

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ENSEIGNEMENT DU PASSÉ COMPOSÉ ET DE L'IMPARFAIT À L'AIDE
DES DIFFÉRENCES ASPECTUELLES : COMPRÉHENSION ET
APPLICATION PAR DES ADULTES APPRENANT LE FRANÇAIS
LANGUE SECONDE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE EN LINGUISTIQUE

CONCENTRATION DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR

CARINE FAHMY

AOUT 2007

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.01-2006). 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.»

À la mémoire de mon père

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier ma directrice de mémoire, Mme Gladys Jean. Sa grande disponibilité, ses nombreux conseils ainsi que les nombreuses discussions que nous avons eues en ce qui concerne le sujet de mon mémoire m'ont permis de mener à bien mon projet. Ses commentaires, toujours amenés de façon très rigoureuse à la suite d'une lecture extrêmement attentive, m'ont guidée et ont alimenté mes réflexions.

J'aimerais aussi remercier mes lectrices, Mme Reine Pinsonneault et Mme Lori Morris, pour leurs judicieuses recommandations faites durant mon parcours.

Je voudrais remercier Alicia Colson et Véronique Fortier, qui m'ont aidée lors de la correction des copies des participants.

Je tiens à souligner l'aide précieuse de M. Bertrand Fournier, du SCAD (Service de consultation en analyse de données) à l'UQAM : ses explications m'ont beaucoup aidée. De plus, je voudrais remercier le personnel du Service de l'audiovisuel de l'UQAM pour les nombreux prêts d'appareils numériques que j'ai effectués lors de mon expérimentation.

Je voudrais aussi remercier la directrice, la conseillère pédagogique et les deux enseignantes des écoles de langues : merci de m'avoir confié vos étudiants, sans votre collaboration, mon projet n'aurait pas eu lieu.

Enfin, j'aimerais souligner les encouragements de ma famille et de mes amies et amis : vous avez toujours été là pour m'écouter, me soutenir et aussi, me changer les idées, merci! Un merci spécial à ma sœur, Jenny, qui a fait une première révision linguistique de mon texte. Enfin, un merci particulier à mon conjoint, Jean-Michel, pour ses encouragements, sa présence et sa patience.

Ce texte a été écrit conformément aux rectifications orthographiques¹.

¹ Pour tout savoir : www.orthographe-recommandee.info

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	ix
LISTE DES TABLEAUX.....	x
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	xi
RÉSUMÉ.....	xii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 Problématique.....	3
1.2 Objectif et sous-objectifs visés.....	5
CHAPITRE II CADRE THÉORIQUE.....	7
2.1 Considérations linguistiques et didactiques du passé composé et de l'imparfait....	7
2.1.1 Définitions de <i>temps</i> et d' <i>aspect</i>	8
2.1.1.1 Temps et aspect.....	8
2.1.1.2 Catégories aspectuelles.....	9
2.1.2 Définitions aspectuelles du passé composé et de l'imparfait.....	11
2.1.3 Définitions traditionnelles du passé composé et de l'imparfait : critiques et suggestions pédagogiques.....	12
2.2 Considérations relatives à l'enseignement-apprentissage de la grammaire ainsi que du passé composé et de l'imparfait.....	26
2.2.1 Enseignement de la grammaire : principaux courants actuels.....	26

2.2.1.1 Définition de la grammaire retenue dans notre étude.....	26
2.2.1.2 Enseignement basé sur la forme, sur les formes et sur une combinaison des deux	27
2.2.1.3 L'approche guidée et participative basée sur les histoires et le modèle PACE	28
2.2.1.4 Démarche de conceptualisation et activité métalinguistique.....	31
2.2.1.5 Les activités de conceptualisation et le modèle PACE.....	35
2.2.1.6 Les réflexions métalinguistiques, l'exercice à trous et le <i>dictogloss</i> ..	36
2.2.2 Enseignement du passé composé et de l'imparfait dans les cahiers d'exercices en français langue seconde pour adultes	39
2.2.3 Présentation du passé composé et de l'imparfait dans quelques grammaires en français langue seconde pour adultes.....	43
2.3 Question et sous-questions de recherche.....	44
2.4 Conclusion.....	45
CHAPITRE III	
DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE.....	46
3.1 Devis d'expérience.....	46
3.2 Participants.....	47
3.3 Le prétest, le posttest et la séquence didactique.....	49
3.4 Déroulement.....	55
3.4.1 Démarche dans les deux écoles de langues	55
3.4.2 Déroulement des mises à l'essai.....	55
3.4.3 Déroulement de l'expérimentation	56
3.5 Instruments de mesure et de collecte de données.....	58

3.5.1 Le prétest et le postest.....	59
3.5.2 L'exercice à trous	60
3.5.3 Le <i>dictogloss</i>	60
3.6 Prise, analyse et traitement des données	61
3.6.1 La prise et le traitement des données.....	61
3.6.2 L'analyse des données	62
3.6.2.1 Les prétests et les postests	63
3.6.2.2 L'exercice à trous du traitement expérimental.....	64
3.6.2.3 Le <i>dictogloss</i> du traitement expérimental.....	64
3.6.2.4 Accord interjuge	64
3.7 Conclusion.....	65
CHAPITRE IV	
RÉSULTATS	66
4.1 Tests avant et après traitement : données quantitatives et qualitatives	66
4.1.1 Équivalence des versions A et B	67
4.1.2 Analyse quantitative : scores avant et après traitement.....	67
4.1.2.1 Exercice à trous.....	68
4.1.2.2 Courte composition.....	70
4.1.3 Analyse qualitative : particularités des verbes réussis et manqués.....	72
4.1.3.1 Exercice à trous des tests	72
4.1.3.2 Courte composition des pré et postests.....	75
4.2 Exercice à trous du traitement expérimental : données quantitatives et qualitatives	76

4.2.1 Analyse quantitative : scores obtenus.....	76
4.2.2 Analyse qualitative	78
4.2.2.1 Particularités des verbes réussis et manqués.....	78
4.2.2.2 Commentaires métalinguistiques.....	79
4.3.2.3 Corrélation entre les scores et les types de commentaires métalinguistiques	87
4.3 Exercice de <i>dictogloss</i> du traitement expérimental : données quantitatives et qualitatives	90
4.3.1 Analyse quantitative : scores obtenus.....	90
4.3.2 Analyse qualitative : particularités des verbes réussis et manqués.....	92
4.3.3 Analyse qualitative : commentaires métalinguistiques.....	93
4.4 Conclusion.....	94
CHAPITRE V	
DISCUSSION	96
5.1 Les apprenants et les explications aspectuelles : y a-t-il reprise?	96
5.1.1 L'activité de réflexion et de discussion	96
5.1.2 L'exercice à trous du traitement expérimental	97
5.1.3 Le <i>dictogloss</i> du traitement expérimental.....	99
5.2 Les explications et les bons résultats : y a-t-il corrélation?	102
5.2.1 L'exercice à trous du traitement expérimental	102
5.2.2 Le <i>dictogloss</i> du traitement expérimental.....	105
5.3 Ce que peuvent révéler les pré et postests.....	105
5.4 Conclusion.....	107

CONCLUSION.....	109
RÉFÉRENCES.....	115
APPENDICE A ANALYSE DE QUELQUES GRAMMAIRES POUR ADULTES EN FRANÇAIS LANGUE SECONDE.....	122
APPENDICE B DOCUMENTS DISTRIBUÉS AVANT L'EXPÉRIMENTATION.....	127
APPENDICE C SÉQUENCE DIDACTIQUE.....	135
APPENDICE D TABLEAU DE COMPARAISON DU SCORE DE CHAQUE VERBE, VERSIONS A ET B, TESTS 1 ET 2.....	154
APPENDICE E ANALYSE DÉTAILLÉE DE CHAQUE VERBE DE L'EXERCICE À TROUS...	156

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
2.1	Le modèle PACE : une approche guidée et participative basée sur les histoires pour l'enseignement des langues	30
3.1	Illustration de notre séquence didactique selon le modèle PACE	50
4.1	Le score de réussite de chaque verbe de la version A, test 1	73
4.2	Le score de réussite de chaque verbe de la version B, test 1	73
4.3	Comparaison du score de réussite de chaque verbe de la version A au test 1 et au test 2	74
4.4	Comparaison du score de réussite de chaque verbe de la version B au test 1 et au test 2	74
4.5	Moyenne du score de réussite pour chaque verbe de l'exercice à trous	78

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
2.1	Les catégories lexicales des verbes selon Ayoun (2005)	10
3.1	Activité 1	51
3.2	Activité 2	52
3.3	Activité 3	53
3.4	Activité 4	53
3.5	Activité 5	54
3.6	Les catégories déterminées avant le traitement expérimental	62
3.7	Les catégories définies après le traitement expérimental	62
4.1	Comparaison entre les résultats de l'exercice à trous du test 1 et ceux du test 2 (par participant)	69
4.2	Comparaison entre les résultats de l'exercice à trous du test 1 et ceux du test 2 (par groupe)	70
4.3	Comparaison entre les résultats de la courte composition du test 1 et ceux du test 2 (par participant)	71
4.4	Comparaison entre les résultats de la courte composition du test 1 et ceux du test 2 (par groupe)	72
4.5	Résultats globaux de l'exercice à trous	77
4.6	Résultats de l'exercice à trous en lien avec les explications formulées	82
4.7	Les résultats du <i>dictogloss</i>	91

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

É	Étudiant ou étudiante
FLE	Français langue étrangère
FLS	Français langue seconde
<i>FonF</i>	<i>Focus-on-Form</i>
<i>FonFs</i>	<i>Focus-on-Forms</i>
IMP	Imparfait
L1	Langue première
L2	Langue seconde
PACE	Présentation – Attention – Coconstruction – Extension
PC	Passé composé

RÉSUMÉ

L'enseignement-apprentissage du passé composé et de l'imparfait chez les apprenants du français langue seconde ne se fait pas sans difficultés, nombreux sont les articles qui en font mention. Les auteurs s'intéressant à ce sujet évoquent plusieurs raisons à la base de ces difficultés. Par exemple, une terminologie inadéquate est utilisée quand il s'agit de différencier les emplois du passé composé et de l'imparfait (Dansereau, 1987; Gezundhajt, 2000; Blyth, 2005). Les règles et les exercices présentés aux apprenants, souvent retrouvés dans les manuels qu'ils utilisent, peuvent les confondre. Ce sont souvent les distinctions sémantiques du verbe (basées sur des règles de durée, d'état, de répétition, etc.), plutôt que les distinctions aspectuelles, qui sont prises en compte et qui mêlent les apprenants.

Le présent mémoire expose une étude exploratoire qualitative ainsi que quantitative menée auprès de 32 adultes non francophones (la majorité allophone) apprenant le français langue seconde dans deux écoles de langues de Montréal. Afin de vérifier les impacts d'un enseignement basé sur les explications aspectuelles grammaticales pour distinguer les emplois du passé composé et de l'imparfait, nous avons créé une séquence didactique dans laquelle différentes tâches de réflexion métalinguistique, soit la coconstruction d'explications, un exercice à trous et un *dictogloss*, ont été réalisées par les apprenants. Nous avons évalué le degré de reprise des explications aspectuelles ainsi que la relation entre l'obtention de bons résultats et la formulation d'explications aspectuelles grammaticales grâce à l'enregistrement des dialogues métalinguistiques des apprenants en petits groupes lors de l'exercice à trous et du *dictogloss*. À partir de l'écoute des enregistrements, nous avons procédé à la codification des commentaires métalinguistiques des apprenants. Ceux-ci ont aussi effectué un test avant et un après le traitement expérimental.

Nous avons trouvé que, effectivement, les participants ont repris et se sont appropriés les explications aspectuelles lors des exercices. De plus, nous avons remarqué que les explications aspectuelles ont favorisé l'obtention de bons résultats, de façon générale. Toutefois, les tests statistiques n'ont pas montré de différence significative entre les résultats des pré et posttests ni de corrélation entre les types d'explications fournies par les participants lors des tâches de réflexion métalinguistique et les choix faits entre le PC et l'IMP lors de ces tâches.

Mots clés : passé composé, imparfait, aspect, enseignement, adultes, français langue seconde, métalinguistique.

INTRODUCTION

Quel-le enseignant-e du français langue seconde ne trouve pas l'enseignement-apprentissage des temps verbaux comme étant un défi important à relever, notamment les temps du passé? Plusieurs auteurs du domaine de la didactique des langues secondes ou de celui de la linguistique et de la linguistique appliquée ont souligné le fait que l'apprentissage de la distinction entre le passé composé et l'imparfait ne se fait pas sans de nombreuses difficultés chez les apprenants du français, surtout chez ceux dont le français n'est pas la langue maternelle (Dansereau, 1987; Blyth, 2005).

Dans la présente étude, nous reprenons cette problématique et expérimentons une approche d'enseignement basée sur les différences aspectuelles grammaticales de ces deux temps (plutôt qu'une approche basée sur des règles de durée, d'état, de répétition, etc., telle que présentée dans la plupart des grammaires traditionnelles publiées pour les apprenants de français langue seconde). Nous voulons en analyser les effets sur la compréhension et la production du passé composé et de l'imparfait par des adultes apprenant le français comme langue seconde dans deux écoles de langues à Montréal. Il s'agit plus spécifiquement d'une recherche exploratoire où nous présentons une séquence didactique basée sur l'enseignement des différences aspectuelles entre le passé composé et l'imparfait tel que proposé, entre autres, par Pulgram (1984) et Dansereau (1987), séquence que nous avons créée pour cette étude. Des tâches de résolution de problèmes grammaticaux basées sur les valeurs aspectuelles du passé composé et de l'imparfait sont proposées aux apprenants à la suite d'explications coconstruites par les apprenants et l'enseignante. L'objectif de cette démarche est de vérifier le degré de compréhension et d'application de l'enseignement reçu à travers les commentaires métalinguistiques des participants, ceux-ci étant placés en petits groupes pour travailler aux tâches de résolution de problèmes. De plus, nous analysons les réponses des apprenants par rapport à leurs réflexions métalinguistiques. Nous limitons notre étude à une recherche surtout qualitative en nous situant du côté de l'enseignement-apprentissage plutôt que du côté de l'acquisition ou du traitement des erreurs, bien que nous en traiterons dans certaines parties de notre mémoire.

Cette étude se veut innovatrice sur différents plans. Notamment, aucune recherche (à notre connaissance) n'a évalué une approche d'enseignement basée sur les différences aspectuelles entre le passé composé et l'imparfait auprès d'adultes apprenant le français langue seconde à Montréal. Garrott (1988) a certes comparé une approche traditionnelle et une approche aspectuelle, mais l'étude s'est déroulée aux États-Unis auprès d'élèves du secondaire et elle a porté sur les résultats des élèves après l'intervention pédagogique plutôt que sur la reprise des explications qu'auraient formulées les élèves à travers des commentaires métalinguistiques dans des situations de résolution de problèmes grammaticaux.

Dans les pages qui suivent, nous commencerons par exposer la problématique et les objectifs de notre étude. Puis, nous présenterons le cadre théorique qui sous-tend notre démarche. Seront comprises les définitions des concepts clés, une brève recension des écrits portant sur l'enseignement du passé composé et de l'imparfait, la présentation de certaines considérations sur l'enseignement de la grammaire ainsi qu'une courte analyse des notions du passé composé et de l'imparfait présentées dans quelques cahiers d'exercices et manuels de grammaire. Nous terminerons ce chapitre en présentant les questions de recherche auxquelles nous voulons répondre. Ensuite, nous expliquerons l'approche méthodologique que nous avons suivie en décrivant le devis d'expérience, les participants, la séquence didactique, le déroulement des mises à l'essai et de l'expérimentation, les instruments de mesure et de collecte de données ainsi que la prise, l'analyse et le traitement des données. Les deux autres chapitres seront consacrés aux résultats et à la discussion. Nous concluons en exposant les implications pédagogiques possibles et les limites de notre recherche.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, nous expliquerons la problématique qui est à l'origine de notre questionnement sur l'enseignement du passé composé et de l'imparfait, c'est-à-dire les problèmes que vivent certains enseignants à expliquer la différence d'emploi entre le passé composé et l'imparfait ainsi que ceux des apprenants à comprendre cette différence. De plus, nous présenterons les objectifs que nous nous sommes donnés dans cette recherche exploratoire.

1.1 Problématique

Plusieurs linguistiques s'entendent pour dire que les règles concernant les temps du passé en français, particulièrement celles du passé composé et de l'imparfait, que l'on retrouve dans de nombreuses grammaires, portent à confusion et sont plus ou moins justes. Pulgram (1984), par exemple, critique la terminologie actuelle concernant les temps du passé : celle-ci serait le résultat de mauvaises traductions des textes de grammaire grecs anciens de la part des Latins. Selon lui, les règles grecques ne peuvent être directement transférées au latin puisque leur structure est différente et, donc, ne peuvent être en tout point transférables aux langues modernes (p. 240). Ainsi, ces traductions erronées ont mené à une confusion dans l'expression des règles d'utilisation des temps et des noms donnés aux temps en français. En grec ancien, les noms des temps étaient porteurs de signification fonctionnelle, donc l'explication dérivée des noms avait un sens, ce qui n'est pas le cas pour tous les termes

traduits en français (p. 247). Par exemple, dire que l'imparfait latin encode une action incomplète relève d'une erreur de traduction du terme grec duquel l'imparfait est dérivé (p. 254). Bref, Pulgram (1984) soulève l'inadéquation terminologique utilisée pour définir les temps du passé.

Les problèmes liés à la définition des temps du passé se reflètent forcément dans les grammaires et les manuels d'apprentissage. Il n'est donc pas surprenant que l'apprentissage des différentes utilisations, des différentes fonctions du passé composé (PC) et de l'imparfait (IMP), occasionne plusieurs difficultés chez les apprenants du français langue seconde (FLS), que ce soit pour les locuteurs d'anglais ou d'une autre langue, comme en font foi de nombreux auteurs : Abrate, 1983; Cox, 1982; Dansereau, 1987; Garrott, 1988; Harley, 1989; Connor, 1992; Salaberry, 1998; Gezundhajt, 2000; Ayoun, 2001, 2005; Kim, 2002; Blyth, 1997, 2005. L'enseignement de ces deux temps apparaît aussi comme étant un défi chez nombre d'enseignants de langue (Abrate, 1983; Cox, 1982; Dansereau, 1987; Garrott, 1988; O'Connor Di Vito, 1997; Blyth, 1997, 2005). Les linguistes et les didacticiens qui se sont penchés sur la question expliquent ces difficultés en évoquant plusieurs raisons. Certains reprochent une mauvaise terminologie dans les grammaires ou cahiers pédagogiques traditionnels : l'explication de la différence fonctionnelle entre le PC et l'IMP à l'aide de certains termes de durée ou de complétude est source de confusion chez les apprenants (Cox, 1982; Dansereau, 1987; O'Connor Di Vito, 1997; Gezundhajt, 2000; Blyth, 1997, 2005). Il en est de même pour les règles contenues dans les grammaires pédagogiques traditionnelles : elles sont truffées d'exceptions, apparaissent comme étant absolues, restent incomplètes et sont susceptibles de confondre les apprenants (Abrate, 1983; Garrott, 1988; O'Connor Di Vito, 1997; Blyth, 1997, 2005). Une autre problématique soulevée par certains est celle de l'explication de la différence par des considérations lexicales ou sémantiques plutôt que par des considérations aspectuelles reliées au point de vue du locuteur (Cox, 1982; Dansereau, 1987; Harley, 1989; O'Connor Di Vito, 1997; Ayoun, 2001; Kim, 2002; Blyth, 1997, 2005). De plus, les exercices généralement proposés ne montrent souvent pas tous les choix de temps possibles pour un même verbe dans une phrase : parce que les apprenants sont exposés à un seul genre de verbes-types associés à un temps (par exemple : les verbes d'état à l'IMP et les verbes d'action au PC), certains éprouvent de la difficulté à concevoir qu'un même

verbe puisse être utilisé au PC ou à l'IMP, en fonction du point de vue du locuteur (Kim, 2002).

Il semble donc, d'après les auteurs mentionnés, que les problèmes reliés à l'enseignement et à l'apprentissage du PC et de l'IMP se situent sur le plan des explications fournies dans les manuels et grammaires du FLS. Notre propre expérience en tant qu'enseignante de français auprès d'apprenants adultes allophones vient confirmer cette problématique. Il est en effet difficile d'expliquer les différences entre « Je mangeais quand il est arrivé » et « J'ai mangé quand il est arrivé » en se basant sur les règles traditionnelles souvent proposées aux apprenants. Toutefois certains auteurs, dont Dansereau (1987), suggèrent une approche d'enseignement basée sur les différences aspectuelles entre le PC et l'IMP. Cette approche nous a semblé intéressante, car elle repose sur le point de vue du locuteur dans la sélection du temps approprié et non sur des notions de durée, d'état ou de complétude telles que mentionnées dans la plupart des ouvrages de référence et d'enseignement pour le FLS. Cette approche n'a toutefois pas été expérimentée dans de très nombreuses études et mérite, selon nous, d'être étudiée davantage, surtout par rapport aux réactions des apprenants adultes de FLS relativement aux règles basées sur les valeurs aspectuelles des temps du passé.

1.2 Objectif et sous-objectifs visés

L'objectif principal de cette étude consiste à analyser (par une recherche exploratoire principalement qualitative) les impacts sur les apprenants et leur apprentissage d'une séquence didactique basée sur la présentation des différences aspectuelles grammaticales entre le PC et l'IMP au niveau intermédiaire de classes d'adultes apprenant le FLS. Plus précisément, il s'agit, en premier lieu, de vérifier à quel point les apprenants peuvent, après avoir été exposés aux règles aspectuelles du PC et de l'IMP, reprendre ces règles pour s'aider à choisir le bon temps dans des tâches de résolution de problèmes grammaticaux (un exercice à trous et un *dictogloss*). Nous voulons ainsi nous rendre compte du fait que ces règles sont accessibles ou pas, c'est-à-dire s'il y a un certain degré de reprise de ces règles par l'intermédiaire des commentaires métalinguistiques des apprenants. Nous voulons aller un peu plus loin dans notre recherche et vérifier, en deuxième lieu, si le degré de succès des apprenants dans les tâches de résolution de problèmes grammaticaux est lié d'une façon ou d'une autre aux occurrences de reprise des règles aspectuelles enseignées. Cela, nous

imaginons, pourrait servir d'indication préliminaire que l'apprentissage est en cours. Les questions de recherche présentées à la fin du cadre théorique spécifieront davantage nos objectifs.

Nous venons d'exposer la problématique qui guidera notre étude sur l'enseignement-apprentissage du PC et de l'IMP chez des adultes non francophones ainsi que nos objectifs de recherche. Le cadre théorique qui sous-tend notre expérimentation sera décrit dans le prochain chapitre.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Pour bien expliciter les différentes notions reliées à nos objectifs et à nos questions de recherche que nous énoncerons plus loin (2.3), certains concepts seront définis dans ce chapitre. Il sera d'abord question du PC et de l'IMP selon une optique linguistique et didactique. Ainsi, nous donnerons des définitions de concepts tels *temps*, *aspect*, *passé composé*, *imparfait*, nous présenterons une définition aspectuelle du PC et de l'IMP, nous passerons en revue certaines définitions traditionnelles et les principales critiques émises à leur sujet, et nous ferons un survol de quelques suggestions pédagogiques proposées par certains auteurs dont le but est de montrer comment améliorer l'enseignement du PC et de l'IMP en se basant sur une définition aspectuelle de ces temps. Puis, selon une optique d'enseignement-apprentissage, nous établirons un bref retour sur des courants actuels de l'enseignement de la grammaire en classe de langue. Afin de situer sommairement le contexte d'apprentissage des participants à notre étude, nous ferons une brève analyse de cahiers d'exercices et de grammaire du FLS, manuels couramment utilisés dans les cours auxquels les participants à notre étude étaient inscrits. Finalement, nous ferons part des questions de recherche de notre étude.

2.1 Considérations linguistiques et didactiques du passé composé et de l'imparfait

Nous commencerons par définir d'un point de vue linguistique ce que nous entendons par *temps*, *aspect*, *passé composé* et *imparfait*. Ensuite, nous présenterons les définitions du PC et de l'IMP selon leur valeur aspectuelle et selon un point de vue non aspectuel, souvent appelé traditionnel. Il sera aussi question des critiques que plusieurs auteurs ont faites aux

définitions traditionnelles et de quelques considérations didactiques qui découlent de ces points de vue.

2.1.1 Définitions de *temps* et d'*aspect*

Dans cette étude, nous nous concentrons sur l'enseignement-apprentissage du PC et de l'IMP, soit deux temps verbaux du passé qui seront distingués en fonction de leur valeur aspectuelle.

2.1.1.1 Temps et aspect

Puisque le terme français *temps* a plusieurs sens et que ces sens ont souvent leur propre équivalent dans d'autres langues, par exemple, il est traduit par *tense* ou par *time* en anglais, certains grammairiens ont choisi l'expression *tiroir verbal* pour représenter le temps du verbe (*tense*), c'est-à-dire sa forme grammaticale – par exemple, plus-que-parfait, passé composé, futur simple – et ont conservé *temps* (*time*) pour l'époque exprimée par le verbe, c'est-à-dire présent, passé, futur (Riegel, Pellat et Rioul, 2003, p. 289). Dans cette étude, le terme *temps* sera utilisé au sens de tiroir verbal. Toujours selon Riegel, Pellat et Rioul (2003), le procès exprimé par le verbe est envisagé soit en fonction du temps, soit en fonction de l'aspect. Selon la dimension du temps, « d'un point de vue externe, le procès est situé chronologiquement dans l'une des trois époques (passé, présent ou avenir), selon le rapport entre les deux repères temporels » (p. 291), c'est-à-dire le point de l'énonciation, qui est le repère fondamental, « le moment où je parle » et le point de l'événement, le repère dérivé, « le moment du procès dans le temps » (p. 289). Selon la dimension de l'aspect, les auteurs s'inspirent des réflexions de Imbs (1960), car celui-ci conçoit que « [l]orsque, au lieu de la place qu'il occupe par rapport au repère temporel choisi, on considère le procès sous l'angle de son déroulement interne, on est en présence de la catégorie de l'aspect.² » (p. 15). Selon Comrie (1976, p. 2), les temps verbaux « relate[s] the time of the situation referred to to some other time, usually to the moment of speaking », c'est-à-dire que les temps font le lien entre le temps de la situation auquel on se réfère et un autre temps, ce dernier étant

² Ce n'est pas nous qui soulignons.

habituellement le moment de l'énonciation, tandis que les aspects sont « *different ways of viewing the internal temporal constituency of a situation* » (Comrie, 1976, p. 3), c'est-à-dire qu'ils sont différentes façons d'envisager une situation du point de vue interne. Comrie s'est d'ailleurs inspiré des réflexions de Holt (1943) sur l'aspect grec et slave : « les aspects [...] sont les points de vue sous lesquels on envisage un procès. » (Holt³, p. 8).

2.1.1.2 Catégories aspectuelles

Riegel, Pellat et Rioul (2003), s'inspirant des théories guillaumienne (psychomécanique) et culiolienne (opérations énonciatives), dégagent deux catégories aspectuelles : celle de l'aspect grammatical et celle de l'aspect lexical. L'aspect grammatical représente l'aspect au sens étroit, exprimé par la morphologie et la syntaxe, c'est-à-dire la conjugaison des verbes et les procédés morphologiques (Riegel, Pellat et Rioul, 2003, p. 296). L'aspect traduit l'angle sous lequel le locuteur voit les différents moments du déroulement du procès. On y trouve les oppositions accompli/non accompli et sécant/non sécant. Dans ce système, l'aspect accompli est représenté par les formes verbales composées, et l'aspect inaccompli, par les formes verbales simples. L'aspect sécant, quant à lui, est exprimé dans les temps du passé par l'IMP et le non-sécant, par le passé simple et aussi le PC. Toutefois, les explications pragmatiques reliées à l'explication des différences aspectuelles du PC et de l'IMP retiennent peu, comme nous le verrons plus tard, les considérations accompli/non accompli pour ne retenir principalement que l'idée de l'angle sous lequel le locuteur voit l'action par rapport à l'idée d'avant-plan et d'arrière-plan (Weinrich, 1973; Pulgram, 1984; Dansereau, 1987). L'arrière-plan est d'ailleurs associé à l'aspect sécant, celui-ci envisageant un procès de moindre importance, tandis que l'avant-plan est lié à l'aspect non-sécant, envisageant un procès d'une plus grande importance.

Pour ce qui est de l'aspect lexical, il constitue l'aspect au sens large ou mode d'action (*Aktionsart*, selon les linguistes allemands) : il ne dépend pas du temps des verbes, mais bien du sens des verbes ou du sens d'autres termes ajoutés au verbe (Riegel, Pellat et Rioul, 2003, p. 296). Certains auteurs présentent l'aspect lexical sous forme d'oppositions binaires : les

³ Holt spécifie que cette définition provient de W. Porzig (1927).

distinctions imperfectif/perfectif, inchoatif/terminatif, semelfactif/itératif (Riegel, Pellat et Rioul, 2003).

D'autres auteurs, dont Vendler (1967) et Ayoun (2005), distinguent plutôt quatre catégories aspectuelles lexicales : les états (*states*), les activités (*activities*), les accomplissements (*accomplishments*) et les achèvements (*achievements*). Nous avons repris les définitions qu'en donne Ayoun (2005) au tableau 2.1 et avons ajouté quelques exemples pour illustrer les quatre catégories. Ces quatre catégories se retrouvent aussi regroupées sous deux classes distinctes. Les verbes d'accomplissement et d'achèvement font partie de la classe des verbes téliques, en raison de leurs bornes internes inhérentes (*outcome, endstate*), et les verbes d'état et d'activité se regroupent sous la classe des verbes atéliques, en raison de l'absence de bornes internes inhérentes (Ayoun, 2005).

Tableau 2.1 Les catégories lexicales des verbes selon Ayoun (2005)

Catégories lexicales	Définition	Exemples
État	« <i>situations that do not involve change over time, and that do not have salient endpoints, e.g., to need something</i> » (p. 84)	Vouloir, savoir, aimer, connaître, avoir, posséder, désirer, être, etc.
Activité	« <i>situations that involve change over time but lack specific outcome, e.g., to run, laugh</i> » (p. 84)	Marcher, parler, pleuvoir, rire, respirer, « courir, nager, écrire » (Kihlsted, 1993), etc.
Accomplissement	« <i>situations that have duration, and that involve an end result, e.g., to fix the computer</i> » (p. 84)	Peindre un tableau, marcher à l'école, écrire une nouvelle, construire une maison, « grandir, courir un km, faire un gâteau » (Kihlsted, 1993), etc.
Achèvement	« <i>situations which involve an instantaneous change, e.g., to notice something</i> » (p. 84)	Trouver, reconnaître quelqu'un, réaliser quelque chose, « gagner, tomber » (Kihlsted, 1993), etc.

En prenant en compte les catégories de Vendler (1967), plusieurs auteurs, dont Shirai (1991) et Andersen et Shirai (1996), ont fait des recherches en langues secondes pour démontrer que l'aspect lexical joue un rôle déterminant dans les phases d'acquisition du PC

et de l'IMP. En effet, les apprenants seraient portés à privilégier le PC avec certaines catégories lexicales de verbes et l'IMP avec d'autres en début d'apprentissage, et cela changerait au fur et à mesure de leur progression dans la langue. À titre d'exemple, Bardovi-Harlig (2000, p. 227) suggère que l'acquisition de l'aspect lexical se fait en quatre phases. Nous y reviendrons dans la section 2.1.3.

Dans notre étude, l'expérimentation portera généralement sur l'aspect grammatical, interprété de façon pragmatique (ou fonctionnelle) et adapté pour un enseignement à un niveau intermédiaire d'apprenants adultes. C'est en effet l'aspect grammatical qui permet d'expliquer qu'un même verbe peut se mettre aussi bien au PC qu'à l'IMP selon la situation donnée. Nous nous référerons toutefois aussi à l'aspect lexical pour tenter d'expliquer certaines difficultés d'apprentissage rencontrées par les apprenants. Nous allons maintenant présenter les définitions que nous avons retenues du PC et de l'IMP.

2.1.2 Définitions aspectuelles du passé composé et de l'imparfait

Les définitions que nous retrouvons dans les grammaires et les articles, linguistiques ou pédagogiques, ne donnent pas les mêmes informations en ce qui concerne le PC et l'IMP (nous le verrons aux sections 2.1.3, 2.2.2 et 2.2.3). Toutefois, aux fins de notre étude, nous envisagerons le PC et l'IMP en fonction du point de vue du locuteur, tel que Pulgram (1984) l'explique, puisque c'est la définition qu'il donne qui nous semble la plus simple, donc la plus fonctionnelle, pour expliquer la différence aspectuelle entre le PC et l'IMP à des apprenants de FLS qui ne sont pas encore avancés dans leur apprentissage.

Selon Pulgram (1984), le PC est employé dans le cas où le locuteur ou la locutrice veut que l'interlocuteur ou l'interlocutrice voie les actions dans une séquence narrative d'événements passés : « *the aoristic perfect seeks to have the hearer see actions in a narrative sequence of events* » (p. 257). Il s'utilise quand on peut répondre aux questions suivantes : « Que s'est-il passé? Que s'est-il passé après? » (« *What happened? What happened next?* », p. 260).

Pour ce qui est de l'IMP, il est utilisé lorsque le locuteur ou la locutrice veut que son interlocuteur ou interlocutrice voie une action comme un arrière-plan (*background*), comme des circonstances ou des conditions, incluant les actions répétitives ou habituelles (celles qui

peuvent être interprétées comme des circonstances) : « *the imperfect emerges as the tense which invites the hearer to see an action as background, as a circumstance or a condition, including repetitive and habitual actions (which can be regarded as circumstantial)* » (p. 257). L'IMP est donc employé lorsque l'on peut répondre à la question suivante : « Quelles étaient les circonstances, les conditions? » (« *What were the circumstances, the conditions? What was going on?* », p. 259).

Ces deux définitions sont celles qui sous-tendent l'expérimentation que nous décrirons au troisième chapitre. Dans la section suivante, nous verrons différentes définitions critiquées du PC et de l'IMP quand elles sont expliquées selon une perspective traditionnelle. En fait, puisque c'est à travers l'enseignement du PC et de l'IMP que ressortent le plus les définitions traditionnelles de ces deux temps, nous passerons en revue divers articles où il en est question, toujours dans l'optique du FLS.

2.1.3 Définitions traditionnelles du passé composé et de l'imparfait : critiques et suggestions pédagogiques

Nous présenterons, dans la section qui suit, les visions de divers auteurs par rapport à l'enseignement du PC et de l'IMP. Ces visions concernent surtout une critique des explications traditionnelles associées au PC et à l'IMP ainsi que des suggestions pédagogiques visant à contrer les effets de ces explications. Nous verrons que de nombreux auteurs se sont intéressés à ce sujet et que leurs visions, quoique divergentes sur certains points, convergent toutes vers des considérations d'ordre aspectuel.

Trescases (1979) propose un enseignement du PC et de l'IMP basé sur la valeur du point de vue du locuteur ou de la locutrice et sur l'analyse contrastive pour déterminer l'emploi de ces deux temps (son public cible correspond à des anglophones apprenant le FLS). L'emploi du PC et de l'IMP est fondé sur une différence d'optique du narrateur vis-à-vis de l'action envisagée. D'une part, l'IMP exprime « l'intériorisation de la perspective par rapport à 'l'événement relaté' » (p. 63), d'autre part, le PC correspond à « l'extériorisation de la perspective » (p. 63). Il critique les manuels de français présentés aux anglophones, car les ouvrages ne traiteraient pas la question des temps du passé de façon systématique, ce qui entraînerait une confusion chez les apprenants ainsi qu'un manque d'efficacité pédagogique. Enfin, dans ses recommandations pédagogiques, Trescases suggère des exercices allant de la

sensibilisation par l'étiquetage quant aux points de vue exprimés par le PC et l'IMP à des productions écrites dirigées, en passant par des exercices de traduction de l'anglais au français et vice versa.

Cox (1982) traite d'emblée l'aspect inchoatif du verbe français dans le but de montrer que la compréhension de la différence entre le PC et l'IMP n'est pas de nature temporelle, mais est issue d'une distinction de points de vue inchoatif/non-inchoatif. En effet, l'auteur applique la notion de l'inchoativité grammaticale (et non lexicale) dans le choix du PC : l'accent est mis sur le début d'une action ou d'un événement au moment considéré. Tandis que la non-inchoativité serait associée à l'IMP : le locuteur n'éprouve pas le besoin de mettre l'accent sur le début d'une action ou d'un événement au moment considéré ou encore, le locuteur ne perçoit pas de début à la situation (p. 238). L'auteur défend donc le point de vue du locuteur comme critère de choix du temps de verbe selon soit la considération du début d'une action, soit l'absence de la nécessité de cette considération. De plus, l'auteur fait la critique de plusieurs grammaires et grammairiens sur différents plans, par exemple : les grammaires présenteraient fréquemment l'opposition fonctionnelle entre le PC et l'IMP par des considérations lexicales, alors qu'il souligne que n'importe quel verbe peut, en français, être conjugué soit au PC, soit à l'IMP. D'ailleurs, dans son article de 1994, il continue de critiquer les auteurs affirmant que les verbes statiques (par exemple, *être* et *avoir*) sont incompatibles avec le PC. Il soutient aussi (1994) qu'en français, on ne peut dire que le PC est associé à un verbe *complété*, mais bien *complet*, cette erreur provenant du rapprochement entre l'aspect russe et l'aspect français. De plus, il critique le recours à des notions de durée, de complétude, d'arrière-plan et d'évènement. Pour conclure, il propose des exercices de réemploi de mêmes phrases aux deux temps différents et un « truc » en cas de difficulté : utiliser un adverbe dans un énoncé au passé permettrait de confirmer l'utilisation du PC. De plus, il encourage un ordre dans l'enseignement des deux temps : le PC d'abord et ensuite l'IMP. Dans son article de 1994, il suggère aussi de mettre l'accent sur une distinction de contraste plutôt qu'une distinction basée sur des règles. Enfin, il soutient que des exercices de phrases non contextualisées n'apparaissent pas efficaces dans l'apprentissage de la différence du PC et de l'IMP puisque le contraste aspectuel se situe au niveau de la narration, tout comme le fait de demander aux élèves de placer un verbe au bon temps, parce que seul le narrateur peut savoir quel est l'effet, le sens voulu.

Quant à Abrate (1983), elle propose une pratique d'enseignement du PC et de l'IMP selon une explication basée sur le sens impliqué par le contexte, plutôt que sur des règles, à l'aide de la différence entre verbes momentanés (PC) et verbes non momentanés (IMP). Elle note cependant que les verbes peuvent prendre la valeur grammaticale opposée lorsqu'il y a indication contraire, c'est-à-dire l'usage d'un sens contraire à celui normalement attribué au temps de verbe spécifique (p. 549); cette considération du contexte dans le choix du temps contraire lui paraît importante. De plus, elle a rassemblé différentes explications du PC et de l'IMP à partir de manuels du primaire en FLS et en fait la critique. Elle soutient que le plus grand défaut des explications traditionnelles concernant le PC et l'IMP serait le fait qu'elles se présentent comme absolues et qu'elles ne favorisent pas assez l'attention dans les exemples proposés sur la comparaison entre les emplois des deux temps. Enfin, elle propose un exercice pédagogique, soit celui de montrer une série de phrases décontextualisées aux deux temps pour amener les étudiants à réfléchir au sens de chaque énoncé. Elle suggère aussi une question-guide pour choisir le bon temps : « *What is implied?* » (p. 553).

Dans son texte de 1987, Dansereau critique fortement la terminologie traditionnelle des manuels pédagogiques. Sa critique concerne cinq points qui portent les apprenants à confusion : nous exposerons chaque point et les illustrerons par un exemple.

1) La notion d'actions finies, associée au PC, opposée à celle d'actions non finies (IMP) (p. 34). Ainsi, *Il est allé au bureau du ministère de l'Immigration* serait une action finie alors que *Il allait au bureau du ministère de l'Immigration quand nous nous sommes croisés dans la rue* ne serait pas terminée, tandis qu'elle l'est au moment où l'on parle;

2) Les expressions reliées à la durée (p. 34) : *continuel, durée indéterminée ou longue* (IMP) et *ponctuel* (PC) : dans la phrase suivante, le verbe *entrer* n'implique pas une action de longue durée : *Julie entrait au bureau quand l'alarme a sonné*, pourtant, il est à l'IMP;

3) Les termes faisant référence à l'aspect lexical d'un verbe, tels que *état* et *description*, associés à l'IMP, et *action*, au PC (p. 35). Par exemple, dans *Il a été très gentil lors de notre arrivée à l'aéroport*, le verbe *être* est au PC et il décrit une qualité (un état) plutôt qu'une action, caractéristique que l'on devrait associer à l'IMP (selon la règle traditionnelle), ce qui n'est pas le cas;

4) La correspondance entre le PC et un évènement qui survient une fois ou un nombre déterminé de fois et celle entre l'IMP et un évènement répété un nombre indéterminé de fois (p. 35). Par exemple, le verbe *venir* dans la phrase suivante : *Michel est souvent venu me visiter quand j'étais à l'hôpital* indiquerait que l'évènement de la visite est survenu un nombre indéterminé de fois, alors que la règle spécifie qu'avec le PC, un évènement n'arrive qu'une fois ou qu'à un nombre précis de fois;

5) Les traductions anglaises qui servent de compléments aux explications mentionnées aux points 1 à 4 (p. 36). Il est très difficile d'énoncer des règles de traduction pour expliquer les emplois du PC et de l'IMP français, car, dans plusieurs cas, l'anglais peut traduire le PC et l'IMP français par le même temps. Par exemple, les deux phrases suivantes : *Elle avait un enfant* et *Elle a eu un enfant* peuvent se traduire en anglais en utilisant le même temps : *She had a baby* (p. 36).

L'auteure explique ainsi en quoi les explications traditionnelles des manuels d'une part sont ambiguës et confondantes, d'autre part peuvent souvent conduire les apprenants à croire que la différence entre le PC et l'IMP est sémantique alors qu'elle est aspectuelle. Pour éliminer ces confusions, Dansereau propose une explication aspectuelle basée sur celle de Pulgram (1984) : montrer que la différence entre le PC et l'IMP en est une de point de vue exprimée comme suit :

« *The imparfait is used to relate what the conditions were/what was going on (« Quelles étaient les conditions? »), and the passé composé to relate what happened/what happened next (« Qu'est-ce qui s'est passé? »⁴)* » (p. 37).

