-Inductif	Avec mise en évidence de l'input	Exposition accrue
Cahiers d'apprentissage					
Gear up	100%	-	-	-	-
Grammar Steps 3	28%	-	71%	3%	57%
Heading Up 1	100%	-	-	-	-
Studio	100%	-	-	-	21%
Upshot	100%	-	-	-	29%
Up To Date	100%	-	-	-	-
ViewPoint	100%	-	-	-	-

Nous observons une forte utilisation de l'enseignement déductif et explicite pour la présentation des règles grammaticales dans tous les cahiers d'apprentissage. Un seul d'entre eux, soit *Grammar Steps 3*, présente les règles grammaticales d'une façon plus variée, soit par le biais de l'enseignement déductif et pseudo-inductif et en utilisant de la mise en évidence de l'input (bien qu'elle ne soit dénombrée qu'une seule fois) et l'exposition accrue. Nous remarquons aussi l'usage de l'exposition accrue dans trois cahiers seulement (selon le tableau).

On constate l'absence totale de l'utilisation de l'approche inductive dans les cahiers d'apprentissage de l'anglais langue seconde, bien que les recherches didactiques

scientifiques aient vanté les avantages d'un tel type d'enseignement (Seliger, 1975 ; Herron et Tomasello, 1992 ; Rose et Ng, 2001 ; Erlam, 2003 ; Haight et collab., 2007 ; Vogel et collab., 2011). Bien que les recherches scientifiques proposent l'utilisation de l'enseignement inductif et déductif, les cahiers d'apprentissage se résignent à une seule façon de présenter les règles ou les régularités.

Le niveau de diversification des types d'exercices grammaticaux varie d'un cahier à l'autre, mais il demeure toutefois que cette variété est modérée, et même faible dans certains cahiers d'apprentissage. *Gear up* illustre une variété considérable des types d'exercices signifiants (en majorité), mécaniques, communicatifs et d'output structuré. L'exercice à trous, l'invention de courts textes ou phrases et l'exercice de réemploi sont les types de pratiques les plus nombreux dans *Gear up*. La quantité des autres types d'exercices sont modestes, et la plupart n'ont pas été dénombrés. Le cahier *Grammar Steps 3* propose des pratiques qui sont variées, mais de façon plus modérée. Les exercices signifiants et mécaniques représentent 72% de l'entièreté des types de pratiques recensés dans *Grammar Steps 3*. Quant aux deux autres types d'exercices permettant une plus grande liberté dans la production langagière, ils demeurent utilisés en minorité. On y dénombre en majorité des exercices à trous, l'invention de phrases et de courts textes, la réflexion grammaticale, le réemploi, la correction d'erreurs, les textes lacunaires et l'étiquetage, représentant des exercices de nature beaucoup plus contrôlée. *Heading up 1* exprime une faible variété et demeure plus conservateur dans son utilisation des types d'exercices grammaticaux, du seul fait que les exercices mécaniques et significatifs sont dominants avec un pourcentage de 84,8%. Les exercices les plus communs sont les exercices à trous, l'étiquetage, l'exercice de réemploi, et l'invention de phrases ou de courts textes. Quant à *Studio*, il offre une diversité passable des exercices grammaticaux. L'exercice mécanique (30,5%) et signifiant (35,9%) sont majoritaires à nouveau, mais les exercices communicatifs (20,3%) et d'output structuré (13,1%) s'imposent passablement malgré leur minorité.

À notre plus grande surprise, l'invention de phrases ou courts textes (28%) constitue la majorité des exercices recensés, suivi des exercices à trous, l'étiquetage, l'exercice de réemploi et les textes lacunaires. De son côté, *Upshot* s'arrime à la tendance dont nous témoignons jusqu'à présent puisqu'il propose une variété plutôt modérée des types d'exercices, car les exercices mécaniques et signifiants demeurent très élevés avec 69,1%. Les exercices communicatifs (13,3%) et output structuré (16,9%) ne représentent qu'une quantité modeste des pratiques incorporées dans ce cahier. Également, l'invention de phrases ou courts textes (22,9%) est le type d'exercice le plus commun. L'exercice de réemploi surplombe l'exercice à trous avec une différence de 0,9%. Les pratiques dans *Up to date* ne semblent pas ferventes de l'utilisation d'exercices communicatifs et d'output structuré. Les résultats de ce dernier illustrent un manque de diversité apparente. On y dénombre des exercices majoritairement mécaniques (57,7%) avec quelques exercices signifiants (32,3%), qui correspondent à 90% de l'entière des exercices. Les exercices communicatifs sont d'un nombre peu élevé, et aucun exercice d'output structuré n'a été dénoté. Et finalement, *Viewpoint* propose lui aussi une faible diversité des types d'exercices grammaticaux en considération du faible dénombrement d'exercices communicatifs et d'output structuré. À l'évidence, les exercices mécaniques et signifiants comptent pour 90,4%. L'exercice de réemploi domine, suivi de l'étiquetage, des exercices à trous et la correction d'erreurs.

Pour exposer les tendances des types d'exercices grammaticaux dans l'ensemble des cahiers d'apprentissage, le tableau 4.16 met en exergue les résultats globaux de ceux-ci.

Tableau 4.17 Résultats sommaires des types d'exercices grammaticaux des sept cahiers d'apprentissage

Types d'exercices grammaticaux	Exercices mécaniques	Exercices signifiants	Exercices communicatifs	Output structuré	Total
Exercices à trous	80	126	2		208 (24,2%)
Choix multiple	11	42			53 (6,2%)
Puzzles	3	18			21 (2,4%)
Classement	0	0	0	0	0
Étiquetage	104	25			129 (14,9%)
Analyse des phrases	0	0	0	0	0
Correction d'erreurs	24	23	0	0	47 (5,5%)
Conjugaison	1	1			2 (0,2%)
Jeu	0	0	0	0	0
Manipulations syntaxiques	0	0	0	0	0
Réemploi	66	68	6	0	140 (16,3%)
Invention de phrases/courts textes	0	7	86	81	174 (20,2%)
Micro-conversation	0	0	8	13	21 (2,4%)
Réflexion grammaticale	0	13	7	0	20 (2,3%)
Textes lacunaires	7	23	16	0	46 (5,4%)
Total	296 (34,4%)	346 (40,2%)	125 (14,5%)	94 (10,9%)	861

Les exercices signifiants (40,2%) sont dominants dans l'ensemble des cahiers d'apprentissage et vient en deuxième les exercices mécaniques (34,4%). Les exercices

communicatifs (14,5%) et d'output structuré (10,9%) sont minoritaires. Il y a une forte présence d'exercices à trous (24,2%) ainsi que les exercices permettant l'invention de phrases ou de courts textes (20,2%). De plus, on y retrouve, en quantité moindre, les exercices de réemploi (16,3%) ainsi que les exercices d'étiquetage (14,9%). Les choix multiples (6,2%), les textes lacunaires (5,4%) ainsi que la correction d'erreurs (5,5%) constituent de la minorité des types d'exercices grammaticaux recensés dans l'ensemble du corpus.

À n'en pas douter, les résultats démontrent que les exercices signifiants et mécaniques constituent de la forte majorité dans tous les cahiers d'apprentissage sélectionnés. La présence peu élevée ou minoritaire des exercices communicatifs et d'output structuré, et ceci, dans des cahiers d'apprentissage dont la majorité utilise une approche communicative et une approche par les tâches ou actionnelle, révèle la réticence des auteurs à intégrer des types d'exercices grammaticaux qui permettent la production des éléments langagiers avec une plus grande liberté.

Ce chapitre a permis à la présentation des résultats en détaillant les pratiques recensées dans les cahiers d'apprentissage telles que l'organisation générale, les approches de l'enseignement de la langue, le traitement grammatical et les types d'exercices grammaticaux. Les analyses descriptives furent d'abord présentées pour rendre compte des pratiques utilisées. Puis, les analyses qualitatives et fréquentielles ont permis de déterminer que les résultats des écrits scientifiques au regard de l'importance de la diversité des pratiques ou interventions sur la forme n'arriment pas tout à fait les pratiques utilisées et les types d'intervention sur la forme grammaticale dénombrés dans les cahiers d'apprentissage.

Le chapitre suivant procède à la mise en relation des résultats de ce chapitre et de notre savoir.

CHAPITRE V

DISCUSSION

5.1 Introduction

Le chapitre précédent identifiait les types d'intervention recensés dans les cahiers d'apprentissage de l'anglais langue seconde et catégorisés conformément à la grille d'analyse (question de recherche 1). Ce chapitre relie les résultats obtenus avec le cadre théorique. Il aborde les éléments suivants : organisation générale (5.2.1), approches générales (5.2.2), intégration de l'enseignement grammatical (5.2.3), potentiel de réutilisation des notions étudiées dans les tâches de production (5.2.4), exposition à la règle/régularité (5.2.5), et types d'exercices (5.2.6). On y retrouve, pour chaque élément, un bref exposé des résultats et le lien avec les recherches scientifiques en didactique de la grammaire du cadre théorique, ce qui permettra finalement de déterminer si les types d'intervention sur la forme grammaticale des cahiers d'apprentissage sont diversifiés comme le proposent les études scientifiques récentes (question de recherche 2).

5.2.1 Organisation générale sur les cahiers d'apprentissage

La grande majorité des cahiers d'apprentissage sont organisés par thèmes. Deux cahiers d'apprentissage le sont par notions grammaticales et seulement l'un d'entre eux reflète une organisation par thèmes jumelée à une structure par compétences.