Pour ce qui est de l'IMP, Dansereau souligne que l'enseignant-e peut distinguer deux sous-catégories de *conditions* : d'une part, l'IMP s'utilise dans le cas où une action *habituelle* fait partie de la réponse à la question « Quelles étaient les conditions? », d'autre part, il s'utilise dans le cas de la mise en scène, de la création d'une atmosphère, ce qui revient à dire que les conditions sont un arrière-plan à un verbe au PC. Elle soutient que plusieurs exercices concernant la différence aspectuelle entre le PC et l'IMP devraient être réalisés par les élèves

⁴ Ce n'est pas nous qui soulignons.

et que ces exercices devraient augmenter en difficulté au fur et à mesure que les apprenants maîtrisent la notion de l'aspect. Elle mentionne d'ailleurs que cette méthode fonctionne dans ses propres classes de FLS (les apprenants sont des anglophones de l'école secondaire) et qu'elle la pratique depuis les cinq années précédant l'article (p. 33).

Un an après Dansereau, Garrott (1988) a mené une étude quantitative pour tester l'efficacité de la technique aspectuelle de Dansereau (1987) comparativement à l'approche traditionnelle. Aux fins de la méthodologie appliquée à sa recherche expérimentale, Garrott définit l'approche traditionnelle comme étant une « méthode [...] impliquant une explication gouvernée par une règle suivie d'exercices modèles et d'une rétroaction » (p. 4, traduction libre). Conséquemment, il mentionne les règles et les explications traditionnelles trouvées dans les manuels scolaires, tout en énonçant le problème qu'elles posent concernant l'apprentissage du PC et de l'IMP. Les résultats de sa recherche auprès de 60 élèves du secondaire aux États-Unis démontrent que le groupe ayant bénéficié de la méthode aspectuelle a eu plus de bonnes réponses au test à trous que le groupe ayant reçu des explications selon l'approche traditionnelle, l'auteur spécifie toutefois que la différence statistique entre les deux groupes, quoique statistiquement significative, n'est pas très élevée (la moyenne du groupe ayant eu un enseignement traditionnel a été de 10,10 sur 20 et celle du groupe expérimental a été de 11,73 sur 20, pour une valeur $p < 0,05$, p. 11). L'auteur conclut en proposant un plan pédagogique : commencer l'enseignement du PC et de l'IMP par la méthode aspectuelle et ensuite, raffiner les explications aspectuelles par certaines de type traditionnel.

Harley (1989) a mené une étude auprès de 319 élèves de 6^e année de classes d'immersion en Ontario afin d'évaluer l'impact d'une approche fonctionnelle (une approche dont l'accent est mis sur le discours et dont la pratique est orientée sur le message, p. 335) dans l'enseignement de la grammaire en FLS, spécifiquement en ce qui a trait aux distinctions de sens entre le PC et l'IMP. Les résultats quantitatifs de l'étude indiquent qu'à court terme, les élèves du groupe expérimental bénéficient de l'approche fonctionnelle comparativement à ceux du groupe contrôle; toutefois, à long terme, les résultats ne montrent pas de différence significative entre les deux groupes.

Connor (1992) s'intéresse aux difficultés qu'ont les locuteurs des langues germaniques, particulièrement les anglophones, à faire la distinction aspectuelle entre le PC et l'IMP. L'auteure dégage trois sources de difficultés (p. 321). Premièrement, une difficulté linguistique : les complexités phonologiques, morphologiques et sémantiques du français rendraient difficile la compréhension de l'emploi distinctif du PC et de l'IMP. Deuxièmement, une difficulté pédagogique : l'*input* reçu par les apprenants apparaît au mieux limité fonctionnellement et au pire, mélangeant ou contreproductif sur le plan de l'acquisition. Les textes et les techniques pédagogiques tiendraient souvent pour acquis que les apprenants (anglophones, dans le présent contexte) comprennent comment les locuteurs de français (ou de langue romane) structurent leur pensée. Troisièmement, une difficulté reliée à l'apprenant : des variables spécifiques affectives et cognitives de chaque individu interagiraient avec certains mécanismes d'apprentissage universel. L'expérimentation qu'elle décrit dans son article visait à tracer le portrait d'une technique d'enseignement durant laquelle les apprenants sont amenés à réfléchir à des règles plutôt traditionnelles qui expliquent le PC et l'IMP pour qu'ensuite, ils arrivent à associer la différence PC/IMP à *figure/ground* et à *plot/background*. L'activité effectuée par les participants à l'étude a été de raconter l'histoire d'un film muet après l'avoir visionné. En conclusion, la plupart des verbes utilisés à l'IMP constituaient les verbes *avoir* et *être* et la technique de visualisation a aidé les participants à apprendre la distinction d'emploi entre le PC et l'IMP.

Blyth (1997), de son côté, traite de l'enseignement et de l'apprentissage de la différence aspectuelle entre l'emploi du PC et de l'IMP en français et en espagnol selon une approche constructiviste. Son article s'adresse particulièrement aux futurs enseignants de langue. Il critique le traitement de la grammaire rendu dans les manuels traditionnels de langue étrangère : la grammaire n'a ni changé ni évolué, et elle présenterait encore une combinaison des théories linguistiques béhaviorale et structuraliste et des théories audiolinguale et cognitive (p. 51). De plus, il critique les manuels sous différents aspects : 1) les manuels sont créés selon une conception statique sous la forme d'une brève explication grammaticale suivie d'exercices mécaniques (p. 53); 2) plusieurs manuels contiennent souvent des informations grammaticales inexactes (p. 54); et, 3) la confusion entre les notions de temps et d'aspect, notions distinctes même si reliées, sont sources de problèmes (p. 54). Par ailleurs, Blyth reprend les critiques que Dansereau (1987) a formulées à l'endroit des explications

concernant la différence d'emploi entre le PC et l'IMP qui se retrouvent dans plusieurs manuels, à savoir : les explications traditionnelles problématiques des manuels pour débutants; la présentation d'exceptions; les règles basées sur des termes descriptifs (et non aspectuels, tels que *ponctuel, répété*) (p. 54); la confusion qu'amènent les règles basées sur les notions d'état et d'action, car celles-ci conduiraient les apprenants à confondre l'aspect lexical et l'aspect grammatical. D'ailleurs, il soulève le fait que la confusion entre l'aspect lexical et l'aspect grammatical amène les apprenants à faire de mauvaises hypothèses concernant le système morphologique verbal. Les apprenants associent le PC avec les *actions* et l'IMP avec les *états* : cette fausse hypothèse a été étudiée sous la forme de *Defective Tense Hypothesis* par Weist *et al.*, 1984. L'auteur illustre aussi en quoi certaines règles apparaissent comme problématiques en présentant des contre-exemples aux règles critiquées, celles-ci menant d'ailleurs les apprenants à de fausses conclusions en ce qui concerne la notion d'aspect. L'auteur présente ensuite de nombreuses implications pédagogiques concernant l'enseignement de l'aspect à l'intention des futurs enseignants. Entre autres, il rappelle les définitions de temps, d'aspect, de perfectif, d'imperfectif pour les encourager à ne pas confondre ces notions; il les met en garde contre les associations de catégories lexicales des verbes avec le PC et l'IMP, car cela amène de la confusion. De plus, il fait le lien entre la théorie de la gestalt⁵ et les choix temporels. L'auteur présente différentes images de formes géométriques où le lecteur doit décider si telle forme est en arrière-plan ou en avant-plan, ce qui serait associé aux choix de points de vue lors de la décision du temps à utiliser. Pour terminer, il suggère aux futurs enseignants, par une approche constructiviste, certaines pistes de réflexion concernant l'aspect (p. 60). Il remet en question la conception traditionnelle des temps du passé en proposant des contre-exemples (il s'est inspiré de Dansereau, 1987); il explique le contraste aspectuel entre PC/IMP en l'associant visuellement aux notions de *plot/background, figure/ground* (il s'est inspiré de Connor, 1992); il demande aux futurs enseignants de produire le résumé d'un film; il leur suggère des activités de conscientisation métalinguistique, notamment, l'utilisation d'un métalangage visuel relié aux termes cinématographiques. Enfin, il s'oppose aux exercices à trous pour les débutants, car ces

⁵ Selon la théorie de la gestalt, sur le plan des perceptions visuelles, des figures apparaissent dans un arrière-plan parce que celui-ci les met en évidence. L'arrière-plan est ainsi associé à l'IMP et les figures, au PC.

exercices amèneraient les apprenants à développer des stratégies basées sur l'aspect lexical et il suggère plutôt les narrations au *je* (p. 62). Bref, l'auteur encourage l'*input* visuel dans l'apprentissage de la distinction aspectuelle d'emploi du PC et de l'IMP. Par l'approche constructiviste, il souhaite que les conceptions traditionnelles tombent et laissent la place à une conception de la grammaire qui inclut la conscience métalinguistique.

O'Connor Divito (1997) a étudié la fréquence d'emploi du PC, de l'IMP et du passé simple à travers un corpus écrit et oral allant du XVIII^e au XX^e siècle dans le but de démontrer les *patterns*, les utilisations les plus fréquentes du PC et de l'IMP. Elle critique les règles présentées selon une vision traditionnelle dans les grammaires pédagogiques, l'ambiguïté et les règles d'association absolue du temps avec un verbe. Selon elle, traditionnellement, dans les recherches et dans les manuels, l'IMP est décrit

comme un temps employé pour décrire des actions passées ou des états. [...] l'une des hypothèses prévalentes concernant l'emploi des temps passés en français est que l'IMP est utilisé pour dénoter des événements et des conditions qui sont temporellement indéterminés tandis que le PC et le passé simple expriment des événements et des actions bornés dans le temps ou considérés dans leur totalité (traduction libre, p. 29).

Son texte s'inscrit plutôt dans un cadre d'analyse lexicale du verbe, et elle arrive à la conclusion qu'il n'y a pas de lien catégorique entre les temps passés et un élément particulier lexical, une valeur sémantique ou une structure syntaxique (p. 41); l'analyse du discours montre plutôt une tendance, des *patterns*.

Salaberry (1998) s'intéresse aux stades d'acquisition de l'aspect chez les apprenants du FLS. Il présente les résultats d'une étude réalisée auprès d'apprenants universitaires (un groupe témoin de francophones et un groupe expérimental d'étudiants suivant un cours de français) par rapport au développement de la morphologie aspectuelle. Il explique ce que sont l'aspect, les quatre catégories d'aspect lexical (telles qu'expliquées par Vendler, 1967) ainsi que l'hypothèse de l'aspect (l'auteur rapporte que c'est dans Andersen, 1986, que cette hypothèse a été formulée pour la première fois, dans un texte espagnol), cette dernière suggérant une séquence de huit stades développementaux de l'acquisition de l'aspect chez les apprenants. Il distingue les huit stades comme suit : 1) les apprenants n'utilisent ni les temps passés ni l'aspect; 2) l'utilisation du perfectif est encodée uniquement dans les verbes ponctuels; 3) les verbes d'état prototypés apparaissent dans les formes imperfectives; 4) le

perfectif s'étend aux verbes d'accomplissement, tandis que l'imperfectif est utilisé pour les verbes d'activité; 5) l'utilisation de la morphologie verbale s'étend à toutes les catégories verbales et les verbes d'accomplissement sont utilisés à l'imperfectif ou au perfectif; 6) les verbes d'activité peuvent être utilisés avec l'aspect perfectif ou imperfectif; 7) les événements ponctuels peuvent être marqués par l'imperfectif ou le perfectif; et, 8) les verbes d'état peuvent être utilisés avec l'aspect perfectif (p. 513). Puis, il présente l'étude qu'il a menée, étude qui consistait à analyser le développement de la morphologie aspectuelle du PC et de l'IMP chez des adultes apprenant le FLS en classe universitaire. Les résultats démontrent que les apprenants ont tendance à utiliser l'IMP pour les verbes d'état; notamment, l'IMP et les verbes *être* et *avoir* ont montré une forte corrélation (p. 530). Pour ce qui est des verbes utilisés au PC par les apprenants, la majorité de ces verbes appartiennent à la catégorie des verbes d'achèvement (p. 530). De plus, les apprenants ont eu tendance à utiliser plus souvent le PC que l'IMP (p. 530).

Comme Salaberry (1998), Bardovi-Harlig (2000) s'intéresse aussi à l'acquisition de la temporalité et de l'aspect en langue seconde. Dans son ouvrage, elle a rassemblé un important corpus d'études concernant des observations en salle de classe de langues secondes indo-européennes et japonaises. Selon l'auteure, au chapitre *The emergence of verbal morphology*, le PC encode le point de vue d'une situation ou d'un événement comme un tout et comme complété (traduction libre, p. 96), tandis que l'IMP encode une référence explicite à la structure interne temporelle d'une situation, en regardant la situation de l'intérieur (traduction libre, p. 96). Ainsi, elle ne propose pas d'approche pédagogique pour l'enseignement de la distinction aspectuelle entre le PC et l'IMP, mais retrace, entre autres, les stades de développement de l'acquisition de ces deux temps, c'est-à-dire l'ordre d'émergence. Pour l'auteure, les quatre stades d'acquisition sont les suivants : 1) l'apprenant utilise d'abord le passé perfectif avec les verbes d'achèvement et d'accomplissement, ensuite l'utilisation s'étendra aux verbes d'activité et d'état; 2) dans les langues qui distinguent le perfectif et l'imperfectif, le passé imperfectif arrive après le passé perfectif, l'imperfectif passé apparaît dans l'ordre suivant : les verbes d'état, d'activité, d'accomplissement et d'achèvement; 3) dans les langues qui contiennent l'aspect progressif, l'apprentissage se fait dans l'ordre suivant : les verbes d'activité, les verbes d'accomplissement et les verbes d'achèvement; et, 4) les marques du progressif ne sont pas incorrectement généralisées aux

verbes d'état (p. 227). Un chapitre de son ouvrage est consacré à l'influence de l'enseignement (*The influence of instruction*). Toutefois, l'analyse est réalisée dans une visée acquisitionnelle et non pas du point de vue de l'enseignement.

Dans un cadre s'inscrivant dans la théorie des opérations énonciatives de Culioli (1982), Gezundhajt (2000) montre une façon dont les images animées et les exercices interactifs peuvent aider les professeurs à enseigner les concepts aspectuels à l'aide des notions de déroulement, de bornes et de repérage par rapport à une source ou à un point d'arrivée (p. 63). Elle critique l'une après l'autre certaines définitions de l'IMP et du PC que l'on retrouve dans les manuels scolaires, ces « idées reçues » qui se trouvent « encore » dans les manuels (les notions de durée, d'habitude, de répétition et de ponctualité), définitions traditionnelles qui occasionneraient de la confusion chez les apprenants. Elle propose un enseignement basé sur l'utilisation de supports multimédias, visuels ou sonores, pour expliquer les distinctions aspectuelles entre le PC et l'IMP. Nous pouvons constater que ces critiques convergent vers celles que Dansereau a faites dans son article de 1987.

Ayoun (2001) a étudié la question du PC et de l'IMP sous l'angle des interventions correctives dans une étude quantitative auprès d'adultes apprenant le FLS. Elle est arrivée à la conclusion que les reformulations écrites, des rétroactions négatives implicites (*written recasts, implicit negative feedback*), amènent les apprenants à une meilleure compréhension de la différence aspectuelle que d'autres rétroactions (par exemple, un enseignement traditionnel accompagné de rétroactions négatives et d'évidences positives explicites). Selon l'auteure, le contexte détermine l'usage du PC, le perfectif, et celui de l'IMP, l'imperfectif. Elle évoque Dansereau (1987) en ce qui a trait aux problèmes que posent les manuels traditionnels aux apprenants en raison d'explications pauvres, inadéquates et confondantes, celles-ci étant basées sur des distinctions sémantiques (aspect lexical) plutôt qu'aspectuelles grammaticales (p. 232). En conclusion, certaines implications pédagogiques sont suggérées par l'auteure : l'enseignement-apprentissage peut être réalisé dans une approche communicative où l'accent est mis sur le sens des interactions et implicitement sur la forme (*FonF*); les étudiants, dans ce contexte, recevraient de la rétroaction négative implicite de la part de l'enseignant-e; les adultes ont besoin d'un milieu qui encourage les processus de l'attention et de la mémoire et qui soit intéressant; des exemples en contexte et un

enseignement explicite à eux seuls sont insuffisants à l'acquisition de la différence aspectuelle entre le PC et l'IMP.

Récemment, Ayoun (2005) a publié en collaboration avec Salaberry un ouvrage sur le temps et l'aspect des langues romanes. Dans l'un de ses articles, elle s'intéresse plus particulièrement à l'acquisition du temps et de l'aspect chez les adultes apprenant le FLS en adoptant une approche basée sur les principes de la grammaire universelle. Elle compare les systèmes aspectuel et temporel du français et de l'anglais dans un cadre théorique minimaliste. Elle note que la différence aspectuelle principale en français est surtout liée à la différence entre le perfectif (associé au PC) et l'imperfectif (associé à l'IMP), ce qui n'est pas le cas, par exemple, en anglais. Par ailleurs, elle spécifie que ni l'un ni l'autre n'est dominant : les verbes au PC et ceux à l'IMP peuvent être utilisés dans tous les genres de situation (p. 84). De plus, elle précise que l'anglais n'a pas de point de vue aspectuel qui corresponde exactement à celui représenté par l'IMP en français (p. 85). La conséquence que cela entraîne serait que les locuteurs anglais apprenant le français associeraient l'IMP français au *progressive* anglais qui, typiquement, est utilisé avec des verbes appartenant à la catégorie lexicale des verbes non statiques (p. 85). L'auteure fait ensuite un résumé d'études empiriques réalisées dans un cadre minimaliste par rapport à l'apprentissage de l'aspect verbal. Entre autres, elle soutient qu'en général, dans les études sur les apprenants anglophones (jeunes et adultes) du FLS, ceux-ci sont influencés par l'aspect lexical dans leur utilisation des temps passés. Puis, elle expose certains faits menant à des difficultés chez les apprenants du FLS : confusion sur le plan des flexions verbales en raison de leur grand nombre en français; rareté d'explications aspectuelles dans les manuels scolaires traditionnels, ceux-ci présentant souvent des explications inexactes propices à confondre les apprenants (cette remarque est également partagée par Abrate, 1983, et Dansereau, 1987); mauvaise explication de la distinction entre aspect grammatical et lexical dans les manuels (observation de Blyth, 1997); utilisation d'approches pédagogiques inadéquates (l'enseignement du PC en premier puis de l'IMP entraînerait les apprenants à croire que le PC constitue le temps du passé par défaut, p. 98).

L'étude qu'Ayoun (2005) a menée est ensuite exposée : un groupe expérimental d'étudiants universitaires apprenant le FLS et un groupe témoin de locuteurs du français ont servi de participants à cette étude transversale (*cross-sectional study*). Les participants ont

d'abord été soumis à un prétest⁶, puis ils ont rédigé une narration personnelle et ont fait un exercice à trous à deux reprises. En conclusion, les apprenants ont montré une tendance à utiliser le PC comme marque du passé par défaut (p. 104). Dans les narrations, la catégorie aspectuelle lexicale des états est celle qui a été la plus souvent employée et celle des achevements, la moins utilisée (p. 112-113). Les catégories d'activités et d'accomplissements se situent respectivement en deuxième et troisième ordre d'importance quant à l'utilisation (p. 112-113). Le PC a été le plus souvent produit dans le cas de verbes d'achèvement et le moins souvent dans le cas de verbes d'état, tandis que l'IMP a été le plus fréquemment utilisé dans le cas de verbes d'état (p. 112). Pour ce qui est de la tâche de l'exercice à trous, les apprenants ont réussi d'abord les verbes de la catégorie des achevements, ensuite celle des accomplissements, puis celle des états et finalement, les verbes de la catégorie des activités. Pour terminer, l'auteure discute du fait que les exercices à trous représentent pour les participants un plus grand défi que les rédactions : les participants doivent comprendre tout le texte sans indices verbaux; ils doivent adopter le point de vue du narrateur et s'ils interprètent incorrectement la valeur sémantique ou le point de vue de seulement un ou deux verbes, le reste des verbes pourraient en subir les conséquences du fait que les participants continueraient de faire des erreurs.

Dans le même ouvrage, Blyth (2005) se penche sur les implications pédagogiques que l'on peut tirer des stades d'acquisition de l'aspect. Tout d'abord, il rappelle quelques définitions reliées à l'IMP, soit les sens aspectuels imperfectif, itératif et duratif, ainsi que les fonctions discursives de l'IMP, suivies d'une explication concernant l'avant-plan et l'arrière-plan. Il suggère une façon de planifier des leçons et de construire du matériel pédagogique adéquat afin de faciliter l'acquisition des distinctions aspectuelles en classe de FLS chez les adultes. Pour atténuer les difficultés d'enseigner et d'apprendre la différence aspectuelle entre le PC et l'IMP, Blyth propose d'éviter l'utilisation du métalangage tel qu'on le trouve dans les manuels pédagogiques traditionnels, car d'une part, le jargon technique pourrait amener de la confusion chez les apprenants et d'autre part, cette terminologie traditionnelle pourrait causer de la frustration chez les apprenants parce qu'elle ne fonctionne pas toujours (p. 215).

⁶ Aucun posttest n'est mentionné dans l'article.

La solution que présente l'auteur consiste à utiliser un métalangage plus graphique, ce qui engendrerait des « trucs » mnémotechniques pour les étudiants (p. 215).

Blyth (2005) pose aussi le problème de la fréquence des occurrences (p. 216) : l'*input* que reçoivent les apprenants étant souvent prototypé – l'IMP est fréquemment présenté à travers des verbes d'état –, les apprenants auraient plus de difficulté à utiliser des formes non prototypées, par exemple, un verbe d'état au PC. Cela mènerait à l'association erronée de l'aspect lexical et de l'aspect grammatical. Selon Blyth (2005), les apprenants acquerraient les distinctions aspectuelles selon des stades développementaux précis, ceux-ci reflétant des associations prototypiques impliquant l'aspect lexical et l'aspect grammatical. Ces associations seraient produites par des phénomènes de transfert de la langue maternelle, par exemple. Ainsi, les recherches en acquisition basées sur les stades développementaux pourraient servir de bases pour les pratiques pédagogiques : préparer des interventions pédagogiques qui mettent en évidence l'*input* en respectant les stades d'acquisition des apprenants, baser les explications et les activités grammaticales le plus possible sur la perception visuelle des événements de l'apprenant lui-même, et choisir des tâches et des textes narratifs appropriés qui tiennent compte autant de la complexité cognitive et linguistique que des normes des natifs. Toutefois, l'auteur spécifie que selon des études récentes, certains apprenants ne suivraient pas les stades d'acquisition prévus selon l'hypothèse de l'aspect lexical (dans les langues romanes) (p. 220).

Pour ce qui est de la production de l'IMP et du PC par les apprenants de FLS, l'auteur recommande qu'en début d'apprentissage l'enseignant aide les apprenants à se défaire de l'utilisation par défaut du PC et dirige les apprenants vers l'acquisition des emplois prototypés du PC et de l'IMP à l'aide de clairs avant-plan (pour les verbes au PC) et arrière-plan (pour ceux à l'IMP), les verbes étant à la première ou à la troisième personne (p. 221). Au stade intermédiaire, les apprenants devraient être exposés à des textes narratifs contenant des contre-exemples aux usages prototypés. À ce moment, l'enseignant suggérerait des activités de conscientisation métalinguistique pour amener les apprenants à réfléchir à la perspective des locuteurs (p. 221). Au stade final, l'enseignant devrait mettre l'accent sur les usages non prototypés du PC et de l'IMP, surtout quant aux verbes d'état (p. 222). Blyth suggère des activités basées sur le visuel et sur la notion d'avant-plan et d'arrière-plan pour que les apprenants acquièrent la distinction aspectuelle entre le PC et l'IMP. Il mentionne

notamment les suggestions d'activités visuelles proposées par Connor (1992) et Hernán (1994)⁷. Au sujet des activités, il critique les exercices à trous traditionnels, car ceux-ci ne présentent pas de composantes visuelles. Les apprenants n'auraient d'autre choix que de deviner le point de vue de l'auteur et de cette façon, ils produiraient des hypothèses erronées (p. 224). Blyth poursuit sa critique en proposant certains genres de texte à utiliser ou à éviter selon le niveau d'acquisition des apprenants. L'une des activités que suggère l'auteur est le *dictogloss* : par cette tâche collaborative, les apprenants dépasseraient leur niveau d'interlangue dans l'apprentissage de la différence aspectuelle par la négociation de la forme. Nous reparlerons en détails du *dictogloss* dans les sections à venir puisque nous l'avons sélectionné comme activité de notre expérimentation. Enfin, en annexe de l'article, l'auteur présente une séquence didactique de six exercices sur la différence aspectuelle de l'emploi du PC et de l'IMP⁸.

En conclusion, nous pouvons constater que les auteurs présentés ci-dessus discutent des nombreuses difficultés d'apprentissage du PC et de l'IMP en FLS, et plusieurs indiquent que les définitions ou approches traditionnelles prédominent dans les manuels utilisés en salle de classe. Un grand nombre d'entre eux soutiennent que l'enseignement du PC et de l'IMP aux non francophones gagnerait à être repensé. D'ailleurs, ils présentent de nombreuses suggestions pédagogiques concernant l'enseignement du PC et de l'IMP, entre autres, pour les apprenants adultes, comme c'est le cas dans notre étude. Ces suggestions pédagogiques sont généralement basées sur le point de vue du locuteur, la différence aspectuelle entre l'emploi du PC et celui de l'IMP ainsi que l'utilisation de matériel visuel. De plus, certains auteurs proposent des tâches ou des exercices précis pouvant encourager les apprenants à comprendre la différence aspectuelle entre le PC et l'IMP. Ces considérations seront prises en compte dans le modèle choisi pour la séquence expérimentale de la présente étude.

⁷ À titre d'exemple, Hernán suggère le visionnement de clips d'un même évènement, mais filmé selon différents angles de caméra, afin que les apprenants fassent le lien entre un point de vue externe et le perfectif, ainsi qu'un point de vue interne et l'imperfectif.

⁸ 1) Un exercice contrastif (anglais-français); 2) des questions à répondre à partir d'un texte; 3) un exercice de classement de phrases selon un ordre chronologique après le visionnement d'une publicité; 4) un exercice de conjugaison de verbes après le visionnement d'une autre publicité; 5) un *dictogloss*; 6) une rédaction dirigée au passé composé et à l'imparfait.

2.2 Considérations relatives à l'enseignement-apprentissage de la grammaire ainsi que du passé composé et de l'imparfait

Nous venons de passer en revue différentes notions linguistiques reliées au PC et à l'IMP ainsi que diverses critiques associées à certaines de celles-ci. Nous avons aussi présenté les suggestions pédagogiques de plusieurs auteurs pour faire comprendre les notions de PC et d'IMP aux apprenants. Nous allons maintenant présenter un aperçu de certains courants sur l'enseignement de la grammaire (la forme) dans les classes de langues secondes. Tout d'abord, nous exposerons la définition de la grammaire que nous avons choisie; ensuite, nous discuterons plus particulièrement de son enseignement. Nous présenterons le modèle d'enseignement qui nous a inspirée pour créer notre séquence didactique, le modèle PACE. Par la suite, nous établirons le lien entre le courant métalinguistique et les activités retenues pour notre expérimentation. Cet aperçu nous permettra d'exposer le cadre théorique dans lequel entre notre démarche méthodologique. Nous ferons ensuite état de la présentation (ou de l'enseignement) du PC et de l'IMP à travers certains cahiers d'exercices ainsi que quelques grammaires de FLS couramment utilisés par la catégorie d'apprenants de notre étude. Cela nous donnera une idée du type d'explications reçues, car nous savons de par notre expérience d'enseignante avec cette catégorie d'apprenants que l'enseignement suit ces manuels. Enfin, nous présenterons notre question de recherche principale et nos sous-questions.

2.2.1 Enseignement de la grammaire : principaux courants actuels

2.2.1.1 Définition de la grammaire retenue dans notre étude

C'est la définition de la grammaire proposée par Cuq (1996, p. 41) et Cuq et Gruca (2002, p. 346) que nous retenons :

- D'un point de vue strictement didactique, on peut appeler grammaire :
1. *Le résultat de l'activité heuristique qui permet à l'apprenant de se construire une représentation métalinguistique organisée de la langue qu'il étudie.*
 2. *Le guidage par l'enseignant de cette activité en fonction de la représentation métalinguistique organisée qu'il se fait de la langue qu'il enseigne.*⁹

⁹ Ce n'est pas nous qui soulignons.

Ainsi, en ce qui a trait au modèle grammatical dans lequel l'étude s'inscrit, nous nous situons plutôt du côté d'une démarche d'enseignement grammatical explicite dans une approche heuristique. Il sera ici question d'un bref survol de l'enseignement d'une grammaire explicitée¹⁰ retrouvée dans les concepts nord-américains de *Focus-on-Form (FonF)* (Long, 1991) et de *form-focused instruction* (Spada, 1997) et retrouvée dans le concept français d'exercices de conceptualisation (Besse et Porquier, 1991).

2.2.1.2 Enseignement basé sur la forme, sur les formes et sur une combinaison des deux

Il est important d'évoquer les récentes discussions concernant l'enseignement de la forme dans notre réflexion sur l'enseignement du PC et de l'IMP afin de bien situer notre expérimentation. Plusieurs approches de l'enseignement de la grammaire ont été suggérées depuis que Long (1991) a parlé de l'importance d'enseigner le sens et la forme (*FonF*) en réaction contre un enseignement uniquement basé sur le sens (*focus on meaning*) ou uniquement basé sur les formes (*FonFs*) dans les classes de L2. Ont suivi d'autres auteurs qui ont soutenu qu'un *form-focused instruction*, c'est-à-dire une combinaison de *FonF* et de *FonFs*, aide mieux les apprenants à acquérir une L2 (par exemple, Spada, 1997). Cette forme d'enseignement différerait principalement du *FonF* tel que défini par Long (1991) en ce sens où elle interviendrait soit de façon spontanée, soit de façon planifiée dans une classe de L2 dont l'approche est basée sur le sens, l'élément *planifié* ne faisant pas partie de la définition de *FonF* de Long. Williams (2005) fait d'ailleurs une synthèse des multiples interprétations qui ont été accordées au *FonF*. L'auteure décrit différentes pratiques grammaticales qui s'inscrivent dans un *FonF* moins restrictif que celui de Long (1991) en considérant le fait que ces pratiques sont planifiées ou spontanées, mènent à une interruption ou pas de la communication (*obtrusiveness*) et sont introduites par l'enseignant-e ou l'apprenant-e.

Dans notre étude, nous nous situons plutôt dans une approche de *form-focused instruction*. Plutôt que de choisir entre un enseignement exclusivement implicite,

¹⁰ Le terme de grammaire *explicitée* (et *implicite*) est celui de Besse et Porquier (1991).

exclusivement explicite ou implicite et explicite de façon accidentelle, nous nous tournons vers un modèle heuristique, c'est-à-dire dont l'approche se veut réflexive et de découverte (Chartrand, 1995; 1996). Nous nous appuyons aussi sur une approche qui s'apparente de la vision de Vygotsky pour l'enseignement : le fait que l'apprentissage se veut un processus dynamique, réciproque et interactif (Adair-Hauck, Donato et Cumo-Johanssen, 2000). Nous baserons notre expérimentation, entre autres, sur l'approche guidée et participative basée sur les histoires, présentée par Adair-Hauck, Donato et Cumo-Johanssen (2000) (à l'origine, Donato et Adair-Hauck, 1994), à l'aide du modèle PACE, acronyme de quatre étapes qui entrent dans la dynamique d'enseignement : *Présentation – Attention – Coconstruction – Extension*. Ce modèle est celui qui, selon nous, tient le mieux compte des considérations pédagogiques suggérées précédemment (section 2.1.3), soit la présentation du PC et de l'IMP en contexte, la mise en relief des différences aspectuelles, l'utilisation du visuel, l'attention au sens (au point de vue) et la réflexion métalinguistique.

2.2.1.3 L'approche guidée et participative basée sur les histoires et le modèle PACE

Adair-Hauck, Donato et Cumo-Johanssen (2000) en sont venus à créer un modèle d'enseignement-apprentissage qui s'inscrit dans un apprentissage du *tout*, notion que les auteurs ont tirée de l'ouvrage de Goodman (1986). Les tâches et les activités sont planifiées de façon à ce que les apprenants commencent par comprendre le sens général d'un texte pour pouvoir ensuite en comprendre les parties, c'est-à-dire pouvoir se concentrer sur la forme :

« In this way, a story-based language approach stresses natural discourse and encourages learners to comprehend meaningful and longer samples of discourse from the very beginning of the lesson. Once learners experience the whole, they are better able to deal with the parts (Adair-Hauck & Donato, 1994; Adair-Hauck & Cumo-Johanssen, 1997; Fountas & Hannigan, 1989; Freeman & Freeman, 1992; Hughes & McCarthy, 1998). » (p. 151).

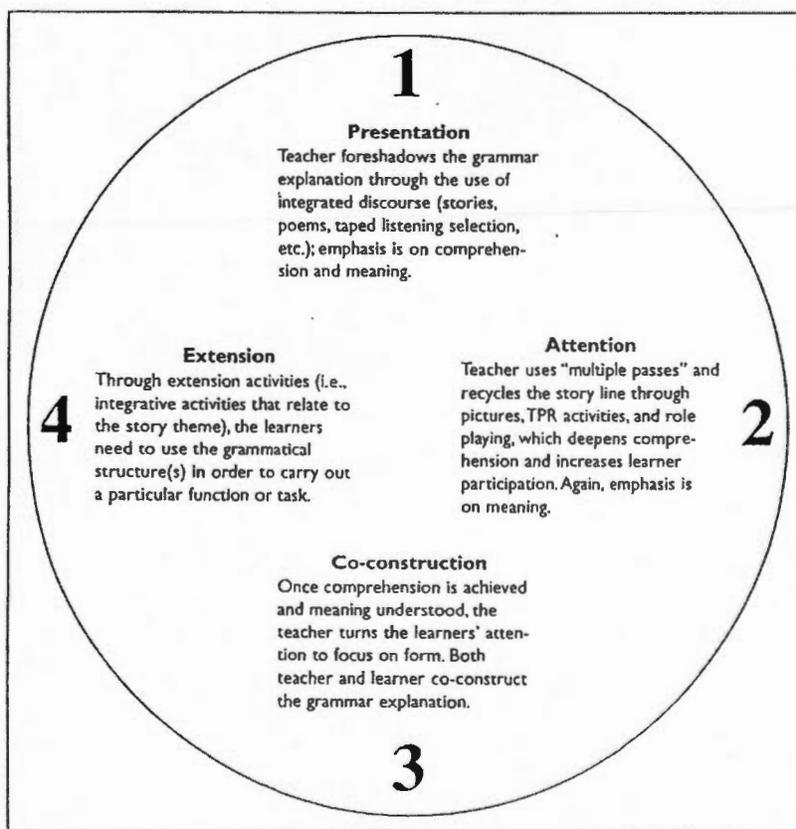
Ainsi, la langue n'est pas apprise de façon morcelée et non naturelle, mais dans un tout cohérent (p. 151). La figure 2.1 montre les quatre étapes du modèle PACE par lesquelles passent l'enseignant-e ainsi que les apprenants lors d'une séquence didactique portant sur une notion à l'étude. Nous en ferons maintenant une brève description.

- 1- Présentation (p. 154) : l'accent est mis sur le sens et sur l'interaction. Le but de cette étape est que les apprenants augmentent leurs habiletés langagières par une compréhension de nouveaux éléments dans la L2 par des textes significatifs, avec l'aide de l'enseignant-e. C'est le moment où l'enseignant-e présente le *tout* de façon thématique et contextualisée par des histoires dans lesquelles se trouve l'élément grammatical ciblé, mais sans que l'attention ne soit dirigée vers cet élément. Cette étape doit pouvoir susciter l'intérêt des apprenants et offrir des occasions à l'enseignant-e de favoriser la compréhension par la négociation du sens¹².
- 2- Attention (p. 155) : l'enseignant-e aide les apprenants à perfectionner leur compréhension des textes tout en mettant l'accent sur certaines régularités de la langue, par exemple, en posant des questions à propos des *patterns* retrouvés dans le texte ou à propos de mots répétés. Le but de cette étape est d'amener progressivement les apprenants à diriger leur attention sur la forme ciblée tout en continuant à mettre l'accent sur le sens.
- 3- Coconstruction (de l'explication) (p. 155-156) : à cette étape, l'accent est mis sur la forme dans un contexte significatif de discussion. Dans une dimension cognitive, l'enseignant-e amène les apprenants à faire des hypothèses, à deviner, à faire des prédictions, à faire des généralisations à propos de la forme ciblée. Cette étape demande une part d'improvisation, du moins pour les questions que pose l'enseignant-e. L'enseignant-e encourage d'ailleurs les apprenants à lui poser des questions ou à en poser à leurs pairs. Au fur et à mesure que les apprenants forment des généralisations et des hypothèses concernant la forme sélectionnée, l'enseignant ou l'enseignante tente d'aider les apprenants à construire leurs connaissances et à les approfondir, sans les surcharger de détails grammaticaux superflus à leur apprentissage immédiat. L'aide de l'enseignant-e varie selon les questions des apprenants; les explications peuvent consister en de simples indices comme en des explications explicites. Toutefois, les explications doivent être construites par

¹² Ce n'est qu'à partir de l'étape 3 que les apprenants sont placés en situation de négociation de la forme. Comme Lyster l'énonce (1999), la négociation de la forme « invite les élèves à ne pas se contenter de transmettre le sens du message; elle les incite également à puiser dans toutes leurs ressources linguistiques afin de produire des énoncés plus précis et plus appropriés ». (p. 356)

l'enseignant-e et les apprenants : il s'agit d'une coconstruction et non pas d'une imposition d'explications de la part de l'enseignant-e.

- 4- Extension (p. 156) : cette étape contient des activités d'extension, c'est-à-dire des activités qui font en sorte que les apprenants investissent leur nouvelle compétence de façon créative et intéressante, par exemple : des jeux de rôle ou des rédactions.



Source: Donato & Adair-Hauck, 1994; Adair-Hauck & Cumo-Johanssen, 1997, p. 43.

Figure 2.1 Le modèle PACE : une approche guidée et participative basée sur les histoires pour l'enseignement des langues

Les théories qui sous-tendent le modèle PACE proviennent, entre autres, du domaine des langues maternelles dans lequel certains chercheurs en psychologie cognitive mènent leurs études, notamment sur la participation guidée (Adair-Hauck, Donato et Cumo-Johanssen,

2000), la théorie du tout de Goodman (1986) en étant un exemple. Par ailleurs, les auteurs s'inscrivent directement dans le courant vygotkien par l'utilisation de la théorie de la *Zone proximale de développement*, expliquée en détails au chapitre un du même ouvrage (Schrum, J. L. et E. W. Glisan, 2000). En fait, c'est la zone d'apprentissage entre le niveau développemental actuel d'un-e apprenant-e et le niveau de développement potentiel à travers un apprentissage collaboratif :

« [...] *Vygotsky defined as 'the distance between the actual development level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers.'* Vygotsky, 1978, p. 86. » (p. 8)

Nous venons ainsi d'expliquer le modèle PACE, modèle d'enseignement-apprentissage utilisé dans le cadre de l'approche guidée et participative basée sur les histoires. Nous allons maintenant nous pencher sur les notions de *conceptualisation* et de *métalinguistique*, car ces notions concernent les exercices et activités que nous avons prévus dans notre étude.

2.2.1.4 Démarche de conceptualisation et activité métalinguistique

Dans la section précédente, nous avons décrit le modèle qui sous-tend notre séquence didactique de façon globale. De façon plus spécifique, nous allons exposer des notions reliées aux exercices que feront les participants, surtout durant la troisième étape (coconstruction) du modèle PACE.

Notre recherche s'inspire des exercices de conceptualisation proposés, entre autres, par Besse et Porquier (1991). Ces exercices sont en fait une démarche durant laquelle se présentent des moments de réflexion grammaticale explicitée par les apprenants (p. 113). Cuq (1996) et Cuq et Gruca (2002) parlent aussi d'une démarche de conceptualisation, qui consiste en une activité de résolution de problèmes, une « activité intellectuelle de prise de conscience d'un fonctionnement linguistique et de formulation métalinguistique » (Cuq et Gruca, 2002, p. 353). Germain et Séguin (1995) suggèrent, tout comme Besse et Porquier (1991), que les exercices de conceptualisation peuvent susciter la réflexion grammaticale de l'apprenant sur la L2, à condition que ce dernier soit de niveau intermédiaire ou avancé, et ceci, afin que les exercices se déroulent dans la langue cible (p. 178). Cuq (2003, p. 51)

souligne d'ailleurs que ce genre d'activité est utilisé dans les méthodes communicatives depuis plusieurs années. En fait, les apprenants sont amenés à construire leurs propres règles de fonctionnement grammaticales à partir des observations réalisées en classe. L'enseignant-e guide les apprenants dans leurs constructions d'hypothèses (Cuq, 1996, p. 104). Dans notre étude, nous ferons appel à une démarche de conceptualisation plutôt qu'à des exercices de conceptualisation lorsque tous les apprenants de la classe seront appelés à réfléchir ensemble sur les règles touchant l'élément grammatical ciblé dans un texte qui leur sera fourni.