L'organisation par thèmes favorise l'apprentissage en contexte authentique. Cette tendance, qu'on retrouve dans la majorité des cahiers d'apprentissage (5 cahiers sur 7), découle des résultats de nombreuses études préconisant un enseignement de la langue référant à des contextes signifiants (Larsen-Freeman, 2000 ; Lightbown et Spada, 2013 et Keck et Kim, 2014). Les contextes authentiques, familiers et rattachés aux intérêts du public cible (ex : popularité et richesse, l'environnement, la musique, les sports, les jeux video, etc.), font appel aux connaissances antérieures et permettent une meilleure rétention des éléments langagiers (Martinez, 2007). Lescure (2010) met l'accent sur l'importance d'apprendre simultanément la forme (la structure grammaticale) et le sens (les thèmes). Il est primordial de contextualiser la langue pour en favoriser l'apprentissage (Lescure, 2010 ; Larsen-Freeman, 2010 ; Keck et Kim, 2014). Le programme d'anglais langue seconde de base et enrichi du MEES souligne aussi l'importance de la contextualisation des exercices (MEES, 2010, p.9).

Deux des sept cahiers (*Grammar Steps 3* et *Up to Date*) sont organisés par notions grammaticales. Dans ces deux cahiers, l'enseignement grammatical n'est jumelé qu'à des exercices grammaticaux. Contrairement aux autres cahiers, nous n'y retrouvons ni thématiques, avec très peu d'exercices contextualisés. Comme il est de mise dans l'enseignement traditionnel de la grammaire, il n'y a généralement aucun lien entre les

exercices grammaticaux et les tâches. Les exercices sont présentés à travers de courtes séquences didactiques sans tâches communicatives ou même, de tâches de production.

Bien que le système d'éducation québécois soit axé sur les compétences depuis le début des années 2000 (Simons, 2014), il semblerait que ce courant de pensée n'ait pas beaucoup influencé les cahiers d'apprentissage. Nous avons relevé dans *Gear Up* quelques caractéristiques reliées à l'organisation par compétences, notamment le recours à des exercices d'auto-évaluation et le questionnement sur le niveau d'implication personnelle dans l'apprentissage. En fait, la majorité des cahiers semblent souscrire à une approche communicative comme elle est décrite dans les écrits récents (Keck et Kim, 2014, MEES, 2013, p.19). L'approche par compétences y est moins présente, en dépit du fait qu'elle soit recommandée dans le programme d'étude de la province et qu'elle ait aussi fait l'objet d'écrits scientifiques, mais peut-être de façon moins soutenue. Et comme la plupart des études soulignent l'importance de l'approche communicative, donc d'une organisation par thèmes (Canale et Swain, 1980 ; Swain et Lapkin, 1982 ; Genesee, 1987 ; Harley, 1991 ; Lyster, 1994 ; Larsen-Freeman, 2000 ; Larsen-Freeman, 2005 ; Cenoz, Genesee et Gorter, 2013 ; Keck et Kim, 2014), l'élaboration d'une approche axée sur les compétences passe au second plan, ce qui pourrait expliquer sa quasi-absence dans les cahiers d'apprentissage de l'anglais langue seconde au Québec. L'approche par compétences est probablement mise en avant plan pour l'ensemble des matières scolaires au Québec (Howe, 2017), mais l'approche communicative est prisée davantage pour l'enseignement d'une langue seconde si on se fie au contenu des cahiers d'apprentissage.

Les manuels scolaires et outils pédagogiques utilisés en salle de classe se doivent de recourir à des pratiques d'enseignement et d'apprentissage conformes aux conceptions pédagogiques découlant des recherches scientifiques (Séguin, 1989, p. 76). En général,

l'utilisation accrue de l'organisation par thèmes et la volonté de contextualiser l'apprentissage vont majoritairement dans ce sens.

5.2.2. Approche générale utilisée pour l'enseignement de la langue

Cinq cahiers d'apprentissage (*Gear Up, Heading Up, Studio, Upshot et Viewpoint*) utilisent l'approche par tâches ou actionnelle et l'approche communicative pour l'enseignement de la langue. Deux cahiers d'apprentissage (*Grammar Steps 3 et Up to Date*), qui correspondent davantage à des cahiers d'exercices grammaticaux, emploient une approche par notions grammaticales.

L'utilisation généralisée de l'approche communicative dans les cahiers d'apprentissage au Québec émane des résultats scientifiques pour l'enseignement des langues secondes. L'approche communicative remonte au Québec aux années 70, bien que galvaudée depuis ce temps. Il n'est donc pas surprenant que la plupart des cahiers (5/7) (voir tableau 4.15 dans le chapitre précédent) aient été élaborés en intégrant l'approche communicative pour présenter les séquences didactiques.

Comme mentionné ci-dessus, cinq cahiers d'apprentissage ont recours à l'approche par tâches ou approche actionnelle pour l'enseignement de la langue, ce qui cadre avec les tendances actuelles entérinées par le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur au Québec. Cette approche préconise l'apprentissage en contextes authentiques. Autrement dit, les apprenants sont plongés dans une série de tâches et d'objectifs à atteindre qui reflètent la vraie vie. Selon le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur du Québec, « les domaines d'expérience de vie touchent des

facettes de l'activité humaine dans lesquelles l'élève est progressivement amené à prendre des décisions. Ces domaines d'expérience de vie constituent des contextes favorisant un plus grand engagement de l'élève dans sa formation et dans la vie en société » (Lenoir et al, 2001, p. 235). Cette vision de l'éducation au Québec se miroite dans l'ensemble des cahiers d'apprentissage. En effet, Fried-Booths (1986) a mentionné que les tâches finales, réalisées suite aux tâches précédentes de la même séquence didactique, servent à jauger l'apprentissage. Bien qu'il n'y ait pas d'autoévaluation, les tâches finales servent à vérifier le niveau de compréhension. Il s'agit d'une autre façon de placer l'élève au centre de son apprentissage. Ce qui, encore une fois, peut expliquer l'absence de l'approche par compétences.

On retrouve l'approche grammaticale dans deux cahiers du corpus (*Grammar Steps 3 et Up to Date*). Ils ne comprennent aucune thématique principale (comme pour l'organisation par thèmes) et les séries d'exercices visent principalement l'élaboration et la consolidation d'éléments langagiers. Ces cahiers d'exercices grammaticaux sont conçus selon la façon traditionnelle d'apprendre la grammaire. Les exercices sont mécaniques, signifiants, et privés de contextes authentiques, et les cahiers sont sans doute utilisés pour pratiquer optionnellement la grammaire. La série d'exercices ne vise pas le développement des compétences communicatives de la langue seconde. Ce qui laisse à penser qu'ils servent de support à l'apprentissage pour pallier les lacunes de la langue. Ces types de cahiers ont peut-être été créés en réponse aux nombreuses critiques envers l'approche communicative, qui déploraient un manque de précision langagière chez les apprenants (Larsen-Freeman, 2000 ; Larsen-Freeman, 2005 ; Cenoz, Genesee et Gorter, 2013). Depuis, l'approche communicative a été critiquée pour ne pas conduire à une assez bonne précision de la langue, et on a développé des solutions pour y remédier. De là peut-être ces cahiers offrant, à l'enseignant, un support optionnel à l'apprentissage de la grammaire.

Les approches générales utilisées pour l'enseignement de la langue (approche communicative, approche par les tâches ou actionnelle) dans la plupart des cahiers d'apprentissage sont le reflet de ce que proposent le système d'éducation au Québec et les recherches décrites dans le cadre théorique.

5.2.3 Type d'intégration de la grammaire

Les cahiers *Gear Up* et *Upshot* recourent à une approche intégrée de la grammaire. *Grammar Steps 3* et *Studio* intègrent partiellement les notions grammaticales. *Heading Up*, *Up to Date* et *Viewpoint* limitent la grammaire aux exercices grammaticaux à la fin des cahiers, offrant ainsi une pratique optionnelle de la grammaire qui se retrouve isolée aux séquences didactiques.

Les recherches mentionnées dans le cadre théorique considèrent que les deux types d'enseignement (soit isolé et intégré) comptent de nombreux avantages. On ne préfère ni une approche, ni l'autre, après avoir tenté de déterminer le type d'enseignement le plus favorable (Norris et Ortega, 2000). Toutefois, il est possible de proposer une approche plus favorable en observant des caractéristiques spécifiques telles que la complexité de la notion grammaticale, l'occurrence de celle-ci, et les similarités entre la L1 et la L2 (Spada et Lightbown, 2008), mais cela ne semble pas avoir été tenu en compte.

Deux cahiers d'apprentissage (*Gear Up* et *Upshot*) intègrent la grammaire aux tâches communicatives et deux autres (*Grammar Steps 3* et *Studio*) l'intègrent partiellement. Ce choix s'explique par les critiques soulignant le manque de sensibilisation aux règles

grammaticales, cause des lacunes observées dans la production langagière des apprenants (Larsen-Freeman, 2000 ; Larsen-Freeman, 2005 ; Cenoz, Genesee et Gorter, 2013). De plus, certaines autres critiques portant aussi sur la faible compétence langagière déploraient le fait que la plupart des leçons grammaticales étaient hors contexte et isolées des tâches communicatives (Spada et Lightbown, 1989 ; Harley, Allen, Cummins et Swain ;1990). Suite à ces critiques, la volonté d'intégrer l'enseignement grammatical et d'encourager ainsi l'apprentissage en contexte vise probablement à mieux relier la forme et le sens pour un meilleur apprentissage de la langue. Toutefois, trois cahiers possèdent un enseignement grammatical de type isolé (*Heading Up*, *Up to Date* et *Viewpoint*), ce qui dénote peut-être une volonté de rendre la pratique de la grammaire facultative. Celce-Murcia (1991) dans Lenoir et al. (2001) indique que « le fait de faire prendre conscience aux apprenants des principales structures grammaticales et de certaines particularités linguistiques de la langue accélérerait grandement le rythme d'apprentissage de la langue » (p. 245). Certains chercheurs soulignent l'importance de la présence de notions grammaticales dans les cahiers d'apprentissage, mais sans préciser si l'enseignement grammatical devait être intégré ou isolé aux tâches communicatives.