De son côté, Bange (2003) explique que « dès lors que l'apprenant peut *décrire la règle*, fût-ce avec ces mots à lui, on peut parler d'une *activité métalinguistique* au sens strict, c'est-à-dire d'une activité consciente et verbalisante portant sur le discours » (p. 3). Il soulève le problème de la confusion terminologique dans l'utilisation des termes *attention*, *conscience*, *intake*, *explicite* et *implicite*, tout comme nombre d'auteurs l'ont fait (par exemple, voir plus bas Gombert, 1990; Demont et Gombert, 1995; Huot et Schmidt, 1996). En 2000, Bange, Carol et Griggs ont défini *conscience linguistique* d'une façon qui nous paraît englober l'activité métalinguistique telle que définie plus haut : « [elle] désigne les capacités et activités autoréflexives dans le domaine du langage et de la communication verbale. Quelque chose qui porte sur les contenus de savoir régissant le comportement verbal, c'est-à-dire quelque chose qu'on peut dire métalinguistique en un sens large » (Bange, Carol et Griggs, 2000, p. 153-154). Selon ces auteurs, la conscience ne survient que lorsqu'il y a attention, mais ils spécifient qu'il peut y avoir attention sans conscience, l'attention englobant la conscience, mais pas l'inverse (p. 154).

Kim (2003), quant à elle, considère les activités métalinguistiques

en tant que processus mentaux ou cognitifs, déployés par l'apprenant. Les activités métalinguistiques peuvent intervenir lors de la recherche de règles, qui est inhérente et nécessaire à la compréhension d'un phénomène linguistique de la langue cible, ou lors de la production, sous la forme du contrôle. (p. 1)

L'auteure base son étude sur les facteurs d'analyse et d'automatisme qu'expose Bialystok (1982), entre autres. L'analyse serait associée à la compréhension, tandis que l'automatisme le serait à la production. Elle spécifie que les activités métalinguistiques liées à l'analyse sont celles retenues dans son étude sur des adultes apprenant le FLE en France. Plus précisément,

les verbalisations métalinguistiques des apprenants indiquent les raisons pour lesquelles ils ont préalablement choisi le PC ou l'IMP dans un texte à trous. Ainsi, grâce aux réflexions métalinguistiques verbalisées par les participants de l'étude, l'auteure a pu tracer un portrait des caractérisations du PC et de l'IMP par des adultes apprenant le FLE. Pour notre part, nous étudierons aussi les commentaires métalinguistiques d'apprenants adultes. Toutefois, nous tiendrons compte des verbalisations non seulement lors de leur compréhension, mais aussi, et surtout, lors de leur production, qui nous est en fait le seul moyen pour avoir accès à leur niveau de compréhension.

Trévisse et Demaizière (1992) ont mené une étude sur les représentations métalinguistiques d'adultes suivant des études en anglais. Plus particulièrement, cette étude se consacre aux temps du passé et aux représentations métalinguistiques que se font des adultes apprenant l'anglais L2 (pour ensuite l'enseigner). Précisément, les participants ont énoncé les raisons qui les ont menés à choisir certains temps du passé plutôt que d'autres en français et en anglais, à partir d'exercices de traduction de phrases. Les auteures ont conclu que, malgré le fait que les participants traduisent bien les phrases, ceux-ci formulent des explications inadéquates pour justifier leurs choix (p. 359). Elles expliquent l'inadéquation entre la tâche de traduction réussie et les mauvaises représentations métalinguistiques à « la métalangue des manuels et des enseignants de français langue maternelle et d'anglais langue 2. [...] les exemples donnés par les apprenants sont le fidèle reflet de ceux des manuels. » (p.359). Les « proliférations sémantiques » (p. 359) confondraient donc les apprenants. Ceci rejoint notre problématique et les conclusions des auteurs de notre brève recension des textes présentée à la section 2.1.3. Nous pouvons noter que l'exercice de réflexion métalinguistique qu'ont suggéré Trévisse et Demaizière (1992) aux participants leur a permis de comprendre le raisonnement de ces adultes et de tirer des conclusions sur l'enseignement.

Gombert (1990) trace un portrait détaillé des notions renvoyant au *métalinguistique*, tout en exposant les différentes visions qu'ont les auteurs qui se sont penchés sur l'explicitation des différents termes se rattachant à cette notion. Gombert entend par *métalangage* ou *activités métalinguistiques* ce qui suit :

sous-domaine de la métacognition qui concerne le langage et son utilisation, autrement dit comprenant : 1- les activités de réflexion sur le langage et son utilisation, 2- les capacités du sujet à contrôler et à planifier ses propres processus de traitement

linguistique (en compréhension ou en production). Ces activités et ces capacités peuvent concerner tout aspect du langage qu'il soit phonologique (on parlera alors d'*activités métaphonologiques*), syntaxique (*activités métasyntaxiques*), sémantique (*activités métasémantiques*) ou pragmatique (*activités métapragmatiques*). (Gombert, 1990, p. 27)

Dans notre étude, cette définition rejoint ce que nous entendons par réflexions ou commentaires métalinguistiques.

Demont et Gombert (1995), pour leur part, définissent la compétence métalinguistique en ces termes : « [elle] réfère à la capacité du sujet à réfléchir intentionnellement et consciemment sur le langage pris comme objet » (p. 11). Ils tracent aussi un portrait des différentes définitions qu'en donnent de nombreux chercheurs. Ainsi, selon Demont et Gombert (p. 12), certains auteurs mettent l'accent sur le savoir-faire, c'est-à-dire l'aspect procédural (Cazden, 1974), d'autres insistent sur la réflexion sur le langage, donc la conscience que les apprenants ont des connaissances sur le langage, soit l'aspect déclaratif (par exemple, Pratt et Grieve, 1984) et enfin, un troisième groupe d'auteurs tiennent compte des aspects procédural et déclaratif, c'est-à-dire la capacité d'analyse des connaissances linguistiques et le contrôle des traitements (Bialystok et Ryan, 1985). De plus, pour Demont et Gombert, le terme *métalinguistique* désigne « la capacité à réfléchir et manipuler les caractéristiques formelles du langage (notamment phonologie et syntaxe...) de façon consciente et délibérée (*'metalinguistic ability'*) » (p. 13).

Tout comme Demont et Gombert (1995), Huot et Schmidt (1996) discutent de l'ambiguïté terminologique que porte le terme *métalinguistique*, celui-ci étant utilisé dans plusieurs expressions en français et étant traduit de l'anglais de plusieurs façons. Ce terme est cependant plus fréquent dans les travaux francophones que dans ceux anglo-saxons (Huot et Schmidt, 1996, p. 104). Les auteurs ont aussi présenté trois études de cas, deux adultes et une enfant, durant lesquelles les participants soit ont été enregistrés, soit ont été amenés à rédiger leurs réflexions métalinguistiques dans un journal de bord. À la suite de ces trois expérimentations (dont nous n'entrerons pas dans les détails), Huot et Schmidt insistent sur les « liens incontestables entre les réflexions métalinguistiques et l'apprentissage qui se sont dégagés des trois études de cas » (p. 118). Ainsi, les activités métalangagières ont favorisé la réflexion et l'acquisition de ces adultes, et de l'enfant.

Renou (2001), dans son étude auprès d'adultes apprenant le français, traite de *metalinguistic awareness* (que nous traduisons par *prise de conscience métalinguistique*, telle que traduite par Huot et Schmidt, 1996, p. 104) et définit l'expression par un savoir conscient des aspects formels d'une langue cible (p. 248). Ainsi, dans l'étude de Renou (2001), les participants se sont concentrés sur la L2 seulement (et non sur la L1 et la L2). Ils ont réalisé des tests de jugement grammatical et un test de compétence en français, et les résultats ont montré une corrélation entre les tests de jugement et le test de compétence. En fait, plus les résultats montraient une forte prise de conscience métalinguistique à travers les tests de jugement grammatical, plus le test de compétence en français montrait des scores élevés (Renou, 2001, p. 259). Nous pouvons donc constater que les activités métalinguistiques des apprenants adultes ont favorisé leur apprentissage dans la L2.

Dans notre étude, nous utiliserons des activités favorisant les réflexions métalinguistiques afin de suivre nos deux objectifs spécifiques de recherche : 1) évaluer, à partir de commentaires métalinguistiques fournis par les étudiants lors de tâches de résolution de problèmes grammaticaux (exercices à trous et *dictogloss*), le degré de reprise de l'information sur les différences aspectuelles entre le PC et l'IMP diffusée lors de l'étape de l'enseignement de ces différences; et, 2) analyser les résultats des tâches de résolution de problèmes grammaticaux dans le but de les comparer aux occurrences de reprise des règles aspectuelles enseignées. Nous pouvons constater que plusieurs études sur les activités métalangagières ont été réalisées auprès d'adultes apprenant une L2 ou le FLS. Ce type d'activités semble avoir été réussi par les participants puisque ceux-ci ont fourni des explications métalinguistiques qui ont mené les chercheurs à faire des conclusions pouvant aller jusqu'à des recommandations sur le plan pédagogique. Nous verrons plus loin les tâches que nous avons sélectionnées afin de favoriser les réflexions métalinguistiques des apprenants, mais tout d'abord, nous expliquerons le lien entre le modèle PACE et les activités de conceptualisation.

2.2.1.5 Les activités de conceptualisation et le modèle PACE

Le modèle PACE, décrit précédemment, fait partie des activités grammaticales de conscientisation telles que la conceptualisation. En effet, la première activité de la partie C

(coconstruction) consiste en une activité de réflexion et de discussion dans le but de construire, avec l'aide de l'enseignant-e, des explications concernant une notion grammaticale sélectionnée. Les apprenants sont ensuite appelés à interagir pour formuler des explications à propos de problèmes grammaticaux à solutionner. Buchs, Lehraus et Butera (2004) soulignent notamment que lors d'interactions spontanées, l'apport d'explications se veut bénéfique pour l'apprentissage à long terme (p. 3), « pour pouvoir bénéficier au mieux des explications, celui qui les reçoit devrait avoir l'opportunité de les mettre en application de manière à pouvoir gérer sa compréhension et éventuellement prendre conscience des problèmes rencontrés » (p. 4). Ainsi, le modèle PACE favorise les activités métalinguistiques.

2.2.1.6 Les réflexions métalinguistiques, l'exercice à trous et le *dictogloss*

Dans la présente section, nous exposerons les attributs de deux types d'exercices, soit l'exercice à trous et le *dictogloss*, utilisés dans certaines études pour favoriser les réflexions métalinguistiques.

L'exercice à trous

Selon Besse et Porquier (1991), l'exercice à trous a comme principe « de proposer à l'étudiant un paradigme d'unités [...], et de lui demander d'insérer chacune d'entre elles dans le 'trou' qui lui est approprié et qu'on a ménagé à cet effet dans une suite d'exemples ou dans un discours continu » (p. 125). Les exercices à trous de nature grammaticale paraissent, en outre, appropriés pour « contrôler certaines connaissances métalinguistiques » (p. 130).

Comme Ayoun (2005, p. 123) le mentionne dans son article sur l'acquisition du temps et de l'aspect en FLS, l'exercice à trous peut être plus difficile à résoudre qu'une tâche de production libre, et ce, pour plusieurs raisons. Nous rappellerons ce que nous avons déjà mentionné à la section 2.1.3 : 1) si les verbes sont enlevés, comme Ayoun (2005) l'explique, le manque d'indices verbaux peut rendre difficile la compréhension du texte; 2) les apprenants doivent adopter le point de vue du narrateur pour faire les bons choix; 3) si les apprenants font une erreur de choix aspectuel, le reste du texte peut en subir les conséquences. Ainsi, puisque le défi qu'implique l'exercice à trous est élevé, celui-ci est

propice à favoriser la verbalisation de réflexions métalinguistiques entre les apprenants si ceux-ci sont mis en situation de négociation de la forme.

Le dictogloss

Le *dictogloss* (Wajnryb, 1990) est une sorte de dictée non traditionnelle qui implique la coconstruction d'un texte par les élèves placés en équipe. En fait, la seule ressemblance avec une dictée traditionnelle consiste en la lecture d'un passage. La compréhension orale et écrite ainsi que la communication orale et écrite sont exploitées dans le cas du *dictogloss*. L'enseignant-e lit un texte deux fois; durant la deuxième lecture, chaque élève prend des notes sur le contenu. Ensuite, le texte doit être réécrit en collaboration avec tous les membres de chaque petite équipe. À la fin de l'activité, chaque équipe lit le texte construit et le groupe-classe analyse et corrige chacun des textes. Ainsi, quatre étapes forment la procédure du *dictogloss* : la préparation, la dictée, la reconstruction et l'analyse ainsi que la correction (Wajnryb, 1990, p. 27). Lors de la période de reconstruction, les élèves travaillent dans un contexte de négociation non seulement du sens mais aussi de la forme parce que le texte est choisi ou créé dans le but de cibler un élément grammatical particulier.

Jacobs et Small (2003) soulignent d'ailleurs les avantages liés à un apprentissage coopératif quant à l'utilisation du *dictogloss* : l'apprenant-e développe son autonomie au sein du groupe et le groupe lui-même fonctionne de façon autonome; chaque apprenant-e développe des habiletés de collaboration; l'interaction est simultanée à l'intérieur de la classe – plusieurs apprenants produisent de l'*output* et reçoivent de l'*input* en même temps, donc le temps de communication est augmenté; la participation de chaque apprenant-e se veut égale; il y a présence d'interdépendance positive (ce qui aide un membre de l'équipe peut aussi aider les autres membres).

Kowal et Swain (1994) ont aussi trouvé des avantages à l'utilisation du *dictogloss*, car ce dernier encourage les apprenants à mettre l'accent sur la production du sens et de la forme, à formuler des hypothèses sur la langue en utilisant des connaissances antérieures, à utiliser des outils mis à leur disposition (par exemple, le dictionnaire), à poser des questions à l'enseignant-e quand le besoin se fait sentir et aussi, à dépasser l'apprentissage d'une seule forme (p. 84).

Blyth (2005) suggère particulièrement le *dictogloss* comme exercice favorisant l'acquisition de la différence aspectuelle entre le PC et l'IMP. Le *dictogloss* constitue un bon exercice pour que les apprenants dirigent leur attention sur les choix aspectuels de façon contextualisée, tout en étant en situation de négociation de la forme (p. 236-237).

Nous pouvons aussi retenir les propos de Cañada *et al.* (2000). Les auteures insistent sur les activités de coconstruction du discours à l'écrit comme type de tâche privilégiée pour retracer l'activité métalinguistique des apprenants dans leur équipe respective : « l'activité d'écriture en collaboration constitue un espace privilégié pour l'activité de réflexion sur la langue » (p. 160). Les auteures ont comparé deux types de tâches réalisées par des apprenants adultes du français et de l'italien, soit une activité orale d'argumentation et une activité écrite en collaboration (entre pairs). D'après leurs enregistrements, les apprenants ont focalisé leur attention sur le contenu en ce qui concerne la tâche orale et sur la forme en ce qui a trait à la tâche écrite (ce qui rejoint, selon les auteures, la théorie de la bifocalisation¹³ : les apprenants dirigent leur attention soit sur la forme, soit sur le contenu).

Tout compte fait, les approches que nous venons d'exposer se situent dans le cadre d'une démarche explicite inductive de la grammaire. Besnard (1995) prône d'ailleurs, dans une optique de psychologie de l'éducation appliquée à la didactique des langues secondes, un enseignement grammatical inductif, car il s'avère « particulièrement enrichissant, stimulant et porteur d'un apprentissage solide. » (p. 17). Selon l'auteure, les apprenants sont en situation de *travail d'extraction*, car ils réfléchissent et essaient eux-mêmes de reconstituer les règles de grammaire, épaulés par leur professeur (p. 17). Ainsi, l'induction « consiste à faire appel à des observations ou des expériences particulières pour arriver à des conclusions plus générales » (p. 18).

Dans les sections ci-haut, nous avons exposé des notions concernant la grammaire et l'enseignement-apprentissage de la grammaire afin de montrer les bases du modèle général dans lequel s'inscrit notre étude. À la section 2.1.3, nous avons présenté le PC et l'IMP en fonction de quelques textes scientifiques. Pour voir s'il y a correspondance entre les écrits dont nous avons fait la recension et ce qui est présenté en classe, dans le milieu où se déroule notre étude, nous analyserons brièvement dans les sections suivantes quelques cahiers

¹³ Elles reprennent la théorie de la focalisation selon Bange (1992).

d'exercices utilisés dans les écoles visées dans notre étude, ainsi que des grammaires pédagogiques susceptibles d'être utilisées en classe de FLS pour les adultes.

2.2.2 Enseignement du passé composé et de l'imparfait dans les cahiers d'exercices en français langue seconde pour adultes

Nous allons maintenant exposer la façon dont le PC et l'IMP sont présentés dans quelques cahiers d'exercices en FLS pour adultes; puis, il sera question des grammaires. Les trois cahiers d'exercices ont été sélectionnés en raison de leur utilisation dans les classes des écoles de l'expérimentation.

En avant la grammaire! (Garcia, 1997) est un cahier d'exercices destiné aux jeunes et aux adultes et il s'inscrit dans l'approche communicative, selon l'auteure. Les notions grammaticales sont divisées en chapitres : le PC et l'IMP sont abordés au troisième chapitre, le PC d'abord, ensuite l'IMP, puis les deux ensemble. Au début du chapitre, des tableaux grammaticaux présentent séparément la morphologie du PC et de l'IMP. Puis, tout au long du chapitre, des exemples-modèles et des exercices axés sur la communication sont proposés, accompagnés de capsules grammaticales. Les explications et les définitions sont prescriptives et explicites, mais ne sont pas chargées de termes métalinguistiques. Les utilisations du PC et de l'IMP sont caractérisées en termes dits traditionnels : la durée, la description, le fait ponctuel, les habitudes, l'action. Il est à noter que les questions *Qu'est-ce qui s'est passé?* *Qu'est-ce qui est arrivé?* se trouvent dans une capsule grammaticale pour « raconter un fait ponctuel au passé » (p. 78). Bien que ces deux questions ressemblent à celles de Dansereau (1987), elles ne semblent pas relever de la même fonction : plutôt que d'être utilisées pour repérer le PC, elles servent d'exemples pour la formation de phrases dont la structure peut différer (« arriver quelque chose à une personne » et « se passer quelque chose », p. 78). Toutefois, les questions suivantes amènent l'étudiant-e à réfléchir sur le PC dans une perspective aspectuelle (comme celle de Dansereau, 1987) lors d'un exercice de communication en dyade à partir de courts textes ou d'images : « Qu'est-ce qui s'est passé? Où est-ce que ça s'est passé? Quand est-ce que ça s'est passé? » (p. 85).

Le cahier est entièrement rédigé dans la langue cible et différents registres langagiers y sont exploités. Les exemples proposés correspondent à des exemples-modèles. Les exercices, écrits et oraux, à résoudre seul ou en équipe, sont variés et souvent accompagnés d'images :

des compositions dirigées, des exercices de conjugaison, des textes lacunaires, des exercices à trous, des exercices de réemploi, et à la fin du chapitre, des tableaux d'exercices d'entraînement (à la manière de *drills*) sont mis à la disposition des élèves.

Pour ce qui est des verbes utilisés, nous pouvons constater que, selon l'exercice suggéré¹⁴, la variété des catégories lexicales des verbes ainsi que le nombre d'occurrences d'un même verbe ne semblent pas toujours diversifiés. Dans un exercice dirigé de production écrite comprenant 15 débuts de phrases à l'IMP devant être associés à un verbe au PC, le verbe *être* apparaît sept fois, le verbe *avoir* apparaît six fois et les verbes *pleuvoir* et *fonctionner* apparaissent respectivement une fois. Nous pouvons ainsi constater que 13 verbes sur 15, soit 86,67 %, sont des verbes d'état; le verbe *pleuvoir* (verbe d'activité) est un verbe typiquement présenté à l'IMP (verbe concernant la température, le climat) et le verbe *fonctionner* est un verbe d'activité. Du côté des verbes devant être conjugués au PC, ils sont au nombre de 18, et ce sont tous des verbes d'activité, d'accomplissement ou d'achèvement. Les huit exercices suivants, beaucoup moins dirigés, présentent chacun une image. En dyade, les apprenants doivent compléter une phrase (les structures ainsi que les temps de verbes diffèrent d'un exercice à l'autre) qui les amène à utiliser des verbes représentant les images. À l'exercice suivant, les apprenants doivent compléter une phrase avec un verbe à l'IMP, phrase déjà entamée au PC. Tous ces verbes au PC appartiennent à la catégorie lexicale d'activité, d'accomplissement ou d'achèvement, à l'exception des verbes *pouvoir* et *devoir*, respectivement employés une fois. Pour ce qui est des verbes à mettre à l'IMP, aucun n'est suggéré, si ce n'est qu'un verbe d'état dans l'exemple. L'exercice suivant consiste à décrire la fin de semaine de deux personnages dont l'emploi du temps est proposé sous forme de points. La consigne pour les apprenants est « d'utilise[r] des verbes au passé composé pour exprimer les actions; employe[r] des verbes à l'imparfait pour décrire des lieux, des objets ou le temps » (p. 110). L'exercice qui suit consiste en 12 images sous lesquelles les mots *action* et *description* sont inscrits : les apprenants doivent décrire les images en utilisant le PC si l'image montre une action et l'IMP si l'image suggère une description. Les trois autres exercices sont beaucoup plus libres : les apprenants doivent raconter des événements en fonction d'images et non en fonction de verbes à utiliser spécifiquement à l'IMP ou au PC

¹⁴ Nous ne considérons que les exercices ayant trait à l'utilisation du PC et de l'IMP.

selon des caractéristiques particulières. L'exercice suivant est un exercice à trous dont les phrases sont décontextualisées et ni les verbes ni les temps spécifiques ne sont suggérés. Ensuite, les apprenants doivent décrire d'une part, un voyage (une liste de verbes avec leur auxiliaire respectif est suggérée) et d'autre part, les lieux et les personnages du voyage (les verbes ne sont pas suggérés, mais l'IMP est imposé). À la fin, les apprenants doivent décrire au PC la deuxième partie du voyage. L'exercice suivant demande aux apprenants de compléter les trous d'un texte avec une liste de verbes à placer au PC ou à l'IMP. Il semble que ce soit le premier exercice dirigé dans lequel l'utilisation de verbes d'état au PC est requise.

Bref, nous pouvons constater que les exercices dirigent souvent les apprenants vers l'association verbes d'état – IMP et verbes qui ne sont pas de la catégorie d'état – PC. De plus, les verbes d'action les plus souvent employés à l'IMP sont liés à un contexte de température, de climat.

Pour ce qui est du cahier *Moi, je parle français!* (Connolly, 2000 et 2001), l'approche préconisée se veut intuitive, structurale et audiovisuelle pour un apprentissage du français oral, selon l'auteure. La langue employée est toujours celle de la langue cible. Le public visé est celui d'adultes débutants et intermédiaires puisque la référence au PC et à l'IMP se trouve dans les cahiers des niveaux deux, trois et quatre. Au niveau deux, les leçons deux et trois sont consacrées au PC sans explication ni définition quant à sa fonction; en fait, quelques tableaux morphologiques sont présents afin de montrer la formation et l'accord des verbes au PC et les exemples servent à la fois de modèle et de consigne. À ce sujet, nous pouvons aussi reconnaître, aux leçons deux et trois du deuxième niveau, les questions que pose Dansereau dans la caractérisation du PC : « Que s'est-il passé? » (p. 13) et « Qu'est-ce qui s'est passé? » (p. 17). Pour ce qui est de l'IMP, celui-ci est présenté aux niveaux trois et quatre, et à ce dernier niveau est présenté l'emploi de l'IMP d'habitude : on y montre des phrases détachées à l'IMP, toutes commençant par des expressions de temps (p. 88). Bref, les explications n'illustrent pas la différence entre l'utilisation du PC et celle de l'IMP; en fait, elles apparaissent sous la forme d'exemples et de conjugaisons à imiter. Pour ce qui est des exercices suggérés, ils sont répétitifs et accompagnés d'images : exercices structuraux, exercices à trous, exercices audios et conjugaisons. Un exercice à trous décontextualisé (niveau trois) suggère l'utilisation du PC et de l'IMP dans une même phrase, selon un modèle

précis *Quand* + PC, IMP et un verbe précis placé sous chaque espace à remplir. Un autre exercice à trous suggère aux apprenants d'utiliser soit le PC, soit l'IMP à partir de verbes proposés sous chaque espace. Cette fois, il s'agit d'un texte contextualisé et les emplois de l'IMP ou du PC semblent plus variés en ce qui concerne les verbes d'activité et d'accomplissement : ceux-ci peuvent être placés au PC comme à l'IMP, selon le point de vue. Toutefois, le seul verbe d'état du texte, *avoir*, est employé deux fois et doit être choisi à l'IMP, emploi typique. Enfin, au niveau quatre, un seul exercice occasionne l'emploi du PC et de l'IMP, soit un exercice à trous décontextualisé. Les apprenants ont le choix de continuer un début de phrase en utilisant soit l'IMP, soit le PC. Les débuts de phrases sont conjugués neuf fois sur dix au PC et les verbes à employer sont imposés pour chaque phrase. Dans cet exercice figure un seul verbe d'état, et celui-ci est employé au PC. Encore une fois, les exercices n'offrent pas toutes les possibilités qu'un même verbe peut avoir.

La *Grammaire progressive du français* (Grégoire et Thiévenaz, 2001) apparaît comme un cahier de grammaire pédagogique suivant une approche structurale, toujours rédigé dans la langue cible. En fait, malgré le titre de l'ouvrage, il s'agit d'un cahier d'exercices dans lequel on peut aussi trouver des règles de grammaire. Ce cahier s'adresse aux adultes faux débutants et intermédiaires. La terminologie utilisée correspond plutôt à celle traditionnelle : on différencie le PC de l'IMP par des termes d'actions, de souvenirs, d'évènements, de descriptions et de situations ainsi que de périodes de temps définies ou indéfinies. Toutefois, le point de vue du locuteur semble être une avenue vers une explication aspectuelle parmi les explications plus traditionnelles. Par ailleurs, la disposition de chaque unité du cahier est toujours la même : sur les fausses pages se trouvent les explications et définitions explicites et traditionnelles, et sur les belles pages se trouvent les exercices. Ces derniers se montrent très directifs, toujours présentés selon un exemple-modèle : des exercices de réemploi, de courtes compositions guidées, des exercices de conjugaison, des textes lacunaires et des exercices à trous.

Le premier exercice concernant le PC et l'IMP consiste à lire un texte, puis, à placer chaque énoncé dans la colonne appropriée, soit celle du PC ou celle de l'IMP. Ensuite, les apprenants doivent transformer un texte (au présent) au passé, sans autre consigne. Le troisième exercice consiste à rédiger un texte au passé à partir d'énoncés reliés aux *événements* ou aux *situations*, sans que les verbes ne soient conjugués. Aucun verbe d'état

n'apparaît dans les énoncés suggérés. Les huit exercices suivants consistent soit à transformer un texte du présent au passé, soit à remplir les espaces d'exercices à trous décontextualisés, soit à compléter librement des phrases dont le début est constitué d'un énoncé au PC. La plupart du temps, les verbes d'état, majoritairement *être* et *avoir*, sont employés à l'IMP et les autres, au PC. Les verbes d'activité placés à l'IMP sont principalement des verbes reliés à la température et au climat. Un des exercices de transformation contient cependant moins de verbes typiquement utilisés à l'IMP ou au PC : il s'agit d'un texte policier.

Nous pouvons ainsi constater que les cahiers d'exercices ne visent pas tant à présenter la distinction aspectuelle entre le PC et l'IMP qu'à montrer une différence sémantique entre les deux. De plus, dans la plupart des cas, nous pouvons constater que les verbes de la catégorie lexicale d'état sont principalement employés à l'IMP et ceux d'activité (à l'exception des verbes de température et de climat), d'accomplissement et d'achèvement, au PC. Il y a donc congruence entre les pratiques observées dans les écrits présentés dans la section 2.1.3 de notre cadre théorique et ce qui est présenté dans ces cahiers, c'est-à-dire que les règles menant au PC et à l'IMP sont présentées en tenant peu compte de l'aspect grammatical. En fait, ce sont plutôt les distinctions sémantiques plutôt qu'aspectuelles qui sont considérées dans les cahiers. De plus, cette courte analyse nous a permis d'envisager le type d'enseignement que les participants à notre étude reçoivent habituellement. Nous verrons maintenant ce qui en est des grammaires de FLS les plus consultées par les adultes apprenant le FLS dans la région de Montréal.

2.2.3 Présentation du passé composé et de l'imparfait dans quelques grammaires en français langue seconde pour adultes

Les grammaires choisies (voir appendice A) sont pour la plupart des grammaires pédagogiques de référence, bien que certaines contiennent des exercices d'apprentissage. Nous pouvons constater que les explications à l'intérieur des grammaires analysées présentent une terminologie renvoyant à l'aspect ainsi qu'à des définitions de type plus traditionnel (notions de complétude, de durée). D'ailleurs, les explications traditionnelles sont plus nombreuses que celles aspectuelles. Les exemples fournis pour illustrer les explications ne sont pas toujours employés en contexte. Cependant, dans certaines grammaires, la différence aspectuelle est montrée par le contraste du temps de verbe : une même phrase est

montrée deux fois, soit au PC et à l'IMP, afin de contraster l'emploi distinctif de ces deux temps. Pour plus de détails concernant l'analyse des grammaires, un tableau est placé à l'appendice A. Ce tableau contient les mêmes critères que ceux utilisés dans l'analyse des cahiers d'exercices ci-dessus. Nous avons choisi de discuter de ces grammaires de façon brève, car elles ne sont pas systématiquement utilisées dans les cours de FLS sélectionnés pour notre étude, contrairement aux cahiers d'exercices que nous avons plus longuement décrits.

2.3 Question et sous-questions de recherche

La problématique soulevée ainsi que le cadre théorique que nous venons de présenter nous ont donc amenée à réfléchir sur l'enseignement du PC et de l'IMP dans une optique particulière. Une vue d'ensemble des notions de temps et d'aspect, des différences entre les définitions aspectuelles et traditionnelles du PC et de l'IMP et les considérations d'ordre pédagogique qui en découlent, des démarches réflexives et métalinguistiques qui permettent d'explorer la compréhension des apprenants et finalement, un tour d'horizon de l'enseignement du PC et de l'IMP que reçoivent fréquemment les apprenants adultes de FLS nous ont menée à élaborer la question de recherche suivante :

- Est-ce que les explications de la différence aspectuelle grammaticale entre le PC et l'IMP renforcent la compréhension de ces temps chez des adultes non francophones suivant des cours de FLS?

Pour arriver à répondre à cette question principale, nous tenterons de répondre à deux sous-questions :

- Lors de tâches de résolution de problèmes grammaticaux visant à produire des discussions métalinguistiques en petits groupes, les apprenants reprennent-ils et s'approprient-ils les explications coconstruites avec l'enseignante en ce qui concerne la distinction aspectuelle entre le PC et l'IMP?
- Réussissent-ils à solutionner les problèmes grammaticaux à l'aide des explications aspectuelles coconstruites en classe?

Rappelons que nos deux objectifs spécifiques sont premièrement, d'évaluer, à partir de commentaires métalinguistiques fournis par les étudiants lors de tâches de résolution de problèmes grammaticaux, le degré de reprise des règles aspectuelles entre le PC et l'IMP et deuxièmement, d'analyser les résultats des tâches de résolution de problèmes grammaticaux dans le but de les comparer aux occurrences de reprise des règles aspectuelles enseignées. Il est important de noter que nous ne visons pas à évaluer l'acquisition du PC et de l'IMP : ce serait une tâche impossible à réaliser à l'aide d'une courte séquence d'apprentissage. Nous visons plutôt à évaluer le degré de reprise de l'information aspectuelle nouvellement découverte, ceci dans le but d'évaluer le potentiel pédagogique d'une telle approche auprès d'apprenants adultes. En effet, nous croyons qu'il est important de vérifier si ces apprenants y voient un intérêt attentif. Cela consisterait en une première étape menant d'autres chercheurs, par le moyen d'études longitudinales, à explorer l'acquisition à long terme de ces deux formes verbales du passé grâce à une approche aspectuelle (et pragmatique).

2.4 Conclusion

Nous venons d'expliquer le cadre théorique qui servira de base à notre démarche méthodologique. Nous avons exposé le PC et l'IMP selon des considérations linguistiques et didactiques : les définitions du temps, de l'aspect, du PC ainsi que de l'IMP ont été développées et une brève recension des écrits sur les explications traditionnelles du PC et de l'IMP a été présentée. De plus, selon des considérations liées à l'enseignement-apprentissage, nous avons rendu compte des principaux courants actuels sur l'enseignement de la grammaire en langue seconde et nous avons tracé un bref portrait de la présentation du PC et de l'IMP dans quelques cahiers d'exercices et dans quelques grammaires de FLS.

Nous avons présenté, dans la dernière section de ce chapitre, les questions qui guideront notre recherche exploratoire. Nous en ferons part au chapitre suivant, celui-ci étant consacré à la description de l'approche méthodologique retenue pour notre étude.

CHAPITRE III

DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

Dans le chapitre précédent, nous avons montré les théories linguistiques et pédagogiques qui servent de base à notre démarche méthodologique, laquelle nous allons maintenant exposer. Nous avons vu, entre autres, que Garrott (1988) a observé les effets de l'approche aspectuelle de Dansereau (1987) en comparant un groupe expérimental et un groupe contrôle d'élèves du secondaire. À notre tour, nous avons voulu expérimenter, quoique différemment sur le plan méthodologique, l'approche aspectuelle de Dansereau (1987) dans des classes d'adultes apprenant le FLS. Dans ce chapitre, pour commencer, nous décrirons le devis d'expérience. Ensuite, nous décrirons les participants auxquels nous avons fait appel. Puis, nous présenterons les pré et postests ainsi que la séquence didactique créés pour cette étude. Nous exposerons ensuite le déroulement de l'expérimentation que nous avons faite, une intervention didactique d'une durée de quatre cours. Ensuite, les instruments de mesure ainsi que ceux de la collecte de données seront décrits. Finalement, il sera question de la prise, de l'analyse et du traitement des données.

3.1 Devis d'expérience

Dans le but d'analyser les impacts de l'enseignement des distinctions aspectuelles entre le PC et l'IMP en FLS, nous avons mené une recherche exploratoire de type qualitatif (avec une composante quantitative). Notre choix de recherche s'est arrêté sur celui de l'analyse de contenu. Ce genre d'analyse 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 » (L'Écuyer, 1987, p.50). L'analyse de contenu comporte un volet quantitatif, mais surtout un volet qualitatif, car

l'analyse qualitative permet de « décrire les particularités spécifiques des différents éléments (mots, phrases, idées) regroupés dans chacune des catégories et qui se dégagent *en sus* des seules significations quantitatives » (L'Écuyer, 1987, p. 53). Ainsi, cette démarche nous paraissait la meilleure pour répondre aux questions que nous nous sommes posées, questions portant principalement sur les commentaires métalinguistiques des participants. Par une étude exploratoire, nous souhaitions vérifier si les explications de la différence aspectuelle entre le PC et l'IMP selon l'approche de Dansereau (1987) renforcent la compréhension de ces temps et si elles sont reprises dans les réflexions des apprenants pour réussir les tâches.

Dans les prochaines sections, nous présenterons les points suivants : 1) les participants; 2) le prétest, le posttest et la séquence didactique; 3) le déroulement : la démarche dans les deux écoles de langues, et le déroulement des mises à l'essai et de l'expérimentation; 4) les instruments de mesure et de collecte de données : le prétest et le posttest, l'exercice à trous et le *dictogloss*, les enregistrements; 5) la prise, l'analyse et le traitement des données; et, 6) l'accord interjuge.

3.2 Participants

Les 32 participants de l'étude sont des étudiants adultes non francophones (la plupart des participants sont allophones), scolarisés dans leur langue maternelle (ou du moins, dans leur pays d'origine), provenant de deux écoles de langues différentes de Montréal. Un groupe était constitué de huit participants, et l'autre, de 24. Tous les étudiants ont accepté de participer à l'étude. Les deux classes étaient de niveau intermédiaire, car c'est à ce moment qu'est enseignée la différence d'emploi du PC et de l'IMP. Aucune des deux classes n'avait commencé l'apprentissage de la distinction entre l'emploi du PC et de l'IMP (cependant, l'enseignement séparé du PC et de l'IMP avait été fait). Ce dernier critère avait été spécifié aux deux enseignantes régulières comme étant une condition préalable à l'expérimentation.

Au moment de la cueillette de données, la moyenne d'âge était de 33,45 ans. Les participants étaient hétérogènes quant à l'origine ethnique : nous ne voulions pas cibler un groupe particulier. Nous constatons cependant que dans chacune des deux classes, un groupe linguistique était majoritaire. Dans la classe du petit groupe, 50 % des étudiants avaient comme L1 l'espagnol (c'est-à-dire quatre étudiants sur huit), tandis que dans la classe du

grand groupe, le chinois mandarin dominait : 45,83 % étaient sinophones (c'est-à-dire 11 personnes sur 24). En outre, tous les participants habitaient en moyenne depuis 2,43 ans au Québec et apprenaient le français en moyenne depuis 1,23 an; certains avaient déjà entrepris des études de français dans leur pays d'origine. Les deux groupes étaient répartis comme suit : les participants du petit groupe suivaient leur cours de français dans un organisme communautaire, tandis que ceux du grand groupe le suivaient dans une université. Malgré le fait que les deux groupes ne comportaient pas le même nombre de participants (un petit groupe de huit participants et un grand groupe de 24), ils seront considérés ensemble lors des analyses. En effet, puisque ces deux groupes ont bénéficié de l'enseignement de la même enseignante, en l'occurrence la chercheuse, et que les enseignantes régulières n'ont pas donné de cours pendant le traitement expérimental, les deux groupes peuvent être étudiés ensemble, et donc ne seront pas distingués systématiquement dans les analyses qui suivent. De plus, nous ne comparons pas de façon approfondie deux groupes expérimentaux, mais bien l'ensemble des réponses et des explications fournies par les participants de l'étude. Il arrivera toutefois que nous considérerons les deux groupes de façon séparée; cela sera indiqué clairement dans la partie consacrée aux résultats.

Par ailleurs, en ce qui concerne la formation des petits groupes de travail lors des tâches où les apprenants travaillaient en équipes, ils se sont formés de façon naturelle, c'est-à-dire que nous n'avons pas divisé nous-même les étudiants. Néanmoins, il est arrivé que nous soyons intervenue pour encourager des apprenants à former une équipe avec des pairs d'autres origines que la leur afin, entre autres, qu'ils soient spontanément amenés à parler dans la langue cible. Ainsi, nous n'avons pas groupé les apprenants selon des variables particulières qui auraient pu influencer leur apprentissage ou leurs interactions. Les liens entre les différences individuelles, les styles d'apprentissage, les stratégies d'apprentissage et les variables affectives des apprenants dont il est question dans les articles traitant de psychologie en langue seconde (par exemple : Ehrman, Leaver et Oxford, 2003; Dörnyei, 2005) n'ont pas fait l'objet de notre démarche puisque nous ne voulions pas isoler ces variables dans notre étude. Nous voulons toutefois spécifier que le travail en équipe n'était pas une façon de travailler nouvelle pour les apprenants des deux écoles; ils en font régulièrement l'expérience.

Dans la prochaine section, nous présenterons la séquence didactique que nous avons conçue.

3.3 Le prétest, le posttest et la séquence didactique

Nous avons créé une séquence didactique mettant en scène l'enseignement-apprentissage du PC et de l'IMP à partir du cadre théorique décrit au chapitre précédent. Il est d'abord à noter que tous les documents employés durant la séquence didactique (ainsi que les pré et postests) sont originaux : nous avons écrit la totalité des textes afin de cibler particulièrement les usages du PC et de l'IMP. Nous avons d'ailleurs choisi un thème particulier, celui des histoires policières, parce qu'il se prête particulièrement bien à la démonstration des différences aspectuelles entre le PC et l'IMP, les avant-plans et les arrière-plans y étant facilement identifiables.

Nous nous sommes inspirée du modèle de l'approche guidée et participative basée sur les histoires, PACE (Présentation – Attention – Coconstruction – Extension), de Donato et Adair-Hauck (1994) et Adair-Hauck, Donato et Cumo-Johanssen (2000) pour entreprendre notre intervention didactique (figure 3.1). La séquence didactique apparaît de façon détaillée à l'appendice C. Certains documents ont été créés afin d'être distribués avant le traitement expérimental. Il s'agit d'un formulaire de consentement, d'un formulaire de renseignements généraux ainsi que d'un prétest et d'un posttest (ce dernier a été créé pour être distribué après le traitement). Ces documents se trouvent à l'appendice B. Dans les lignes qui suivent, nous présenterons succinctement la séquence didactique, mais d'abord, nous présenterons les prétest et posttest.

Le prétest a pour but d'une part, de vérifier que les participants ne maîtrisaient pas encore la différence d'emploi entre le PC et l'IMP et d'autre part, de vérifier le type de difficultés des apprenants en début d'apprentissage en ce qui concerne les emplois du PC et de l'IMP. Le posttest a été conçu principalement afin de clore la séquence d'apprentissage (les étudiants étant habitués à ce genre d'évaluation en fin de séquence) et afin de rendre compte des améliorations possibles des apprenants et, aussi, pour nous assurer que ceux-ci n'avaient pas régressé quant à leur apprentissage des emplois du PC et de l'IMP. Nous réitérons le fait que le prétest et le posttest n'avaient pas pour but de mesurer l'acquisition du PC et de l'IMP

comme telle. Cette acquisition ne pourrait évidemment pas se faire en si peu de temps et ne pourrait se mesurer de façon exacte à l'aide seulement de tests incluant un exercice à trous et une courte composition.

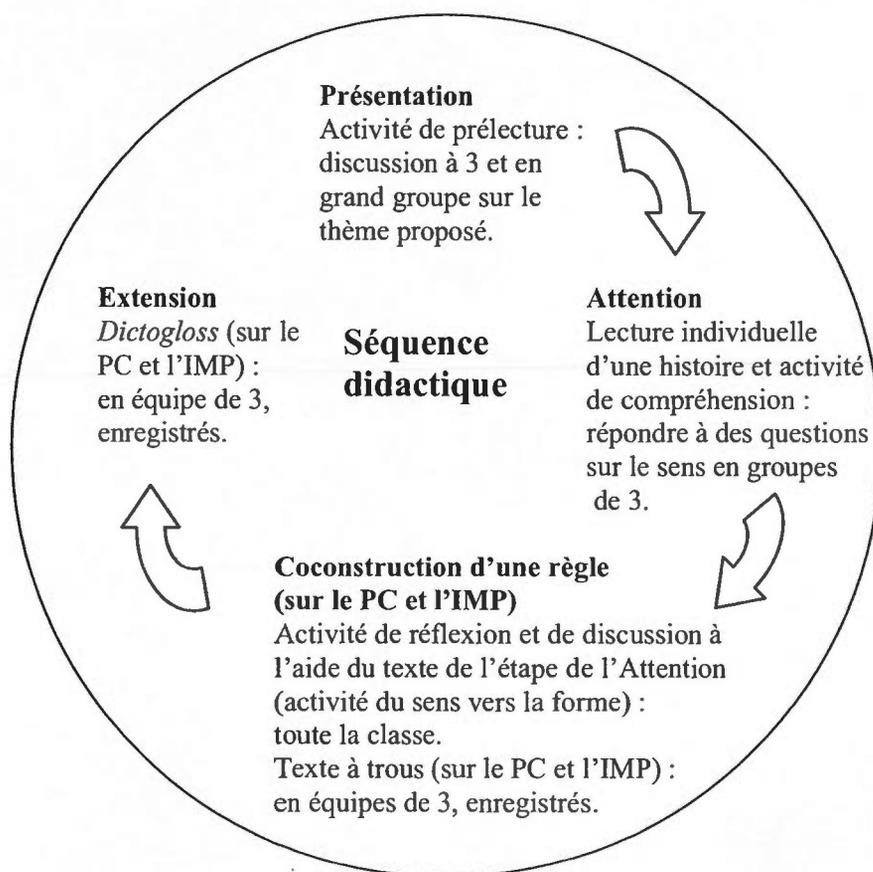


Figure 3.1 Illustration de notre séquence didactique selon le modèle PACE

Nous avons créé deux versions du test, A et B (voir appendices B3 et B4, p. 131-134). Les tests comprennent chacun deux tâches : la première consiste en un exercice à trous (texte lacunaire) et la seconde, en une courte composition. Le même thème a été repris pour les deux versions du texte de l'exercice à trous, soit le thème des vols (d'un établissement, d'un individu, etc.); de cette façon, nous voulions nous assurer que le vocabulaire se rapprochait d'un texte à l'autre. D'ailleurs, certains verbes sont les mêmes dans les deux versions. De plus, nous avons pris soin d'intégrer le même nombre de verbes (28) et sensiblement la même

proportion de verbes considérés d'*état* et d'*action*, distinctions souvent présentées dans l'approche non aspectuelle ou traditionnelle. L'exercice à trous présente un choix binaire, soit le PC et l'IMP, chaque fois qu'un participant doit remplir un espace. Ceci a l'avantage de cibler directement, et sans ambiguïté, l'objet à tester, mais a le désavantage d'inclure un élément de hasard (les participants ont 50 % des probabilités d'obtenir la bonne réponse). Ce désavantage est toutefois amoindri par un nombre assez élevé de trous à remplir (28) et par la deuxième tâche du test qui consiste en une composition. Pour ce qui est de la courte composition, les questions se ressemblent beaucoup puisque les participants doivent, pour chacune d'elles (versions A ou B), décrire leur fin de semaine ou leurs vacances selon les mêmes critères. Ces deux genres d'exercices ne sont pas nouveaux pour les participants (voir la section 2.2.2 sur les cahiers d'exercices de FLS); ils semblaient donc indiqués pour faire partie d'un test distribué avant et après la séquence didactique.

Pour ce qui est de la séquence didactique, la première activité est une discussion en guise de prélecture (voir tableau 3.1). En tant qu'activité de *Présentation*, elle porte sur le thème des vols. L'enseignante donne un exemple à toute la classe (vol de vélo); puis, en équipe de trois, les participants se racontent une expérience personnelle concernant un vol. L'enseignante circule d'une équipe à l'autre pour répondre aux questions. Environ deux témoignages de la classe sont attendus pour être racontés à tout le groupe par des volontaires, favorisant une courte discussion. À cette étape, aucune attention sur la forme n'est faite, mais l'enseignant-e peut se rendre compte du niveau de compétences des étudiants en ce qui concerne l'emploi, spontané et naturel, du PC et de l'IMP.

Tableau 3.1 : Activité 1

Objectif	Parler d'une expérience personnelle, véridique ou modifiée, concernant un vol.
Thèmes	La description, les émotions, le déroulement d'évènements.
Déroulement de l'activité	L'enseignante présente une expérience personnelle de vol à toute la classe à titre d'exemple. Discussion en équipe de 3 : les étudiants se racontent une expérience de vol. Après quelques minutes, certains étudiants racontent à toute la classe une expérience de vol de l'un des participants de leur équipe. Lors des témoignages, l'auditoire peut réagir à l'histoire racontée. En guise de conclusion, l'enseignante fait le lien avec la littérature et le cinéma policiers dans le but d'introduire l'activité qui suivra.

Ensuite, une activité en deux temps est prévue pour l'étape de *l'Attention* : 1) les étudiants lisent individuellement un texte (voir appendice C, p. 140) concernant un vol de banque, puis 2) répondent à des questions sur le texte en équipe de trois (voir tableau 3.2). Encore une fois, l'accent n'est pas encore dirigé vers la forme, mais vers le sens : les participants doivent répondre à des questions se rapportant au sens du texte. La correction est ensuite réalisée en grand groupe.

Tableau 3.2 : Activité 2

Objectif	Lire un texte au PC et à l'IMP, <i>Vol de banque</i> , et répondre à des questions de compréhension.
Thème	La description, les émotions, le déroulement d'évènements.
Déroulement de l'activité	Chaque étudiant lit silencieusement son texte. En équipe de trois, les étudiants répondent aux questions sur le texte. En guise de conclusion, la correction des questions a lieu tout le groupe ensemble, avec l'enseignante; des explications peuvent avoir lieu à propos de termes incompris.

L'étape suivante est déterminante pour le traitement expérimental : elle correspond à l'étape de la *Coconstruction* de règles grammaticales. Petit à petit, l'enseignante dirige l'attention des apprenants vers la forme : la différence d'emploi du PC et de l'IMP. La première activité (voir tableau 3.3) consiste en une relecture de l'histoire, toutefois de façon interactive, comme un jeu de rôle : un groupe d'étudiants doit mimer le texte devant la classe et en même temps, toute la classe doit réfléchir sur les questions que pose l'enseignante à propos du sens de l'histoire (et, implicitement, sur la forme), jusqu'à ce que les apprenants utilisent eux-mêmes les mots propres à la forme (PC et IMP), les associant aux explications. Les apprenants sont encouragés à bouger et reproduire l'avant-plan des actions quand ils entendent un verbe au PC et à construire l'arrière-plan quand ils entendent un verbe à l'IMP. Le but de cette activité est que, vers la fin, les étudiants soient en mesure de faire le lien entre d'une part, l'IMP et *les circonstances, les conditions* et d'autre part, le PC et *Qu'est-ce qui s'est passé?*

Tableau 3.3 : Activité 3

Objectif	Répondre à des questions sur les moments de la nouvelle <i>Vol de banque</i> en écoutant l'histoire recréée à l'aide de mouvements et construire des explications concernant l'emploi du PC et de l'IMP.
Thème	L'expression du temps et des moments lors d'évènements reliés à un vol.
Déroulement de l'activité	Trois étudiants miment, à l'avant de la classe, les gestes des personnages de la nouvelle et une étudiante agit à titre de narratrice. Au fur et à mesure que l'histoire est lue, la chercheuse pose des questions à la classe, par exemple : De quoi avons-nous besoin pour recréer la scène? Quel décor? Quelles étaient les circonstances, les conditions au début de l'histoire? Qu'est-ce qui s'est passé pour que la situation change? Sur qui est placée la caméra à ce moment-là? En avant-plan? Que voyons-nous en arrière-plan? Quand la narratrice dit que les deux hommes « bougeaient, tenaient et regardaient... », est-ce qu'on est encore en train de parler du décor, des actions qui forment les circonstances ou de ce qui s'est passé? À la fin de l'histoire, qu'est-ce qui s'est passé?

La seconde activité (voir tableau 3.4) de cette étape occupe explicitement l'attention des apprenants sur la forme. Les participants se placent en équipe de trois pour réaliser une activité où leurs commentaires seront enregistrés : choisir le PC ou l'IMP dans un texte à trous (voir appendice C, p. 147-149). La correction se fera par la suite, toute la classe ensemble, ce qui permettra à plusieurs d'exprimer leur compréhension ou leur incompréhension vis-à-vis des explications coconstruites.

Tableau 3.4 : Activité 4

Objectif	Choisir le PC ou l'IMP en contexte, dans un texte à trous intitulé <i>Des cris Au café du coin</i>
Thème	Les crimes, les enquêtes policières.
Déroulement de l'activité	En équipe de trois, les étudiants doivent encercler un des deux verbes suggérés (PC et IMP). Les interactions entre les participants sont enregistrées à l'aide d'un magnétophone dans chaque équipe. La correction se fera ensuite en grand groupe.

Après cet exercice, une seconde activité en équipe (voir tableau 3.5) est proposée aux étudiants : le *dictogloss*. Cette activité représente la dernière étape du modèle PACE : une activité d'*Extension* durant laquelle les apprenants sont enregistrés (tout comme à l'activité précédente). L'enseignante lit la suite du texte *Des cris Au café du coin* (voir appendice C, p. 152) et les étudiants, après avoir pris des notes lors des deux écoutes, se placent en équipe de trois et tentent de reconstruire le texte à partir de leurs notes. Une fois de plus, leurs discussions sont enregistrées. Le texte inclut des verbes au PC et à l'IMP, et il est attendu que les participants discutent non seulement du sens, mais aussi de la forme. D'ailleurs, il en est question dans les consignes que l'enseignante donnera aux participants. La correction de cette activité sera exécutée par l'enseignante à l'extérieur du cours, et les copies seront remises à chaque groupe au cours suivant.

Tableau 3.5 : Activité 5

Objectif	Négocier l'utilisation du PC ou de l'IMP de façon collaborative.
Thème	Les crimes, les enquêtes policières.
Déroulement de l'activité	L'enseignante lit le texte une fois à un débit régulier et une seconde fois plus lentement; c'est lors de cette deuxième lecture que les étudiants sont invités à prendre des notes du texte lu, sans le recopier intégralement. En petits groupes de trois, les participants entreprennent ensuite la reconstruction de l'histoire lue, selon les notes qu'ils ont prises. L'enseignante corrige les copies à l'extérieur du cours et les remet aux participants le cours suivant.

Le *dictogloss* constitue une technique d'apprentissage que plusieurs chercheurs encouragent (Jacobs et Small, 2003). Cette technique permet aux apprenants de réfléchir à leur production, autant au sens de la production qu'à la façon dont le sens est exprimé (Kowal et Swain, 1994). Ces réflexions se font avec l'aide de leurs pairs puisque le travail se fait de façon collaborative. Ainsi, le *dictogloss* donne l'occasion aux apprenants de diriger leur attention sur la forme et le sens, tout en encourageant l'investissement des quatre habiletés langagières. Nous avons donc choisi cette technique langagière innovatrice (Jacobs et Small, 2003) afin de susciter les réflexions et les commentaires métalinguistiques des participants pour ensuite voir si les participants réussissent à solutionner les problèmes grammaticaux (choisir le PC ou l'IMP dans leur rédaction) à l'aide des explications données en classe.

Lors de la dernière période de temps accordée à la chercheuse, les participants répondent au second test. Comme la chercheuse avait noté la version qui avait été réalisée par chaque participant lors du premier test, elle pourra distribuer une version différente à chacun. Un tirage-surprise est prévu dans la classe en guise de remerciement. Pour clore l'intervention didactique, la chercheuse corrige les tests (à l'extérieur du cours) et les remet à la titulaire du cours afin que celle-ci les distribue aux participants. Il est à noter que la chercheuse agit en tant qu'enseignante durant l'expérimentation; d'ailleurs, il est prévu que les enseignantes régulières soient absentes des cours lors du traitement expérimental.

3.4 Déroulement

Dans cette section, nous expliquerons très brièvement comment se sont déroulées les rencontres avec les responsables des écoles ainsi que les mises à l'essai. Puis, nous exposerons plus en détail le déroulement de l'intervention.

3.4.1 Démarche dans les deux écoles de langues

À la fin de l'été 2006, nous avons approché les deux écoles de langues dans lesquelles nous avons réalisé l'expérimentation. Nous avons présenté aux deux directrices le document de notre projet de recherche. Notre projet a rapidement été accepté et nous avons ensuite rencontré les deux enseignantes des cours dans lesquels nos participants étaient. Nous ne leur avons pas présenté le document puisque nous ne voulions pas influencer leur enseignement avant notre arrivée dans leur cours. Nous avons donc planifié les dates de notre présence en classe aux fins de notre expérimentation. Nous n'avons rencontré aucun problème ni aucune résistance de la part des enseignantes ou de la direction.

3.4.2 Déroulement des mises à l'essai

Nous avons fait une première mise à l'essai auprès d'un apprenant, en août 2006. Celui-ci était de niveau intermédiaire, avait 27 ans et avait le néerlandais comme L1. Il habitait au Québec depuis un an, mais avait déjà commencé l'apprentissage du français depuis trois ans. Puisqu'il était seul, nous n'avons pu tester le travail en équipe. Toutefois, nous lui avons

soumis tous les documents écrits et nous avons réalisé l'activité 3 ensemble. Nous avons pu remarquer que quelques phrases des textes créés ou des formulaires (de consentement ou de renseignements généraux) paraissaient difficiles à comprendre. Nous avons donc légèrement modifié certaines parties. De plus, nous avons pu constater que l'activité 3 (activité de relecture de l'histoire avec mouvements) est difficile, mais elle a mené aux résultats voulus : l'apprenant a compris la différence entre le PC et l'IMP à l'aide des différences aspectuelles. De plus, le temps que nous avons prévu pour chacune des activités a aussi été réajusté. Ainsi, de façon générale, nous n'avons pas décelé de problèmes majeurs, ce qui nous a menée à la deuxième mise à l'essai, soit avec la classe du petit groupe.

La deuxième mise à l'essai s'est déroulée en octobre 2006 auprès du groupe de huit étudiants. Nous avons décidé de garder cette classe à titre de groupe expérimental; en effet, nous n'avons pas rencontré de problèmes majeurs lors de cette intervention didactique. Toutefois, nous avons raccourci notre séquence didactique : nous avons prévu une activité d'extension en plus, mais puisque nous n'avons pas eu le temps de la réaliser (nous l'avons éliminée pour les deux groupes). Toutes les autres activités ont été réalisées lors de notre présence en classe. Il est cependant à noter que deux activités ont été fusionnées : nous avons prévu que les participants rempliraient un tableau de verbes *après* l'activité 3. Cependant, nous avons décidé de l'intégrer oralement à l'activité 3 puisque cette méthode s'y prêtait parfaitement et que c'est de cette façon que nous avons procédé lors de cette *mise à l'essai*. Ces changements ont d'ailleurs été gardés pour l'expérimentation avec le grand groupe.

Dans la section suivante, nous expliquerons comment s'est déroulé le traitement expérimental en tenant compte des deux classes.

3.4.3 Déroulement de l'expérimentation

En novembre 2006, nous sommes allée dans une seconde classe afin de réaliser une deuxième fois l'expérimentation. Dorénavant, nous tiendrons compte des deux groupes quand il s'agira de décrire le déroulement de notre recherche.

Durant l'expérimentation, la chercheuse a agi à titre d'enseignante et a présenté la même séquence didactique dans chaque classe expérimentale. De cette façon, certaines variables indésirées ont été réduites, voire éliminées, puisque la même personne a animé les cours.

L'effet – qu'il soit positif/négatif, motivant/démotivant, etc. – entraîné par une enseignante extérieure est comparable d'une école à l'autre. De ce fait, il a été plus facile de contrôler le contenu des cours enseignés, car chacune des enseignantes régulières aurait pu être tentée de se référer à des règles traditionnelles qu'elle aurait énoncées auparavant. La chercheuse a aussi tenu un journal de bord afin d'y indiquer toutes les modifications qui sont survenues lors de la première expérimentation (qui, en fait, était destinée à être une mise à l'essai) dans le but d'ajuster la seconde en fonction de ce qui a été fait lors de la première.

Quatre cours ont servi à chacune des expérimentations, pour un total d'approximativement six heures et demie. Lors du premier cours, la chercheuse a visité les classes expérimentales pour présenter le projet aux étudiants. Ceux-ci ont bénéficié de 35 minutes pour remplir le formulaire de consentement, celui des renseignements généraux et le premier test (voir appendice B). La première application de ce test a permis de vérifier le type de difficultés des apprenants face à l'utilisation du PC et de l'IMP au début de l'intervention pédagogique afin de mieux orienter l'enseignement, et aussi, afin de nous assurer que les participants ne maîtrisaient pas encore la différence d'emploi entre le PC et l'IMP. La seconde application du test (20 minutes du dernier cours) visait à rendre compte des améliorations pour des raisons d'ordre pédagogique (toute séquence d'enseignement doit se terminer par une appréciation des progrès des apprenants) et à nous assurer que les apprenants n'avaient pas montré de régression quant à l'emploi du PC et de l'IMP. Il est à noter que nous nous intéressons surtout à la manipulation d'informations concernant le PC et l'IMP par des apprenants dans une situation de résolution de problèmes grammaticaux lors des exercices en équipe et non à tester l'effet d'une séquence didactique par le moyen de tests préexpérimentation et postexpérimentation. Nous étions consciente qu'un traitement aussi court risquerait en effet de ne pas produire de changements sur le plan de l'utilisation précise du PC et de l'IMP, changements qui aboutiraient à des différences statistiquement significatives du prétest au posttest. Ainsi, lors de l'analyse des données des pré et posttests, nous porterons plutôt une attention qualitative sur le nombre de verbes réussis, le nombre de verbes utilisés ainsi que le type de verbes réussis et manqués.

Lors du deuxième cours, la chercheuse a été présente pendant toute la période, c'est-à-dire trois heures. Les activités 1, 2, 3 et 4 ont eu lieu lors de ce cours, c'est-à-dire la discussion sur les vols (étape de la *Présentation*), la lecture d'un texte et la rédaction des

réponses aux questions sur le texte (étape de l'*Attention*) ainsi que la relecture du texte avec mouvements et formulation d'explications et le travail en petits groupes sur l'exercice à trous (étape de la *Coconstruction*).

Le troisième cours a été consacré à la correction du premier exercice ainsi qu'à la réalisation du second exercice en petits groupes, soit le *dictogloss*; entre deux heures et demie et trois heures ont été nécessaires. Les deux activités en petits groupes se sont déroulées avec la présence d'un magnétophone au sein de chaque petite équipe afin que soient enregistrées les négociations entre les participants. Nous voulons noter que dans la classe du petit groupe, l'enseignante régulière est venue pendant une quinzaine de minutes, le temps que les retardataires arrivent, pour leur rappeler qu'elle reprendrait l'enseignement habituel lorsque nous aurons fini l'expérimentation. Pendant ces 15 minutes, les étudiants se sont placés en équipes de trois et ont discuté de leur fin de semaine. L'enseignante régulière et la chercheuse étaient présentes pour répondre à leurs questions. Dans la seconde école, nous avons aussi ajouté une période de 15 minutes durant lesquelles les étudiants ont parlé en petits groupes. Nous avons fait cela pour maintenir la même procédure que lors de notre présence dans l'autre école. L'activité du *dictogloss* a été corrigée par la chercheuse à l'extérieur du cours.

Enfin, le quatrième cours a été utilisé pour que les participants remplissent le postest. À l'exception des 15 premières minutes du troisième cours dans l'école de la petite classe, les enseignantes régulières étaient toujours absentes des séances. La chercheuse a corrigé le postest et a remis les deux tests (celui avant le traitement et celui après le traitement) ainsi que le *dictogloss* à la titulaire régulière des cours pour qu'elle puisse les distribuer aux étudiants. Un tirage-surprise a été effectué dans chacune des classes lors du quatrième cours en guise de remerciement : un étudiant par classe a reçu un certificat-cadeau d'une librairie.

C'est lors des quatre périodes que nous avons procédé à la collecte des données. Dans la section suivante, nous présenterons les instruments de mesure et de collecte de données que nous avons créés pour notre expérimentation.

3.5 Instruments de mesure et de collecte de données

L'analyse de contenu que nous avons réalisée comporte un volet quantitatif et un autre, plus important, qualitatif. Pour ce qui est des analyses quantitatives, elles ont été réalisées

dans le cas des pré et postests et du texte à trous de l'expérimentation. Pour ce qui est de l'analyse qualitative, nous avons étudié les taux de réussite des verbes en fonction de leur catégorie lexicale (tests avant et après expérimentation, exercice à trous et *dictogloss*) et en fonction des explications fournies (exercice à trous et *dictogloss*).

3.5.1 Le prétest et le postest

Le test a été rempli avant et après le traitement expérimental de façon individuelle. Il comporte deux versions (voir appendices B3 et B4, p. 131-134). Chaque version est composée de deux exercices : premièrement, une question à réponse choisie (un exercice à trous); deuxièmement, une question à réponse construite (une courte composition). Dans le premier exercice, les participants sont amenés à choisir, dans un texte à trous (le texte est différent d'une version à l'autre), le verbe approprié pour chacune des 28 alternatives constituées d'un verbe au PC et à l'IMP; c'est-à-dire que les participants doivent choisir entre un verbe au PC et le même verbe à l'IMP. Pour obtenir toutes les bonnes réponses, l'apprenant doit choisir 21 verbes au PC et 7 à l'IMP. Dans le second exercice, l'apprenant est invité à répondre à une question faisant appel à ses expériences personnelles, soit à décrire sa fin de semaine ou ses dernières vacances. La correction des rédactions couvrait uniquement l'emploi du PC et de l'IMP selon les critères suivants : seuls les verbes au PC ou à l'IMP ont été corrigés, uniquement s'ils devaient marquer l'aspect encodé par le PC ou l'IMP (ainsi, un verbe au PC qui aurait dû être au présent n'a pas été considéré, de même que pour un verbe au présent qui aurait dû être à l'IMP, pour ne donner que deux exemples). De plus, les erreurs orthographiques n'ont pas été comptabilisées, ni les erreurs dans le choix d'auxiliaire. Ainsi, seulement l'emploi du PC ou de l'IMP a été considéré. Les tests ont été remis aux étudiants à la fin du traitement expérimental.

Pour les tests, nous avons exploité l'approche du *counterbalancing* (Brown, 1988, p. 38). Lors du premier test, les deux versions ont été distribuées à deux moitiés de groupe de façon aléatoire. Lors du second test, les versions ont été inversées. Par cette procédure, aucun participant n'a fait le même test deux fois. Les résultats qu'ont obtenus les participants, quelle que soit la version reçue, peuvent ainsi tenir lieu de données comparatives. D'ailleurs, le fait d'alterner les versions dans le cas de chaque participant annule les différences qu'il

pourrait y avoir entre les deux tests; contrairement au cas où deux tests différents sont distribués sans alternance (par exemple, version X avant et version Z après pour tous les participants, en même temps).

3.5.2 L'exercice à trous

En ce qui concerne le premier exercice du traitement expérimental, un exercice à trous (voir appendice C4, p. 147-149), il a été conçu afin de vérifier si les apprenants, en groupes de trois, reprennent les règles suggérées durant l'expérimentation et obtiennent de bons résultats grâce aux explications qu'ils fournissent. Il s'agit d'un texte à 33 alternatives : les apprenants devaient choisir entre le verbe conjugué au PC et celui à l'IMP. Au moment du choix, nous nous attendions à entendre les apprenants négocier la forme à l'aide d'explications. Ainsi, nous avons placé un magnétophone au sein de chaque équipe de participants afin de recueillir leurs commentaires à l'oral. Sur un total de 33 verbes à déterminer, 14 étaient employés à l'IMP et 19 au PC.

3.5.3 Le *dictogloss*

Quant au second exercice, le *dictogloss*, il a été réalisé dans la même optique que l'exercice à trous : recueillir les commentaires métalinguistiques des apprenants lors de leurs discussions. En équipes de trois, les participants ont été amenés à faire une composition à partir des notes prises lors de l'écoute de la lecture du texte par l'enseignante. Une fois de plus, chaque équipe a été enregistrée à l'aide d'un magnétophone.

Ainsi, les instruments de mesure et de collecte de données ont consisté en 1) deux tests différents comportant chacun un exercice à trous avec choix de réponses et une courte composition, ceux-ci ayant été donnés avant et après l'expérimentation; 2) un exercice à trous avec choix de réponses durant l'expérimentation; et, 3) un *dictogloss* aussi donné durant l'expérimentation. Les enregistrements ont été réalisés lors de l'exercice à trous et du *dictogloss*. Nous allons maintenant voir la façon dont nous avons traité les données recueillies à l'aide de ces instruments de mesure et de collecte.

3.6 Prise, analyse et traitement des données

Nous expliquerons maintenant la façon dont nous avons envisagé les données. Pour commencer, nous présenterons la façon dont nous avons saisi les données et dont nous les avons traitées. Ensuite, nous tracerons un portrait des analyses quantitatives et qualitatives que nous avons employées.

3.6.1 La prise et le traitement des données

Les données ont été traitées et catégorisées durant le mois qui a suivi l'expérimentation. La chercheuse a photocopié chaque feuille d'exercices remplie afin de procéder aux corrections (pour les apprenants) et à la catégorisation des données (aux fins de notre étude). Les données brutes ont été préalablement classifiées dans des fichiers du logiciel Excel avant qu'elles ne soient ordonnées dans des tableaux synthèses. Il s'agit de tous les résultats écrits : prétest et posttest, exercice à trous et rédaction du *dictogloss*. Ces tableaux synthèses se trouvent dans le chapitre suivant.

Par ailleurs, un traitement différent a été effectué pour ce qui est des enregistrements grâce aux dix magnétophones utilisés. Chaque enregistrement a été classé numériquement dans un fichier du logiciel Windows Media associé à l'équipe respective. Pour ce qui est de la classification des commentaires métalinguistiques, nous avons envisagé certaines catégories avant l'expérimentation en salle de classe (tableau 3.6) et d'autres, après l'expérience (tableau 3.7). Ainsi, nous avons écouté attentivement chaque enregistrement du traitement expérimental (10 équipes ayant chacune participé aux activités de l'exercice à trous et du *dictogloss*, ce qui fait un total de 20 enregistrements). Puis, nous avons ajouté de nouvelles catégories d'explications et modifié certaines autres selon les commentaires saisis sur les magnétophones. Cette pratique correspond à la troisième étape (sur six) de l'analyse de contenu : le processus de catégorisation et de classification (L'Écuyer, 1987). Nous en sommes venue à suivre le modèle mixte, c'est-à-dire une combinaison du modèle fermé et du modèle ouvert (L'Écuyer, 1987). Ainsi, d'une part certaines catégories avaient déjà été prédéterminées à la suite de lectures préliminaires et d'autre part, certaines catégories n'avaient pas été déterminées avant l'expérimentation et ont émergé à la suite de l'analyse. Les catégories que nous avons prédéterminées avant le traitement expérimental sont

associées d'un côté aux explications aspectuelles qui devaient être présentées lors du traitement expérimental et de l'autre, aux explications non aspectuelles que les participants auraient apprises antérieurement par l'entremise d'enseignants ou par l'étude de manuels.

Ainsi, à l'aide du tableau conçu avant l'expérimentation (tableau 3.6), la chercheuse a répertorié (par des marques dans les colonnes respectives) les commentaires de chaque équipe au fur et à mesure de l'écoute. Ces données ont ensuite servi à concevoir le tableau définitif (tableau 3.7). De plus, des commentaires clés ont été extraits afin d'illustrer différentes réflexions métalinguistiques des participants lors de la négociation du PC et de l'IMP.

Tableau 3.6 : Les catégories déterminées avant le traitement expérimental

	Passé composé	Imparfait
Explications aspectuelles (Dansereau, 1987)	« Qu'est-ce qui s'est passé? »	« Quelles étaient les conditions, les circonstances? »
Explications non aspectuelles (Kim, 2003)	Action finie Terminé, accompli Fait ponctuel	Action continue État Durée Répétition Habitue En train de Description Pas fini

Tableau 3.7 : Les catégories définies après le traitement expérimental

	Passé composé	Imparfait
Explications aspectuelles	<i>Qu'est-ce qui s'est passé?</i> Avant-plan	Les circonstances, les conditions Arrière-plan Décor
Explications non aspectuelles	Action finie, terminée Action ponctuelle Action Autres	Description Répétition Habitue Action continue Autres

3.6.2 L'analyse des données

Plusieurs analyses ont été exploitées pour mener aux résultats du prochain chapitre. Nous les décrirons dans la section qui suit pour chaque exercice.

3.6.2.1 Les prétests et les postests

Pour analyser les données de l'exercice à trous des tests, dans un premier temps, nous avons fait appel au test T de Student non-paramétrique et unilatéral. Nous voulions analyser les résultats de chaque participant des deux groupes pris ensemble. Ce test a été utilisé en fonction de données pairées puisque ce sont les mêmes participants qui ont été comparés au début et à la fin du traitement expérimental. Plus spécifiquement, les participants compris dans cette analyse devaient respecter les critères suivants : être présents lors des deux tests (avant et après traitement) et être présents lors du traitement expérimental du premier cours, c'est-à-dire participer aux étapes P, A et C. Les résultats extraits de cette analyse concernent la comparaison entre les résultats du test 1 et ceux du test 2 : 1) de la moyenne totale (en pourcentage) des verbes réussis de tous les participants (les participants pouvaient obtenir un maximum de 28 points dans cet exercice); 2) du nombre total de verbes réussis au PC pour chaque participant; et, 3) du nombre total de verbes réussis à l'IMP pour chaque participant.

Nous avons aussi voulu observer, dans un deuxième temps, les réponses des participants au sein de leur groupe respectif. Pour y parvenir, le test de Wilcoxon a été utilisé cette fois en raison du petit nombre de participants du groupe de huit étudiants. Tout comme le test T de Student, le test de Wilcoxon sert à comparer des données pairées, donc les mêmes critères de sélection des participants ont été repris.

En ce qui a trait à la courte composition, d'un côté, nous avons comparé les résultats des participants entre le test 1 et le test 2 sans différenciation de groupes et de l'autre, nous avons comparé les résultats des deux groupes séparément. Nous avons relevé le nombre total de verbes utilisés (PC et IMP) de chaque participant et la moyenne des verbes totaux réussis (en pourcentage) de chaque participant.

Pour ce qui est des analyses qualitatives des tests, nous avons comparé les taux de réussite de chaque verbe de l'exercice à trous lors du premier et du second test. Nous avons ainsi calculé la moyenne (en pourcentage) que chaque verbe a obtenue, selon la version (puisque les verbes de la version A sont différents de ceux de la version B). De cette façon, il nous a été possible de repérer les verbes les mieux réussis et ceux les plus manqués.

3.6.2.2 L'exercice à trous du traitement expérimental

Le premier exercice du traitement expérimental, soit l'exercice à trous, a été analysé de façon à voir les liens entre les explications fournies et les résultats obtenus. Tout d'abord, nous avons dégagé les informations suivantes pour chacune des équipes : le nombre d'explications aspectuelles fournies, le nombre d'explications non aspectuelles fournies, le taux de réussite des verbes, le taux de réussite des verbes au PC et le taux de réussite à l'IMP. Ensuite, puisque nous voulions savoir s'il y avait une relation entre les explications fournies par les équipes et les résultats obtenus, nous avons fait appel au test de corrélation de Spearman et au test de Fisher. Les résultats de cette analyse qualitative seront décrits au chapitre suivant.

3.6.2.3 Le *dictogloss* du traitement expérimental

Le deuxième exercice du traitement expérimental, soit le *dictogloss*, n'a pas mené à des résultats aussi importants que ceux de l'exercice à trous. En fait, les équipes n'ont formulé que rarement des explications lors des échanges entre participants pour négocier la forme. Pour cette raison, nous n'avons pas fait appel à un test de corrélation. Néanmoins, des remarques qualitatives concernant le choix des verbes seront présentées dans le chapitre des résultats.

3.6.2.4 Accord interjuge

Pour ce qui est de la correction des rédactions, soit la courte composition des tests ainsi que la rédaction du *dictogloss*, nous avons fait appel à deux juges externes. Cela a été fait dans le but de nous assurer d'une fidélité dans la correction. Chaque juge a corrigé les textes selon les mêmes directives. Nous avons distribué aléatoirement 16 copies des pré et postests aux deux juges (chacune a révisé les 16 copies) sur un total de 55 copies. Ainsi, 29,09 % des copies totales ont été corrigées par trois personnes (la chercheuse et les deux juges). Pour ce qui est du *dictogloss*, quatre copies sur dix ont été corrigées, soit 40 % de la totalité. Pour les deux exercices, nous sommes arrivés à un coefficient d'accord au-dessus de 95 %, soit 96,3% pour les questions à réponses construites des tests et 97,5 % pour les *dictogloss*.

3.7 Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons montré le devis d'expérience de façon générale. Nous avons ensuite spécifié certaines caractéristiques des apprenants qui ont participé à l'expérimentation. Puis, nous avons exposé la séquence didactique, les pré et postests créés pour notre recherche. Nous avons ensuite expliqué le déroulement de l'expérimentation en classe. Puis, nous avons expliqué les raisons qui nous ont poussée à choisir les instruments de mesure et de collecte de données que nous avons adoptés. Finalement, nous avons énoncé comment se sont déroulés la prise et le traitement des données, et nous avons expliqué les motifs qui nous ont menée à faire les choix d'analyses décrites plus haut.

Dans le chapitre suivant, nous allons montrer les résultats qui découlent des analyses réalisées à partir des différentes données, soit celles des tests avant et après traitement, de l'exercice à trous et du *dictogloss*. Nous exposerons les résultats dans deux volets, soit le volet qualitatif et le volet quantitatif.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Dans le chapitre précédent, il a été question de la démarche méthodologique que nous avons suivie pour répondre à nos questions spécifiques de recherche, à savoir : « Lors de tâches de résolution de problèmes, les apprenants reprennent-ils et s'approprient-ils les explications coconstruites en classe? » et « Réussissent-ils à solutionner les problèmes grammaticaux à l'aide des explications aspectuelles coconstruites en classe? ». Dans le présent chapitre, nous exposerons les résultats qui sont ressortis de nos analyses quantitatives et qualitatives. Tout d'abord, il sera question des résultats des pré et postests (exercice à trous et courte composition). Ensuite, nous exposerons les résultats de l'exercice à trous réalisé en petits groupes durant le traitement expérimental ainsi que ceux du *dictogloss* du traitement expérimental. En ce qui concerne les deux exercices de l'expérimentation, nous exposerons plus spécifiquement les particularités des verbes les mieux réussis et les plus manqués, les commentaires métalinguistiques fournis par les participants lors des enregistrements et les liens entre les scores et les réflexions métalinguistiques des participants.

4.1 Tests avant et après traitement : données quantitatives et qualitatives

Dans cette section, nous traiterons de l'équivalence des deux versions du test. Ensuite, nous présenterons les résultats des analyses quantitatives et qualitatives, celles-ci nous ayant renseignée sur les scores ainsi que les types de verbes les mieux réussis et les plus manqués. Avant de passer à ces deux points, nous rappellerons les raisons pour lesquelles nous avons utilisé des pré et postests.

Tout d'abord, le test avant traitement a été conçu pour évaluer le niveau de compétence des participants en ce qui concerne la différence dans l'utilisation du PC et de l'IMP ainsi que

le type de difficultés des apprenants quant à l'emploi du PC et de l'IMP. Nous voulions nous assurer que les participants en étaient au début de leur apprentissage, c'est-à-dire que leurs connaissances du PC et de l'IMP étaient bel et bien incomplètes, soit qu'ils n'avaient pas encore amorcé l'utilisation des deux temps ensemble. De plus, nous voulions vérifier si certains types de verbes étaient mieux réussis que d'autres : ceci nous indiquerait s'il y a un lien entre les résultats des verbes des textes recensés plus haut (voir section 2.1.3) et ceux obtenus par les participants à notre étude.

Pour ce qui est du test distribué après le traitement, nous voulions constater si les difficultés qu'avaient rencontrées les apprenants, à savoir les types d'erreurs commises relativement à la catégorie verbale, se reproduisaient lors du second test. Malgré le fait que le but de notre étude ne visait pas une amélioration des résultats statistiquement significative à la suite du traitement expérimental, nous voulions tout de même comparer les résultats obtenus avant et après traitement. De fait, nous savions qu'un traitement expérimental aussi court ne pouvait produire de tels résultats.

4.1.1 Équivalence des versions A et B

Nous aimerions tout d'abord spécifier que les deux versions des tests, A et B, sont équivalentes. Le test T de Student ne montre aucune différence significative entre les deux versions, que ce soit avant ou après l'expérimentation (valeur $p > 0,05$), dans le cas des deux tâches (exercice à trous et composition écrite). Ces résultats peuvent donc indiquer une équivalence quant au niveau de difficultés des deux versions. Comme nous l'avons déjà mentionné (voir section 3.3), nous avons pris certaines mesures pour nous assurer de construire les deux versions de la même façon : même nombre de verbes, mêmes thèmes, etc.

4.1.2 Analyse quantitative : scores avant et après traitement

Nous allons maintenant voir quels sont les scores obtenus d'une part à l'exercice à trous et d'autre part, à la courte composition selon une analyse quantitative.

4.1.2.1 Exercice à trous

Pour ce qui est de l'exercice à trous, 30 participants l'ont effectué lors du premier test (il y avait donc deux personnes absentes); lors du second test, 28 apprenants y ont participé (quatre personnes absentes). Ainsi, des 32 participants, six ont dû être exclus de nos analyses. De plus, nous avons dû éliminer les participants 8 et 19 parce qu'ils ont été absents lors de certaines étapes du traitement expérimental (les étapes *Présentation*, *Attention* et *Coconstruction*). Le nombre total de participants s'est donc trouvé réduit à 24. Dans le tableau 4.1, le score individuel pour chacun des tests (avant et après le traitement expérimental) est inscrit en tenant compte de la moyenne totale des verbes réussis ainsi que du nombre de verbes réussis au PC et à l'IMP, les deux versions confondues.

Le score moyen du test 1, soit 63,69 %, nous indique d'emblée que les apprenants se situaient effectivement en début d'apprentissage. Par ailleurs, le test T de Student non-paramétrique et unilatéral sur l'ensemble des participants ($n = 24$) montre que la différence entre les scores totaux de l'exercice à trous des deux tests n'est pas statistiquement significative ($p = 0,3916$), malgré l'hypothèse alternative stipulant que le score moyen des verbes réussis au second test (64,58 %) est supérieur à celui du premier test (63,69 %). Un fait à remarquer, toutefois, est que l'on peut observer une amélioration notable chez la plupart des participants les plus faibles; à savoir, les participants 2, 6, 22 et 24.

Par ailleurs, il est intéressant de noter d'autres résultats lorsque nous analysons les deux groupes séparément (voir tableau 4.2). À l'aide du test de Wilcoxon unilatéral, nous pouvons constater une amélioration significative du groupe 1 quant à l'exercice à trous (uniquement par rapport au nombre de verbes réussis). En effet, la différence entre le test 1 et le test 2 est significative dans le cas du groupe 1 ($p = 0,0469$; le test 1 montre 56,55% et le test 2 affiche 67,26%), mais pas dans celui du groupe 2 puisque la moyenne totale des verbes réussis au test 2 est de 63,69 % contre 66,07 % au test 1 (différence non significative). Les participants du groupe 1 se sont tout particulièrement améliorés en ce qui concerne l'emploi de l'IMP : de 4,83 verbes réussis au test 1 à 6,17 au test 2. Nous pouvons aussi noter que le groupe 1 se constituait de participants plus faibles que ceux du groupe 2.

Tableau 4.1 : Comparaison entre les résultats de l'exercice à trous du test 1 et ceux du test 2 (par participant)

Participants (n = 24)	Moyenne totale des verbes réussis (PC + IMP)		Nombre de verbes réussis au PC sur 21		Nombre de verbes réussis à l'IMP sur 7	
	Test 1	Test 2	Test 1	Test 2	Test 1	Test 2
1-2	32,14 %	46,43 %	4	8	5	5
1-3	60,71 %	75 %	13	15	4	6
1-4	64,29 %	82,14 %	14	17	4	6
1-5	78,57 %	67,86 %	16	12	6	7
1-6	32,14 %	53,57 %	4	8	5	7
1-7	71,43 %	78,57 %	15	16	5	6
2-9	78,57 %	85,71 %	17	18	5	6
2-10	89,29 %	64,29 %	20	17	5	1
2-11	57,14 %	42,86 %	9	8	7	4
2-12	67,86 %	67,86 %	14	16	5	3
2-13	60,71 %	67,86 %	11	16	6	3
2-14	82,14 %	78,57 %	18	19	5	3
2-15	71,43 %	75 %	17	15	3	6
2-16	57,14 %	50 %	11	11	5	3
2-17	75 %	57,14 %	20	15	1	1
2-18	71,43 %	67,86 %	17	12	3	7
2-22	42,86 %	64,29 %	9	11	3	7
2-23	50 %	28,57 %	10	7	4	1
2-24	35,71 %	78,57 %	8	15	2	7
2-25	42,86 %	32,14 %	8	7	4	2
2-26	78,57 %	75 %	18	17	4	4
2-27	78,57 %	75 %	16	15	6	6
2-29	75 %	71,43 %	17	16	4	4
2-30	75 %	64,29 %	15	11	6	7
Total	63,69 %	64,58 %*	13,38	13,42**	4,46	4,67***

Légende : 1-2 : groupe 1, participant 2; 2-9 : groupe 2, participant 9, etc.

* : p = 0,3916;

** : p = 0,4750;

*** : p = 0,3415

Tableau 4.2 : Comparaison entre les résultats de l'exercice à trous du test 1 et ceux du test 2 (par groupe)

	Test 1			Test 2		
	Moyenne totale des verbes réussis sur 28	Nombre de verbes réussis au PC sur 21	Nombre de verbes réussis à l'IMP sur 7	Moyenne totale des verbes réussis sur 28	Nombre de verbes réussis au PC sur 21	Nombre de verbes réussis à l'IMP sur 7
Groupe 1 (n=6)	56,55 %	11,00	4,83	67,26 %*	12,67**	6,17***
Groupe 2 (n=18)	66,07 %	14,17	4,33	63,69%	13,67	4,17

* : $p = 0,0469$ ($p < 0,05$); ** : $p = 0,1563$; *** : $p = 0,0313$ ($p < 0,05$)

4.1.2.2 Courte composition

En ce qui a trait à la courte composition, il n'a pas été nécessaire d'entreprendre un test statistique pour vérifier s'il y avait eu amélioration puisque la moyenne du test après traitement – 80,19 % – ne dépasse pas celle du test avant – 86,29 % (voir tableau 4.3).