Il est aussi intéressant de noter que le type d'intégration de la grammaire (isolé, intégré, partiellement intégré) varie dans les différents cahiers d'apprentissage. Nous pouvons l'expliquer à partir des résultats des études qui varient également, ou à partir des différents choix ou philosophie de l'apprentissage des auteurs quant à la pratique à adopter.

L'enseignement grammatical, qu'il soit isolé ou intégré aux tâches communicatives, se retrouve dans tous les cahiers d'apprentissage. Les quatre cahiers d'apprentissage qui intègrent ou intègrent partiellement la grammaire à leurs tâches reflètent le changement

suite au rejet, dans la plupart des recherches, d'un enseignement grammatical séparé des tâches communicatives (Spada et Lightbown, 1989 ; Harley, Allen, Cummins et Swain, 1990 ; Ellis, 2002 ; Fernandez, 2011, Aski, 2003).

5.2.4 Potentiel de réutilisation de la ou des notions étudiées dans les tâches de production

La réutilisation des notions grammaticales étudiées dans des tâches de production ne reflète pas ce que proposent les recherches scientifiques en didactique, puisque celles-ci ont mis en surbrillance l'importance de réinvestir les notions grammaticales dans des tâches de production (Spada et Lightbown, 2008 ; Spada et al. 2014). *Gear up*, *Grammar Steps 3*, *Studio* et *Upshot* permettent une réutilisation modérée et seulement un cahier d'apprentissage (*Heading Up*) propose une faible réutilisation. *Up to Date* et *Viewpoint* ne comprennent pas de tâches de production. Ces cahiers ne permettent pas du tout, ou presque pas, de réinvestir les notions grammaticales dans des tâches nécessitant ces notions pour en tester la compréhension. Selon Savignon (1991), les tâches de production et le réinvestissement des structures grammaticales permettent la négociation du sens et permettent de tester les connaissances apprises. Nitta et Garder (2005) sont aussi d'avis que les tâches de production servent à mesurer la compréhension.

En fait, le faible niveau de réutilisation des notions grammaticales dans les tâches de production corrobore les études portant sur les manuels et les cahiers. Ellis (2002), Aski (2003), et Fernandez (2011) ont constaté, dans les cahiers d'exercices analysés, l'absence d'exercices de production libre, empêchant ainsi le réinvestissement des éléments langagiers. Millard (2000) dénote aussi l'absence de tâches de production

dans les cahiers d'activités. Il affirme que le nombre accru d'exercices mécaniques, dont les textes lacunaires, ne permettent pas aux apprenants de réinvestir les notions ou de les produire dans un contexte de production libre. La réutilisation des notions grammaticales dans les cahiers d'apprentissage n'est donc pas suffisante.

Que ce soit par le biais d'échanges oraux ou écrits, les cahiers d'apprentissage de l'anglais langue seconde publiés au Québec pourraient bénéficier d'un plus grand nombre de tâches de production qui revisitent des notions enseignées.

5.2.5 Exposition à la règle/régularité

Les pratiques concernant l'exposition à la règle ou à la régularité employées dans les cahiers d'apprentissage diffèrent des études récentes sur le sujet. En effet, bien que celles-ci étalaient les bienfaits de l'enseignement inductif et déductif, aucun enseignement inductif n'a été dénoté dans les cahiers d'apprentissage. Six des sept cahiers d'apprentissage (*Gear Up*, *Heading Up 1*, *Studio*, *Upshot*, *Up to Date* et *Viewpoint*) présentent la règle de façon explicite et déductive seulement, avec une brève explication de la règle ou de la régularité. Seulement *Grammar Steps 3* présente des règles de façon quelque peu variée au moyen de l'enseignement pseudo-inductif (71,4%) et déductif (29%). *Grammar Steps 3*, *Studio* et *Upshot* utilisent une exposition accrue pour présenter les notions à apprendre à travers des textes (*Grammar Steps 3* = 57%, *Studio* = 21% et *Upshot* = 29%). On ne retrouve l'enseignement inductif dans aucun des cahiers d'apprentissage de l'anglais langue seconde publiés au Québec, malgré les bienfaits recensés (Herron et Tomasello, 1992 ; Kim, 2007 ; Haight et collab., 2007 ; Vogel et collab., 2011).

L'uniformité de la plupart des cahiers d'apprentissage est symptomatique du manque de diversité des pratiques. À l'exception d'un seul cahier d'apprentissage, on ne retrouve aucune variation du type de présentation de la règle ou de la régularité à l'intérieur d'un même cahier d'apprentissage. Les études relevées dans le cadre théorique suggèrent de varier l'utilisation des pratiques pour présenter les règles grammaticales (Vincent, Dezutter et Lefrançois, 2013). Les enseignements inductif et déductif génèrent des retombées positives. L'enseignement inductif facilite l'enseignement de notions difficiles pour les apprenants, ainsi qu'une meilleure rétention d'un élément langagier (Jean, 2005 ; Herron et Tomasello, 1992 ; Kim, 2007 ; Haight et collab., 2007 ; Takiamoto 2008 ; Vogel et collab, 2011). Par contre, l'enseignement déductif est préférable dans le cas d'une population plus âgée et plus accoutumée aux pratiques traditionnelles de l'enseignement grammatical (Abraham, 1985 ; Rivers, 1975). Somme toute, les cahiers d'apprentissage pourraient tirer profit de l'utilisation de l'enseignement inductif pour l'apprentissage des éléments langagiers. Ces conclusions font écho aux dires d'Ellis (2002), Fernandez (2011), Byrnes (1998) et Aski (2003).

Il semblerait, selon l'ensemble des recherches mentionnées dans le cadre théorique, que les cahiers d'apprentissage de l'espagnol, de l'anglais et de l'italien langue seconde/étrangère aient une forte préférence pour l'enseignement déductif. Ellis (2002) et Fernandez (2011) ont démontré l'utilisation à outrance de l'enseignement déductif. Leurs conclusions rejoignent celles de Byrnes (1998), qui dénonce l'utilisation accrue des enseignements explicites et déductifs pour la présentation des règles grammaticales dans les cahiers de l'allemand langue étrangère. Et Aski (2003) conclut la même chose dans son étude sur les cahiers de grammaire de l'italien, langue étrangère. Ellis (2002), Aski (2003), Fernandez (2011), et Byrnes (1988) proposent de contrebalancer ces types d'enseignement pour la présentation de la règle grammaticale en incluant davantage

d'enseignement inductif. Les résultats de la présente étude, soulignant le peu d'enseignement inductif dans les cahiers d'apprentissage, corroborent ceux de ces chercheurs.

Bien que les études auxquelles il est fait référence ci-haut aient été réalisées il y a quelques années, la situation n'a pas changé et ce, malgré toutes les études postérieures qui démontrent les bienfaits de l'enseignement inductif, du moins pour certaines notions et dans certains contextes. Cela manifeste certainement une résistance au changement. Ellis (2002), Fernandez (2011) et Byrnes (1988) mentionnent que cette tendance à conserver les mêmes pratiques traditionnelles est le fait d'auteurs réticents à bouleverser les pratiques courantes des enseignants. Aussi, les auteurs n'ont peut-être pas les connaissances requises pour la création d'exercices qui illustrent un enseignement inductif, ou encore, les exercices de type inductif seraient possiblement trop difficiles à créer.

Nous avons noté l'exposition accrue dans trois cahiers d'apprentissage (*Grammar Steps 3*, *Studio* et *Upshot*), afin d'augmenter la saillance d'éléments langagiers. White (1998) et Fernandez (2008) ont proposé l'utilisation de cette pratique avec un enseignement plus explicite. Malgré la rareté de l'exposition accrue dans les cahiers d'apprentissage de l'anglais publiés au Québec, elle est effectivement généralement jumelée à un enseignement explicite, conformément aux résultats des études à ce sujet.

Tout compte fait, l'enseignement inductif pourrait être bénéfique pour l'apprentissage des notions grammaticales dans les cahiers d'apprentissage et, en sachant que l'enseignement inductif maximise la compréhension des notions et favorise leur rétention (Jean, 2005 ; Herron et Tomasello, 1992 ; Kim, 2007 ; Haight et collab.,

2007 ; Takiamoto 2008 ; Vogel et collab, 2011), cela pourrait être avantageux pour un grand nombre d'apprenants. De plus, les pratiques pour exposer la règle pourraient varier à l'intérieur d'un même cahier en y insérant l'enseignement inductif pour quelques expositions de la règle grammaticale, afin de rendre plus familier ce type d'enseignement peu connu, et surtout pour varier l'enseignement en fonction des divers types d'apprentissage.

5.2.6 Pratique (types d'exercices grammaticaux)

Les types d'exercices grammaticaux recensés dans la présente étude dénotent une variété passablement modérée d'exercices dans certains cahiers et l'absence de variété dans d'autres. Quatre cahiers d'apprentissage sur sept (*Gear up*, *Grammar Steps 3*, *Studio* et *Upshot*) comprennent des exercices grammaticaux modérément variés, tandis qu'ils sont très peu variés dans les trois autres cahiers (*Heading Up*, *Up to Date*, et *ViewPoint*). Les types les plus communs dans tous les cahiers d'apprentissage sont, sans exception, les exercices mécaniques et signifiants, lesquels surpassent les deux autres types d'exercices (communicatifs et output structuré). Les exercices mécaniques et signifiants, tous deux de nature contrôlée, dominent l'ensemble des exercices grammaticaux recensés dans tous les cahiers d'apprentissage (*Gear up* = 61,7%, *Grammar Steps 3* = 72,4%, *Heading Up 1* : 85,5%, *Studio* = 66,4%, *Upshot* = 68,4%, *Up to Date* = 90,1 et *Viewpoint* = 90,6%).