Par ailleurs, il est intéressant de noter qu'en analysant les résultats des deux groupes séparément (voir tableau 4.4), nous pouvons constater une amélioration statistiquement significative du groupe 2 quant à la courte composition en regard du nombre de verbes utilisés ($p = 0,0075$). En effet, les participants ont utilisé plus de verbes lors du deuxième test que lors du premier, l'augmentation étant plus importante en ce qui concerne les verbes au PC. Ainsi, les participants ont utilisé, en moyenne, 6,12 verbes (PC et IMP) au test 1 comparativement à 8,76 verbes au test 2.

Tableau 4.3 : Comparaison entre les résultats de la courte composition du test 1 et ceux du test 2 (par participant)

Participants	Test 1 (A et B)			Test 2 (A et B)		
	Nombre de verbes utilisés		Moyenne des verbes totaux réussis	Nombre de verbes utilisés		Moyenne des verbes totaux réussis
n = 22 ¹	PC	IMP	(PC + IMP)	PC	IMP	(PC + IMP)
1-2	3	8	18,18 %	3	6	44,44 %
1-3	4	4	100 %	3	2	60 %
1-4	7	7	71,43 %	4	4	87,50 %
1-5	9	2	90,91 %	9	4	92,31 %
1-6	1	5	83,33 %	1	5	100 %
2-9	4	3	100 %	13	2	100 %
2-10	4	1	80 %	4	2	100 %
2-11	/	4	100 %	/	9	55,56 %
2-12	5	1	83,33 %	8	3	36,36 %
2-13	2	3	60 %	8	2	100 %
2-14	3	/	100 %	1	3	75 %
2-15	2	/	100 %	4	/	100 %
2-17	2	/	100 %	4	1	80 %
2-18	1	/	100 %	3	6	88,89 %
2-22	7	1	87,50 %	6	7	100 %
2-23	/	7	85,71 %	8	6	71,43 %
2-24	5	3	62,50 %	5	1	100 %
2-25	4	1	100 %	2	/	50 %
2-26	1	5	100 %	/	4	50 %
2-27	3	8	90,91 %	6	9	100 %
2-29	4	9	84,62 %	7	4	100 %
2-30	8	3	100 %	5	6	72,73 %
Moyenne	3,59	3,41	86,29 %	4,77	3,91	80,19 %

Légende : ¹ : n = 22 participants en raison des absences, des participants qui n'ont pas eu le temps de répondre et de ceux absents lors du traitement expérimental.

1-2 : groupe 1, participant 2; 2-9 : groupe 2, participant 9, etc.

Tableau 4.4 : Comparaison entre les résultats de la courte composition du test 1 et ceux du test 2 (par groupe)

	Test 1 (A et B)			Moyenne des verbes totaux réussis PC+IMP	Test 2 (A et B)			Moyenne des verbes totaux réussis PC+IMP
	Nombre de verbes utilisés				Nombre de verbes utilisés			
	Total	PC	IMP		Total	PC	IMP	
Groupe 1 (n=5)	10,0	4,8	5,2	72,77%	8,2	4,0	4,2	76,86%
Groupe 2 (n=17)	6,12	3,24	2,88	90,27%	8,76*	4,94	3,82	81,17%

* $p = 0,0075$ ($p < 0,05$)

4.1.3 Analyse qualitative : particularités des verbes réussis et manqués

Dans cette section, il sera question des mêmes exercices, soit de l'exercice à trous des pré et postests ainsi que de la courte composition des tests, cependant dans une visée différente. Nous analyserons de façon qualitative les résultats des verbes. Nous verrons quels sont ceux qui ont obtenu de meilleurs scores et ceux qui ont été manqués en tenant compte de leur catégorie aspectuelle lexicale.

4.1.3.1 Exercice à trous des tests

D'après une analyse qualitative, en ce qui concerne les catégories lexicales des verbes, celles qui ont été les moins bien réussies à l'exercice à trous correspondent à des verbes au PC traditionnellement employés à l'IMP dans les manuels et les cahiers d'exercices grammaticaux. En effet, comme discuté à la section 2.1.3, nous voulions voir si certaines catégories lexicales de verbes avaient effectivement été plus difficiles pour les participants afin de constater si certains changements se présenteraient après traitement, lors du second test. Ainsi, en examinant les copies des 24 participants au premier test, six verbes ont paru problématiques, à savoir : le verbe 17 *ai eu* (seulement 27,27 % des participants ont correctement employé le PC), le verbe 20 *ont été* (45,45 %) et le verbe 23 *ai pu*, employé à la forme négative (18,18 %) pour la version A, ainsi que les verbes 25 *a paru* (38,46 %), 26 *a dû* (23,08 %) et 28 *ai eu* (30,77 %) pour la version B. Nous devons toutefois mentionner qu'à

la version A, le verbe 16 *a écouté* a occasionné un faible taux de réussite, soit 45,45 %; de même pour le verbe 18 de la version B, *sont repartis*, avec un taux de 38,46 %. Les figures 4.1 et 4.2 illustrent le taux de réussite moyen de ces verbes ainsi que de l'ensemble des verbes de cet exercice.

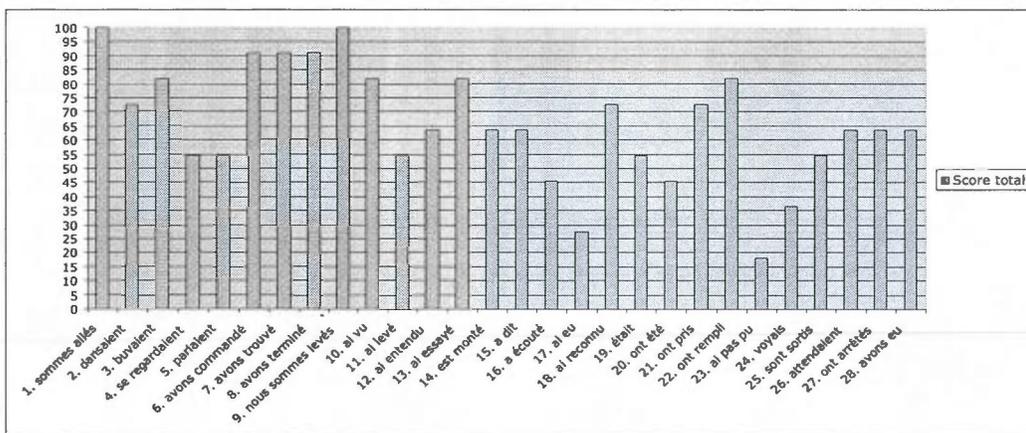


Figure 4.1 : Le score de réussite de chaque verbe de la version A, test 1

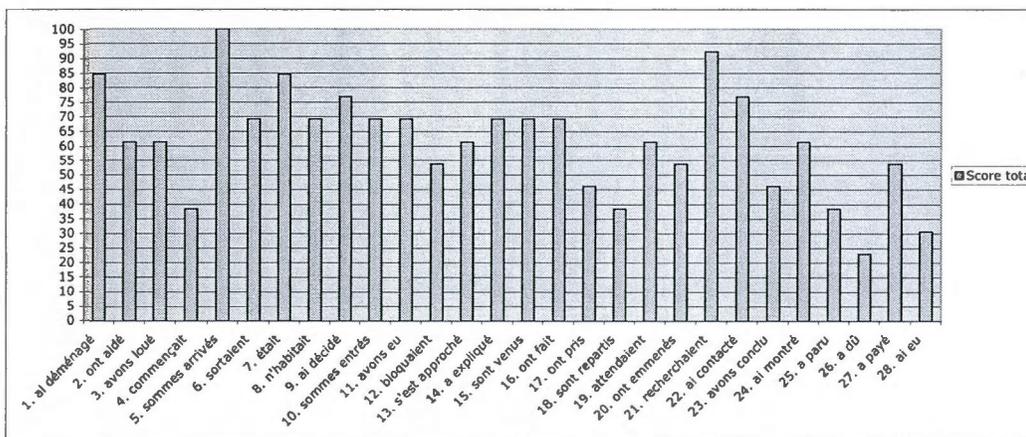


Figure 4.2 : Le score de réussite de chaque verbe de la version B, test 1

En outre, si on se rapporte aux figures 4.3 et 4.4, nous pouvons constater que sur les huit verbes les moins bien réussis au test 1, trois de ceux-ci ont été mieux réussis au test 2. Ainsi, le verbe *ai eu* a obtenu une moyenne de réussite de 38,46 % (comparativement à 27,27 % au test 1), le verbe *ai pu* a reçu une moyenne de 23,08 % (18,18 % au test 1) et le verbe *sont repartis* a obtenu 72,73 % (38,47 % au test 1). Cependant, nous constatons une diminution du

taux de réussite dans le cas du verbe *a écouté*, 15,38 % (45,45 % au test 1), *ont été*, 7,69 % (45,45 % au test 1), *a paru*, 18,18 % (38,46 % au test 1), *a dû*, 18,18 % (23,08 % au test 1) et *ai eu*, 9,09 % (30,77 % au test 1). Un tableau plus détaillé de la comparaison du score de chaque verbe, versions A et B, tests 1 et 2, est placé en appendice (appendice D).

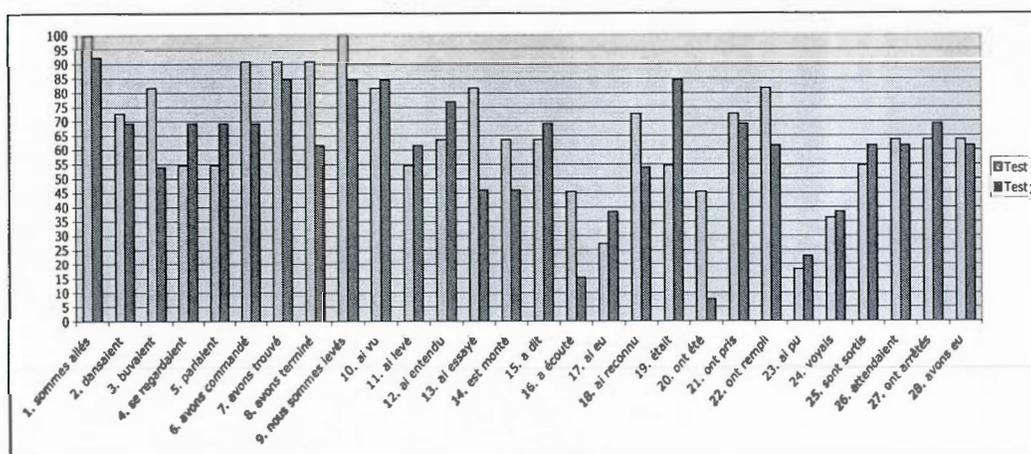


Figure 4.3 : Comparaison du score de réussite de chaque verbe de la version A au test 1 et au test 2

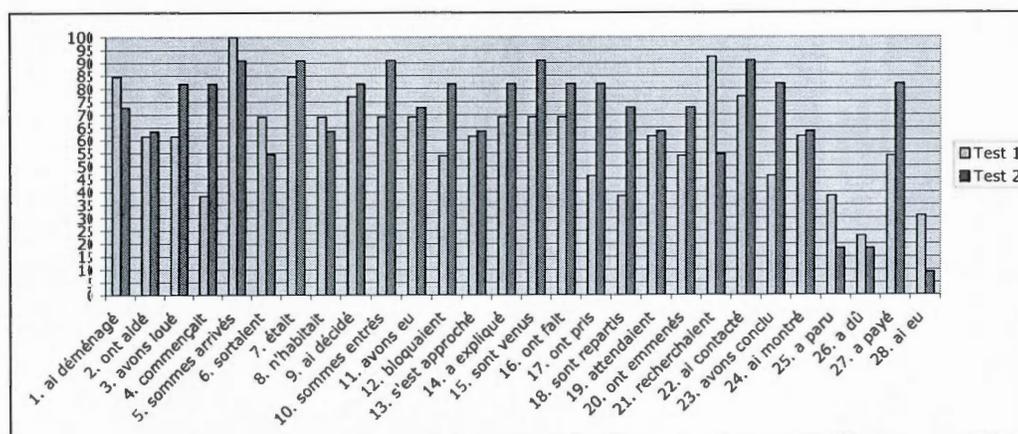


Figure 4.4 : Comparaison du score de réussite de chaque verbe de la version B au test 1 et au test 2

Tous les verbes mentionnés plus haut, à l'exception des verbes *écouter* et *repartir*, appartiennent à la classe des verbes d'état, selon la classification de Vendler (voir section 2.1.1.2) et selon les distinctions faites dans les manuels ou cahiers traditionnels. Ces verbes

sont d'ailleurs traditionnellement présentés dans les ouvrages pédagogiques dans une plus grande proportion à l'IMP.

Du côté des verbes à l'IMP, il est à noter qu'un verbe de la version A a eu un faible taux de réussite (moins de 50 %), soit le verbe 24 *voyais*; 36,36 % des participants ont choisi correctement l'IMP lors du test 1 et 38,46 % lors du test 2, soit une faible augmentation. Le verbe 4 de la version B *commençait* a aussi obtenu un faible score : 38,46 %; toutefois, ce taux a bénéficié d'une forte augmentation lors du test 2 puisque 81,82 % des participants l'ont réussi. Ces deux verbes peuvent être vus comme des verbes d'activité et, par conséquent, selon les règles traditionnellement présentées dans plusieurs manuels, ils auraient moins tendance à être utilisés à l'IMP.

4.1.3.2 Courte composition des pré et postests

Pour ce qui est de l'exercice de composition, nous constatons que deux verbes ont été utilisés de façon importante : il s'agit du verbe *être* – verbe d'état – et du verbe *aller* – verbe d'action ou d'accomplissement, selon le contexte. Dans le test 1, le verbe *être* a été répertorié 48 fois, dont 10 fois au PC et 38 fois à l'IMP. En fait, sept erreurs sont survenues : les participants ont employé sept fois le PC quand l'IMP était de mise pour ce verbe. Cependant, aucune erreur n'a été commise dans l'utilisation de l'IMP. Dans le test 2, il a été utilisé 41 fois; soit 35 fois à l'IMP et six fois au PC. Pour ce qui est des erreurs, elles ont eu lieu trois fois, uniquement dans le cas où le verbe avait été placé au PC au lieu de l'IMP (même genre d'erreur que celle mentionnée plus haut, pour le test 1). En ce qui concerne le verbe *aller*, celui-ci a été relevé 31 fois lors du test 1, soit 29 fois au PC et deux fois à l'IMP; la seule erreur étant un emploi de l'IMP au lieu du PC. Lors du test 2, nous avons noté 21 utilisations de ce verbe : 17 fois au PC et quatre fois à l'IMP; trois erreurs sont survenues : elles concernent toutes trois l'utilisation erronée de l'IMP au lieu du PC.

Nous pouvons constater que le verbe d'état, *être*, a été utilisé dans une proportion de 79,17 % à l'IMP et le verbe d'action, *aller*, a été employé au PC dans une proportion de 93,55 %. En ce qui concerne le verbe *être*, celui-ci nous ramène aux textes que nous avons abordés plus tôt (voir chapitre 2). En fait, les apprenants ont montré une utilisation typique de ce verbe, soit l'utilisation du verbe *être* à l'IMP. Ceci reflèterait un phénomène que l'on

retrouve dans bon nombre de manuels ou de cahiers de grammaire : le verbe *être* est très présent à l'IMP. Par ailleurs, pour ce qui est du verbe *aller*, l'utilisation de ce verbe au PC reflète aussi un usage typique d'un verbe d'action ou d'accomplissement plus souvent employé au PC qu'à l'IMP. Toutefois, les occurrences ont diminué à 80,95%; ceci démontrerait que les participants ont davantage envisagé la possibilité d'utiliser ce verbe d'action à l'IMP lors du second test.

En conclusion, les résultats des tests nous permettent de constater que les participants des deux groupes ont éprouvé de la difficulté à choisir le bon temps lorsqu'ils étaient devant une utilisation non traditionnelle (atypique) du PC ou de l'IMP (à l'exercice à trous). Durant le traitement expérimental, nous avons proposé explicitement des contre-exemples de verbes plus souvent présentés au PC ou à l'IMP dans la plupart des manuels pédagogiques. En contrepartie, les participants ont généralement bien utilisé l'ensemble des verbes lors de la courte composition.

Dans la section suivante, nous allons présenter les résultats de l'exercice à trous choisi comme première tâche à résoudre en équipe lors du traitement expérimental.

4.2 Exercice à trous du traitement expérimental : données quantitatives et qualitatives

L'exercice à trous constituait le premier exercice du traitement expérimental qui a été analysé. Pour commencer, nous présenterons les résultats dans une optique quantitative. Ensuite, nous exposerons les résultats dans une visée qualitative.

4.2.1 Analyse quantitative : scores obtenus

L'exercice à trous ayant été enregistré, plusieurs types de résultats en ont été tirés (voir tableau 4.5) : le nombre d'explications aspectuelles et non aspectuelles fournies par les participants; le taux de réussite de l'ensemble des verbes pour chaque équipe ainsi que le taux de réussite des verbes au PC et de ceux à l'IMP, respectivement, pour chaque équipe. Ainsi, le taux de réussite moyen des dix équipes a été de 69,80 % (63,39 % pour les équipes du groupe 1 et 72,54 % pour celles du groupe 2); les verbes au PC ont été plus réussis que ceux à l'IMP dans une proportion respective de 73,53 % vis-à-vis de 62,03 %. De plus, les participants ont formulé un total de 201 explications, dont 96 aspectuelles et 105 non

aspectuelles. Il est à noter que deux équipes n'avaient pas terminé l'exercice à trous. Nous avons donc inscrit, dans le tableau 4.5, le nombre total de verbes qui ont respectivement été faits par chacune de ces deux équipes. De cette façon, les totaux de réussite de chaque verbe ont été réalisés en fonction du nombre d'équipes qui ont résolu chaque problème grammatical (c'est-à-dire chaque verbe). D'un point de vue statistique, nous ne pouvons affirmer qu'il y a eu un lien entre l'énonciation d'explications aspectuelles et un fort taux de réussite. En effet, selon le test de corrélation de Spearman effectué à partir des données de l'exercice à trous ainsi que le test de Fisher, les résultats montrent qu'il n'y a pas eu de corrélation entre le fait de fournir des explications aspectuelles et d'obtenir un bon résultat à l'exercice à trous, ni entre le fait de donner des explications non aspectuelles et d'obtenir un bon résultat. L'objectif de cette recherche étant de type exploratoire, les possibilités que des tests statistiques montrent des corrélations significatives apparaissaient peu probables. Par conséquent, l'analyse qualitative des résultats se veut beaucoup plus révélatrice.

Tableau 4.5 : Résultats globaux de l'exercice à trous

Équipes	Nombre total d'explications	Nombre d'explications aspectuelles	Nombre d'explications non aspectuelles	Taux de réussite des verbes	Moyenne des verbes réussis au PC ¹	Moyenne des verbes réussis à l'IMP ²
Équipe 1.1	20	7	13	57,58%	57,89%	64,29%
Équipe 1.2	30	23	7	57,58%	47,37%	71,43%
Équipe 1.3	6	2	4	75% ³	50% (2/4)	75% (6/8)
Équipe 2.1	9	1	8	66,67%	78,95%	50%
Équipe 2.2	14	2	12	75,76%	94,74%	50%
Équipe 2.3	8	/	8	60,61%	57,89%	64,29%
Équipe 2.4	27	15	12	75,76%	89,47%	57,14%
Équipe 2.5	15	5	10	71,43% ⁴	80% (4/5)	66,67% (6/9)
Équipe 2.6	32	10	22	81,82%	94,74%	64,29%
Équipe 2.7	40	31	9	75,76%	84,21%	57,14%
Total	201	96	105	69,80%	73,53%	62,03%

Légende : Équipe 1.1 : groupe 1, équipe 1; Équipe 2.6 : groupe 2, équipe 6, etc.

¹ : Nombre de verbes réussis au PC sur 19 possibilités.

² : Nombre de verbes réussis à l'IMP sur 14 possibilités.

³ : Score sur 12 verbes (l'exercice n'ayant pas été terminé).

⁴ : Score sur 14 verbes (l'exercice n'ayant pas été terminé).

4.2.2 Analyse qualitative

Nous avons effectué une analyse qualitative des résultats selon trois aspects, que nous présenterons plus bas. Tout d'abord, nous avons étudié les verbes les mieux et les moins réussis. Ensuite, nous avons analysé les commentaires métalinguistiques saisis sur magnétophones. Enfin, nous avons examiné les relations entre les scores et les types de commentaires métalinguistiques.

4.2.2.1 Particularités des verbes réussis et manqués

Comme nous l'avons mentionné plus haut, le score moyen des dix équipes pour l'exercice à trous a atteint 69,80 %; toutefois, deux équipes n'ont pas complété l'exercice de 33 numéros : l'équipe 1.2 n'a résolu que les 12 premières alternatives et l'équipe 2.5, les 14 premières. La figure 4.5 donne un aperçu du score associé à chaque verbe.

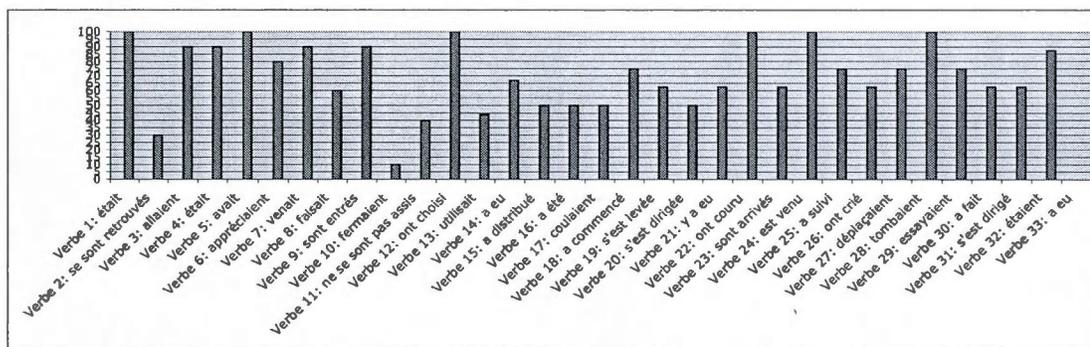


Figure 4.5 Moyenne du taux de réussite pour chaque verbe de l'exercice à trous

En ce qui concerne les verbes pour lesquels les participants ont obtenu le meilleur score, l'ensemble des équipes a obtenu 100 % pour six verbes parmi les 33 proposés : le verbe 1 *était*, 5 *avait*, 12 *ont choisi*, 22 *ont couru*, 24 *est venu* et 28 *tombaient*, soit le même nombre au PC et à l'IMP. Les verbes *être* et *avoir* sont des verbes d'état, ici utilisés à l'IMP. Ces utilisations sont typiques des verbes d'état – nous l'avons constaté lors de la recension des écrits de la section 2.1.3 et de l'observation des cahiers d'exercices à la section 2.2.2. Les verbes *choisir*, *venir* et *tomber* appartiennent à la catégorie des verbes d'achèvement, typiquement au PC. Enfin, le verbe *courir* appartient à celle des verbes d'activité. Tout

compte fait, les verbes les plus réussis correspondent à des verbes qui se trouvent généralement à la même forme grammaticale dans les manuels pédagogiques.

Pour ce qui est des verbes les plus manqués, sur les 33 verbes, cinq ont paru plus problématiques que les autres. Ainsi, près de 50 % des participants ont manqué chacun des verbes suivants : 2 *se sont retrouvés*, 10 *fermaient*, 11 *se sont assis* (à la forme négative), 13 *utilisait* et 33 *a eu*. Les verbes *se retrouver*, *fermer* et *se sont assis* appartiennent à la catégorie d'achèvement. Dans le texte (voir l'exercice à trous dans l'appendice C, p.147-149), le verbe *se retrouver* est placé dans la phrase commençant par « Comme chaque vendredi soir ». Le verbe *fermer* est employé de façon atypique, car il est ici à l'IMP. Le verbe *utiliser* est un verbe d'activité et le verbe *avoir* est un verbe d'état, employé de façon atypique dans le texte.

Nous verrons plus loin, à la section 4.2.2.3, les motifs qui ont poussé les participants à faire le choix du PC et de l'IMP. Plus particulièrement, nous verrons si les explications qu'ils ont données lors de leurs verbalisations métalinguistiques ont un lien avec le score qu'ils ont obtenu. À la prochaine section, nous analyserons de façon globale les commentaires métalinguistiques formulés par les participants.

4.2.2.2 Commentaires métalinguistiques

Pour ce qui est des commentaires enregistrés au sein de chaque équipe, les participants ont formulé un total de 201 explications, soit 96 explications aspectuelles et 105 explications non aspectuelles. Des 96 explications aspectuelles, 64 se rapportent à celles de l'IMP; plus précisément, 58 évoquent *les circonstances*, *les conditions*, cinq *l'arrière-plan* et une *le décor*. Par ailleurs, 32 explications concernent le PC, soit 30 se rapportant à *Qu'est-ce qui s'est passé?* et deux à *l'avant-plan*. Il ne semble pas y avoir de différences dans la fréquence de formulation des explications entre les deux groupes; en moyenne, les équipes du groupe 1 ont énoncé 18,67 explications et celles du groupe 2 en ont formulé 20,71. De plus, il ne semble pas avoir de lien entre le nombre d'explications fournies et le taux de réussite. De manière générale, le nombre d'explications nous permet de croire que l'exercice à trous a effectivement encouragé la négociation de la forme au sein des petits groupes d'apprenants, peu importe la langue maternelle des apprenants.

Dans le texte de l'exercice à trous (voir appendice C, p. 147-149), le premier problème grammatical à résoudre a été un emploi familier (typique) du verbe *être* : les apprenants devaient choisir l'IMP. Nous pourrions croire que les participants étaient intéressés par la nouveauté des règles aspectuelles et qu'ils voulaient dès lors les tester puisque, au verbe *était*, six équipes sur les huit qui avaient fourni des explications ont formulé des explications aspectuelles. Puisque le verbe *être* est utilisé dans un contexte très familier pour les apprenants (il est employé dans la première phrase du texte : *C'était un vendredi du mois de juillet*, phrase évoquant les circonstances durant lesquelles s'est produite l'histoire), nous aurions pu croire que les participants n'énonceraient pas d'explications en raison de la présentation typique de ce verbe, donc peu problématique. D'ailleurs, ce verbe a été réussi à 100 %.

Les participants ont aussi formulé d'autres explications, non aspectuelles, à savoir : 57 pour l'IMP et 48 pour le PC. Ainsi, 29 des 57 commentaires pour l'IMP relevaient de la *description*, deux évoquaient la *répétition*, 13 l'*habitude*, une réflexion concernait une *action continue*, deux commentaires évoquaient le *contexte* (c'est-à-dire que les participants se sont fiés aux phrases précédentes ou suivantes afin de choisir le temps) et 10 autres commentaires ont été placés dans la catégorie *autres* puisqu'ils n'entraient dans aucune des catégories mentionnées plus haut. Pour les 48 autres explications, celles associées au PC, la catégorie *action finie, terminée* a été exploitée sept fois, celle d'une *action ponctuelle* l'a été une fois, la référence à une *action* a été employée 17 fois, le *contexte* (c'est-à-dire qu'un autre mot dans la phrase a servi d'indice pour choisir le PC) a été utilisé deux fois et les participants ont formulé 21 autres explications que nous avons placées dans la catégorie *autres*.

Tout compte fait, nous pouvons constater que les explications aspectuelles ont été utilisées presque autant de fois que les explications non aspectuelles (96 aspectuelles vis-à-vis 105 non aspectuelles); de plus, nous pouvons noter que les explications aspectuelles concernant l'IMP ont été évoquées plus souvent que les explications non aspectuelles reliées à celui-ci (64 aspectuelles vis-à-vis 57 non aspectuelles). Cependant, il n'en est pas de même pour le PC puisque les participants ont formulé 32 explications aspectuelles, alors qu'ils en ont formulé 48 de nature non aspectuelle. Un résumé des explications fournies par chaque équipe se trouve au tableau 4.6. Pour de plus amples détails, l'appendice E offre des tableaux précis des explications que chaque équipe a fournies par verbe.

En somme, nous pouvons dire que les apprenants ont repris et se sont approprié les règles aspectuelles suggérées en classe, de façon générale, mais pas aux dépens des règles non aspectuelles; puisque le nombre d'explications aspectuelles ne dépasse pas le nombre d'explications non aspectuelles.

4.6 Résultats de l'exercice à trous en lien avec les explications formulées

Verbes	Equipe 1.1	Equipe 1.2	Equipe 1.3	Equipe 2.1	Equipe 2.2	Equipe 2.3	Equipe 2.4	Equipe 2.5	Equipe 2.6	Equipe 2.7	Total
	Résultat/ Explic.										
1 TMP	1 C	1 1A	1 0	1 1A	1 2B	1 0	1 1A	1 1A	1 1A	1 1A	100%
2 PC	1 D	1 1A	1 0	1 1B	1 1B	1 1	1 C	1 1B	1 1B	1 2A	30%
3 BAP	0 D	1 1A	1 1	1 1B	1 1B	1 1	1 C	1 1B	1 1B	1 1A	90%
4 BAP	1 C	1 1A	1 0	1 1B	1 D	1 D	1 2A	1 1B	1 1B	1 1A	90%
5 BAP	1 1B	1 1A	1 1	1 1B	1 D	1 D	1 1B	1 1B	1 1B	1 D	100%
6 BAP	1 C	1 0	1 1	1 D	1 D	1 D	1 1A	1 D	1 1A	1 2A	80%
7 BAP	1 1B	1 C	1 1	1 D	1 D	1 D	1 1A	1 D	1 2B	1 0	90%
8 BAP	1 1B	1 C	1 1	1 1A	1 0	1 1B	1 1A	1 C	1 C	1 1	60%
9 PC	1 1B	1 1A	1 0	1 D	1 1B	1 1B	1 1A	1 1B	1 C	1 1B	90%
10 BAP	1 D	1 C	1 1	1 D	1 0	1 1B	1 1A	1 D	1 0	1 0	10%
11 PC	0 1B	1 C	1 1	1 D	1 0	1 1B	1 1A	1 C	1 2B	1 D	40%
12 PC	0 1B	1 1B	1 1	1 D	1 0	1 1B	1 1A	1 C	1 1B	1 1A	100%
13 BAP	1 1B	1 2A	1 1	1 D	1 0	1 D	1 1A	1 1A	1 1B	1 1A	44.44%
14 PC	1 D	1 1A	1 1	1 D	1 1B	1 D	1 1A	1 1A	1 1B	1 C	66.67%
15 PC	0 D	1 D	1 1	1 D	1 0	1 D	1 1A	1 1A	1 D	1 0	0
16 PC	0 D	1 D	1 1	1 D	1 0	1 D	1 1A	1 1A	1 C	1 C	50%
17 BAP	1 D	1 C	1 1	1 D	1 0	1 D	1 C	1 1A	1 D	1 C	50%
18 PC	1 D	1 1A	1 1	1 D	1 1	1 D	1 1A	1 1A	1 D	1 1A	75%
19 PC	1 D	1 0	1 1	1 D	1 1A	1 D	1 C	1 1A	1 1A	1 1A	62.50%
20 PC	0 D	1 D	1 1	1 D	1 1B	1 D	1 1B	1 1A	1 D	1 D	50%
21 PC	0 D	1 1A	1 1	1 D	1 1B	1 D	1 1B	1 1A	1 D	1 1A	62.50%
22 PC	1 D	1 1B	1 1	1 D	1 1B	1 D	1 1B	1 1A	1 D	1 1A	100%
23 PC	0 1A	1 1A	1 1	1 D	1 1	1 D	1 1B	1 1A	1 2B	1 1A	62.50%
24 PC	1 2A	1 D	1 1	1 D	1 1	1 D	1 1B	1 1A	1 D	1 2A	100%
25 PC	0 1B	1 1A	1 1	1 D	1 1B	1 D	1 1B	1 1A	1 D	1 2A	75%
26 PC	1 1B	1 1A	1 1	1 D	1 1	1 D	1 1B	1 1A	1 1A	1 1A	62.50%
27 BAP	0 1B	1 1A	1 1	1 D	1 1	1 D	1 1A	1 1A	1 2B	1 1A	75%
28 BAP	1 0	1 1A	1 1	1 D	1 1	1 D	1 1A	1 1A	1 D	1 1A	100%
29 BAP	0 D	1 D	1 1	1 D	1 1	1 D	1 1A	1 1A	1 D	1 1A	75%
30 PC	1 0	1 D	1 1	1 D	1 1	1 D	1 1A	1 1A	1 D	1 1A	62.50%
31 PC	0 D	1 D	1 1	1 D	1 1	1 D	1 1B	1 1A	1 1B	1 C	62.50%
32 BAP	1 1	1 1A	1 1	1 D	1 1	1 D	1 1A	1 1A	1 C	1 1A	87.50%
33 PC	0 D	1 1A	1 1	1 D	1 1	1 D	1 1A	1 1A	1 D	1 1B	0
Total	57.58%	57.58%	75%	66.67%	75.76%	60.61%	75.76%	71.43%	81.82%	75.76%	69.80%

Légende : Explic. : Explications; A : Explication aspectuelle; B : Explication non aspectuelle; C : Explication mixte (aspectuelle et non aspectuelle)
 D : Aucune explication fournie; 1 : 1 lorsque réussi; 0 lorsque non réussi; 2 : Le chiffre devant les lettres A ou B indiquent le nombre d'explications formulées; 3 : / lorsque réponse absente.

Dans plusieurs cas, l'emploi de règles aspectuelles a été accompagné d'un bon résultat. À titre d'exemple, lors de la négociation de la forme du verbe 4 (*était*) entre les participants de l'équipe 2.4, ceux-ci ont décidé de choisir l'IMP grâce à deux explications aspectuelles :

(Équipe 2.4, 20 secondes, entre 4:40 et 5:00)

É1 : 4°

É2 : 4°

É1 et É2 : « a été / était plus sombre que le reste du café parce que »

É3 : Imparfait.

É1 : Imparfait. Parce que c'est... euh...

É2 : Pourquoi?

É1 : Arrière-plan.

É3 : Circonstances.

É2 : Uh-hu, ok.

Un autre exemple d'utilisation d'explications aspectuelles qui a mené à un bon résultat est celui où les participants de l'équipe 2.7 négocient la forme du verbe 12 (PC), tout en discutant du verbe 11 (PC). La difficulté que présentait le verbe 11 résidait dans le fait que le mot *habituelle* pouvait induire en erreur les apprenants s'ils connaissaient la règle traditionnelle stipulant que l'IMP est utilisé pour montrer l'habitude. Nous pouvons constater que les explications aspectuelles n'ont pas causé ce problème :

(Équipe 2.7, 40 secondes, entre 7:40 et 8:20)

É1 : « ils ont choisi ou ils choisissaient une table carrée »

É3 : Je pense, IMP.

É2 : Non, c'est ça, c'est pas décrire.

É1 : C'est passé.

É2 : Qu'est-ce qui s'est passé.

É1 : Ici aussi, « ne se sont pas assis ».

É2 : Oui, qu'est-ce qui s'est passé. Parce que ce n'est pas normal, les joueurs jouaient euh... sur pied, euh... pas, pas assis, c'est normal, les joueurs assis. Et le 2^e aussi : ils ont choisi.

É3 : Ils ont choisi.

É1 : Uh-hu, d'accord.

Toutefois, pour le verbe 11, l'équipe 1.1 a choisi, à tort, l'IMP (comme plusieurs autres équipes) en se fiant au contexte : en raison du mot *habituelle*, les participants ont déduit que c'était un indice pour choisir l'IMP. Les verbalisations ne contiennent pas la réponse; cependant, en vérifiant la copie de l'exercice, nous avons pu retracer le choix de cette équipe, qui s'est arrêté sur l'IMP :

(Équipe 1.1, 17 secondes, entre 4:10 et 4:27)

É1 : Les joueurs de cartes [inaudible] habituelle.

É2 : C'est ça, c'est parce que habituelle. Peut-être, pas sûre.

Dans certains cas, les équipes utilisaient des explications aspectuelles combinées à des explications non aspectuelles pour choisir le bon temps de verbe. C'est ce que l'équipe 2.5 a fait pour négocier la forme du verbe 11 :

(Équipe 2.5, 1 minute 25 secondes, entre 11:55 et 13:20) :

É1 : Les joueurs de cartes ne se sont pas assis / ne s'asseyaient pas à leur table habituelle.
Ne se sont pas assis... à leur table habituelle.

É2 : Hum... les joueurs de cartes ne se sont pas assis... Hum... c'est passé.

É1 : Habitude euh....

É3 : C'est terminé

É1 : Comme d'habitude, non, ce n'est pas comme d'habitude. Ne se sont pas assis, ne s'asseyaient pas à leur table habituelle.

É2 : Ça veut dire que ils, euh... habituellement, ils s'assient dans cette table...

É1 : Exact.

É2 : Mais ils ne peuvent pas se [incompréhensible]...

- É1 : Exactement, c'est une chose, une chose qu'est passée [Qu'est-ce qui s'est passé?]
 É3 : Qu'est passée?
 É1 : Oui.
 É3 : Passé.
 É1 : Pour moi, oui, c'est comme ça : ils ne se sont pas assis.
 É3 : C'est comme une fois, termine. [action terminée]
 É1 : Oui, passé c'est une fois et parfait c'est une action répétée des fois. [répétition]

Prenons le verbe 3 *allaient* : l'équipe 2.4 a négocié la forme de ce verbe en employant deux explications aspectuelles (*les circonstances, les conditions et l'arrière-plan*) et une non aspectuelle (que l'on pourrait mettre dans la catégorie *autres* des explications non aspectuelles pour l'IMP, car les participants parlent d'une *action pas commencée*). Ces réflexions leur ont valu un bon résultat :

(Équipe 2.4, 30 secondes, entre 4:10 et 4:40)

- É1 : Le 3. Ils sont allés... toujours au fond de la salle. C'est 3, ok. C'est la circonstance, [incompréhensible]
 É2 : C'est IMP aussi.
 É1 : C'est IMP?
 É3 : C'est ça, est-ce que tu es d'accord?
 É1 : Toujours au fond de la salle.
 É3 : Ouais, parce que c'est arrière-plan, c'est, c'est, l'action pas commencée.
 É1 : Uh-hu, ouais.
 É2 : IMP?
 É1 : Oui, IMP.

Par ailleurs, les équipes ont également négocié la forme à l'aide d'explications uniquement non aspectuelles. Dans certains cas, les participants sont parvenus à de bons résultats; dans d'autres, ces explications ne les ont pas aidés à choisir la bonne réponse. Par exemple, pour le verbe 2 *se sont retrouvés*, les participants de l'équipe 2.1 se sont fiés à la notion de répétition contenue dans le sens du début de la phrase : « Comme chaque vendredi

soir ». Les participants en sont donc venus à expliquer le choix de l'IMP par des explications non aspectuelles, et cela a donné un mauvais résultat :

(Équipe 2.1, 41 secondes, entre 00:30 et 1:11)

É1 : Ici, « comme chaque vendredi soir », c'est [incompréhensible] avant c'est pas une action euh...

É2 : [incompréhensible] « se sont retrouvés / se retrouvaient au café-bistro *Au café du coin* pour jouer aux cartes ».

É1 : Mais ça c'était chaque euh...

É2 : Chaque phrase?

É1 : Chaque vendredi, chaque vendredi.

É3 : C'est répété [répétition], c'est pourquoi IMP, c'est pas seulement une action [action ponctuelle], c'est répété, c'est...

É2 : Répété.

É1 : Ok. Se retrouvaient...

D'un autre point de vue, nous pouvons dire que si les explications aspectuelles apparaissaient comme étant de nouvelles notions pour les étudiants (aucun étudiant n'a montré qu'il connaissait ces notions et aucune enseignante n'avait parlé de ces notions avant que l'expérimentation ne commence), elles n'ont pas nui chaque fois qu'elles ont été utilisées. À titre d'exemple, pour le verbe 10 *fermaient*, l'équipe 1.2 a été une des deux seules à suggérer des règles aspectuelles pour résoudre le problème grammatical, règles accompagnées d'explications non aspectuelles. D'ailleurs, cette équipe a obtenu un bon résultat pour ce verbe, alors que l'autre équipe ayant utilisé une règle aspectuelle accompagnée d'une règle non aspectuelle n'a pas réussi ce verbe. Toutes les autres équipes n'ont pas, elles non plus, obtenu la bonne réponse, qu'elles aient formulé des explications non aspectuelles ou qu'elles n'aient rien proposé du tout. Il serait toutefois important de souligner que l'une des deux personnes de l'équipe 1.2 a démontré une forte insécurité et un comportement plutôt négatif envers les notions aspectuelles; c'est ce qui explique qu'elle soit l'une des participantes qui parlent dans la langue maternelle :

(Équipe 1.2, 41 secondes, entre 6:12 et 6:53)

É1 et É2 : « Au moment où les quatre amis »

É2 : « sont entrés / entraient dans le café »

É1 : Passé oui hum... PC and hum IMP, je pense.

É2 : « ont fermé / fermaient les fenêtres parce que la pluie entrainait dans le café à cause du vent. »

É1 : Non? Similar, similar this one : that's what happened and that's what... it is describing the situation.

Tout compte fait, nous pouvons affirmer que, dans chaque équipe, les participants ont repris au moins une fois les explications aspectuelles coconstruites en classe et que celles-ci ont probablement contribué à la bonne résolution de certains des problèmes grammaticaux du texte à trous.

4.3.2.3 Corrélation entre les scores et les types de commentaires métalinguistiques

Dans cette section, nous reprenons la série de verbes les mieux réussis et ceux les plus manqués afin d'illustrer certains liens entre les scores et les commentaires formulés par les participants.