On semble réticent dans les cahiers à inclure des exercices favorisant les contextes authentiques et une plus grande liberté de production langagière. Les exercices de type mécanique et signifiant ne nécessitent aucun échange communicatif, alors que les exercices communicatifs et d'output structuré sont semi-contrôlés et libres. Les

exercices d'output structuré privilégient les contextes plus authentiques et permettent aux apprenants de s'exprimer librement en testant les hypothèses de la langue (DeKeyser, 1998 et Ellis et Shintani, 2014), ce qui peut donner lieu à des bris de communication et, de ce fait même, oblige à la négociation du sens (Long, 1991) tout en s'intéressant à la forme porteuse de sens (Nitta et Gardner, 2005), ce qui est une pratique très documentée. Les exercices grammaticaux recensés dans la présente étude ne reflètent donc aucunement les résultats des études sur ce sujet.

Pour ce qui est de la fréquence des types d'exercices grammaticaux, les résultats de la présente étude rejoignent ceux des études comparables. Ellis (2002) dénonce l'absence d'exercices de type communicatif et d'exercices de nature plus libre. Il en est de même pour la recherche de Fernandez (2011), qui a repris une méthodologie semblable à celle d'Ellis (2002) et qui, bien que faite neuf ans plus tard, souligne l'abondance d'activités de production contrôlée et l'absence de tâches communicatives. Même chose pour Aski (2003) et Nitta et Gardner (2005), qui ont étudié les types d'exercices grammaticaux et rapportent un nombre élevé d'exercices de nature contrôlée. En somme, la plupart des études sur les cahiers d'exercices ou d'activités font état d'une abondance d'exercices contrôlés, avec peu de pratique libre et d'échanges communicatifs (Ellis, 2002 ; Aski, 2003 ; Nitta et Gardner, 2005 ; Fernandez (2011).

Les exercices à trous (représentant entre 18,9 % et 33% d'utilisation) sont parmi les plus communs dans tous les cahiers d'apprentissage. Ces résultats concordent avec ceux de Millard (2000) qui a aussi dénombré une majorité d'exercices à trous dans son corpus. Les exercices de réemploi, quant à eux, obtiennent un taux entre 10,4 et 25,9% d'utilisation, ce qui démontre leur abondance : *Gear up* = 20%, *Grammar Steps 3* = 10,4%, *Studio* = 11,4%, *Upshot* = 22,2 % et *Viewpoint* = 25,9%. L'étiquetage se

retrouvait en premier rang dans les cahiers suivants : *Heading up* = 19%, *Up to Date* = 31% et *Viewpoint* = 21,7%).

Il est surprenant de retrouver une ample utilisation de l'invention de phrases ou de courts textes, qu'on retrouve le plus souvent dans les exercices de type communicatif et d'output structuré (*Gear up* = 30%, *Grammar Steps 3* = 19,6%, *Studio* = 28,4%, et *Upshot* = 23,6%). Toutefois, si la formulation de phrases et de courts textes font en majorité partie des exercices communicatifs, étant semi-contrôlés, ils ne permettent pas une production langagière complètement libre comme l'output structuré. Ce qui corrobore les affirmations de Nitta et Gardner (2005) qui ont dénombré des exercices de type communicatif dans les cahiers d'exercices, mais qui dénoncent le manque de production libre.

Nous avons remarqué une progression systématique des exercices grammaticaux dans les cahiers d'apprentissage. La majeure partie du temps, la progression commence avec des exercices contrôlés et finit avec ceux moins contrôlés. Ainsi, lorsqu'il y a exposition à une règle ou une régularité d'un élément langagier, les exercices plus contrôlés précèdent ceux qui le sont moins, et l'exercice final implique la formulation de phrases isolées ou la production d'un court texte. Cette façon de présenter la grammaire rappelle l'approche PPP (présentation-pratique-production), qui se rapproche des pratiques plus traditionnelles. La présente étude démontre que l'enseignement de la langue s'effectue dans un cadre d'enseignement de la langue aux pratiques généralement plus actuelles. Par contre, bien que les cahiers d'apprentissage emploient des pratiques plus modernes pour l'enseignement général de la langue (approche communicative, approches par les tâches ou actionnelle, contextes authentiques), l'enseignement grammatical demeure, quant à lui, présenté de façon traditionnelle. Ce constat fait écho aux assertions de Nitta et Gardner (2005) qui décèlent la présence d'une pratique hybride dans les cahiers d'activités. L'approche PPP recensée dans leur recherche incluait des pratiques inductives et des exercices de

conscientisation langagière, ce qu'on n'a pas l'habitude d'observer suite à l'emploi d'une telle approche. Nitta et Gardner (2005) ont trouvé une pratique hybride à l'intérieur même des séquences de l'enseignement grammatical, tandis que notre recherche identifie plutôt un enseignement grammatical traditionnel dans un cadre d'enseignement général de la langue aux pratiques plus actuelles. En fait, les auteurs des cahiers d'apprentissage semblent réticents à insérer des pratiques plus innovantes pour l'enseignement grammatical.

Les cahiers d'apprentissage de l'anglais langue seconde au Québec font usage de méthodes et d'approches qui se conforment plus ou moins aux programmes éducatifs actuels. Les séquences didactiques des cahiers d'apprentissage sont contextualisées, pour la plupart, mais l'enseignement de la grammaire est partiellement intégré ou isolé des séquences didactiques pour la majorité des cahiers d'apprentissage (5/7), bien que le programme mette l'accent sur l'enseignement grammatical de façon explicite en contexte. Mais, à l'intérieur de ces cahiers, on enseigne la grammaire de façon traditionnelle. Cela occasionne une disparité avec les recherches actuelles en didactique de la grammaire, qui recensent une plus grande variété de types d'attention à la forme que ce que nous avons pu constater dans chacun des cahiers analysés. En d'autres mots, le plein potentiel des possibilités n'est pas utilisé.

CONCLUSION

L'élaboration de la grille d'analyse pour observer et catégoriser les types d'intervention sur la forme grammaticale dans les cahiers d'apprentissage de l'anglais langue seconde publiés au Québec était la pierre angulaire de la présente étude. Grâce à cette grille, il fut possible de dénoter et qualifier les méthodes et les approches de l'enseignement grammatical dans ces cahiers. Il fallait également dénombrer les fréquences d'utilisation pour présenter les règles grammaticales et les types d'exercices grammaticaux. Et il fut possible, par la suite, de déterminer si ces types d'intervention sur la forme étaient conformes à ce qui était recensé dans les études récentes en didactique de la grammaire et s'ils étaient diversifiées, tel que démontré dans les résultats.

Les écrits scientifiques sur la didactique de la grammaire et les études sur l'enseignement grammatical dans le matériel didactique, sur lesquels se base la grille d'analyse, sont recensés dans le cadre théorique.

Cette recherche comprend un devis à la fois qualitatif et quantitatif. Le volet qualitatif correspond à la description d'éléments tels que l'organisation des cahiers d'apprentissage, leurs approches pour un enseignement global de la langue, leur potentiel de réutilisation des notions grammaticales dans des tâches de production, et le type d'intégration de la grammaire. La partie quantitative dénombre la fréquence des présentations de la règle ou de la régularité (selon les préférences des auteurs), ainsi que le type d'exercices grammaticaux.

Les résultats obtenus démontrent que les auteurs ont fait usage de méthodes et d'approches pour enseigner tous les aspects de la langue conformes aux assises théoriques et au programme du Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur. La grammaire cependant, bien qu'abordée de façon explicite dans tous les cahiers d'apprentissage, est enseignée de façon traditionnelle, rappelant l'approche PPP (Présentation-Pratique-Production). Nous avons aussi trouvé que la diversité des types d'intégration sur la forme grammaticale était faible et ne présentait pas la somme des possibilités explorées dans les recherches récentes. Ce qui est contraire à ce que les recherches récentes préconisent. En fait, il y a manifestement réticence à inclure des pratiques plus modernes comme les pratiques inductives pour la présentation de la règle, ou encore des exercices permettant une production plus libre. On peut donc se questionner sur l'intérêt ou l'intention des auteurs de conserver des pratiques traditionnelles dans les cahiers d'apprentissage. S'agit-il du refus de bouleverser les pratiques courantes des enseignants ? Ou serait-ce plutôt à cause d'un manque de connaissances des pratiques pédagogiques à appliquer à l'enseignement grammatical ?

Prise dans son ensemble, la présente étude aide à comprendre plus en profondeur l'intégration de l'enseignement grammatical dans les cahiers d'apprentissage. Elle met aussi l'accent sur l'importance, pour les enseignants, de mettre à jour leurs connaissances des pratiques courantes afin de se recycler au plan pédagogique, car ce n'est pas à partir des cahiers qu'ils utilisent qu'ils pourront le faire.

Cette étude a également ses limites. La grille d'analyse n'a pas été conçue dans le but de reconnaître les caractéristiques des notions grammaticales, ou pour déterminer si elles sont complexes au plan de l'apprentissage, si elles présentent des similitudes avec la L1, ou encore si elles sont saillantes à l'oral. Plusieurs études, recensées dans le cadre

théorique, étaient consacrées aux approches et aux méthodes à privilégier en fonction de ces caractéristiques. Il aurait été également pertinent de connaître la philosophie éditoriale des auteurs des cahiers d'apprentissage. Nous aurions pu alors lever le voile sur leurs choix en ce qui a trait aux pratiques pédagogiques de l'enseignement grammatical. De même, bien que l'étude prenne en compte tous les cahiers d'apprentissage de l'anglais langue seconde de troisième secondaire, il aurait été intéressant d'examiner tous les cahiers de première à cinquième secondaire, afin de déterminer s'ils diffèrent au plan des enseignements suggérés.