Verbes les mieux réussis

Nous avons déjà mentionné que tous les participants ont choisi correctement la bonne forme grammaticale des cinq verbes suivants : 1 *était*, 5 *avait*, 12 *ont choisi*, 22 *ont couru*, 24 *est venu*, 28 *tombaient*. Nous allons maintenant examiner les réflexions métalinguistiques qui ont été fournies pour chacun de ces verbes afin de vérifier si les explications aspectuelles semblent avoir influencé le choix des équipes.

Sur les huit équipes ayant fourni des explications pour le verbe *était*, six ont formulé des explications aspectuelles. Nous pouvons affirmer que, malgré le fait que ce verbe était employé dans un contexte typique et familier (« C'était un vendredi du mois de juillet »), les participants se sont surtout servis d'explications aspectuelles (sept explications aspectuelles sur un total de dix explications). Le même phénomène ne s'est cependant pas produit pour le verbe *avait* : une équipe a formulé une explication aspectuelle, six équipes ont énoncé des

explications non aspectuelles et trois n'ont fourni aucune explication. Pour le verbe *ont choisi*, deux équipes seulement ont formulé des explications aspectuelles : pour les participants de l'équipe 2.4, l'explication aspectuelle ne les a pas aidés, c'est plutôt les explications non aspectuelles qui les ont dirigés vers le PC; tandis que pour ceux de l'équipe 2.7, l'explication aspectuelle *Qu'est-ce qui s'est passé?* les a menés à choisir le PC. En ce qui concerne le verbe *ont couru*, sur les huit équipes, cinq n'ont donné aucune explication pour justifier leur choix, deux équipes ont fourni des explications non aspectuelles et une a fourni une explication aspectuelle. Puisque les participants de la plupart des équipes n'ont pas paru avoir besoin de recourir à des règles, nous pourrions nous demander si toutes les équipes ont choisi le PC parce que *courir* est un verbe d'activité et que dans le présent contexte, l'association *verbe d'action* et *PC* fonctionne effectivement. Le verbe *est venu* n'a pas suscité beaucoup d'explications : deux équipes ont chacune formulé deux explications; par ailleurs, ces quatre explications étaient de nature aspectuelle. Enfin, le verbe *sont tombés* n'a suscité que deux explications (aspectuelles) de la part de deux équipes. Cependant, le verbe *tomber* a aussi été accepté à l'IMP, à la condition que les deux verbes le précédant, soit 26 *crier* et 27 *déplacer*, avaient été placés au même temps. Ainsi, les trois verbes devaient être placés soit à l'IMP, soit au PC.

Les verbes les plus manqués

Nous allons maintenant observer les verbes les plus manqués en regard des réflexions métalinguistiques fournies par les participants. Tout d'abord, les cinq verbes dont il sera question dans cette partie sont les suivants : 2 *se sont retrouvés*, 10 *fermaient*, 11 *se sont assis* (à la forme négative), 13 *utilisait* et 33 *a eu*.

Le verbe *se sont retrouvés* n'a été réussi que par 30 % des équipes. En proposant un début de phrase tel « Comme chaque vendredi soir », nous voulions voir si les participants allaient associer le PC aux explications aspectuelles ou l'IMP à l'explication non aspectuelle de l'habitude. En fait, sur les trois équipes ayant réussi ce numéro, l'une d'entre elles n'a fourni aucune explication (équipe 1.1), l'équipe 1.2 a donné une explication aspectuelle, *Qu'est-ce qui s'est passé?* et l'équipe 2.5 a formulé une explication non aspectuelle. La plupart des autres équipes se sont basées sur le sens de l'habitude que recelait « Comme chaque vendredi soir », associant *habitude* et *IMP*.

Pour ce qui est du verbe *fermaient*, seulement 10 % des équipes ont choisi l'IMP. En fait, il s'agit de l'équipe 1.2, celle-ci ayant expliqué son choix par une combinaison aspectuelle-non aspectuelle : *les circonstances, les conditions* ainsi que la *description*. Quant aux autres équipes, 50 % n'ont fourni aucune explication et les autres ont donné des explications tels : *le contexte* ou *une action finie, terminée*.

Le verbe *se sont assis* n'a, pour sa part, mené que 40 % des équipes à choisir correctement le PC. Des quatre équipes ayant obtenu un bon résultat, trois n'avaient proposé aucune explication, tandis que l'équipe 2.5 a fourni une explication aspectuelle et deux non aspectuelles : *Qu'est-ce qui s'est passé?*, *action finie, terminée* et *action ponctuelle*. La difficulté de ce verbe ne venait pas tant du fait qu'il était présenté dans sa forme négative, mais plutôt de la présence d'un mot évoquant sémantiquement l'habitude, l'adjectif *habituelle*, ce qui a conduit certaines équipes à choisir l'IMP au lieu du PC. Par exemple, l'équipe 1.1 a justifié le choix de l'IMP par *l'habitude*, les équipes 2.3 et 2.6 aussi. Toutefois, les équipes qui ont formulé des explications aspectuelles (équipes 2.2 et 2.4) ont perçu *des circonstances, des conditions* et celle qui a énoncé une combinaison aspectuelles-non aspectuelles (équipe 1.2) a aussi vu *des circonstances, des conditions* et *de la description*.

Quant au verbe *utilisait*, 44,44 % des équipes l'ont réussi (quatre sur neuf). Tout d'abord, sur les trois équipes n'ayant fourni aucun commentaire métalinguistique quant au choix de temps, une seule équipe (2.3) a correctement choisi l'IMP. L'équipe 1.2 s'est questionnée à partir *des circonstances, des conditions* et de *Qu'est-ce qui s'est passé?*; cependant, cette dernière explication a convaincu cette équipe, à tort, de choisir le PC plutôt que l'IMP. L'équipe 2.4 a aussi opté pour le PC en raison de l'explication aspectuelle *Qu'est-ce qui s'est passé?* Quant aux équipes 2.5 et 2.7, elles ont donné une combinaison d'explications aspectuelles et non aspectuelles, et ont produit une bonne réponse.

Enfin, le verbe *a eu* n'a été réussi par aucune équipe. La plupart des équipes, soit six sur les huit équipes ayant répondu à ce numéro, n'ont formulé aucune explication. Par contre, l'équipe 1.2 a perçu *des circonstances, des conditions* après la lecture complète de la phrase; l'équipe 2.7, quant à elle, a justifié son choix de l'IMP par *la description*. Ce numéro a été construit de façon à vérifier si les participants allaient se servir des règles aspectuelles pour négocier la forme d'un verbe qui, traditionnellement, est plus souvent présenté à l'IMP. Par

ailleurs, en comparant le score de ce verbe et celui du verbe *ai eu* de l'exercice à trous de la version B du test (c'était aussi le dernier verbe à résoudre), nous pouvons constater que les participants ont toujours éprouvé de la difficulté à choisir le PC dans un tel contexte. Lors du premier test, 30,77 % des participants ont réussi à choisir le PC, tandis que 9,09 % des participants y sont parvenus lors du second test (c'est-à-dire après la correction de l'exercice à trous du traitement expérimental). Ainsi, la construction du verbe *être* au PC persiste à causer des difficultés chez les apprenants, mais nous ne pouvons pas affirmer que les règles aspectuelles ont avantagé ou désavantagé les équipes puisqu'une seule s'en est servie.

Tout compte fait, nous pouvons voir que les erreurs sont souvent attribuables à des associations contexte lexical et forme grammaticale. Par la valeur sémantique d'un mot, l'énoncé devient un faux indice dans le choix du temps de certains verbes. Par exemple, c'est le cas du verbe *se sont retrouvés*. Les erreurs pourraient aussi être attribuées au fait que certains verbes exploités dans l'exercice à trous ne correspondaient pas à une présentation fréquente dans les manuels pédagogiques, soit les verbes *utilisait* et *a eu*.

4.3 Exercice de *dictogloss* du traitement expérimental : données quantitatives et qualitatives

Contrairement à l'exercice à trous, le *dictogloss* n'a pas suscité beaucoup de commentaires métalinguistiques de la part des apprenants. Même si toutes les équipes ont remis leur texte reconstruit, chaque équipe n'a expliqué son choix de temps de verbe qu'à l'occasion ou pas du tout. Les équipes ont paru consacrer beaucoup plus d'attention à la reconstruction du texte tel qu'il avait été lu qu'à la négociation de la forme PC ou IMP. Ainsi, avec le peu de données recueillies, il est difficile de répondre de façon appropriée à nos questions de recherche. Nous présenterons toutefois les résultats obtenus dans les prochaines sections.

4.3.1 Analyse quantitative : scores obtenus

D'après les données répertoriées dans le tableau 4.7, nous pouvons noter que les équipes ont obtenu des scores plus élevés que ceux de l'exercice à trous, la moyenne étant de 84,18%. Ceci n'a rien de vraiment surprenant puisque les participants n'étaient pas contraints

d'utiliser des verbes imposés à l'avance. Les verbes au PC ont été employés plus souvent que ceux à l'IMP : 11,7 verbes en moyenne au PC et 4,8 à l'IMP. Pour ce qui est des commentaires métalinguistiques, nous présenterons les résultats leur étant associés dans le tableau 4.7.

En raison du peu de commentaires métalinguistiques obtenus, nous n'avons pas fait de test statistique pour le *dictogloss*. Les résultats n'auraient pu donner de corrélation significative puisque le nombre d'explications est peu élevé et que dans six cas, de zéro à deux explications ont été énoncées. Nous allons maintenant exposer de façon succincte les résultats de nature qualitative.

Tableau 4.7 Les résultats du *dictogloss*

Équipes	Nombre total d'explications	Nombre d'explications aspectuelles	Nombre d'explications non aspectuelles	Taux de réussite des verbes	Nombre de verbes employés (PC + IMP)	Nombre de verbes réussis au PC	Nombre de verbes réussis à l'IMP
Équipe 1.1	1	/	1	86,36 %	22	15	4
Équipe 1.2	2	/	2	44,44 %	18	4	4
Équipe 1.3	1	/	1	91,67 %	24	15	7
Équipe 2.1	0	/	/	100 %	18	15	3
Équipe 2.2	2	/	2	88,89 %	18	12	4
Équipe 2.3	0	/	/	86,36 %	22	13	6
Équipe 2.4	8	3	5	90,91 %	22	15	5
Équipe 2.5	6	6	/	100 %	15	10	5
Équipe 2.6	3	1	2	80,00 %	20	9	6
Équipe 2.7	8	8	/	76,47 %	17	9	4
Totaux	31	18	13	84,18 %	19,6	11,7	4,8

4.3.2 Analyse qualitative : particularités des verbes réussis et manqués

Nous avons étudié les verbes de chacun des dix textes reconstruits (un texte par équipe). Un certain nombre de verbes ont été produits plus fréquemment que d'autres puisque le même texte de départ a été lu aux dix équipes. Ainsi, les huit verbes les plus utilisés ont été les suivants : *tourner*, *porter*, *faire*, *courir*, *voir*, *arriver*, *sentir* et *sauter*. Nous allons donc tracer un portrait de ces verbes.

Pour ce qui est du verbe *tourner*, il a été utilisé sept fois, soit cinq fois correctement au PC et deux fois incorrectement à l'IMP, pour un score total de 5/7. Le verbe *porter* a obtenu un score de 10/13 : les trois erreurs provenaient de trois utilisations au PC. Quant au verbe *faire*, il a été employé six fois correctement à l'IMP, une fois correctement au PC et deux fois incorrectement au PC, pour un total de 7/9. Une équipe a fait une erreur pour le verbe *courir*, il s'agit de la seule équipe qui l'a utilisé à l'IMP, pour un score total de 6/7. Les verbes *voir* et *sauter* ont chacun été employés sept fois au PC, et ce, correctement, donc les deux verbes ont obtenu un score respectif de 7/7. Pour ce qui est du verbe *arriver*, une équipe sur dix l'a employé incorrectement à l'IMP, ce qui donne un score de 9/10. Finalement, une équipe sur neuf a utilisé l'IMP plutôt que le PC pour le verbe *sentir*, ce qui a occasionné une erreur, donc un score de 8/9.

Quant aux catégories lexicales des verbes, nous pouvons constater que le verbe *porter*, dans les contextes où il a été utilisé, entre dans la catégorie d'état. Les équipes ont donc employé ce verbe de façon typique puisqu'il a été employé à l'IMP dans la majorité des cas. Dans les cas où les équipes (au nombre de deux) l'ont utilisé au PC, l'emploi a été erroné. En ce qui concerne le verbe *faire*, il a été le plus souvent employé à l'IMP dans un contexte typique, celui relié à la température, appartenant ici à la catégorie d'état. Une équipe a cependant bien utilisé ce verbe au PC puisque ce contexte ne répondait pas aux circonstances, mais plutôt à ce qui s'est passé. Enfin, tous les autres verbes appartenaient soit à la catégorie lexicale d'activité (*voir*, *sentir*, *sauter*), soit à celle d'accomplissement (*courir* [vers...]), soit à celle d'achèvement (*tourner*, *arriver*).

4.3.3 Analyse qualitative : commentaires métalinguistiques

Pour cet exercice, peu de commentaires métalinguistiques ont été énoncés (voir tableau 4.7). Nous pouvons noter que le plus bas quotient d'explications par rapport au nombre de verbes employés est de 0 % et que le plus haut n'atteint que 47,06 %. Il est à noter que les participants des équipes du groupe 1 n'ont repris aucune explication aspectuelle. Toutefois, le nombre d'explications non aspectuelles formulées par chaque équipe de ce groupe est aussi très bas (une, deux et une explications). Dans le groupe 2, quatre équipes sur sept se sont servies d'explications aspectuelles; elles sont au nombre de 18 (trois, six, une et huit explications). D'ailleurs, les explications aspectuelles comptent pour le double du nombre de celles non aspectuelles (ces dernières se chiffrant à neuf) dans le second groupe. En outre, deux équipes ont formulé uniquement des explications aspectuelles : l'équipe 2.5 (six explications) et l'équipe 2.7 (huit explications). En moyenne, les dix équipes ont utilisé 1,8 explication aspectuelle et 1,3 explication non aspectuelle.

Nous avons relevé certaines verbalisations intéressantes de réflexions métalinguistiques formulées par les équipes. À titre d'exemple, l'équipe 2.4 a formulé huit explications, toutes de nature aspectuelle. Durant la négociation de la forme du verbe *chercher*, nous pouvons retracer deux explications aspectuelles : *Qu'est-ce qui s'est passé?* et *les circonstances, les conditions*. Les deux étudiantes ne sont pas d'accord sur la forme à choisir et elles justifient leur point de vue en ayant recours à deux explications aspectuelles. Dans la rédaction, c'est le PC qui a été écrit, occasionnant une erreur. Toutefois, selon l'enregistrement, le bon choix a été fait, soit l'IMP :

(Équipe 2.4, 57 secondes, entre 15:03 et 16:00)

É1 : Mais je pense que euh... il est déjà, il a déjà connu euh... ce qui il va chercher

É2 : Ce qui...

É1 : Oui, oui, ce qui il va chercher

É2 : Il cherche pour...

É1 : Un homme

É2 : Johanna

É1 : Oui, Johanna

- É2 : Oui, oui, Johanna
- É1 : Il a cherché...
- É2 : Il a cherché ou il cher..., il cherchait?
- É1 : C'est, c'est ce que s'est passé, c'est qu'est-ce qui s'est passé.
- É2 : Je pense que c'est IMP, parce que il cherche, c'est... c'est... situation, circonstances...
- É3 : [Rires] Je comprends c'est le, je comprends c'est le histoire, (...)

Il est cependant très difficile d'établir une corrélation entre les explications fournies (que ce soit le genre ou le nombre d'explications) et les scores obtenus. Ainsi, en raison du peu de commentaires métalinguistiques formulés lors de cet exercice, nous pourrions nous demander si ce type d'activité était propice à la réflexion métalinguistique et donc, à une collecte de renseignements métalinguistiques à l'aide de magnétophones. Nous reprendrons ce point au chapitre suivant.

4.4 Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons présenté les résultats des exercices qui se sont déroulés en classe, soit les tests avant et après traitement, et l'exercice à trous et le *dictogloss* du traitement. Nous avons exposé les moyennes des résultats écrits et ceux des commentaires métalinguistiques. Pour ce qui est des résultats écrits, nous avons exposé les scores moyens qu'ont obtenus les participants quant à l'exercice à trous des tests ainsi que la courte composition. De plus, nous avons dressé un portrait des résultats obtenus lors de l'exercice à trous réalisé en équipes lors du traitement expérimental ainsi que lors du *dictogloss*. Par ailleurs, grâce aux enregistrements des commentaires qu'ont formulés les participants lors des deux exercices en équipe, nous avons pu rendre compte des différentes explications qu'ont énoncées les participants pour résoudre les problèmes grammaticaux sur la forme. Nous avons présenté certaines réflexions métalinguistiques (extraites des enregistrements) et, dans le cas de l'exercice à trous, nous avons pu établir certaines relations entre explications et scores obtenus.

Dans le chapitre suivant, nous interpréterons les résultats sous forme de discussion. Nous réfléchirons aux liens possibles entre les résultats et les considérations linguistiques et pédagogiques exposées dans le chapitre du cadre théorique.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Nous poserons maintenant un regard sur les différents résultats que nous avons obtenus à la lumière de nos questions de recherche. Ainsi, nous discuterons brièvement du déroulement de la séquence didactique, des résultats de l'exercice à trous et du *dictogloss*. Nous mettrons aussi en parallèle nos résultats avec ceux d'autres études portant sur le même sujet ou encore, sur les mêmes instruments de mesure ou de collecte de données que nous avons utilisés.

5.1 Les apprenants et les explications aspectuelles : y a-t-il reprise?

Durant le traitement expérimental, nous voulions voir si les apprenants allaient employer les explications aspectuelles pour résoudre les problèmes grammaticaux. L'expérimentation que nous avons menée en salle de classe nous a révélé plusieurs faits par rapport à la réception, de la part des apprenants, d'un enseignement non traditionnel du PC et de l'IMP.

5.1.1 L'activité de réflexion et de discussion

Tout d'abord, à l'étape de la *Coconstruction* durant laquelle s'est déroulée l'activité de réflexion et de discussion, plusieurs étudiants se sont laissé guider par les explications aspectuelles quand est venu le temps de différencier les emplois du PC et de l'IMP. Ainsi, dès cette étape, certains apprenants paraissaient s'être approprié les règles aspectuelles. Nous avons pu remarquer cela notamment lorsque des étudiants utilisaient les explications aspectuelles pour justifier l'utilisation du PC ou de l'IMP dans le texte. Deux étudiants ont

particulièrement attiré notre attention sur ce sujet : dans le premier groupe, un participant (dont la langue maternelle est l'anglais) nous a confié durant une pause que les notions comprises dans les explications aspectuelles reliées au PC et à l'IMP l'aidaient beaucoup à comprendre la différence d'emploi entre le PC et l'IMP. Dans le second groupe, l'attitude non verbale d'un des étudiants a aussi attiré notre attention : cet apprenant (dont la langue maternelle est le chinois mandarin) faisait des signes d'approbation et de compréhension durant l'activité de réflexion et de discussion quand il était question des explications aspectuelles. Ainsi, nous croyons que cette étape a permis à plusieurs de commencer à les reprendre et à se les approprier (première question spécifique de notre recherche).

5.1.2 L'exercice à trous du traitement expérimental

Quant aux explications fournies durant l'exercice à trous, nous pouvons constater que le taux d'explications aspectuelles reprises par les participants est tout de même important. En effet, bien que l'approche aspectuelle représentait d'une part, une toute nouvelle façon d'aborder le PC et l'IMP pour les étudiants et d'autre part, venait visiblement s'ajouter à une approche non aspectuelle (traditionnelle) que les apprenants avaient déjà apprise dans le cas du PC seul et de l'IMP seul, nous pouvons constater que le taux d'utilisation a été assez élevé puisqu'il a presque atteint le nombre d'explications non aspectuelles utilisées par les étudiants. Comme nous l'avons vu plus tôt, les participants ont utilisé 96 explications aspectuelles pour justifier leur choix d'employer le PC ou l'IMP versus 105 explications non aspectuelles. Ceci nous indique que, de manière générale, lors de l'exercice à trous, les apprenants ont repris et se sont appropriés les explications coconstruites avec l'enseignante en ce qui concerne la distinction aspectuelle entre le PC et l'IMP. En quelques heures d'exposition à cette approche, nous ne pouvions pas nous attendre à un taux d'explications de 100 %. Nous ne pouvions espérer, non plus, que chaque équipe fournisse le même nombre de commentaires métalinguistiques puisque la démarche que les étudiants ont suivie pour réaliser cet exercice était nouvelle : discuter en petit groupe pendant que leur voix était enregistrée n'est pas une méthode à laquelle ils étaient habitués (toutefois, certains étudiants du second groupe s'étaient déjà fait filmer lors d'un examen oral).

Bref, nous pouvons répondre de façon positive à notre première question de recherche : de façon générale, lors de l'exercice à trous du traitement expérimental, les apprenants ont repris et se sont approprié les explications coconstruites avec l'enseignante en ce qui concerne la distinction aspectuelle entre le PC et l'IMP.

D'autres auteurs ont privilégié les commentaires métalinguistiques des participants afin de comprendre ce qui pousse les apprenants à choisir le PC plutôt que l'IMP, et vice versa. À titre d'exemple, Kim (2003) a réalisé une étude qualitative des notions métalinguistiques utilisées dans le choix d'emploi du PC ou de l'IMP à travers les commentaires métalinguistiques de sept adultes coréens apprenant le FLE (à Paris). L'auteure a procédé par entrevues individuelles – ce qui n'a pas été notre cas. Le prétexte pour favoriser les réflexions métalinguistiques a consisté en un exercice à trous de 42 verbes à conjuguer au PC ou à l'IMP, soit dans des phrases détachées, soit dans de courts récits. Le texte ne renseigne pas sur des corrélations entre une explication formulée par un-e apprenant-e et un bon ou mauvais résultat de façon systématique. Toutefois, l'auteure spécifie de manière générale les phrases où les apprenants ont fait le plus d'erreurs et les explications qui ont mené à de mauvais scores. Pour ce qui est des erreurs liées aux explications, certains exemples peuvent être repris ici : maintes erreurs se rapportent à des notions telles que la *durée*, le *nombre de mois*, *en même temps*, la *description*, *l'état*, *pendant* et *quand*, explications souvent utilisées, fréquemment à tort, pour justifier l'utilisation de l'IMP en raison des indices lexicaux contenus dans ces expressions (p. 4). De plus, des termes tels *moment*, *fini*, *action* et *ponctuel* ont aussi mené les apprenants à faire des erreurs (p. 4), erreurs communément attribuées au choix du PC. D'autres erreurs proviennent des schémas typiques que les participants ont appris en classe et ont donné comme explication durant le traitement expérimental, par exemple, le schéma : « Je dormais quand mon fils m'a téléphoné. » (p. 6).

Nous pourrions comparer, quoique de façon succincte, le nombre de commentaires métalinguistiques qui se trouvent dans l'étude de Kim (2003) et dans la nôtre. Pour ce qui est de Kim (2003), les apprenants ont fourni 250 explications au total, soit une moyenne de 35,71 explications par personne, tandis que dans notre étude, les participants en ont formulé 201, soit une moyenne de 20,1 par équipe. Pour ce qui est de nos résultats, ils renseignent sur le nombre d'explications aspectuelles (96) et non aspectuelles (105), PC et IMP confondus. Ceux de Kim (2003) donnent des informations sur le nombre d'explications fournies pour

l'IMP (129) et celui pour le PC (121), mais nous ne pouvons rien avancer sur le nombre d'explications ayant conduit les apprenants à de bons scores. La seule spécification que nous avons par rapport aux résultats serait la suivante : « Sur quarante-deux verbes, presque les deux tiers n'ont pas posé de problèmes aux informateurs [...] » (p. 4). Ainsi, contrairement à l'étude de Kim (2003), la nôtre a essayé d'établir une relation entre les explications utilisées et chaque verbe de l'exercice. Nous reparlerons plus loin des corrélations entre les réponses et les commentaires métalinguistiques énoncés.

5.1.3 Le *dictogloss* du traitement expérimental

Étonnamment, le *dictogloss* n'a presque pas suscité de discussion entre les participants de chaque équipe, bien que les scores soient très élevés dans tous les cas, à l'exception d'une seule équipe. Au total, les apprenants ont formulé 18 explications aspectuelles (une moyenne de 1,8 explication par équipe) et 13 explications non aspectuelles (une moyenne de 1,3 explication par équipe). Il est tout de même intéressant de noter que le nombre d'explications aspectuelles est plus élevé que celui des explications non aspectuelles.

Nous avons justement choisi le *dictogloss* pour ses caractéristiques collaboratives et pour le fait qu'il pousse les participants à négocier le sens et la forme; ainsi, il aurait dû encourager les apprenants à produire un grand nombre de commentaires métalinguistiques. D'ailleurs, comme nous l'avons sommairement énoncé à la section 2.1.3, Blyth (2005) suggère le *dictogloss* comme activité pouvant attirer l'attention des apprenants sur les différences aspectuelles et les choix de temps qu'elles entraînent. Il se peut que, puisque les participants n'avaient jamais réalisé ce genre d'activité, la nouveauté ait fait en sorte que les participants se soient concentrés à la rédaction plutôt qu'à la négociation et à la rédaction. Ou encore, selon la théorie de la bifocalisation (voir section 2.2.1.6), la tâche a dirigé l'attention des apprenants sur le contenu et non sur la forme. Il se peut aussi que les participants aient eu le souci de reproduire exactement le texte que la chercheuse a lu plutôt que de reconstruire le texte avec leur propre vocabulaire. À ce propos, nous pouvons souligner le fait que les participants d'une équipe ont spécifié à l'enseignante qu'ils avaient misé sur la mémoire d'un des participants pour la rédaction du texte. (Il est probable qu'une seule lecture du texte par la chercheuse, plutôt que deux, aurait poussé davantage les étudiants vers la négociation.)

Pourtant, plusieurs auteurs suggèrent l'utilisation de tâches collaboratives visant l'*output* dans le but d'encourager l'acquisition d'une langue seconde; le *dictogloss* apparaît ainsi comme une tâche encourageant la réflexion métalinguistique. Blyth (2005), Jacobs et Small (2003), Swain et Lapkin (2001), Nabei (1996), Kowal et Swain (1994), entre autres, ont montré les avantages qu'amène l'activité du *dictogloss* dans le développement de la conscientisation métalinguistique et de la production des apprenants (sans toutefois relier le *dictogloss* à l'apprentissage de la différence aspectuelle entre le PC et l'IMP).

Notamment, selon les résultats de Kowal et Swain (1994), les participants de l'étude (des élèves d'un cours de français immersion de secondaire deux) ont fourni 42 % d'explications reliées à la grammaire (93 épisodes). Le *dictogloss* devait diriger l'attention des élèves vers l'utilisation du présent de l'indicatif; toutefois, le tableau des résultats ne fournit que le nombre d'épisodes reliés aux verbes, ce qui correspond à 39 % (36 épisodes). Ainsi, nous pouvons remarquer que, même si les participants de l'étude avaient été entraînés à cette nouvelle activité qu'est le *dictogloss*, et ce, deux fois à intervalle de deux semaines, les occurrences de commentaires métalinguistiques ne sont pas très élevées. De notre côté, l'étude que nous avons menée a d'ailleurs révélé que 31 explications (aspectuelles et non aspectuelles) concernaient la notion grammaticale vers laquelle l'attention des participants était dirigée, soit l'emploi du PC et de l'IMP en contexte. Ainsi, nous pouvons relativiser le faible taux de commentaires métalinguistiques formulés par les participants de notre étude en le comparant à celui d'autres études, comme celle de Kowal et Swain (1994), comportant le *dictogloss* comme tâche à réaliser.

Dans une étude de Nabei (1996), quatre adultes apprenant l'anglais comme langue seconde étaient en situation de *dictogloss*; les participants ont reçu un entraînement au *dictogloss* lors de la première rencontre et ensuite, ils ont pu procéder à la tâche. La forme ciblée était les temps passés : 49 % des épisodes enregistrés étaient reliés à la grammaire, et plus particulièrement, neuf épisodes sur 21 (43 %) correspondaient aux temps passés. L'auteure a trouvé que le *dictogloss* avait bel et bien encouragé la discussion sur le sens et la forme (p. 67). Toutefois, elle avance que la préparation ainsi que la correction constituent deux étapes souhaitables pour que l'activité soit réussie (p. 70-71).

De même, dans l'étude de Swain et Lapkin (2001), les participants (des élèves d'un cours de français immersion de secondaire deux) ont pris part, entre autres, à une tâche de *dictogloss* dont la notion grammaticale visée était les verbes pronominaux. Les résultats ont montré que le nombre d'épisodes reliés à la forme atteignaient un pourcentage de 60 %. Toutefois, aucune donnée concernant le nombre d'épisodes spécifiquement reliés aux verbes pronominaux n'a été fournie dans l'article (seuls les scores après correction renseignent le lecteur sur les verbes pronominaux). Le groupe de participants au *dictogloss* avait aussi été préparé à cette nouvelle tâche durant la semaine précédant la réalisation du *dictogloss*.

L'une des conclusions qu'ont tirée Lim et Jacobs (2001) de leur étude réalisée à Singapour auprès de 19 élèves du secondaire apprenant l'anglais comme langue seconde (la langue maternelle des élèves pouvait être le mandarin, le cantonais ou le coréen, selon leur pays d'origine) était que l'apprentissage collaboratif a besoin d'être enseigné. L'échafaudage (*scaffolding*) des connaissances ne se fait pas nécessairement spontanément chez les élèves juste parce qu'ils sont en situation de coconstruction du savoir (p. 19). Les apprenants ont besoin d'un enseignement sur la façon de collaborer, donc, pour que les résultats soient positifs, ils nécessitent une préparation à la tâche.

Nous pouvons ainsi conclure que le *dictogloss* (Wajnryb, 1990) étant une activité relativement nouvelle et se démarquant des approches traditionnelles (l'autonomie des apprenants ainsi que la collaboration entre pairs sont sollicitées), une préparation à l'activité apparaît nécessaire. Toutefois, même en présence d'une période de familiarisation avec le *dictogloss*, le nombre d'épisodes n'atteint pas nécessairement un seuil élevé. Ainsi, malgré les limites de temps que nous avons rencontrées durant notre expérimentation, nos résultats ne se trouvent pas aux antipodes de ceux des études que nous avons parcourues. De plus, nous sommes convaincue des bienfaits de cette activité métalinguistique d'un point de vue pédagogique : en classe, l'enseignant-e peut initier les apprenants à cette activité de sorte qu'après quelques pratiques, les apprenants soient à même de profiter des avantages que le *dictogloss* procure sous les angles collaboratif, métalinguistique et performatif (les apprenants mettent en application les habiletés de compréhension orale et écrite ainsi que celles de production orale et écrite). L'entraînement au *dictogloss* et de plus longues explications de la part de l'enseignante seraient bénéfiques pour la production de commentaires métalinguistiques des apprenants.

Bref, pour ce qui est du *dictogloss*, nous ne pouvons pas dire que les apprenants ont repris et se sont approprié les explications aspectuelles. Du moins, le premier groupe n'en a pas du tout utilisé. Cependant, à l'intérieur du second groupe, les comportements sont différents : sur les cinq équipes ayant formulé des explications (aspectuelles ou non), quatre d'entre elles ont repris et se sont approprié un certain nombre d'explications aspectuelles. D'ailleurs, ces équipes ont utilisé plus d'explications aspectuelles que d'explications non aspectuelles. Ainsi, proportionnellement, nous pouvons dire qu'elles se les sont appropriées.

5.2 Les explications et les bons résultats : y a-t-il corrélation?

La deuxième question spécifique de notre étude consistait à savoir si les apprenants réussissent à solutionner les problèmes grammaticaux que nous leur avons donnés à l'aide des explications coconstruites en classe. Même si aucune corrélation statistiquement significative ne peut être attribuée au fait de formuler des explications aspectuelles et d'obtenir un bon résultat (test de Spearman, test de Fisher, voir section 4.2.1), l'analyse qualitative que nous avons réalisée démontre que les explications aspectuelles ont possiblement produit plusieurs bons résultats pour la plupart des équipes.

5.2.1 L'exercice à trous du traitement expérimental

Comme nous l'avons vu dans le chapitre du cadre théorique et celui des résultats, les verbes ayant été les plus manqués correspondent à des verbes dont la valeur lexicale peut tromper l'apprenant s'il ne tient pas compte de la valeur grammaticale aspectuelle. Par exemple, prenons le verbe 10 *fermaient* : seulement 10 % des équipes ont choisi correctement l'IMP. D'ailleurs, sur les sept explications énoncées par cinq équipes (les cinq autres n'ont formulé aucune explication), deux correspondent à des explications aspectuelles, et c'est la même explication qui est reprise, soit *les circonstances*, *les conditions*. Cette explication a été accompagnée les deux fois par une explication non aspectuelle, et elle a mené à un bon résultat une fois sur deux. Cela nous montre que la seule bonne réponse obtenue l'a été grâce, entre autres, à une explication aspectuelle. Nous pourrions formuler plusieurs hypothèses concernant ce haut taux d'erreurs. En effet, ce verbe appartient à la catégorie lexicale des *achèvements*, qui sont traditionnellement utilisés plus rapidement au PC qu'à l'IMP dans le

développement acquisitionnel des apprenants, si nous nous fions à l'hypothèse de l'aspect (voir l'étude sur l'hypothèse de l'aspect de Bardovi-Harlig, 2000, mentionnée à la section 2.1.1). Donc, les apprenants l'auraient associé plus facilement au PC qu'à l'IMP. Une autre possibilité pourrait être que les apprenants voient plus souvent le verbe *fermer* au PC ou croient, encore une fois selon un point de vue lexical, que *fermer* est une *action*, une *action finie*, *terminée* ou une *action ponctuelle* (voir section 2.1.3). D'ailleurs, une des équipes a formulé une de ces explications, une *action finie, terminée*, et elle n'a pas obtenu un bon résultat.

Comme nous l'avons mentionné dans notre cadre théorique (voir sections 2.1.3 et 2.3), Garrott (1988) a testé l'approche aspectuelle décrite par Dansereau (1987) à l'aide d'un texte à trous de 20 items chez des élèves du secondaire. Contrairement à l'exercice que nous avons créé, l'exercice à trous construit par Garrott (1988) ne donnaient pas les choix de verbes déjà conjugués : les participants devaient choisir le PC ou l'IMP, mais aussi, ils devaient pouvoir écrire le verbe conjugué (mais lors de la correction, les erreurs morphologiques ont été ignorées). Sur les 30 participants du groupe expérimental (30 autres élèves faisaient partie du groupe témoin), la moyenne générale se chiffre à 11,73 sur 20, donc 58,65 %. Si nous nous penchons sur les résultats de notre étude, sur les 10 équipes (représentant 10 participants), la moyenne atteint 69,80 %; cependant, les participants étaient devant une alternative de choix conjugués (PC et IMP) pour chacun des 33 verbes, et l'exercice se faisait en équipe. Nous pouvons constater que les participants ont mieux réussi lors de notre expérimentation, mais des variables différentes sont en cause; par exemple – et pour n'en nommer qu'une parmi d'autres – du fait que les participants soient en situation de négociation de la forme et soient encouragés à justifier leur choix, nous pourrions croire que cela a facilité l'obtention de bons scores. En effet, dans l'étude de Garrott, les apprenants ne devaient pas justifier leur choix du PC ou de l'IMP, l'auteur n'a considéré que les résultats de l'exercice à trous et non pas les résultats en relation avec les réflexions métalinguistiques qui ont mené les apprenants à faire leurs choix. À notre connaissance, nous n'avons pas trouvé d'autres études reprenant l'approche de Dansereau.

Toutefois, Ayoun (2005) a mené une étude dont la procédure s'apparente à la nôtre pour les temps du passé (l'auteure a aussi étudié les temps du futur dans l'étude décrite) : le traitement expérimental contenait une rédaction et un exercice à trous, mis à part le prétest

effectué avant l'expérimentation (des tâches de jugement grammatical) et la troisième séance où le futur était la notion visée. Cependant, les apprenants n'ont pas été testés par rapport à un enseignement, contrairement à ce que nous avons produit dans notre étude. Néanmoins, les résultats de la rédaction pourraient être comparés, de façon superficielle, aux résultats que nous avons obtenus dans notre test. Nous aborderons cette comparaison de façon sommaire puisque l'auteure ne cherchait pas à connaître les motifs des choix du PC ou de l'IMP (tandis que cela faisait partie de notre objectif).

Les apprenants de l'étude d'Ayoun (2005) ont montré une tendance à utiliser le PC comme marque du passé par défaut (p. 104). Dans les narrations, la catégorie aspectuelle lexicale des états est celle qui a été la plus souvent employée, et l'IMP a été le plus fréquemment utilisé dans le cas de verbes d'état (p. 112). De notre côté, dans les compositions des tests distribués avant le traitement, nous avons trouvé des résultats différents pour ce qui est des verbes d'état : les verbes d'état ne sont pas ceux les plus souvent utilisés. Toutefois, le verbe d'état le plus utilisé est le verbe *être*, et celui-ci a été le plus fréquemment employé à l'IMP, tout comme les verbes d'état de l'étude d'Ayoun (2005). Nous pourrions croire que les résultats des catégories lexicales des verbes proviennent du sujet proposé aux apprenants; d'un côté, les thèmes étaient « quelque chose de personnellement significatif, comme une fête d'anniversaire, des vacances, une réussite personnelle » (traduction libre, Ayoun, 2005), de l'autre, les dernières vacances ou la dernière fin de semaine (notre étude). Ainsi, nos apprenants ont utilisé davantage de verbes d'accomplissement, tel le verbe *aller*. Pour ce qui est de la tâche de l'exercice à trous, les conclusions d'Ayoun (2005) portent aussi sur les catégories lexicales; tandis que dans notre étude, nous avons analysé les réponses surtout en fonction des commentaires métalinguistiques recueillis lors des enregistrements.

Tout compte fait, nous pouvons croire que les différences aspectuelles entre l'emploi du PC et de l'IMP n'ont pas fait l'objet de plusieurs études quand il s'agit d'évaluer les participants à la suite d'un enseignement donné, ce que nous avons fait. Les autres études semblent plutôt porter sur les erreurs quant à l'emploi du PC ou de l'IMP du point de vue de l'aspect lexical. Ce thème pourrait faire l'objet d'une prochaine étude.

5.2.2 Le *dictogloss* du traitement expérimental

Comme nous l'avons montré plus tôt, le *dictogloss* n'a pas suscité beaucoup de commentaires métalinguistiques. Toutefois, nous avons pu relativiser ce constat en comparant nos résultats avec ceux d'autres études. De plus, les corrélations entre les explications fournies et les bons résultats ne peuvent être considérées de façon approfondie pour cette activité puisque les commentaires ne sont pas assez nombreux. D'ailleurs, les explications fournies par les apprenants ne paraissent pas suivre de schéma précis : dans le premier groupe, aucune équipe n'a formulé de commentaires métalinguistiques sur le choix du PC ou de l'IMP reliés à des explications aspectuelles, et c'est dans ce groupe que l'on compte l'équipe avec le plus bas score (44,44 %). Dans le second groupe, nous retrouvons les deux équipes ayant obtenu un score de 100 % : la première n'avait formulé aucune explication, tandis que la deuxième avait formulé six explications, uniquement aspectuelles. Cette corrélation (100 % et seulement des explications aspectuelles) est certainement positive en ce qui concerne notre deuxième question de recherche, bien que le nombre d'explications soit très bas, mais ne peut nous permettre d'affirmer que les explications aspectuelles mènent à choisir correctement le PC ou l'IMP.

Tout compte fait, un court traitement expérimental ne peut changer les représentations des apprenants. Toutefois, il leur a permis d'enrichir leurs stratégies quant à l'emploi du PC et de l'IMP. Plusieurs équipes ont utilisé les explications aspectuelles afin de solutionner les problèmes grammaticaux lors de la négociation de la forme de l'exercice à trous et, très légèrement, lors du *dictogloss*.

5.3 Ce que peuvent révéler les pré et postests

Ainsi que nous l'avons déjà mentionné, de façon générale, les résultats des tests effectués avant et après le traitement expérimental n'ont pas révélé de différence significative si nous considérons les deux groupes ensemble, que ce soit dans le cas de l'exercice à trous ou de la courte composition. Ces effets ne sont pas surprenants puisque d'une part, l'expérimentation était de courte durée (environ 6 heures et demie); d'autre part, notre objectif ne consistait pas à vérifier l'efficacité de notre séquence d'enseignement à l'aide d'un prétest et d'un postest. Nous avons distribué le test avant le traitement expérimental pour nous renseigner sur l'état

d'apprentissage des participants en regard du PC et de l'IMP. À l'aide du test distribué après le traitement, nous voulions fermer la boucle de notre séquence didactique, évaluer une dernière fois les choix des apprenants quant à l'emploi du PC ou de l'IMP et enfin, voir si certaines habitudes erronées dans l'utilisation du PC et de l'IMP commençaient à se modifier. Nous discuterons ci-dessous de manière brève des résultats des deux exercices constituant les tests, soit l'exercice à trous et la courte composition.

Pour ce qui est de l'exercice à trous, exercice très contrôlé, le test passé avant le traitement a confirmé ce que nous avons mis en relief dans le cadre théorique de cette étude : les apprenants associent plus souvent les verbes d'état à l'IMP qu'au PC, même dans les contextes où le PC est exigé. Ainsi, nous savions dès le début du traitement que les apprenants avaient plus tendance à employer l'IMP avec des verbes d'état. Durant l'étape de la *Coconstruction*, à l'activité de réflexion et de discussion, nous avons donc prévu montrer des contre-exemples d'énoncés contenant des verbes d'état au PC. Le même phénomène s'est produit pour des verbes traditionnellement employés au PC : les apprenants ont eu tendance à placer ces verbes au PC, alors que le contexte offrait le point de vue aspectuel encodé par l'IMP.