Enfin, les sept cahiers d'apprentissage consultés pour cette étude sont tous utilisés dans les commissions scolaires. Il aurait été révélateur de connaître les cahiers les plus utilisés dans les écoles. L'étude de Millard (2000) avait signalé des pratiques pour l'enseignement plus récentes dans trois cahiers d'exercices du corpus de son étude plus précisément, mais ceux-ci n'étaient cependant pas en usage dans les écoles. En effet, Millard (2000) avait conclu que les cahiers d'exercices usuels de l'anglais langue seconde recouraient à des pratiques traditionnelles d'enseigner la grammaire.

La retombée la plus positive de cette recherche pour l'enseignement demeure, avant tout, l'élaboration d'une grille d'analyse. Grâce à elle, nous avons pu dénoter les pratiques courantes utilisées dans les cahiers d'exercices pour l'enseignement général de la langue et l'intégration grammaticale. On pourra l'utiliser et l'adapter pour des cahiers d'apprentissage, d'activités ou d'exercices d'autres langues secondes. De plus, une connaissance plus approfondie des pratiques courantes dans les cahiers d'apprentissage peut permettre de moderniser les pratiques reliées aux exercices grammaticaux. En sachant, par exemple, que les cahiers d'apprentissage sont lacunaires pour ce qui est des tâches de production et d'exercices de nature plus libre, et en étant conscient de l'absence de présentations inductives, les enseignants peuvent

adapter le matériel en fonction des besoins. Ils peuvent ainsi être plus critiques envers le matériel didactique utilisé en classe et le sélectionner avec plus de rigueur. Aussi, il est tout dans l'intérêt des éditeurs des cahiers d'apprentissage de l'anglais langue seconde de renouveler les pratiques pédagogiques à l'intérieur de ceux-ci.

Pour ce qui est des pistes de recherche future, il serait pertinent d'explorer les pratiques courantes des enseignants en salle de classe en regard à l'enseignement grammatical. Bien que la grammaire soit présentée d'une certaine façon dans les cahiers d'apprentissage, cela ne veut pas dire pour autant qu'elle soit enseignée de cette façon précise. Nous avons émis l'hypothèse que la grammaire était enseignée de façon traditionnelle pour ne pas bouleverser les pratiques courantes des enseignants. Nous aurions donc avantage à explorer cette hypothèse. Peut-être que cette réticence est liée à des connaissances insuffisantes des pratiques préconisées pour l'enseignement grammatical.

ANNEXE A

Annexe A : Grille d'analyse de la grammaire pour les cahiers d'apprentissage de l'anglais langue seconde au Québec

Organisation générale du manuel	
a. Organisation par compétences	
b. Organisation par notions grammaticales	
c. Organisation par textes	
d. Organisation par thèmes	
Approches générales de l'enseignement de la langue	
a. Approche par la tâche/actionnelle	
b. Approche grammaticale	
c. Approche communicative	
Traitement grammatical	
Type d'intégration de la grammaire	
a. Intégré	
b. Partiellement intégré	
c. Isolé	
d. Parallèle	
e. En préparation pour des tâches de communications spécifiques	
Production : potentiel de réutilisation de la/des notions étudiées dans les tâches de production	
a. Haut potentiel	
b. Potentiel modéré	
c. Bas potentiel	
d. Pas de tâche réelle de production	

Exposition à la règle/régularité		1. Explicite	2. Implicite	
e. Déductif				
f. Inductif				
g. Pseudo-inductif				
h. Avec mise en évidence de l'input				
i. Avec exposition accrue				
Pratique				
Type d'exercices grammaticaux	1. Exercices mécaniques (exercices contrôlés)	2. Exercices signifiants (exercices contrôlés)	3. Exercices communicatifs (exercices semi-contrôlés)	4. Output structuré (exercices libres)
a. Exercices à trous				
b. Choix multiple				
c. Puzzles				
d. Classement				
e. Étiquetage				
f. Analyse des phrases				
g. Correction d'erreurs				
h. Conjugaison				
i. Jeu				
j. Manipulations syntaxiques				
k. Réemploi				
l. Invention de phrases/courts textes				
m. Micro-conversation				
n. Réflexion grammaticale				
o. Textes lacunaires				

Légendes

Organisation générale du manuel

a. Organisation par compétences : l'unité est construite dans le but de développer une ou plusieurs compétences du programme d'anglais langue seconde, et est parsemée

d'autoévaluations afin d'encourager l'apprenant à se situer au cœur de son apprentissage.

b. Organisation par notions grammaticales : l'unité d'un cahier d'apprentissage enchaîne avec une ou des notions grammaticales et celles-ci sont généralement présentes tout au long du chapitre.

c. Organisation par textes : les textes didactiques sont à la base de l'apprentissage et représentent les tâches principales dans l'ensemble didactique. De ses textes découlent les apprentissages, les notions grammaticales et les exercices.

d. Organisation par thèmes : chaque unité est constituée d'un thème particulier. L'unité/chapitre et ses exercices portent alors sur ce même thème.

Approches générales de l'enseignement de la langue

a. Approche par la tâche/actionnelle : l'unité est constituée de plusieurs tâches menant à une tâche finale. Les tâches sont souvent de nature communicative et impliquent des thèmes authentiques.

b. Approche grammaticale : elle consiste en un enchaînement d'exercices visant à développer la compétence grammaticale. Ils sont généralement axés sur le développement de la compréhension d'une ou de plusieurs notions grammaticales.

c. Approche communicative : les séquences didactiques contiennent des thèmes authentiques ainsi que des exercices permettant des échanges communicatifs entre les apprenants.

Type d'intégration de la grammaire

a. Intégré : les notions grammaticales sont intégrées aux tâches communicatives. Elles sont aussi réinvesties dans les tâches, à l'intérieur de l'unité même.

- b. Partiellement intégré : les notions grammaticales sont intégrées aux séquences didactiques, mais elles ne sont pas nécessairement toutes réinvesties par la suite, ou dans la tâche finale.
- c. Isolé : les notions grammaticales ne sont pas incluses dans les chapitres du cahier d'apprentissage ou si elles le sont, les tâches de communication ne tentent aucunement de les intégrer.
- d. Parallèle : l'option parallèle est un enseignement grammatical qui est mis à la disposition des apprenants ou de l'enseignant en cas d'un manque de compréhension d'un élément langagier. De telles séquences didactiques se trouvent généralement à la fin du cahier d'apprentissage servant à approfondir la compréhension d'une notion par le biais d'une découverte de la règle grammaticale et d'exercices variés.
- e. En préparation pour des tâches de communications spécifiques : la notion grammaticale sert uniquement en préparation d'un exercice ou à une tâche spécifique.

Exposition à la règle/régularité

- e. Déductif : la règle/régularité est expliquée et détaillée.
- f. Inductif : la règle/régularité n'est pas expliquée ni détaillée; les apprenants doivent la découvrir à travers d'exercices.
- g. Pseudo-inductif : une ou des activités sont présentées pour inciter les apprenants à découvrir la règle/régularité, mais celle-ci est rapidement détaillée et divulguée à la suite de celles-ci.
- h. Avec mise en évidence de l'input : la mise en évidence de l'input est utilisée à travers les unités ou les chapitres afin d'inciter l'apprenant à porter attention à une notion ou à une structure linguistique. Elle se fait généralement par l'entremise d'une modification textuelle (couleur, changement de police).
- i. Exposition accrue : la notion grammaticale est augmentée à maints endroits dans un texte pour qu'elle soit plus saillante.

1. Explicite : les règles grammaticales sont expliquées, et même si elles peuvent être présentées de façon inductive, elles finissent par être dévoilées et détaillées.
2. Implicite : l'option implicite expose la notion à travers une série d'activités ou de tâches, sans qu'aucune instruction ne la mentionne ou la pratique explicitement.

Pratique

1. Exercices mécaniques : ils sont définis comme un exercice dans lequel il y a un contrôle total de la réponse puisqu'il y a une réponse possible. Il n'est pas nécessaire pour l'apprenant de comprendre le sens de l'énoncé pour la compléter.
2. Exercices signifiants : ils sont essentiellement très contrôlés, mais l'apprenant doit comprendre le sens des énoncés afin de les compléter.
3. Exercices communicatifs : dans un exercice communicatif, il y a plusieurs réponses possibles. Les apprenants demeurent toutefois restreints quant au sujet et à certaines structures de phrases qui doivent être utilisées, mais les activités apparaissent sous forme d'échanges communicatifs ou de rédaction de courts textes.
4. Output structuré : les exercices dans cette catégorie sont de nature communicative et se centrent davantage sur le sens que sur la forme. Les apprenants sont complètement libres dans leur possibilité de s'exprimer, mais il est prévu qu'une notion enseignée sera réinvestie dans l'exercice.