Nous avons aussi voulu analyser les résultats des deux groupes de façon séparée pour vérifier s'il y avait une différence notable entre les résultats des étudiants dans leur groupe respectif. Nous avons trouvé que le groupe 1, celui qui semblait plus faible au début, a amélioré la moyenne totale des verbes réussis au PC et surtout à l'IMP. Il est intéressant de noter que ce groupe s'est d'ailleurs amélioré si l'on compare les résultats des trois exercices à trous compris dans notre étude : tout d'abord, lors de l'exercice à trous du test avant traitement expérimental, le groupe 1 a obtenu une moyenne de 56,55 %; ensuite, lors de l'exercice à trous du traitement expérimental, la moyenne du groupe 1 a atteint 63,39 % et finalement, lors de l'exercice à trous du test après traitement, le taux moyen a augmenté à 67,26 %. Le groupe 2 a évolué de façon différente : de 66,07 % au premier test, la moyenne s'est chiffrée à 72,54 % lors de l'exercice à trous du traitement pour ensuite descendre à 63,69 % au second test. Nous nous gardons toutefois de faire d'autres remarques sur ces scores puisque nous n'avons pas utilisé la même démarche avant, pendant et après le traitement expérimental : les apprenants ont travaillé seuls lors des tests, et n'ont donc pas

verbalisé leurs réflexions, tandis qu'ils ont travaillé en équipes et ont verbalisé leurs commentaires lors de l'exercice à trous du traitement expérimental.

Du côté des résultats de la courte composition, malgré le fait qu'il n'y ait pas de différence significative entre le premier et le second test, les participants ont utilisé plus de verbes au deuxième test qu'au premier. Nous pouvons croire que les apprenants étaient généralement plus confiants dans la manipulation de l'*output*. D'ailleurs, le deuxième groupe affiche une différence significative quant à l'emploi des verbes : le nombre de verbes au PC et à l'IMP a augmenté significativement entre le premier et le second test. Il est intéressant de noter que, sur les deux verbes les plus utilisés, soit *être* (verbe d'état) et *aller* (verbe d'accomplissement), les étudiants des deux groupes ont fait des erreurs que nous pourrions attribuer à une présentation limitée des emplois non traditionnels. Dans le cas du verbe *être*, les étudiants n'ont fait des erreurs que lorsqu'ils ont tenté d'en faire un emploi atypique, c'est-à-dire au PC. Toutefois, en comparant les résultats du premier test et ceux du second, nous pouvons constater que le nombre d'erreurs a diminué en ce qui concerne ce verbe. Pour ce qui est du verbe *aller*, les erreurs sont aussi survenues dans le cas de l'emploi atypique de ce verbe, soit à l'IMP : les erreurs sont cependant plus nombreuses lors du second test.

Bref, les prétests ont révélé que les apprenants ne maîtrisaient pas encore l'emploi du PC et de l'IMP au début du traitement expérimental. En ce qui concerne les tests distribués après le traitement, nous pouvons tirer la conclusion suivante : la différence aspectuelle entre le PC et l'IMP ne peut être maîtrisée en un court laps de temps. Lors du second test, les participants se trouvaient encore au début de leur processus d'acquisition de cette notion particulière; il apparaît donc normal que les scores n'affichent pas de différence significative. Un deuxième test distribué quelques semaines plus tard aurait peut-être révélé des informations intéressantes. Toutefois, nous n'aurions pas pu garantir que les participants ne reçoivent pas d'explications reliées aux emplois du PC et de l'IMP entre temps.

5.4 Conclusion

Tout compte fait, de façon générale, nous pouvons répondre de façon positive à notre question générale, à savoir, les explications aspectuelles concernant la différence d'emploi entre le PC et l'IMP renforcent, dans une certaine mesure, la compréhension et la production

du PC et de l'IMP chez les participants. Nous avons pu constater que les apprenants ont démontré de la réceptivité quant aux explications aspectuelles. Certes, certains paraissaient réfractaires ou se bloquaient à la nouveauté d'une explication. Toutefois, la plupart des participants ont paru se concentrer sur cette approche visiblement nouvelle, et ils ont paru faire réellement des efforts pour réfléchir à la différence d'emploi entre le PC et l'IMP en prenant part à la coconstruction de règles. Nous avons expérimenté différentes tâches dans le cadre d'une séquence didactique particulière et nous avons dû nous contraindre à certaines limites de temps. À titre d'exemple, dans une prochaine étude, nous pourrions étendre notre expérimentation de façon longitudinale, afin d'une part, de familiariser les participants aux genres de tâches – surtout celle du *dictogloss*, en raison de sa procédure non traditionnelle – et d'autre part, de laisser les apprenants intégrer des notions enseignées de façon nouvelle, c'est-à-dire l'approche aspectuelle du PC et de l'IMP. D'ailleurs, il nous apparaît normal que les apprenants n'aient pas montré d'amélioration significative à cause du court laps de temps. De plus, malgré l'utilisation d'explications aspectuelles, nous avons pu remarquer que les verbes d'état restent difficiles à conjuguer lorsqu'ils se trouvent dans une situation atypique. Nous pouvons croire que cela se produit, entre autres, en raison d'une habitude ancrée chez les apprenants. Cette habitude serait issue d'une approche traditionnelle de la différence d'emploi entre le PC et l'IMP, approche qui placerait à la base des choix des apprenants la valeur sémantique des verbes plutôt que la valeur aspectuelle.

CONCLUSION

Sommaire

En résumé, notre recherche, une recherche exploratoire principalement qualitative, a visé le domaine de l'enseignement du PC et de l'IMP à des apprenants adultes non francophones. L'objectif principal de cette recherche a été d'analyser les impacts d'une séquence didactique basée sur les différences aspectuelles entre le PC et l'IMP selon l'approche décrite par Dansereau (1987) au niveau intermédiaire de classes d'adultes apprenant le FLS. Nous avons choisi ce thème parce que, entre autres, plusieurs linguistes et didacticiens se sont penchés sur les difficultés d'apprentissage de l'utilisation du PC et de l'IMP chez les apprenants du FLS (Dansereau, 1987; Kim, 2002; Blyth, 1997, 2005). Nous avons voulu diriger notre recherche sur les effets d'un tel enseignement de ces deux temps selon une démarche qui n'a pas été, à notre connaissance, déjà reproduite de la même façon. En effet, nous avons recueilli les réflexions métalinguistiques des apprenants à l'aide d'enregistreuses au sein de chaque équipe de participants et nous avons étudié ces commentaires en lien avec les réponses que les apprenants ont formulées lors de deux exercices grammaticaux.

La recension des écrits sur le sujet nous a permis de constater que plusieurs difficultés de l'enseignement-apprentissage du PC et de l'IMP provenaient, notamment, d'une terminologie inadéquate utilisée pour expliquer les différences d'emploi du PC et de l'IMP (terminologie d'ailleurs retrouvée dans les cahiers que peuvent utiliser les adultes apprenant le FLS à Montréal, comme nous l'avons vu dans notre étude), d'une approche traditionnelle basée sur des règles de durée ou de complétude, des règles sémantiques, plutôt que sur des règles aspectuelles, pour ne nommer que ces deux exemples. Par ailleurs, d'après les résultats concernant les catégories lexicales des verbes, nous pouvons confirmer un des problèmes exposés dans la problématique, à savoir que les emplois atypiques de certains verbes, notamment le verbe d'état *être* au PC, sont plus difficiles à bien appliquer.

Nous avons poursuivi notre recension sur l'enseignement de la grammaire pour exposer le cadre théorique qui sous-tend notre approche méthodologique. Puis, nous avons réalisé une brève recension des cahiers d'exercices et des grammaires pédagogiques afin de vérifier l'état

des critiques formulées dans les textes des linguistes et des didacticiens. À partir de ces constats, nous avons déterminé trois questions pour lesquelles nous avons trouvé des réponses.

Tout d'abord, la première question spécifique que nous avons énoncée est la suivante :

- Lors des tâches de résolution de problèmes en petits groupes, les apprenants reprennent-ils et s'approprient-ils les explications coconstruites avec l'enseignante en ce qui concerne la distinction aspectuelle entre le PC et l'IMP?

Pour arriver à y répondre, nous avons créé une séquence didactique (inspirée du modèle PACE, *Présentation, Attention, Coconstruction, Extension*, de Donato et Adair-Hauck, 1994 et Adair-Hauck, Donato et Cumo-Johanssen, 2000) et intégré l'approche de Dansereau (1987), à savoir : utiliser le PC lorsqu'on veut signifier ce qui s'est passé et utiliser l'IMP lorsqu'on veut montrer quelles étaient les circonstances, les conditions. Notre traitement expérimental comportait deux activités durant lesquelles les participants travaillaient en petites équipes et étaient enregistrés : un exercice à trous et un *dictogloss*. Ainsi, grâce aux commentaires métalinguistiques recueillis avec des enregistreuses numériques, nous pouvons croire que les explications aspectuelles ont favorisé la compréhension et le choix du PC et de l'IMP, de manière générale. Dans le cas de l'exercice à trous, 48 % des explications correspondaient aux explications aspectuelles coconstruites en classe, soit 96 explications aspectuelles sur un total de 201. Durant le second exercice enregistré, soit le *dictogloss*, malgré le fait que le nombre de commentaires formulés par chaque équipe soit peu élevé, nous pouvons constater que la moyenne générale des explications aspectuelles dépasse celle de l'exercice à trous et s'élève à 58 %. Comme nous l'avons soulevé dans un chapitre précédent, l'effet de nouveauté que présentait le *dictogloss* a pu entraîner des conséquences sur le taux de commentaires métalinguistiques fournis par les équipes. Par ailleurs, ces pourcentages nous paraissent satisfaisants puisque d'une part, le traitement expérimental était limité à deux cours (pour une durée totale d'environ cinq heures et demie à six heures et demie) et d'autre part, l'approche aspectuelle consistait en une nouvelle façon d'aborder le PC et l'IMP pour les apprenants. Nous pouvons donc répondre par l'affirmative à la première question : les apprenants ont effectivement repris et se sont approprié les explications

coconstruites avec l'enseignante en ce qui concerne la distinction aspectuelle entre le PC et l'IMP, de façon générale.

Nous nous sommes donné une seconde question spécifique, à savoir :

- Réussissent-ils à solutionner les problèmes grammaticaux à l'aide des explications aspectuelles coconstruites en classe?

Les tests statistiques n'ont pas révélé de corrélation significative entre le fait d'exprimer des explications aspectuelles et celui d'obtenir de bons résultats, que ce soit pour l'exercice à trous ou pour le *dictogloss*¹⁵. Toutefois, en analysant de façon qualitative les résultats obtenus lors des deux exercices enregistrés, nous avons pu remarquer que plusieurs équipes ont employé les explications aspectuelles pour tenter de résoudre les problèmes grammaticaux. Pour ce qui est de l'exercice à trous, des 96 explications aspectuelles formulées par les participants, 67 ont mené à de bons résultats, soit 70 % des explications aspectuelles énoncées. Quant au *dictogloss*, sur les 18 explications aspectuelles émises, 12 ont conduit à des scores corrects, c'est-à-dire 67 % des explications aspectuelles fournies. Bref, nous pouvons répondre partiellement par l'affirmative à la deuxième question : dans plusieurs cas, les apprenants ont réussi à solutionner les problèmes grammaticaux dont ils ont discuté en groupes à l'aide des explications données en classe, surtout dans le cas du *dictogloss*.

Ainsi, après avoir répondu à ces deux questions, nous sommes en mesure de répondre à la question principale de cette étude, et ce, par l'affirmative : tout compte fait, de façon générale, les explications de la différence aspectuelle grammaticale entre le PC et l'IMP selon l'approche de Dansereau (1987) renforcent la compréhension de ces temps chez des adultes non francophones suivant des cours de FLS.

Limites

Ce projet n'a pas couvert la totalité de la question de la différence aspectuelle entre le PC et l'IMP. En effet, cette recherche concernait une variable principale, celle de l'impact de

¹⁵ Nous voudrions toutefois rappeler qu'aucun test statistique n'a été appliqué aux résultats du *dictogloss* en raison du faible taux de commentaires métalinguistiques formulés (d'ailleurs, certaines équipes n'en ont formulé aucun).

l'approche aspectuelle telle que décrite par Dansereau (1987) qui s'est inspirée de Pulgram (1984), et ne visait pas à mesurer la dimension acquisitionnelle de façon approfondie. Notamment, c'est l'enseignement qui était visé, les règles aspectuelles coconstruites par l'enseignante et les apprenants. Ainsi, notre objectif n'était pas de réaliser une étude des stades d'acquisition de la différence aspectuelle par les apprenants ni une étude exhaustive de leurs erreurs. De plus, du point de vue de l'aspect, notre recherche portait principalement sur l'aspect grammatical appliqué de façon pragmatique; l'aspect lexical a été abordé afin de tenter d'expliquer partiellement certaines erreurs commises par les apprenants. Il nous apparaît impossible de traiter de l'aspect grammatical dans la différence d'emploi du PC et de l'IMP sans évoquer l'aspect lexical. Toutefois, nous avons mis de côté le courant de recherches portant particulièrement sur l'aspect lexical, l'acquisition de l'aspect lexical ainsi que l'hypothèse de l'aspect, cette dernière étant associée aux recherches de Andersen et Shirai (1996), Salaberry (1998) et Bardovi-Harlig (2000), entre autres.

Une autre limite de notre étude concerne la langue maternelle des participants. Nous ne voulions pas évaluer les effets de la langue maternelle utilisée par les participants lorsqu'ils formulaient des commentaires métalinguistiques. D'ailleurs, nous n'en avons tenu compte que pour nous assurer d'une hétérogénéité des petits groupes dans la classe des 24 apprenants parce qu'un groupe linguistique se démarquait nettement des autres.

Quant aux commentaires métalinguistiques recueillis lors des deux tâches du traitement expérimental, seuls ceux reliés au PC ainsi qu'à l'IMP ont été considérés. De plus, la correction des rédactions (question à réponse construite des tests et *dictogloss*) n'a touché que les verbes écrits au PC et à l'IMP, donc seules les occurrences du PC et de l'IMP ont été corrigées.

Enfin, la recherche que nous avons menée a une valeur exploratoire qui pourra se poursuivre de façon plus approfondie lors d'autres recherches.

Implications pédagogiques

À la suite de cette expérimentation sur l'enseignement-apprentissage de la différence d'emploi entre le PC et l'IMP, plusieurs suggestions d'ordre pédagogique découlent des

résultats obtenus. Nous croyons que l'approche aspectuelle de Dansereau (1987) au sujet du PC et de l'IMP apporte une option très intéressante qui devrait être considérée pour tous les niveaux d'enseignement du FLS. Elle pourrait apparaître difficile de prime abord, mais une fois qu'on s'y lance, on peut croire que les apprenants éprouveront moins de confusion qu'avec des règles qui ne fonctionnent pas systématiquement à tous coups. De plus, nous croyons que cette approche pourrait être enseignée dès le début de la présentation du PC et de l'IMP. En effet, les apprenants seraient sensibilisés aux différences de point de vue et aux possibilités multiples qu'un même verbe peut contenir. De cette façon, l'apprenant n'aura pas l'impression que le PC est le temps par défaut puisqu'il est présenté en premier.

Par ailleurs, nous pensons qu'une démarche de conceptualisation métalinguistique favorise l'apprentissage des différences aspectuelles entre le PC et l'IMP. Ainsi, l'approche guidée et participative basée sur les histoires soutenue par le modèle PACE (Donato et Adair-Hauck, 1994 et Adair-Hauck, Donato et Cumo-Johanssen, 2000) apparaît comme étant tout indiquée pour l'enseignement-apprentissage du PC et de l'IMP. L'enseignant-e pourrait y intégrer la technique de Dansereau (1987) ainsi que des activités de conscientisation métalinguistique; les tâches se dérouleraient en grand groupe, mais aussi, en petits groupes. La tâche du *dictogloss* apparaît très enrichissante, toutefois, les apprenants devraient être entraînés à réfléchir sur le sens et la forme lors d'une telle tâche pour éviter qu'un certain nombre d'équipes reconstruisent un texte de mémoire. Nous croyons aussi que des activités visuelles, impliquant le mouvement des apprenants ou incluant des images (comme dans le cas des études de Gezundhajt, 2000; Blyth, 2005), par exemple, pourraient aider les apprenants à faire des liens entre le point de vue et le choix aspectuel, donc opter pour le PC ou l'IMP.

Ces suggestions mèneraient à une autre option concernant l'enseignement de la différence aspectuelle entre le PC et l'IMP, option différente de celle effectuée selon une approche dite traditionnelle. Comme nous l'avons montré dans la problématique ainsi que dans le cadre théorique, cette dernière approche se trouve accompagnée d'une terminologie qui occasionne de la confusion chez les apprenants. Néanmoins, c'est une approche qui semble nettement prédominer le domaine de la différence d'emploi entre le PC et l'IMP, notamment dans les cahiers d'exercices pour apprenants de FLS. Avec une approche aspectuelle, nous croyons que les apprenants choisiront le PC ou l'IMP selon des considérations grammaticales de point

de vue, c'est-à-dire l'aspect grammatical, plutôt que selon des considérations sémantiques et lexicales, c'est-à-dire l'aspect lexical. Ainsi, le matériel pédagogique pourrait être orienté vers les différences aspectuelles plutôt que principalement vers des différences sémantiques.

Ouverture à d'autres études

Comme nous l'avons précédemment mentionné, cette étude a comporté des limites qu'il ne nous a pas été possible de franchir. Toutefois, plusieurs possibilités s'ouvrent quant à la continuation d'une étude sur les différences d'emploi du PC et de l'IMP. Par exemple, une étude longitudinale pourrait être une approche méthodologique à adopter dans l'avenir afin de voir les effets d'une séquence didactique basée sur l'approche aspectuelle à long terme. De plus, il serait intéressant de comparer l'effet de différentes activités visuelles dans une séquence didactique basée sur les différences aspectuelles. Une autre avenue possible serait une étude comparative entre une approche aspectuelle centrée uniquement sur l'aspect grammatical des verbes au PC et à l'IMP et une approche aspectuelle basée sur l'aspect grammatical ainsi que sur des notions considérées dans l'approche traditionnelle. De plus, une étude pourrait comparer les effets de deux types d'exercices à l'intérieur d'une séquence didactique orientée vers le PC et l'IMP : un groupe bénéficierait d'activités de conscientisation métalinguistique à l'aide d'activités et d'exercices visuels et kinesthésiques; un autre groupe bénéficierait d'exercices à trous, d'exercices mécaniques et de rédactions dirigées ou semi-dirigées. Il est aussi évident que des études devraient se concentrer uniquement sur les compétences orales reliées aux emplois du PC et de l'IMP.

Enfin, il nous paraît immense le nombre d'études différentes qui pourraient être réalisées dans le cadre de l'enseignement-apprentissage en FLS de ce passionnant sujet qu'est la différence d'emploi entre le passé composé et l'imparfait de la langue française.

RÉFÉRENCES

- Abrate, J. 1983. « An approach to teaching the past tenses in French ». *The French Review*, vol. 56, no 4, p. 546-553.
- Adair-Hauck, B. et R. Donato. 1994. « Foreign Language Explanations within the Zone of Proximal Development ». *Canadian Modern Language Review*, vol. 50, no 3, p. 532-557.
- Adair-Hauck, B. et P. Cumo-Johanssen. 1997. « Communication goal : Meaning making through a whole language approach ». In *Collaborations : Meeting new goals, new realities, Northeast Conference Reports*, sous la dir. de J. Phillips, p. 35-96. Lincolnwood, IL : NTC/Contemporary Publishing group.
- Adair-Hauck, B., R. Donato et P. Cumo-Johanssen. 2000. « Using a story-based approach to teach grammar ». In *Teacher's handbook : Contextualized language instruction*, sous la dir. de J. L. Shrum et E. W. Glisan, p. 146-171. Boston : Heinle.
- Andersen, R. 1986. « El desarrollo de la morfología verbal en el español como segundo idioma ». In *Adquisición del lenguaje – Acquisição da linguagem*, sous la dir. de J. Meisel. Frankfurt : Klaus-Dieter Vervuert Verlag.
- Andersen, R. W. et Y. Shirai. 1996. « The primacy of aspect in first and second language acquisition : The pidgin-creole connection ». In *Handbook of second language acquisition*, sous la dir. de W. C. Ritchie et T. K. Bhatia, p. 527-570. San Diego (CA) : Academic Press.
- Ayoun, D. 2001. « The role of negative and positive feedback in the second language acquisition of the passé composé and imparfait ». *The Modern Language Journal*, vol. 85, no 2, p. 226-243.
- . 2005. « The acquisition of tense and aspect in L2 French from a Universal Grammar perspective ». In *Tense and aspect in Romance languages : Theoretical and applied linguistics*, sous la dir. de M. R. Salaberry et D. Ayoun, p. 79-127, Amsterdam : John Benjamins.
- Bange, P. 1992. « À propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles ». *Acquisition et interaction en langue étrangère*, no 1, p. 53-85.
- . 2003. « L'usage de la règle dans l'enseignement et l'apprentissage de langue étrangère ». *Marges linguistiques*. En ligne. 12 p. <http://marges-linguistiques.com/>. Consulté le 27 mars 2006.

- Bange, P., R. Carol et P. Griggs. 2000. « Conscience linguistique et acquisition des langues secondes ». In *Didactique comparée des langues et études terminologiques : interculturel, stratégies, conscience langagière*, sous la dir. de G. Holtzer et M. Wendt, p. 151-169. Frankfurt : P. Lang.
- Bardovi-Harlig, K. 2000. *Tense and aspect in second language acquisition : Form, meaning, and use*. Malden (MA) : Blackwell Publishers.
- Bérard, E. et C. Lavenne. 1991. *Grammaire utile du français*. Paris : Didier/Hatier.
- Besnard, C. 1995. « L'apport des sciences de l'éducation, de la cognition et du développement à l'enrichissement du répertoire méthodologique de professeurs de L2 ». *Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 52, no 1, p. 7-21.
- Besse, H. et R. Porquier. 1991. *Grammaires et didactique des langues*. Paris : Hatier/Didier.
- Bialystok, E. 1982. « Le développement de la capacité en langue 2 : approche différenciée ». *Encrages*, p. 91-92.
- Bialystok, E. et E. B. Ryan. 1985. « A metacognitive framework for the development of first and second language skills ». In *Metacognition and human performance*, sous la dir. de D. L. Forest-Pressley, G. E. MacKinnon et T. G. Waller. New York : Academic Press.
- Blyth, C. 1997. « A Constructivist Approach to Grammar : Teaching Teachers to Teach Aspect ». *Modern Language Journal*, vol. 81, no 1, p. 50-66.
- . 2005. « From empirical findings to the teaching of aspectual distinctions ». In *Tense and aspect in Romance languages : Theoretical and applied linguistics*, sous la dir. de M. R. Salaberry et D. Ayoun, p. 211-252, Amsterdam : John Benjamins.
- Brown, J. D. 1988. *Understanding research in second language learning*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Buchs, C., K. Lehraus et F. Butera. 2004. « Interactions en petits groupes et apprentissage ». In *Comprendre les apprentissages : Sciences cognitives et éducation*, sous la dir. de E. Gentaz et P. Dessus, p. 1-19. Paris : Dunod.
- Callamand, M. 1989. *Grammaire vivante du français. Français langue étrangère*. Paris : Larousse.
- Cañada, M. D., M. Cañada, M. L. Mayayo et L. Molinos. 2000. « Incidence du type de tâche sur le degré de réflexion métalinguistique et métadiscursive chez des apprenants adultes de français et d'italien (langues étrangères) ». In *Didactique des langues romanes : le développement de compétences chez l'apprenant*, sous la dir. de L. Collès et al., p. 155-163. Bruxelles : De Boeck Duculot.

- Cazden, C. B. 1974. « Play with language and metalinguistic awareness : One dimension of language experience ». *Urban Review*, vol. 7, p. 28-39.
- Chartrand, S.-G. 1995. « Enseigner la grammaire autrement : animer une démarche active de découverte ». *Québec français*, vol. 99, p. 32-34.
- Chartrand, S.-G. (dir. publ.). 1996. « Apprendre la grammaire par la démarche active de découverte ». In *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, p. 197-225. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Comrie, B. 1976. *Aspect : An introduction to the study of verbal aspect and related problems*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Connolly, A.-M. 2000. *Moi, je parle français! : Niveau 2*. Montréal : Guérin.
- . 2000. *Moi, je parle français! : Niveau 3*. Montréal : Guérin.
- . 2001. *Moi, je parle français! : Niveau 4*. Montréal : Guérin.
- Connor, M. 1992. « A Processing Strategy Using Visual Representation to Convey the « passé composé/imparfait » Distinction in French. *International Review of Applied Linguistics*, vol. 30, no 4, p. 321-328.
- Cox, T. J. 1982. « The inchoative aspect in French ». *The French Review*, vol. 56, no 2, p. 228-239.
- Cox, T. J. 1994. « How to See What to Say in French ». *French Review*, vol. 68, no 2, p. 203-208.
- Culioli, A. 1982. « Rôle des représentations métalinguistiques en syntaxe ». In *XIIIe Congrès international des linguistes* (Tokyo, 29 août-4 septembre 1982). Collection ERA 642. Paris : Université de Paris VII.
- Cuq, J.-P. 1996. *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris : Didier/Hatier.
- . 2003 (dir. publ.). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé International.
- Cuq, J.-P. et I. Gruca. 2002. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Dansereau, D. 1987. « A discussion of techniques used in the teaching of the passé composé/imparfait distinction in French ». *The French Review*, vol. 61, no 1, p. 33-38.

- Delatour, Y., D. Jennepin, M. Léon-Dufour, A. Mattlé et B. Teyssier. 1991. *Grammaire du français. Cours de civilisation française de la Sorbonne*. Paris : Hachette F.L.E.
- Demont, E. et J. E. Gombert. 1995. « Activités métalinguistiques et acquisition de l'écrit ». *Éduquer et former*, vol. 3-4, p. 11-25.
- Donato, R. et B. Adair-Hauck. 1994. *PACE : A model to focus on form*. Communication présentée à l'American Council on the Teaching of Foreign Languages, San Antonio, Texas.
- Dörnyei, Z. (dir. publ.). 2005. « Learning styles and cognitive styles ». In *The psychology of the language learner. Individual differences in second language acquisition*, p. 120-161. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum associates..
- Ehrman, M. E., B. L. Leaver et R. L. Oxford. 2003. « A Brief Overview of Individual Differences in Second Language Learning ». *System*, vol. 31, no 3, p. 313-330.
- Fountas, I. et I. Hannigan. 1989. « Making sense of whole language : The pursuit of informed teaching. *Childhood Education*, vol. 65, p. 133-137.
- Freeman, Y. et D. Freeman. 1992. *Whole language for second-language learners*. Portsmouth, NH : Heineman Educational Books.
- Garcia, F. 1997. *En avant la grammaire! : Cahier d'activités de grammaire en situation : Français langue seconde, niveau intermédiaire*. Montréal : M. Didier.
- Garrott, C. L. 1988. « Teaching the passé composé and the imparfait in French : Traditional versus aspectual methods ». *Educational Resources Information Center*, no 296 591, p. 2-16.
- Germain, C. et H. Séguin. 1995. *Le point sur la grammaire en didactique des langues*. Anjou : Centre éducatif et culturel.
- Gezundhajt, H. 2000. « Pour un enseignement aspectuo-modal et illustré des temps du passé ». *Revue canadienne de linguistique appliquée*, vol. 3, nos 1-2, p. 63-78.
- Gombert, J. E. 1990. *Le développement métalinguistique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Goodman, K. 1986. *What's whole in whole language*. Portsmouth, NH : Heineman Educational Books.
- Grégoire, M. et O. Thiévenaz. 2001. *Grammaire progressive du français, niveau intermédiaire*. Paris : CLE international.
- Harley, B. 1989. « Functional grammar in French immersion : A classroom experiment ». *Applied Linguistics*, vol. 10, no 3, p. 331-359.

- Hernán, L. 1994. « VIPI, Visualization of the preterite and the imperfect ». *Hispania*, vol. 77, p. 281-286.
- Holt, J. 1943. « Études d'aspect ». *Acta Jutlandica*, vol. 15, no 2, p. 1-94.
- Hughes, R. et M. McCarthy. 1998. « From sentence to discourse : Discourse grammar and English language teaching. *TESOL Quarterly*, vol. 32, p. 263-287.
- Huot, D. et R. Schmidt. 1996. « Conscience et réflexion métalinguistique : quelques points de rencontre ». *Acquisition et interaction en langue étrangère*, vol. 8, p. 89-127.
- Imbs, P. 1960. *L'emploi des temps verbaux en français moderne : Essai de grammaire descriptive*. Paris : Librairie C. Klincksieck.
- Jacobs, G. M. et J. Small. 2003. « Combining Dictogloss and Cooperative Learning to Promote Language Learning ». *The reading Matrix*, vol. 3, no 1, p. 1-15.
- Jones, M. A. 1996. *Foundations of French Syntax*. Cambridge (New York) : Cambridge University Press.
- Kihlsted, M. 1994. « L'emploi des formes et des fonctions verbales en français chez trois apprenants universitaires suédois ». In *Profils d'apprenants : actes du IXe Colloque Acquisition d'une langue étrangère, perspectives et recherches* (Saint-Étienne, mai 1993), sous la dir. de J.-C. Pochard, p. 189-205. Saint-Étienne : Publications de l'Université de Saint-Étienne.
- Kim, J.-O. 2002. « Analyse des valeurs du passé composé et de l'imparfait par des apprenants coréens ». *Études de linguistique appliquée*, vol. 126, p. 169-179.
- . 2003. « Notions métalinguistiques et activités cognitives dans l'analyse des temps passé composé et imparfait chez des apprenants coréens de français langue étrangère ». *Marges linguistiques*. En ligne. 9 p. <http://marges-linguistiques.com/>. Consulté le 27 mars 2006.
- Kowal, M. et M. Swain. 1994. « Using Collaborative Language Production Tasks to Promote Students' Language Awareness ». *Language Awareness*, vol. 3, no 2, p. 73-93.
- L'Écuyer, R. 1987. « L'analyse de contenu : notion et étapes ». In *Les méthodes de la recherche qualitative*, sous la dir. de J.-P. Deslauriers, p. 49-65. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- L'Huillier, M. 1999. *Advanced French Grammar*. Cambridge (Angleterre) : Cambridge University Press.

- Lim, W. L. et G. M. Jacobs. 2001. « An Analysis of Students' Dyadic Interaction on a Dictogloss Task ». En ligne, 23 p. (*Educational Resources Information Center* no 456 649) http://www-md3.csa.com/ids70/linking.php?linktype=Fulltext&record=ids%3Aeric-set-c%2FEricToXml-year2002_2007r1.wais.utf8fix+49976993+eric-set-c&SID=dbb32dfb13e808478367f911a406a5df. Consulté le 27 mars 2007.
- Long, M. H. 1991. « Focus on form : A design feature in language teaching ». In *Foreign language research in cross-cultural perspectives*, sous la dir. de K. de Bot, R. Ginsberg et C. Kramsch, p. 39-52. Amsterdam : Benjamin.
- Lyster, R. 1999. « La négociation de la forme : la suite... mais pas la fin ». *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 55, no 3, p. 355-384.
- Monnerie, A. 1987. *Le français au présent. Grammaire. Français langue étrangère*. Paris : Didier/Hatier.
- Nabei, T. 1996. « Dictogloss : Is it an Effective Language Learning Task? ». *Working Papers in Educational Linguistics*, vol. 12, no 1, p. 59-74.
- O'Connor Di Vito, N. 1997. « Distinguishing functions of the passé composé, passé simple, and imparfait through their patterned use in discourse ». In *Patterns across spoken and written French. Empirical research on the interaction among forms, functions, and genres*, p. 19-44. Boston : Houghton Mifflin Company.
- Ollivier, J. et M. Beaudoin. 2004. *Grammaire française*. Toronto : Thomson/Nelson.
- Porzig, W. 1927. *Zur Aktionsart der idg. Präsensbildungen*. IF. XLV.
- Pratt, C. et R. Grieve. 1984. « The development of metalinguistic awareness : An introduction ». In *Metalinguistic awareness in children*, sous la dir. de W. E. Turner, C. Pratt et M. L. Herriman. Berlin : Springer-Verlag.
- Pulgram, E. 1984. « The Functions of Past Tenses: Greek, Latin, Italian, French ». *Language Sciences*, vol. 6, no 2, p. 239-269.
- Renou, J. 2001. « An Examination of the Relationship between Metalinguistic Awareness and Second-Language Proficiency of Adult Learners of French ». *Language Awareness*, vol. 10, no 4, p. 248-267.
- Riegel, M., J.-C. Pellat et R. Rioul. 2003. *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses universitaires de France.
- Salaberry, M. R. 1998. « The Development of Aspectual Distinctions in L2 French Classroom Learning ». *Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 54, no 4, p. 508-542.

- Schrum, J. L. et E. W. Glisan (dir.). 2000. « Understanding the role of contextualized input, output, and interaction in language learning ». In *Teacher's handbook : Contextualized language instruction*, sous la dir. de J. L. Shrum et E. W. Glisan, p. 1-24. Boston : Heinle.
- Shirai, Y. 1991. « Primacy of aspect in language acquisition : Simplified input and prototype ». Thèse de doctorat non publiée, Los Angeles, University of California.
- Spada, N. 1997. « Form-focused instruction and second language acquisition : A review of classroom and laboratory research ». *Language Teaching Abstracts*, vol. 30, p. 73-87.
- Swain, M. et S. Lapkin. 2001. « Canadian Immersion and Adult Second Language Teaching : What's the Connection? ». *The Modern Language Journal*, vol. 73, no 2, p. 150-159.
- Trescases, P. 1979. « Une pédagogie de l'imparfait et du passé composé ». *Le Français dans le Monde*, vol. 148, p. 60-65.
- Trévisé, A. et F. Demaizière. 1992. « Imparfait, passé simple, prétérit : représentations métalinguistiques et didactique ». *Acquisition et enseignement/apprentissage des langues. Actes du VIII^e colloque international « Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches »*, p. 355-363.
- Vendler, Z. 1967. « Verbs and times ». Chap. in *Linguistics in philosophy*, p. 97-121. Ithaca (N.Y.) : Cornell University Press.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society : The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Wajnryb, R. 1990. *Grammar dictation*. Oxford : Oxford University Press.
- Weist, R. M., H. Wysocka, K. Witkowska-Stadnik, W. Buczowska, E. Konieczna. 1984. « The defective tense hypothesis : On the emergence of tense and aspect in child Polish ». *Journal of Child Language*, vol. 11, p. 347-374.
- Weinrich, H. 1973. *Le temps : le récit et le commentaire*. Paris : Éditions du Seuil.
- Williams, J. 2005. « Form-focused instruction » In *Handbook of research in second language teaching and learning*, sous la dir. de E. Hinkel, p. 671-691. Mahwah (N. J.) : Lawrence Erlbaum.

APPENDICE A

**ANALYSE DE QUELQUES GRAMMAIRES POUR ADULTES EN
FRANÇAIS LANGUE SECONDE**

Tableau A1 : Analyse de quelques grammaires pour adultes en français langue seconde

Grammaire	Apprenants visés	Approche	Terminologie utilisée	Explications - définitions PC et IMP	Exemples - exercices	Langue
<i>Le français au présent</i> Monnerie, A. (1987)	Apprenants du FLE de différents niveaux	Explicite (synthétique significative en contexte de communication)	Aspectuelle	- En général, présentation des différentes catégories aspectuelles lexicales (sans les nommer en termes métalinguistiques, mais en les expliquant) - PC/IMP : les notions de point de vue, de durée et de repère ou tranche de temps : l'emploi est lié au sens des verbes; la notion de verbes dont l'action dure et verbes dont l'action ne dure pas; répétition ou habitude pour les deux temps	Le verbe au PC d'un exemple est repris à l'IMP dans la même phrase pour comparer les deux points de vue.	Français
<i>Grammaire vivante du français</i> Callamand, M. (1989)	Apprenants du FLE de niveau moyen ou « confirmé »	Démarche descriptive/explicative, approche conceptuelle	Aspectuelle	PC : période passée accomplie → événement IMP : période passée en cours d'accomplissement → situation - Selon le point de vue (manières de voir) - Relations entre les actions régissent l'emploi du PC et de l'IMP - Impossibilité de lier durée et emploi de l'IMP	Le verbe au PC d'un exemple est repris à l'IMP pour la même phrase pour comparer le mode de réalisation des actions. Pas d'exercices.	Français
<i>Grammaire utile du français</i> Bérard, E. et C. Lavenne (1991)	Apprenants du FLE de niveau intermédiaire ou avancé	Explicative et descriptive, mais pas d'utilisation explicite de la terminologie linguistique	L'aspect n'est pas nommé, mais l'idée est présente, accompagnée d'explications traditionnelles.	IMP : la situation, le décor : une liste restreinte de verbes, habituellement utilisés, sont énumérés avec « etc. » pour finir. PC : les actions. Pour les deux : répétition, habitude, durée, indicateurs de temps nécessaires au PC et à l'IMP	Exemples selon le thème du chapitre, mais pas en contexte.	Français

Grammaire	Apprenants visés	Approche	Terminologie utilisée	Explications - définitions PC et IMP	Exemples - exercices	Langue
<p><i>Grammaire du français. Cours de civilisation française de la Sorbonne</i> Delatour, Y. et al. (1991)</p>	<p>Apprenants du français langue étrangère de niveau moyen</p>	<p>Grammaire explicite et descriptive</p>	<p>L'aspect n'est pas nommé, mais l'idée de point de vue est présente.</p>	<p>IMP :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) action en cours d'accomplissement (est comparé au présent), pas de limites précises, dans une description; 2) exprime l'habitude; 3) exprime l'hypothèse; 4) s'emploie dans une formule de politesse. <p>PC :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) exprime un fait accompli à un moment donné du passé; 2) s'emploie dans un contexte passé pour exprimer : succession d'événements; répétition; durée limitée; 3) s'emploie en relation avec le présent. <p>Contraste entre le PC et l'IMP dans une même phrase :</p> <ul style="list-style-type: none"> - faits simultanés, mais l'IMP est en cours d'accomplissement et le PC est accompli à un moment précis; - l'IMP crée un décor qui est le cadre du PC; <p><u>(suite dans la colonne des exemples-exercices*)</u></p>	<p>Exemples décontextualisés. Il y a contraste entre une phrase au PC et la même à l'IMP. Pas d'exercices.</p> <p>*Contraste entre une phrase à l'IMP et une au PC :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le PC et l'IMP expriment une habitude, mais la phrase à l'IMP est située dans une durée imprécise et celle du PC est située dans une durée précise et limitée - l'accent est mis sur la description (IMP) et l'accent est mis sur la répétition (PC) - aucune indication du temps (IMP) et indication précise du temps (PC) 	<p>Français</p>
<p><i>Foundations of French Syntax</i> Jones, M. A. (1996)</p>	<p>Apprenants universitaires avancés et enseignants du FLE</p>	<p>Grammaire générative-transformationnelle de Chomsky. (Explicite, descriptive et analytique, systématique)</p>	<p>Pas de différence entre aspect grammatical et lexical</p>	<p>Définition du temps et de l'aspect. Termes traditionnels :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) IMP : aspect duratif (non-punctuel) : habitude, état (les verbes statiques sont déterminés par le sens du verbe), <i>progressive, set a scene</i>. 2) PC : notion de complétude 	<p>Exemples : au début, ils sont seulement en anglais. Ensuite, en anglais et en français. Ne contrastent pas PC et IMP dans les exemples.</p> <p>Exercices à la fin du chapitre.</p>	<p>Anglais et quelques exemples en français.</p>

Grammaire	Apprenants visés	Approche	Terminologie utilisée	Explications - définitions PC et IMP	Exemples - exercices	Langue
<i>Advanced French Grammar</i> L'Huillier, M. (1999)	Apprenants des niveaux collégial et universitaire anglophones	Explicite, analyse contrastive	Aspectuelle et traditionnelle *action complétée, début ou fin d'une action, d'un événement ou d'un état indiqués, temps – date – action – état indiqués, action soudaine indiquée, état présent résultant d'une action ou d'un événement passé, action répétée pouvant arriver de nouveau, durée d'une action indiquée, action répétée mais inhabituelle, remplace le futur antérieur	En introduction, c'est l'aspect accompli du PC qui le diffère de l'IMP (non-accompli). IMP : explications selon 2 valeurs : - valeur temporelle (et non aspectuelle) : accent est mis sur la durée et l'habitude : actions continues, interrompues (<i>background</i>), simultanées, répétées, habituelles, représente les états, les états d'esprit, verbes <i>avoir</i> et <i>être</i> au sens statique, emploi stylistique PC = pas d'accent sur la durée : - est expliqué en contraste avec l'IMP dans une même phrase : (suite dans la colonne de la terminologie utilisée)*	Pas d'exercices. Exemples : contrastifs, décontextualisés, et quelques fois : le verbe au PC d'un exemple est repris à l'IMP dans la même phrase.	Anglais. En français : les exemples (et traduits en anglais) et certains termes métalinguistiques (PC, IMP, arrière-plan, etc.) et des expressions de temps, d'habitude)
<i>Grammaire française</i> Ollivier, J. et M. Beaudoin (2004)	Étudiants du français langue seconde, niveaux collégial ou universitaire	Explicite, systématique	L'aspect n'est pas nommé, explications traditionnelles *5) après si 6) à la place du présent dans style indirect, 7) Avec « depuis » pour une action commencée dans le passé et qui continuait à un certain moment du passé. PC = fait terminé, durée	IMP : action en train de se dérouler dans le passé, le début et la fin ne sont pas spécifiés, répétition, se replacer dans le passé <i>flashback</i> ; action continue qui s'est déroulée dans le passé, mettre en contexte une action du PC ou PS, peut être traduit en anglais de différentes façons (liste des possibilités en anglais), 7 emplois sont exposés : 1) action inachevée à un <i>moment indéterminé</i> ex. : verbes d'état d'esprit mais ces verbes sont au PC quand le fait est accompli ou a des limites précises, à un <i>moment précis</i> , 2) décrit	Le verbe au PC d'un exemple est repris à l'IMP dans un autre exemple pour comparer les 2 points de vue (sans que la notion soit nommée explicitement), même chose pour les exercices : la même phrase doit être conjuguée aux 2 temps. Exercices structuraux décontextualisés.	Français et quelques fois anglais pour les concordances des temps

			<p>totale de la répétition, action vue du présent; action à un point précis dans le passé, série d'actions successives, action répétée et terminée, action d'une certaine durée et terminée.</p>	<p>les circonstances, le décor, les personnages, le temps, etc. → ne font pas progresser la narration, 3) 2 actions simultanées, en cours avec PC ou simultanées, 4) action répétée un nombre indéterminé de fois ou à intervalles réguliers dans un espace de temps indéterminé <u>(suite dans la colonne de la terminologie utilisée)*</u></p>		
--	--	--	--	---	--	--

APPENDICE B

DOCUMENTS DISTRIBUÉS AVANT L'EXPÉRIMENTATION

B.1 Formulaire de consentement

Date

Madame, Monsieur,

Je m'appelle Carine Fahmy, je suis monitrice à l'École de langues de l'UQAM et je suis étudiante à la maîtrise en linguistique et didactique des langues à l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Dans le cadre de mon mémoire, je fais une recherche auprès d'étudiants adultes en français langue seconde, sous la direction de Mme Gladys Jean, Ph. D., professeure au département de linguistique et didactique des langues de l'UQAM.