Types d'exercices grammaticaux

- a. Exercices à trous : mettre un mot à la forme appropriée, trouver un mot/constituant/ une séquence appropriée dans une phrase, parfois à partir d'une banque de

mots/phrases/séquences (ex. Complete the text with the simple present of the verbs in parentheses).

b. Les choix multiples : remplacer des mots identifiés, trouver des équivalents, vrai ou faux, trouver des mots manquants, trouver l'intrus, appariement.

c. Les puzzles : phrases/répliques avec mots en désordre, texte en désordre, lettres en vrac, etc. (ex. Reorder the words to create sentences).

d. Classement : par particularités orthographiques ou syntaxiques (tableaux, diagrammes, etc.)

e. L'étiquetage (le repérage) : énoncer, souligner, encrer, colorier, identifier un mot, des informations, ou un constituant (sujet, objet, nom, adjectif, ou identifier des temps de verbes, si le verbe est une progression ou une action, etc.).

f. Analyse de phrases : par découpage manuel, coloriage de constituants.

g. Correction d'erreurs : corriger les erreurs dans un texte ou dans une phrase.

h. Conjugaison : conjuguer un verbe à une forme demandée.

i. Le jeu : bonhomme pendu, scrabble, mots croisés, etc.

j. Manipulations syntaxiques : Les manipulations syntaxiques sont une façon de vérifier la grammaticalité des phrases, et pour ce faire, on retrouve plusieurs types d'exercices : (L'exercice d'addition (ajouter des mots à une phrase) (ex : Rewrite these sentences. Use always or never.) L'exercice de transformation (phrase affirmative à négative, phrase au présent à la forme au passé.) L'exercice de substitution / de remplacement (remplacer une partie de phrase par une autre, changement de temps verbal) L'exercice d'effacement (enlever un mot/des mots pour juger de la grammaticalité d'une phrase); L'exercice de déplacement (changer un mot de place pour juger de la grammaticalité d'une phrase).

k. L'exercice de réemploi : fournir une réponse à une question en utilisant un pronom, répéter l'utilisation d'un élément grammatical en réponse à un stimulus. (Ex: "write affirmative and negative sentences in the simple present" ou "write the sentences as imperative").

- l. L'invention de phrases/courts textes : écrire des phrases en utilisant une certaine forme, ex : Write five tips for students starting high school. Use imperative).
- m. La micro-conversation : vise à pratiquer à répétition un élément grammatical à travers une conversation.
- n. L'exercice de réflexion grammaticale : dans le but de faire induire une règle, exercice de conscientisation langagière.
- o. Texte lacunaire : implique l'écriture d'un mot ou d'une phrase manquante dans un texte ou dans un dialogue, de compléter des bulles de bande dessinée, ou encore, de mettre les accents manquants dans des textes/paragraphes.

Production : potentiel de réutilisation de la/des notions étudiées dans les tâches de production

- a. Haut potentiel : les notions sont réinvesties dans une tâche finale ou complexe. Leur utilisation est indispensable afin d'accomplir cette tâche.
- b. Potentiel modéré : les notions grammaticales sont partiellement réinvesties dans la tâche de production. Elles consistent à être présentes dans celle-ci, mais de façon modérée.
- c. Bas potentiel : les notions grammaticales peuvent être utilisées dans la tâche de production, mais elles ne sont pas nécessaires. Il peut être mentionné dans les consignes que l'élément langagier pourrait être utilisé, mais son absence dans la tâche finale n'a pas d'impact sur celle-ci.
- d. Pas de tâche réelle de production : il n'y a pas de tâche de production.

Inspirée par Simard et Jean (2011) et adaptée pour la présente recherche

ANNEXE B

Annexe B : Analyse des notions grammaticales dans les six cahiers d'exercices de grammaire (Ellis, 2002, p.157).

Features	Grammar practice books						Totals
	1	2	3	4	5	6	
Explicit description							
Supplied	.	.	.		.	.	5
Discover				.			2
Data							
Source							
Authentic							0
Contrived			.			.	2
Text size							
Discrete sentences							0
Continuous			.			.	2
Medium							
Oral						.	1
Written			.			.	2
Operations							
Production							
Controlled	.	.	.	.	.	.	6
Free	.		.	.		.	4
Reception							
Controlled	.					.	2
Automatic						.	1
Judgment							
Judgment only							
Correct	.					.	2
Total features per book	5	2	6	3	2	11	

BIBLIOGRAPHIE

- Aaronson, A., Baxter, G. et Beyea, C. (2015). *Upshot, anglais, langue d'enseignement, 1ère année du 2e cycle du secondaire*. Montréal: Chenelière éducation.
- Abraham, R. (1985). Field independence-dependence and the teaching of grammar. *Tesol quarterly*, 19, 689-702.
- Adair-Hauck, B., et Donato, R. (1994). Foreign language explanations within the zone of proximal development. *The Canadian Modern Language Review* 50, 532-557.
- Alanen, R. (1995). Input enhancement and rule presentation in second language acquisition. Dans Richard Schmidt (dir.), *Attention and awareness in second language acquisition*, (p. 259-299). Honolulu: University of Hawaii Press.
- Ammar, A., Lightbown, P. M. et Spada, N. (2010). Awareness of L1/L2 differences: does it matter? *Language Awareness*, 19(2), 129-146.
- Andrews, K. L. Z. (2007). The Effects of Implicit and Explicit Instruction on Simple and Complex Grammatical Structures for Adult English Language Learners. *Tesol-Ej*, 11(2), 1-15.
- Aski, J. M. (2003). Foreign Language Textbook Activities: Keeping Pace with Second Language Acquisition Research. *Foreign Language Annals*, 36(1), 57-65.
- Bachman, Lyle, et Palmer, Adrian. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bardin, L. (1986). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Baxter, G., Beyea, C., Nelson, T. et Wright, D. (2012). *Studio, anglais, langue d'enseignement, 1ère année du 2e cycle du secondaire*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Bell, P. et Collins, L. (2009). It's Vocabulary/it's Gender: Learner Awareness and Incidental Learning. *Language Awareness*, 18(3), 277-293.

- Bell, P., Trofimovich, P., et Collins, L. (2015). Kick the Ball or Kicked the Ball? Perception of the Past Morpheme -ed by Second Language Learners. *The Canadian Modern Language Review*, 71, 26-51.
- Brown, H. D. (1994). *Teaching by principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bruillard, E. (2005). *Manuels scolaires, regards croisés*. CRDP : Basse-Normandie.
- Boutin, G. (2004). L'approche par compétences en éducation: un amalgame paradigmatique. *Psychologisation dans la société*, 1(81), 25-41.
- Butzkamm, W. et Caldwell, J. A. W. (2009). *The Bilingual Reform: A Paradigm Shift in Foreign Language Teaching*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Byrnes, H. (1988). Whither Foreign Language Pedagogy: Reflections in Textbooks, Reflections on Textbooks. *Die Unterrichtspraxis / Teaching German*, 21(1), 29.
- Canale, M. et Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1(1), p. 53-73.
- Celce-Murcia, M. (1991). Discourse Analysis and Grammar Instruction. *Annual Review of Applied Linguistics*, 11, 135-151.
- Celce-Murcia, M. et Larsen-Freeman, D. (1999). *The Grammar Book: an ESL/EFL Teacher's Course*. (2nd ed.). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Cenoz, J., Genesee, F. et Gorter, D. (2014). Critical Analysis of CLIL: Taking Stock and Looking Forward. *Applied Linguistics*, 35(3), 243–262.
- Centre d'études sur l'apprentissage et la performance. (2009). *Colloque. Grammar Activities in Language Course Books and in Research Projects: Are We on the Same Page? Université Concordia, Montréal, 8 mars 2009*. Montréal: CEAP: Centre d'études sur l'apprentissage et la performance.
- Colgan, M.-A., Mainella, M. et O'Neil, M. (2012). *Grammar Steps 3, anglais, langue d'enseignement, 1ère année du 2e cycle du secondaire*. Anjou (Québec): Les éditions CEC.
- Collins, L. (2013). *Form-Focused Instruction. The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Oxford. Blackwell Publishing Ltd.

- Collinot, A. et Mazière, F. (1999). *Le français à l'école, un enjeu historique et politique*. Paris: Hatier.
- Coyle, D. (2007). Content and Language Integrated Learning. Motivating Learners and Teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10 (5), 1–18.
- Cummins, J. (2004) Using IT to Create a Zone of Proximal Development for Academic Language Learning: A Critical Perspective on Trends and Possibilities. Dans C. Davison (dir.), *Information Technology and Innovation in Language Education* (p. 105-126). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Dagnini, J, K. (2008). *Permanence ou évolution dans les contenus grammaticaux en FLE ? Comparaison des contenus grammaticaux du cours de langue et de civilisation françaises Tome 1 (1953), surnommé le Mauger Bleu, avec ceux de Studio 100 méthode de français niveau 1 (2001)*. Bordeaux : Édition Publibook: lettres et langues.
- Dekeyser, R. (1995). Learning second language grammar rules: an experiment with a miniature linguistic system. *Studies in Second Language Acquisition*, 17, 379-410.
- Dekeyser, R. (1998). Beyond focus on form: Cognitive Perspectives on Learning and Practicing Second Language Grammar. Dans C. Doughty & J. Williams (dir.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (p. 42-63). New York: Cambridge University Press.
- Dekeyser, R. M. (2003). Implicit and Explicit learning. [Chapitre de livre]. Dans C. Doughty et M. Long (dir.) *Handbook of Second Language Learning* (p. 312-348). Oxford: Blackwell.
- DeKeyser, R. (2005). What Makes Second-language Grammar Difficult? A Review of Issues. *Language Learning*, 55(1), 1-25.
- de La Fuente, M. (2009). The Role of Pedagogical Tasks and Focus on Form in Acquisition of Discourse Markers by Advanced Learners. Dans R.P. Leow, H. Campos et D. Lardiere (dir.), *Little words: their History, Phonology, Syntax, Semantics, Pragmatics, and Acquisition*, (p. 211-219). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Dorion-Larocque, H. (2009). *Gear up, anglais, langue d'enseignement, 1ère année du 2e cycle du secondaire*. Montréal, Toronto: Guérin.

- Elgün-gündüz, Z., Akcan, S. et Bayyurt, Y. (2012). Isolated form-focused instruction and intergrated form-focused instruction in primary school classrooms in Turkey. *Language, Culture and Curriculum*, 25, 157-171.
- Ellis, R. (2002). Methodological Options in Grammar Teaching. Dans E. Heinkel et S. Fotos (dir.), *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms* (p. 15-79). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ellis, R., Loewen, S. et Erlam, R. (2006). Implicit and Explicit Corrective Feedback and the Acquisition of L2 Grammar. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(2), 339-368.
- Ellis, Rod. (2008). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Ellis, R. et Shintani, N. (2010). The incidental acquisition of English plural -s by Japanese children in comprehension-based and production-based lessons. *Studies in Second language Acquisition*, 32, 607-637.
- Ellis, R., Shintani, N. (2014). *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research: Explicit instruction and SLA*. London and New York: Routledge.
- Erlam, R. (2003). The Effects of Deductive and Inductive Instruction of the Acquisition of Direct Object Pronouns in French as a Second Language. *The Modern Language Journal*, 87, 242-260.
- Fernandez, C. (2008). Re-examining the role of explicit information in processing instruction. *Studies in second language acquisition*, 30(3). 277-305.
- Fernandez, C. (2011). Approaches to Grammar Instruction in Teaching Materials: A study in Current L2 Beginning-Level Spanish Textbooks. *Journal Hispania*, 94(1), 155-170.
- Fortin, M. F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3e édition.). Montréal: Chenelière éducation.
- Fried-Booth, D. (1986). *Project Work*. Oxford: Oxford University Press.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal: Guérin.

- Genesee, F. (1987). *Learning through two languages: Studies in immersion and bilingual education*. Cambridge, MA : Newbury.
- Gérard, F.M., Roegiers, X. (2003). *Des manuels scolaires pour apprendre-concevoir, évaluer, utiliser*. Bruxelles : De Boeck.
- Germain, C., et H. Séguin. 1995. *Le point sur la grammaire en didactique des langues*. Anjou (Québec.) : Centre éducatif et culturel.
- Giordano, Y. et Jolibert, A. (2010). *Spécifier l'objet de la recherche*. Archives-ouvertes. HAL Id.
- Georgakatos, A. Et Thérien, R. (2016). *Viewpoint, anglais, langue d'enseignement, 1ère année du 2e cycle du secondaire*. Anjou (Québec): Les éditions CEC.
- Haight, C., Herron, C. et Cole, S. P. (2007). The Effects of Deductive and Guided Inductive Instructional Approaches on the Learning of Grammar in the Elementary Foreign Language College Classroom. *Foreign language annals*, 40(2), 288-310.
- Han, Z.-H., Park, E. S. et Combs, C. (2008). Textual Enhancement of Input: Issues and Possibilities. *Applied Linguistics*, 29, 597-618.
- Harley, B. (1991). Directions in Immersion Research. *Journal of Multilingual and Multicultural Matters*, 12(1), 9-12.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and Learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Herron, C. et Tomasello, M. (1992). Acquiring Grammatical Structures by Guided Induction. *The French Review*, 65(5), 708-718.
- Howe, R. (2017). De l'approche par compétences au projet par compétences. Dérive de sens et confusion des concepts. *Pédagogie collégiale*, 30 3), 5-8.
- Hulstijn, J. H. (2003). Incidental and Intention Learning. Dans C. J. Doughty et M. H. Long (dir), *Handbook of Second Language Acquisition* (p. 349-381). Oxford, England: Blackwell.
- Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. Dans J.B. Pride and J. Holmes (dir), *sociolinguistics*, (p. 269-293). Harmondsworth: Penguin,

- Islam, Carlos. (2003). *Materials for Beginners: Developing Materials for Language Teaching*. London: Continuum.
- Izumi, S. (2002). Output, Input Enhancement, and the Noticing Hypothesis: An Experimental Study on ESL Relativization. *Studies in Second Language Acquisition*, (24), 541-577.
- Jacquín, M. (2015). L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues étrangères. *Dans le journal de l'immersion*, 37 (2), p. 32-34. Récupéré le 16 octobre 2016 de <http://www.cea-ace.ca/education-canada/article/laproche-actionnelle-dans-lenseignement-des-langues-étrangères>
- Jaret, B. (2013). *Up To Date, anglais, langue d'enseignement, 1ère année du 2e cycle du secondaire*. Laval: Éditions Grand Duc.
- Jean, G. (2005). Intégration de la grammaire dans l'enseignement des langues secondes : le cas des exercices grammaticaux. *La revue canadienne des langues vivantes*, 61(4), 519-541.
- Julien, L. (2007). Le manuel: louangé et critique, mais jugé (presque) indispensable. Dans M. Lebrun, P. Aubin, M. Allard et A. Landry (dir.), *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain* (p. 97-102). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Karsenti, T. et L. Savoie-Zajc (2004). *La recherche qualitative/interprétative. La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Keck, C., Kim, Y. (2014). *Pedagogical Grammar*. Amsterdam/Philadelphia. Ed. John Benjamins:
- Kim, K. (2007). *A Comparative Study of the Effects of Explicit-Inductive/Cooperative Instruction Versus Explicit-Deductive/Individualistic Instruction on the Second Language Acquisition of English Relative Clauses in Korean University-Level EFL Learners*. San Diego: Alliant International University.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford, England: Pergamon.
- Lado, R. (1964). *Language Teaching: A Scientific Approach*. New York: McGraw-Hill.

- Lantolf, J. (2000) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford
Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford
Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching Language: From Grammar to Grammaticing*.
Boston, MA: Heinle.
- Larsen-Freeman, D. (2005). Second Language Acquisition and the Issue of
Fossilization: There is no End, and There is no State. Dans Z-H. Han and T. Odlin
(dir.), *Studies of Fossilization in Second Language Acquisition* (p. 98-130).
Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Lebrun, M. (2006). *Le manuel scolaire : un outil à multiples facettes*. Québec : Presse
de l'Université du Québec.
- Conseil de l'Europe. (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues:
apprendre, enseigner, évaluer. Éditions Didier. Récupéré le 18 janvier 2017 de
www.coe.int/lang-CECR
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notion et étapes. Dans J.-P. Deslauriers
(dir.) *Les méthodes de la recherche qualitative* (p. 49-65). Québec : Presses de
l'Université du Québec.
- Lee, S. K. (2007). Effects of Textual Enhancement and Topic Familiarity on Korean
EFL Student's Reading Comprehension and Learning of Passive Voice. *Language
Learning*, 57, 87-118.
- Lee, S.-K. et Huang, H. T. (2008). Visual Input Enhancement and Grammar Learning:
A Meta-analytic Review. *Studies in Second Language Acquisition*, 30, 307-331.
- Lee, J. et VanPatten, B. (1995). *Making Communicative Language Teaching Happen*.
New York: McGraw Hill, Inc.
- Lee, J. F. et VanPatten, B. (2003). *Making Communicative Language Teaching
Happen*. (2e ed). New York: McGraw-Hill.
- Lefebvre, B. (1989). La recherche qualitative et l'analyse de contenu en éducation.
Revue canadienne de l'éducation, 14 (3), p. 381-386.

- Lenoir, Y., Rey, B., Gérard-Raymond, R., Rey, B. et Lebrun, J. (2001). *Le manuel scolaire et l'intervention éducative. Regards critiques sur ses apports et ses limites*. Éditions du CRP: Sherbrooke.
- Leow, R. D. (2011). Do learners notice enhanced forms while interaction with the L2: An online and offline study of the role of written input enhancement in L2 reading. *Hispania*, 84(3), 496-509.
- Lescure, R. (2010). Les approches actionnelles et par compétences en didactique du FLE : intérêts et limites. *Colloque international. Le français de demain : Enjeux éducatifs et professionnels. Actes du colloque, 28-30 octobre 2010, Université de Sofia*. Sofia: Agence Universitaire de la Francophonie.
- Lesikin, J. (2000). Complex Text in ESL Grammar Textbooks: Barriers or Gateways? *Reading in a Foreign Language*, 13 (1), 431-447
- Lightbown, P. (2000). Anniversary Article: Classroom SLA Research and Second Language Teaching. *Applied Linguistics*, 21, 431-462.
- Lightbown, P.M., et Spada, N. (2013). *How languages are learned* (4th ed.), Oxford: Oxford University Press.
- Long, M.H. (1991). A Design Feature in Language Teaching Methodology. Dans K. de Bot, R.B. Ginsberg, et C. Kramsch (dir.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (p. 39-52). Amsterdam : John Benjamins.
- Lussier, D. (2009). Enseigner et évaluer la « compétence de communication interculturelle » : enjeux et complémentarité. *Le langage et l'homme*, 44(2) 147-155.
- Lyster, R. (1994). Research on Form-focused Instruction in Immersion Classrooms: Implications for Theory and practice. *Journal of French Language Studies*, (?) 321-241.
- Lyster, R. et Mori, H. (2006). Interactional feedback and instructional counterbalance. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 269-300.
- Maingueneau, D. (1991). *L'analyse du discours, introduction aux lectures de l'archive*. Paris: Hachette Université.
- Mart, Ç. T. (2013). Teaching Grammar in Context: Why and How? *Theory and Practice in Language Studies*, 3(1), 124-129.

- Martinez, B. (2007). A Story-based Approach to Teaching English- A Classroom Experience. *Encuentro*, 17, 52-56.
- Métourdi, M. et Duchauffour, H. (2001). *Des manuels et des maîtres*. Paris : Savoir Livre.
- Miles, M. B., et Huberman, M. A. (2003). *Analyse des données qualitatives*. (2e éd.). Paris: De Boeck.
- Millard, D. (2000). Form-Focused Instruction in Communicative Language Teaching: Implications for Grammar Textbooks. *TESL Canada Journal*, 18(1), 47-57.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2005). *Le renouveau pédagogique : ce qui définit « le changement » préscolaire, primaire et secondaire*. Montréal : Document du gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2015-2016). *Matériel didactique approuvé pour l'enseignement secondaire*. Québec, QC : Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du sport. (2013). *English as a Second Language, Core Program et Enriched Program*. Québec, QC : Ministère de l'éducation.
- Morin, E. (2004). Étude de l'image des sciences projetée par un manuel de sciences pour le primaire. Mémoire de maîtrise. Québec : Faculté des Sciences de l'Éducation. Université Laval.
- Mucchielli, R. (1988). *L'analyse de contenu des documents et des communications*. (6e éd.). (coll. « formation permanente en sciences humaines »). Paris : Les éditions ESF.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle : la comprendre et l'enseigner*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Nassaji, H. et Fotos, S. (2004). Current Developments in Research on the Teaching of Grammar. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24(1), 126-145.
- Nitta, R. et Gardner, S. (2005). Consciousness-raising and Practice in ELT Coursebooks. *ELT Journal*, 59(1), 3-13.

- Norris, J. M. (2005). Using Developmental Sequences to Estimate Ability with English Grammar: Preliminary Design and Investigation of a Web-based Test. *Second Language Studies*, 24(1), 24-128.
- Norris, J. M. et Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-analysis. *Language Learning*, 50, 417-528.
- Nunan, D. (1998). Teaching Grammar in Context. *ELT Journal* 52 (2): 101-109. Dans J. Richards et W. Renandya. (dir.). *Methodology in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- O'Connor di Vito, N. (1991). Incorporating Native Speaker Norms in Second Language Teaching Materials. *Applied Linguistics*, 12(4), 383-95.
- Odlin, Terence. (1994). *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oller, J. Jr. (1983). Some working ideas for language teaching. Dans J. Oller, Jr. et P. Richard Amato (dir.), *Methods that work* (p. 3-19). Rowley, MA: Newbury House.
- Paultson, C.-B. (1970). *Structural Pattern Drills: A Classification*: travail dirigé. [Document non publié]. Université de Pittsburgh.
- Paun, E. (2006). Transposition didactique : un processus de construction du savoir scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 2(22), 3-13.
- Peters, M. O. (1934). *An Experimental Comparison of Grammar-translation Method and Direct Method in the Teaching of French*: travail dirigé. [Document non publié]. Université Purdue.
- Poisson, Y. (1983). L'approche qualitative et l'approche quantitative dans les recherches en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 9, 369-378.
- Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle, *Le Français dans le Monde*, 347, 37-40.
- Reinders, H. et Ellis, R. (2009). The effects of two types of input on intake and the acquisition of implicit and explicit knowledge. Dans R. Ellis, S. Loewen, C. Elder, R. Erlam, J. Philp et H. Reinders (dir.), *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching* (p. 281-302). Bristol: Multilingual Matters.

- Rivers, W. 1975. *A Practical Guide to the Teaching of French*. New York: Oxford University Press.
- Robinson, P. (1996). Learning Simple and Complex Second Language Rules Under Implicit, Incidental, Rule-search, and Instructed Conditions. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 27-67.
- Rosa, R. et O'Neill, M. D. (1999). Explicitness, Intake, and the Issue of Awareness. *Studies in Second Language Acquisition* 21, 511-556.
- Rosa, E. M. et Leow, R. P. (2004). Awareness, Different Learning Conditions, and Second Language Development. *Applied Psycholinguistics*, 25, 269-292.
- Rose, K. et Ng, C. (2001). Inductive and Deductive Teaching of Compliments and Compliments Responses. Dans K. Rose et G. Kasper. (dir.), *Pragmatics in Language Teaching* (p. 145-170). Cambridge. Cambridge University Press.
- Russell, V. (2014). A closer look at the output hypothesis: the effect of pushed output on noticing and inductive learning of the Spanish future tense. *Foreign Language Annals*, 47(1), 25-47.
- Savignon, S. J. (1972). *Communicative Competence: an Experiment in Foreign Language Teaching*. Philadelphia: Center for Curriculum Development.
- Savignon, S. J. (1991). Communicative Language Teaching: State of the Art. *TESOL Quarterly*, 25, 261-277
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. St-Laurent: ERPI.
- Scheffler, P. (2013). Learners' Perceptions of Grammar-translation as Consciousness Raising. *Language Awareness*, 22(3), 255-269.
- Schiffer, S. (2014). Meaning and Formal Semantics in Generative Grammar. *Erkenn*, 80, 61-87.
- Schrum, J. et Glisan, E. (2000). *Teacher's Handbook: Contextualized language Instruction*. Boston: Nelson Education.
- Schmidt, R. (2010). Attention, Awareness, and Individual Differences in Language Learning. Dans W. M. Chan, S. Chi, K. N. Cin, J. Istanto, M. Nagami, J. W. Sew,

- T. Suthiwan, et I. Walker (dir.), *Proceedings of CLaSIC*, (p. 721-737). Singapore: National University of Singapore, Centre for Language Studies.
- Séguin, R. (1989). *L'élaboration des manuels scolaires. Guide méthodologique. Division des sciences de l'éducation contenus et méthodes*. Unesco.
- Seliger, H., W. (1975). Inductive Method and Deductive Method in Language Teaching: A re-examination, *IRAL*, 13(1), 1-18.
- Shaffer, C. (1989). A Comparison of Inductive and Deductive Approaches to Teaching Foreign Languages. *The Modern Language Journal*, 73(4), 395-403.
- Sharwood-Smith, M. (1981). Consciousness-raising and the Second Language Learner. *Applied Linguistics*, 2, 159-168.
- Sharwood-Smith, M. et Truscott, J. (2014). Explaining Input Enhancement: a MOGUL Perspective. *International preview, applied linguistics in language teaching*, (3), 253-281.
- Sheen, R. (2002). Focus on Form and Focus on Forms. *ELT Journal*, 56(3), 303-305.
- Shintani, N. (2015). The Incidental Grammar Acquisition in Focus on Form and Focus on Forms Instruction for Young Beginner Learners. *TESOL Quarterly*, 49(1) 115-140.
- Simard, D. et Jean, G. (2011). An Exploration of L2 Teachers' Use of Pedagogical Interventions Devised to Draw L2 Learners' Attention to Form. *Language learning*, 61(3), 759-785.
- Simons, G. (2014). La place des savoirs dans l'approche par compétences. *Éducation et Formation*, 302, 14-16.
- Spada, N., Jessop, L., Tomita, Y., Suzuki, W. et Valeo, A. (2014). Isolated and Integrated Form-focused Instruction: Effects on Different Types of L2 Knowledge. *Language Teaching Research*, 18(4), 453-473.
- Spada, N. et Lightbown, P. (2008). Form-focused: Isolated or Integrated? *TESOL Quarterly*, 42(2), 181-207.
- Spada, N. et Tomita, Y. (2010). Interactions Between Type of Instruction and Type of Language Feature: A Meta-Analysis. *Language Learning*, 60(2), 263-308.

- Swain, M., & Lapkin, S. (1982). *Evaluating bilingual education: A Canadian case study*. Clevedon, Uk: Multilingual Matters.
- Tagliante, C. (2005). *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Paris: clé International.
- Takiamoto, M. (2008). The Effects of Deductive and Inductive Instruction on the Development of Language Learners' Pragmatic Competence. *Modern Language Journal*, 92(3), 369-386.
- Tardif, J. (1993). L'évaluation dans le paradigme constructiviste. Dans R. Hivon (dir.), *L'évaluation des apprentissages : réflexions nouvelles tendances et formation*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Thérien, R. Et Georgakatos, A. (2013). *Heading Up 1, anglais, langue d'enseignement, 1ère année du 2e cycle du secondaire*. Anjou (Québec): Les éditions CEC.
- Thornbury, S. (1999). *How to Teach Grammar*. Essex: Pearson Education Limited.
- Thornbury, S. (2001). *Uncovering Grammar*. Oxford: Macmillan Heinemann.
- Trudel, L., Simard, C. et Vonarx, N. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire? *Recherches qualitatives*, 5, 38-45.
- Van Ek, J.A. (1976). *The Threshold Level of Modern Language Learning in Schools*. Strasbourg: Council of Europe.
- VanPatten, B. (2004). *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. Print.
- Vincent, F. Dezutter, O. Lefrançois, P. (2013). Enseigner la grammaire selon une approche inductive ou déductive. *Québec Français*, (170), 93-94. Récupéré de <http://id.erudit.org/iderudit/70522ac>.
- Vogel, S., Herron, C., Cole, S. P. et York, H. (2011). Effectiveness of a guided inductive versus a deductive approach on the Learning of grammar in the intermediate level of college French classroom. *Foreign Language Annals*, 4(2), 352-380.
- Vygotsky, L. (1978). *Interaction Between Learning and Development. From Mind and Society*. Cambridge: Harvard University Press.

- Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Recherches qualitatives*, (3), 243-272.
- White, J. (1998). Getting the learners' attention: A typographical Input-Enhancement Study. Dans C. Doughty et J. Williams (dir.), *Focus on Form in classroom second language acquisition* (p. 91-128). Cambridge: Cambridge UP.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Winke, P., M. (2013). The Effects of Input Enhancement on Grammar Learning and Comprehension: A Modified Replication of Lee (2007) With Eye-movement Data. *Studies in Second Language Acquisition*, (35), 323-352.