Le but de ma recherche est d'étudier le processus d'apprentissage de la grammaire. J'aimerais venir dans votre classe pendant un cours et demi pour continuer l'enseignement de votre professeure. Le contenu de cours sera le même, mais la façon d'enseigner sera un peu différente parce que je donnerai le cours moi-même. Pendant que j'enseignerai, j'aimerais enregistrer le cours et votre travail en petits groupes à l'aide de magnétophones.

Tous les renseignements resteront complètement confidentiels. Votre nom ou le numéro de votre groupe ne vont pas être écrits dans une publication ou une communication. Vous ne risquez absolument rien en participant à cette étude. Au contraire, vous m'aidez énormément à mieux comprendre certains concepts de l'apprentissage du français langue seconde par les adultes et ainsi, vous participerez à augmenter les connaissances dans le domaine.

Je vous remercie pour votre coopération dans ce projet. Si vous avez des questions, vous pouvez me contacter par courrier électronique :

fahmy.carine@courrier.uqam.ca

Carine Fahmy

Feuille pour l'étudiant-e.

Déclaration de consentement

J'accepte de participer au projet de mémoire de Carine Fahmy et j'ai lu la description à la page 1, mais je garde le droit de me retirer comme participant-e en tout temps.

Je n'accepte pas de participer au projet décrit à la page 1 : mes travaux ne seront pas photocopiés par la chercheuse; je travaillerai dans un groupe qui ne sera pas enregistré et je ne remplirai aucun formulaire de renseignements.

Prénom et nom en lettres majuscules : _____

Signature : _____

Date : _____

Feuille à remettre à l'enseignante.

B.2 Formulaire de renseignements généraux

Renseignements généraux

S'il vous plaît, veuillez remplir ce questionnaire de renseignements généraux. Toutes les informations resteront confidentielles.

Âge : _____

Sexe : Femme Homme

Quel est votre pays d'origine? _____

Quelle est votre langue maternelle (la première langue que vous avez apprise et que vous parlez encore)? _____

Depuis combien d'années habitez-vous dans la province du Québec? _____

Depuis combien de mois (ou d'années) apprenez-vous le français? (Vous pouvez additionner le temps dans votre pays d'origine, si c'est le cas, avec le temps au Québec.)

_____ mois ou _____ années

Pourquoi apprenez-vous le français? Cochez toutes les cases qui s'appliquent.

Trouver un travail

Réussir un examen pour avoir les équivalences

Rencontrer de nouvelles personnes

Autres : _____

B.3 Test A

Consigne : Lisez chaque question et essayez d'y répondre du mieux que vous le pouvez. Ce document n'est pas un test.

1. Pour chaque numéro, vous avez deux choix de réponses. Encerclez le verbe approprié.

Exemple : 1. J'ai marché / **Je marchais**

Étrange rencontre

- Lundi soir, après un spectacle de jazz, 1. **nous sommes allés** / nous allions dans un bar de la rue Ste-Catherine. Plusieurs personnes 2. **ont dansé** / dansaient, d'autres 3. **ont bu** / buvaient de la bière ou des boissons alcoolisées. Certains couples 4. **se sont regardés** / se regardaient amoureuxment, tandis que des groupes d'amis 5. **ont parlé** / parlaient très fort.
6. **Nous avons commandé** / Nous commandions de la bière et par chance, 7. **nous avons trouvé** / nous trouvions une table libre. Quand 8. **nous avons terminé** / nous terminions nos verres, 9. **nous nous sommes levés** / nous nous levions pour danser. À ce moment, 10. **j'ai vu** / je voyais un ami d'enfance : Yannick.
11. **J'ai levé** / Je levais le bras pour lui faire signe et en même temps, 12. **j'ai entendu** / j'entendais un coup de feu.
13. **J'ai essayé** / J'essayais de voir d'où le bruit venait, mais je n'en ai pas eu le temps.
- Un homme d'environ 35 ans 14. **est monté** / montait sur une table et il nous 15. **a dit** / disait de nous coucher par terre. Tout le monde 16. **l'a écouté** / l'écoutait. 17. **J'ai eu** / J'avais le choc de ma vie!
18. **J'ai reconnu** / Je reconnaissais l'homme qui 19. **a été** / était debout sur la table : Yannick! Les deux hommes 20. **ont été** / étaient très rapides : ils 21. **ont pris** / prenaient l'argent des deux caisses et 22. **ils ont rempli** / remplissaient leur sac à dos de bouteilles d'alcool.
23. **Je n'ai pas pu** / Je ne pouvais pas croire ce que 24. **j'ai vu** / je voyais : un vol dans un bar! Quand 25. **ils sont sortis** / ils sortaient, des policiers les 26. **ont attendus** / attendaient et les 27. **ont arrêtés** / arrêtaient. 28. **Nous avons eu** / Nous avions très peur ce soir-là!
- Encore aujourd'hui, je n'arrive pas à croire que mon ancien ami est un voleur... de bars!



132

2. Décrivez votre fin de semaine passée avec les éléments suivants : les événements, la température, les personnes, les lieux.

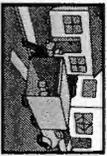
B.4 Test B

Consigne : Lisez chaque question et essayez d'y répondre du mieux que vous le pouvez. Ce document n'est pas un test.

1. Pour chaque numéro, vous avez deux choix de réponses. Encerclez le verbe approprié.

Exemple : 1. J'ai marché / Je marchais

Un déménagement inhabituel



Je n'oublierai jamais mon déménagement de l'été 2006.

la nuit, deux hommes 15. sont venus/venaient dans cette chambre,

Comme la majorité des Québécois et Québécoises,

16. ils ont fait / faisaient un gros trou dans le mur,

1. J'ai déménagé / je déménageais le 1^{er} juillet, dans un appartement au

17. ils ont pris / prenaient 2 millions de dollars cachés

3^e étage d'un triplex. Ma famille et trois amis 2. m'ont aidé /

dans ce trou et 18. ils sont réparés / repartaient. Cependant, des

m'aidaient. 3. Nous avons loué / nous louions un camion très tôt le

policiers les 19. ont attendus / attendaient dehors et ils les

matin. Une belle journée 4. a commencé / commençait sans pluie

20. ont emmenés / emmenaient au poste de police. Les policiers les

ni grande chaleur.

21. ont recherchés / recherchaient depuis un certain temps. Quelle

Quand 5. nous sommes arrivés / nous arrivions à mon nouvel

historiel 22. J'ai contacté / Je contactais la propriétaire et

appartement, les rideaux de la chambre à coucher 6. sont sortis /

23. nous avons conclu / nous concluions une entente. Je lui

sortaient par la fenêtre. 7. Ça été / C'était étrange : personne

24. ai montré / montrais plusieurs arguments en ma faveur et

8. n'a habité / n'habiterait dans l'appartement depuis trois semaines.

25. elle a parvu / elle paraissait compréhensive. La propriétaire

9. J'ai décidé / Je décidais d'aller voir à l'intérieur avec un ami.

26. a dû / devait faire réparer et repeindre la chambre, et

Quand 10. nous sommes entrés / nous entrions, 11. nous avons eu /

27. elle a payé / elle payait toutes les réparations.

nous avions une surprise : de grosses bandes jaunes 12. ont bloqué /

28. J'ai eu / J'avais beaucoup d'émotions différentes ce jour-là!

bloquaient l'accès à la chambre. Un policier 13. s'est approché /

Je me demande encore aujourd'hui ce que j'aurais fait avec les deux

s'approchait de nous et nous 14. a expliqué / expliquait ceci : pendant

millions de dollars si je les avais trouvés moi-même!

2. Décrivez vos dernières vacances avec les éléments suivants : les événements, la température, les personnes, les lieux.

APPENDICE C

SÉQUENCE DIDACTIQUE

Séquence didactique**Objectif : rédiger un texte dont la scène se déroule à une époque passée.**

Semaine 2 : Début de la séquence didactique avec la chercheuse en classe pour l'enseignement.

I. Période 1, partie 1 (0h15) :

→ **PRÉSENTATION**. Cette étape correspond à la mise en situation, à la contextualisation d'une nouvelle, *Vol de banque*, qui sera lue par les étudiants lors de la deuxième étape. L'accent est mis sur la production et sur la compréhension d'un thème, celui des vols. Une activité est prévue à cette étape : C1.

Objectif principal : discuter du thème des vols.

C1 : Activité 1 : prélecture

Objectif spécifique : parler d'une expérience personnelle, véridique ou modifiée, concernant un vol.

Temps de l'activité : 15 minutes.

Thèmes : la description, les émotions, le déroulement d'évènements.

Matériel : -

Disposition de la classe en équipe de 3 (ces équipes seront les mêmes jusqu'à la fin de l'expérimentation, à moins qu'un problème important ne survienne et empêche le bon fonctionnement de l'expérimentation au sein d'une équipe).

Déroulement :

- 1- Introduction : la chercheuse pose des questions ouvrant la discussion, elle présente une expérience personnelle à titre d'exemple : un vol de vélo. Ensuite, elle donne les consignes pour l'A1 : en équipe de 3, les étudiants parleront chacun-e d'une expérience personnelle de vol : évènements, résolution, etc. Après 8 minutes, quelques groupes partagent l'une des expériences discutées au reste de la classe, sur une base volontaire.
- 2- Discussion en petits groupes.
- 3- Présentation de deux ou trois témoignages : l'auditoire peut réagir à l'histoire racontée (poser des questions, donner des commentaires).
- 4- Conclusion : la chercheuse boucle l'activité en faisant le lien avec la littérature et le cinéma policiers et présente la nouvelle.

II. Période 1, partie 2 (0h30) :

→ **ATTENTION** : Cette étape correspond à une compréhension de plus en plus dirigée vers la forme grammaticale, soit l'utilisation du PC et de l'IMP. Toutefois, avant de passer à la forme, une activité axée sur le sens est réalisée : C2.

Objectif principal : lire une histoire et répondre à des questions sur les moments de l'histoire.

C2 : Activité 2 : lecture du texte et post-lecture

Objectifs spécifiques : lire un texte au passé composé et à l'imparfait et répondre à des questions de compréhension.

Temps de l'activité : 30 minutes.

Thèmes : la description, les émotions, le déroulement d'évènements.

Matériel : n photocopies de la nouvelle *Vol de banque*; n photocopies des feuilles de questions.

Disposition de la classe : chacun-e à son bureau, puis en équipe de trois.

Déroulement :

- 1- Introduction : la chercheuse donne les consignes de l'activité 2.
- 2- Chaque étudiant-e lit silencieusement le texte.
- 3- En équipe de trois, les élèves répondent à des questions sur le texte.
- 4- Conclusion : correction des questions en classe, explications des termes incompris (par un synonyme, par quelques mots explicatifs, par la chercheuse ou les apprenants) si les étudiants éprouvant des difficultés n'avaient pas demandé d'explications durant l'activité.

Vol de banque

1 Je vais essayer de me rappeler exactement tout ce qui est arrivé.



J'étais assise en avant dans ma voiture, du côté conducteur. J'attendais que le feu de circulation devienne 5 vert pour avancer. Il n'y avait pas beaucoup de voitures dans le boulevard René-Lévesque, mais il faisait très chaud : le soleil était fort et mes fenêtres étaient ouvertes. Tout à coup, j'ai vu deux hommes tout habillés en noir qui sortaient de la Banque universelle. J'ai tout de suite pensé que j'étais 10 devant un vol de banque comme dans les films policiers.

Un des deux hommes était grand et gros et il portait des lunettes sur une cagoule, donc je n'ai pas vu ses cheveux ni le reste de son visage. L'autre personne était elle aussi grande, mais mince. Elle portait exactement les mêmes 15 vêtements, mais sans lunettes.

Les deux hommes bougeaient très vite, ils tenaient de gros sacs de plastique verts et ils regardaient à gauche et à droite.

Après quelques secondes, ils se sont dirigés vers un gros camion. J'ai eu peur, alors j'ai pris mon téléphone cellulaire et 20 j'ai essayé de composer le 9-1-1. J'ai eu beaucoup de difficulté à trouver les chiffres sur le téléphone. Il faisait tellement chaud! En même temps, j'ai entendu des sirènes de police. Alors, j'ai déposé mon téléphone et j'ai attendu que la police arrive. La chaleur était insupportable. J'entendais très 25 bien les sirènes, mais je ne voyais pas de voiture de police. Je voyais seulement les deux hommes et leurs gros sacs.

Soudain, ils m'ont regardée en même temps et à ce moment, j'ai compris plusieurs choses : premièrement, les sirènes n'étaient pas des sirènes de police, mais le son des 30 klaxons des voitures derrière moi. Deuxièmement, les deux hommes ne portaient pas de cagoule : ils portaient leur uniforme d'éboueurs. Troisièmement, je ne me trouvais pas dans un film policier, j'étais simplement dans ma voiture et le soleil m'a joué des tours. Le soleil était tellement chaud que j'avais commencé à m'endormir et à imaginer une histoire de 35 vol de banque!

Consigne : Répondez à chaque question à l'aide du texte *Vol de banque*.

1. Pour chaque affirmation, mettez un X dans la bonne case : vrai ou faux.

Affirmation	Vrai	Faux
a. Il y a eu un vol de banque à la Banque universelle.		
b. Cette histoire est arrivée à une femme.		
c. La personne qui raconte l'histoire était un acteur - une actrice dans un film policier.		
d. Les deux hommes portaient une cagoule.		
e. La personne qui raconte l'histoire a composé le 9-1-1.		
f. Ce jour-là, il faisait ensoleillé.		
g. Un des deux hommes tenait un pistolet.		
h. L'action s'est déroulée très tard le soir.		

2. Plusieurs malentendus se sont produits dans cette histoire. Complétez les phrases suivantes.

- Les voleurs étaient réellement des _____.
- Les deux sacs des voleurs étaient des _____.
- Les vêtements des voleurs étaient des _____.
- Les sirènes des policiers étaient des _____.
- La narratrice a imaginé des choses parce que _____.

III. Période 1, partie 3 (1h00) et partie 4 (0h45) :

→ **COCONSTRUCTION D'UNE EXPLICATION** : Cette étape permet aux étudiants de diriger leur attention vers la forme sélectionnée, soit l'utilisation du PC et de l'IMP. Tout d'abord, les étudiants sont amenés à réaliser une activité de réflexion en grand groupe. Avec l'aide de la chercheuse, ils coconstruisent des explications concernant l'utilisation du PC et de l'IMP. Ensuite, en petits groupes de trois, les étudiants participent à une activité de négociation de la forme durant laquelle leurs commentaires sont enregistrés. Deux activités sont prévues à cette étape : C3 et C4.

Objectifs principaux : coconstruire des explications concernant l'utilisation du PC et de l'IMP et négocier la forme dans une activité requérant l'utilisation du PC et de l'IMP.

C3 : Activité 3 : discussion en grand groupe

Objectif spécifique: répondre à des questions sur les moments de l'histoire à l'aide de mouvements. (L'intelligence kinesthésique est alors exploitée durant cette activité, car chaque étudiant-e à l'avant de la classe se verra attribuer un rôle précis et le reste de la classe observera les mouvements, les commentera, etc.).

Temps de l'activité : 1h00

Thèmes : l'expression du temps et des moments lors d'évènements reliés à un vol.

Matériel : les mêmes photocopies de la nouvelle que celles de l'activité 2; tableau et marqueur pour dessiner les circonstances : les voitures, le soleil pour la chaleur (le soleil peut être pointé chaque fois qu'on rappelle la chaleur dans l'histoire), etc., cagoules, lunettes, sacs de plastique verts, cellulaire.

Disposition de la classe chacun-e à son bureau et un groupe d'étudiants à l'avant de la classe (une narratrice, une actrice, deux acteurs).

Déroulement :

- 1- Introduction : la chercheuse annonce aux étudiants que l'histoire sera encore lue, mais de façon interactive.
- 2- La narratrice lit chaque énoncé, et les acteurs et actrice font les mouvements. La chercheuse pourra alors poser à toute la classe des questions qui dirigent l'attention des étudiants vers le sens des énoncés, sans parler explicitement de la forme en termes métalinguistiques. Certains termes cinématographiques peuvent être utilisés. Toutefois, au début, la scène est mise en place (a, b et c) sans que le texte ne soit encore lu par la narratrice :
 - a- De combien de personnes avons-nous besoin? Qui sera l'actrice principale? Qui seront les acteurs secondaires?
 - b- De quoi avons-nous besoin pour recréer la scène? Quel est le décor?

- c- Au tout début de l'histoire, est-ce que la caméra focalise sur un petit espace ou sur tout un grand décor d'ensemble?
 - d- Quelles étaient les circonstances, les conditions au début de l'histoire?
 - e- Qu'est-ce qui s'est passé pour que la situation change? Sur qui est placée la caméra à ce moment? En avant-plan? En arrière-plan, que voyons-nous?
 - f- Quand la narratrice fait la description des deux voleurs, est-ce que c'est comme si le temps était arrêté ou comme si l'histoire se poursuivait?
 - g- Quand la narratrice dit que les deux hommes « bougeaient, tenaient et regardaient... », est-ce qu'on est encore en train de parler du décor, des actions qui forment les circonstances ou de ce qui s'est passé?
 - h- Ensuite, quand les voleurs « se dirigent » vers le camion, est-ce qu'on parle des circonstances ou de ce qui s'est passé? Et la réaction : « avoir peur, prendre le cellulaire, composer le 9-1-1, les difficultés », est-ce que ce sont les circonstances ou ce qui s'est passé? Sur quoi ou qui est dirigée la caméra?
 - i- Puis, quand elle fait un commentaire sur la chaleur, on parle de quoi? Des circonstances ou de ce qui s'est passé? Est-ce un gros plan sur toute la scène ou un focus sur un élément ou une personne?
 - j- Après, est-ce qu'on revient aux circonstances ou on parle toujours de ce qui s'est passé (chaleur, entendre, voir, voir)? C'est une scène en avant-plan ou en arrière-plan?
 - k- À la fin de l'histoire, que s'est-il passé? (Réponse attendue : ils ont regardé, elle a compris).
 - l- Finalement, qu'est-ce qu'elle a compris? Quelles étaient les vraies circonstances? (Explication du dernier paragraphe).
- 3- (Consignes pour la chercheuse quand la discussion touche la forme.) On voit que la composition des deux est différente (PC = auxiliaire + participe passé; IMP = radical + terminaison propre à l'IMP), mais quelle serait la différence entre les deux dans leur utilisation? Pourquoi j'utilise le PC ici et l'IMP là? Réponses attendues : il y a une différence de point de vue; ici, c'est l'arrière-plan, c'est les conditions; là, c'est ce qui

s'est passé, les actions qui se sont passées pendant les circonstances, l'avant-plan. Toutefois, les étudiants proposeront peut-être d'autres explications, d'autres hypothèses; celles-ci seront utilisées comme sujet de réflexion et de débat. Une liste de contre-exemples pourrait servir à la chercheuse afin de montrer l'effet de certaines explications qu'auront formulées les étudiants.

4- Conclusion :

- a- À la fin de l'activité, les étudiants et la chercheuse décident des hypothèses à garder comme *règles directrices*.
- b- Bref, c'est une question de point de vue : quand on parle de ce qui s'est passé, quand la caméra focalise sur quelqu'un ou quelque chose en avant-plan, on utilise le PC. Quand on se demande quelles étaient les circonstances, les conditions, quel était le décor filmé en arrière-plan par la caméra, on utilise l'IMP.

Liste de contre-exemples (pour la chercheuse)

Il montait et je descendais.

Il est monté et je suis descendue.

Quand il est arrivé, je suis partie.

Quand il est arrivé, je parlais.

J'étais heureuse de le voir.

J'ai été heureuse de le voir.

Je regardais souvent les enfants dans le parc.

J'ai souvent regardé les enfants dans le parc.

Elise mangeait quand Marco est arrivé.

Elise a mangé quand Marco est arrivé.

Julie a eu peur quand elle a vu l'ours dans la forêt.

Julie avait peur quand elle a vu l'ours dans la forêt.

C4 : Activité 4 : texte à trous

Objectif spécifique : choisir le PC ou l'IMP en contexte.

Temps de l'activité : 30 à 45 minutes.

Thèmes : les crimes, les enquêtes policières.

Matériel : n photocopies du texte à trous (*Des cris Au café du coin*).

Disposition de la classe : en groupe de trois.

Déroulement :

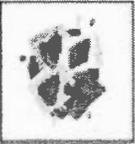
- 1- Introduction : la chercheuse donne les consignes concernant l'A4 : en équipe de trois, les étudiants doivent encercler le verbe approprié à partir d'une alternative de verbes proposés. Durant l'activité, des enregistreuses seront placées à l'intérieur de chaque groupe afin que les discussions entre étudiants soient enregistrées.
- 2- Les étudiants se placent en équipes et réalisent l'activité.
- 3- Quand toutes les équipes ont terminé l'activité, la chercheuse ramasse une feuille par équipe. Fermeture des enregistreuses.
- 4- Conclusion : correction en plénaire, discussion, explications.

Texte à trous

Consignes : Pour chaque numéro, vous avez deux choix de réponses. Encerclez le verbe approprié.

Exemple : 1. J'ai marché / Je marchais

Des cris *Au café du coin*



1. **C'**a été / **C'**était vendredi du mois de juillet.
Comme chaque vendredi soir, André, Johanne, Nicolas et Monique 2. **se sont retrouvés** / **se retrouvaient** au café-bistro *Au café du coin* pour jouer aux cartes.
3. **Ils sont allés** / **Ils allaient** toujours au fond de la salle.
Cet endroit 4. **a été** / **était** plus sombre que le reste du café parce qu' 5. **il n'y a eu** / **il n'y avait pas** de fenêtres et 6. **ils ont apprécié** / **ils appréciaient** cette atmosphère. Personne 7. **n'est venu** / **ne venait** les déranger. Quelquefois, certains venaient regarder qui gagnait la partie, mais personne ne leur parlait.

Cette soirée-là il 8a fait / il faisait très chaud et humide. Au moment où les quatre amis 9. **sont entrés** / **entraient** dans le café, les serveurs 10. **ont fermé** / **fermaient** les fenêtres parce que la pluie entrainait dans le café à cause du vent. Les joueurs de cartes 11. **ne se sont pas assis** / **ne s'asseyaient pas** à leur table habituelle, 12. **ils ont choisi** / **ils choisissaient** une table carrée où il y avait un ventilateur au-dessus. Johanne et Monique portaient une robe légère, tandis qu'André et Nicolas étaient en short et en chemise courte. Chacun 13. **a utilisé** / **utilisait** ce qu'il pouvait pour avoir le plus d'air possible : André 14. **a eu** / **avait** l'idée de prendre un

journal de sa mallette et de le plier en quatre pour en faire un éventail; Johanne, en face, faisait du vent avec un roman qu'elle avait dans son sac à main; Nicolas utilisait son chapeau et Monique se servait de son large porte-monnaie.

Tout le monde était maintenant en place. André

15. a distribué / distribuait les cartes en silence.

Étrangement, **16. il a été / était plus rapide que d'habitude.**

Quelques gouttes de sueur **17. ont coulé / coulaient sur son**

visage. La partie de cartes **18. a commencé / commençait**

quelques secondes plus tard. C'était une partie importante

parce que la somme de huit mille dollars était en jeu.

Au milieu de la partie, Johanne **19. s'est levée /**

se levait et 20. s'est dirigée / se dirigeait vers les toilettes.

Soudain, **21. il y a eu / il y avait un cri horrible du côté des toilettes. André et Monique 22. ont couru / couraient dans la**

direction du cri. Quand **23. ils sont arrivés / arrivaient**

à l'entrée des toilettes, un autre bruit **24. est venu /**

venait du côté opposé cette fois, près de leur table, et la

noirceur totale **25. a suivi / suivait le bruit. Plusieurs**

personnes **26. ont crié/criaient. Des gens 27. ont déplacé**

/ déplaçaient des chaises et des tables, des verres

28. sont tombés / tombaient sur le plancher et les

serveurs **29. ont essayé / essayaient de rassurer tout**

le monde.

Enfin, un serveur **30. a fait / faisait de la**

lumière avec une lampe de poche et **31. s'est dirigé /**

se dirigeait vers les toilettes, mais elles 32. ont été /

étaient vides. Il a marché vers la porte à l'avant du café,

pour éclairer la salle : quand il l'a ouverte, quelques

personnes ont crié. Johanne était par terre et elle tenait

le porte-monnaie de Monique. Tout le monde **33. a eu/**

avait un choc parce qu'elle paraissait morte. Au même

moment, quelqu'un de l'arrière du café a parlé, mais c'était
une voix enregistrée :

- Ne bougez pas, j'ai un revolver, je peux tirer sur n'importe
qui.

?

IV. Période 2, partie 2 (0h30) :

→ **EXTENSION**: Cette étape permet aux étudiants de mettre en application la compétence développée durant les trois étapes précédentes dans des tâches plus créatives. Une activité est prévue à cette étape : C5.

Objectif principal : rédiger un texte au passé.

C5 : Activité 5 : le *dictogloss*

Objectif spécifique : négocier l'utilisation du PC ou de l'IMP de façon collaborative.

Temps de l'activité : 0h30

Thèmes : les crimes, les enquêtes policières.

Matériel : pour l'enseignante, le texte complet *Arrestation*; feuilles lignées pour les étudiants.

Disposition de la classe : la même qu'à l'activité 4

Déroulement :

- 1- Introduction : la chercheuse explique le déroulement de l'activité.
- 2- 1^{re} lecture de la chercheuse : les étudiants écoutent seulement.
- 3- 2^e lecture de la chercheuse : les étudiants prennent des notes.
- 4- Ensuite, en groupe, les étudiants essaient de reconstruire l'histoire lue selon les notes qu'ils ont prises durant l'écoute.
- 5- Consignes : ne pas perdre trop de temps sur l'orthographe; attention aux temps des verbes.
- 6- Quand toutes les équipes ont terminé l'activité, la chercheuse ramasse une feuille par équipe. Fermeture des enregistreuses.
- 7- Conclusion : la chercheuse questionne les étudiants au sujet de la difficulté de l'activité, de leurs impressions, etc. Elle pourra relire le texte complet. Chaque copie sera corrigée par la chercheuse, puis remise au cours suivant.

Texte pour le *dictogloss* (pour la chercheuse)

Arrestation

À ce moment, tout le monde s'est tourné vers cette voix. C'était un homme. Il portait des lunettes de soleil sur ses yeux et un foulard sur la bouche. Tous ses vêtements étaient longs et noirs et il portait un bas de nylon sur la tête. À cause de la chaleur, il faisait du vent avec un chapeau.

Ensuite, tout s'est passé très vite. L'homme a couru vers Johanne, il a pris le porte-monnaie, il l'a ouvert et il a vu beaucoup d'argent. Il a mis le porte-monnaie dans une large poche intérieure et il s'est sauvé, sans rien dire de plus aux gens du café.

Personne ne comprenait ce qui venait de se passer. André et Monique surveillaient Johanne, encore par terre. Pendant que les serveurs distribuaient des verres d'eau à tout le monde, la police est arrivée avec un chien. Un des deux serveurs a trouvé le chapeau du voleur et il l'a montré aux policiers. Le chien l'a senti et s'est mis à chercher les traces du voleur. À ce moment, Nicolas s'est approché de ses amis : il tremblait. Il a dit qu'il est resté sous une table pendant toute cette aventure. Il a regardé autour de lui et il a continué de parler à ses amis.

Soudain, le chien a sauté sur Nicolas et les policiers lui ont mis les menottes autour des poignets. Il était en état d'arrestation!

Semaine 3 :

La chercheuse distribue le second test aux étudiants (voir Appendices A3 et A4).

Objectif principal :

- mesurer les améliorations des étudiants à des fins pédagogiques (et non pas scientifiques).

APPENDICE D

**TABLEAU DE COMPARAISON DU SCORE DE CHAQUE
VERBE, VERSIONS A ET B, TESTS 1 ET 2**

Tableau D1 : Comparaison du score de chaque verbe, versions A et B, tests 1 et 2

Verbes Version A	Score total Test 1	Score total Test 2	Verbes Version B	Score total Test 1	Score total Test 2
1. sommes allés	100 %	92,31 %	1. ai déménagé	84,62 %	72,73 %
2. dansaient	72,73 %	69,23 %	2. ont aidé	61,54 %	63,64 %
3. buvaient	81,82 %	53,85 %	3. avons loué	61,54 %	81,82 %
4. se regardaient	54,55 %	69,23 %	4. commençait	38,46 %	81,82 %
5. parlaient	54,55 %	69,23 %	5. sommes arrivés	100 %	90,91 %
6. avons commandé	90,91 %	69,23 %	6. sortaient	69,23 %	54,55 %
7. avons trouvé	90,91 %	84,62 %	7. était	84,62 %	90,91 %
8. avons terminé	90,91 %	61,54 %	8. n'habitait	69,23 %	63,64 %
9. nous sommes levés	100 %	84,62 %	9. ai décidé	76,92 %	81,82 %
10. ai vu	81,82 %	84,62 %	10. sommes entrés	69,23 %	90,91 %
11. ai levé	54,55 %	61,54 %	11. avons eu	69,23 %	72,73 %
12. ai entendu	63,64 %	76,92 %	12. bloquaient	53,85 %	81,82 %
13. ai essayé	81,82 %	46,15 %	13. s'est approché	61,54 %	63,64 %
14. est monté	63,64 %	46,15 %	14. a expliqué	69,23 %	81,82 %
15. a dit	63,64 %	69,23 %	15. sont venus	69,23 %	90,91 %
16. a écouté	45,45 %	15,38 %	16. ont fait	69,23 %	81,82 %
17. ai eu	27,27 %	38,46 %	17. ont pris	46,15 %	81,82 %
18. ai reconnu	72,73 %	53,85 %	18. sont repartis	38,46 %	72,73 %
19. était	54,55 %	84,62 %	19. attendaient	61,54 %	63,64 %
20. ont été	45,45 %	7,69 %	20. ont emmenés	53,85 %	72,73 %
21. ont pris	72,73 %	69,23 %	21. recherchaient	92,31 %	54,55 %
22. ont rempli	81,82 %	61,54 %	22. ai contacté	76,92 %	90,91 %
23. ai pas pu	18,18 %	23,08 %	23. avons conclu	46,15 %	81,82 %
24. voyais	36,36 %	38,46 %	24. ai montré	61,54 %	63,64 %
25. sont sortis	54,55 %	61,54 %	25. a paru	38,46 %	18,18 %
26. attendaient	63,64 %	61,54 %	26. a dû	23,08 %	18,18 %
27. ont arrêtés	63,64 %	69,23 %	27. a payé	53,85 %	81,82 %
28. avons eu	63,64 %	61,54 %	28. ai eu	30,77 %	9,09 %
Moyenne totale	65,91 %	60,17 %	Moyenne totale	61,81 %	69,81 %

APPENDICE E

ANALYSE DÉTAILLÉE DE CHAQUE VERBE DE L'EXERCICE À TROUS

Tableau E1 : Analyse du verbe 1 : était

	Explication 1	Explication 2	Explication 3	Résultat
Équipe 1.1	Circonstances-conditions	Description	/	1
Équipe 1.2	Circonstances-conditions	/	/	1
Équipe 1.3	Circonstances-conditions	/	/	1
Équipe 2.1	Description	Autres	/	1
Équipe 2.2	/	/	/	1
Équipe 2.3	/	/	/	1
Équipe 2.4	Circonstances-conditions	/	/	1
Équipe 2.5	Circonstances-conditions	/	/	1
Équipe 2.6	Circonstances-conditions	/	/	1
Équipe 2.7	Circonstances-conditions	/	/	1

Tableau E2 : Analyse du verbe 2 : se sont retrouvés

	Explication 1	Explication 2	Explication 3	Résultat
Équipe 1.1	/	/	/	1
Équipe 1.2	Qu'est-ce qui s'est passé?	/	/	1
Équipe 1.3	/	/	/	0
Équipe 2.1	Répétition	Autres	/	0
Équipe 2.2	Habitude	/	/	0
Équipe 2.3	Habitude	Action	/	0
Équipe 2.4	Circonstances-conditions	Habitude	/	0
Équipe 2.5	Autres	/	/	1
Équipe 2.6	Habitude	/	/	0
Équipe 2.7	Circonstances-conditions	Arrière-plan	/	0

Tableau E3 : Analyse du verbe 3 : allaient

	Explication 1	Explication 2	Explication 3	Résultat
Équipe 1.1	/	/	/	0
Équipe 1.2	Circonstances-conditions	/	/	1
Équipe 1.3	Répétition	/	/	1
Équipe 2.1	Description	/	/	1
Équipe 2.2	Habitude	/	/	1
Équipe 2.3	Habitude	/	/	1
Équipe 2.4	Circonstances-conditions	Arrière-plan	Autres	1
Équipe 2.5	Autres	/	/	1
Équipe 2.6	Autres	/	/	1
Équipe 2.7	Circonstances-conditions	/	/	1

Tableau E4 : Analyse du verbe 4 : était

	Explication 1	Explication 2	Explication 3	Résultat
Équipe 1.1	Conditions-circonstances	Qu'est-ce qui s'est passé?	Description	1
Équipe 1.2	Circonstances-conditions	/	/	1
Équipe 1.3	Répétition	/	/	0
Équipe 2.1	/	/	/	1
Équipe 2.2	Habitude	/	/	1
Équipe 2.3	/	/	/	1
Équipe 2.4	Circonstances-conditions	Arrière-plan	/	1
Équipe 2.5	Description	/	/	1
Équipe 2.6	Description	/	/	1
Équipe 2.7	Décor	/	/	1

Tableau E5 : Analyse du verbe 5 : avait

	Explication 1	Explication 2	Explication 3	Résultat
Équipe 1.1	Description			1
Équipe 1.2	Circonstances-conditions			1
Équipe 1.3	Contexte			1
Équipe 2.1	/			1
Équipe 2.2	Habitude			1
Équipe 2.3	/			1
Équipe 2.4	Autres			1
Équipe 2.5	Autres			1
Équipe 2.6	Description			1
Équipe 2.7	/			1

Tableau E6 : Analyse du verbe 6 : appréciaient

	Explication 1	Explication 2	Explication 3	Résultat
Équipe 1.1	Circonstances-conditions	Action		1
Équipe 1.2	/			0
Équipe 1.3	/			1
Équipe 2.1	/			1
Équipe 2.2	/			1
Équipe 2.3	/			1
Équipe 2.4	Circonstances-conditions			1
Équipe 2.5	/			0
Équipe 2.6	Circonstances-conditions			1
Équipe 2.7	Circonstances-conditions			1

Tableau E7 : Analyse du verbe 7 : venait

	Explication 1	Explication 2	Explication 3	Résultat
Équipe 1.1	Contexte			1
Équipe 1.2	Circonstances-conditions	Description		1
Équipe 1.3	/			1
Équipe 2.1	/			1
Équipe 2.2	/			1
Équipe 2.3	/			1
Équipe 2.4	/			1
Équipe 2.5	/			1
Équipe 2.6	Description	Action finie, terminée		1
Équipe 2.7	Qu'est-ce qui s'est passé?	Avant-plan		0

Tableau E8 : Analyse du verbe 8 : faisait

	Explication 1	Explication 2	Explication 3	Résultat
Équipe 1.1	Description	/	/	1
Équipe 1.2	Circonstances-conditions	Description	/	1
Équipe 1.3	Circonstances-conditions	/	/	1
Équipe 2.1	Autres	/	/	0
Équipe 2.2	/	/	/	0
Équipe 2.3	Autres	/	/	0
Équipe 2.4	Circonstances-conditions	/	/	1
Équipe 2.5	Qu'est-ce qui s'est passé?	Autres	/	0
Équipe 2.6	Circonstances-conditions	Description	/	1
Équipe 2.7	Circonstances-conditions	Description	/	1

Tableau E9 : Analyse du verbe 9 : sont entrés

	Explication 1	Explication 2	Explication 3	Résultat
Équipe 1.1	Contexte	/	/	1
Équipe 1.2	Qu'est-ce qui s'est passé?	/	/	1
Équipe 1.3	/	/	/	0
Équipe 2.1	Action	/	/	1
Équipe 2.2	Autres	/	/	1
Équipe 2.3	Autres	/	/	1
Équipe 2.4	Qu'est-ce qui s'est passé?	/	/	1
Équipe 2.5	Autres	/	/	1
Équipe 2.6	Qu'est-ce qui s'est passé?	Description	Action	1
Équipe 2.7	Autres	/	/	1

Tableau E10 : Analyse du verbe 10 : fermaient

	Explication 1	Explication 2	Explication 3	Résultat
Équipe 1.1	/			0
Équipe 1.2	Circonstances-conditions	Description		1
Équipe 1.3	Contexte			0
Équipe 2.1	/			0
Équipe 2.2	/			0
Équipe 2.3	Autres			0
Équipe 2.4	/			0
Équipe 2.5	/			0
Équipe 2.6	Circonstances-conditions	Autres		0
Équipe 2.7	Action finie, terminée			0

Tableau E11 : Analyse du verbe 11 : ne se sont pas assis

	Explication 1	Explication 2	Explication 3	Résultat
Équipe 1.1	Habitude	/	/	0
Équipe 1.2	Circonstances-conditions	Description	/	0
Équipe 1.3	/	/	/	1
Équipe 2.1	/	/	/	1
Équipe 2.2	Circonstances-conditions	/	/	0
Équipe 2.3	Habitude	/	/	0
Équipe 2.4	Arrière-plan	/	/	0
Équipe 2.5	Qu'est-ce qui s'est passé?	Action finie, terminée	Action ponctuelle	1
Équipe 2.6	Habitude	Autres	/	0
Équipe 2.7	/	/	/	1

Tableau E12 : Analyse du verbe 12 : ont choisi

	Explication 1	Explication 2	Explication 3	Résultat
Équipe 1.1	Action	/	/	1
Équipe 1.2	Action	/	/	1
Équipe 1.3	/	/	/	1
Équipe 2.1	/	/	/	1
Équipe 2.2	Autres	/	/	1
Équipe 2.3	/	/	/	1
Équipe 2.4	Circonstances-conditions	Habitude	Action	Autres 1
Équipe 2.5	Autres	/	/	1
Équipe 2.6	Autres	/	/	1
Équipe 2.7	Qu'est-ce qui s'est passé?	/	/	1

Tableau E13 : Analyse du verbe 13 : utilisait

	Explication 1	Explication 2	Explication 3	Résultat
Équipe 1.1	Autres			0
Équipe 1.2	Circonstances-conditions	Qu'est-ce qui s'est passé?		0
Équipe 1.3	/			0
Équipe 2.1	/			0
Équipe 2.2	/			0
Équipe 2.3	/			1
Équipe 2.4	Qu'est-ce qui s'est passé?			0
Équipe 2.5	Qu'est-ce qui s'est passé?	Autres		1
Équipe 2.6	Circonstances-conditions			1
Équipe 2.7	Circonstances-conditions	Description		1

Tableau E14 : Analyse du verbe 14 : a eu

	Explication 1	Explication 2	Explication 3	Résultat
Équipe 1.1	/			1
Équipe 1.2	Circonstances-conditions			0
Équipe 1.3	/			/
Équipe 2.1	/			1
Équipe 2.2	Action			1
Équipe 2.3	Autres			0
Équipe 2.4	/			1
Équipe 2.5	Qu'est-ce qui s'est passé?			0
Équipe 2.6	Action finie, terminée			1
Équipe 2.7	Qu'est-ce qui s'est passé?	Action finie, terminée		1

Tableau E15 : Analyse du verbe 15 : a distribué

	Explication 1	Explication 2	Explication 3	Résultat
Équipe 1.1	/			0
Équipe 1.2	/			1
Équipe 1.3	/			/
Équipe 2.1	/			0
Équipe 2.2	/			1
Équipe 2.3	/			0
Équipe 2.4	Qu'est-ce qui s'est passé?			1
Équipe 2.5	/			/
Équipe 2.6	/			1
Équipe 2.7	Circonstances-conditions	Description		0

Tableau E16 : Analyse du verbe 16 : a été

	Explication 1	Explication 2	Explication 3	Résultat
Équipe 1.1	/			0
Équipe 1.2	/			1
Équipe 1.3	/			/
Équipe 2.1	/			1
Équipe 2.2	/			1
Équipe 2.3	/			0
Équipe 2.4	/			1
Équipe 2.5	/			/
Équipe 2.6	Circonstances-conditions	Habitude	Action finie, terminée	1
Équipe 2.7	Circonstances-conditions	Description		0

Tableau E17 : Analyse du verbe 17 : coulaient

	Explication 1	Explication 2	Explication 3	Résultat
Équipe 1.1	/			1
Équipe 1.2	Circonstances-conditions	Description		1
Équipe 1.3	/			/
Équipe 2.1	/			0
Équipe 2.2	/			0
Équipe 2.3	/			1
Équipe 2.4	Circonstances-conditions	Action		1
Équipe 2.5	/			/
Équipe 2.6	/			0
Équipe 2.7	Qu'est-ce qui s'est passé?			0

Tableau E18 : Analyse du verbe 18 : a commencé

	Explication 1	Explication 2	Explication 3	Résultat
Équipe 1.1	/			1
Équipe 1.2	Circonstances-conditions			0
Équipe 1.3	/			/
Équipe 2.1	/			1
Équipe 2.2	/			1
Équipe 2.3	/			0
Équipe 2.4	/			1
Équipe 2.5	/			/
Équipe 2.6	/			1
Équipe 2.7	Qu'est-ce qui s'est passé?			1

Tableau E19 : Analyse du verbe 19 : s'est levée

	Explication 1	Explication 2	Explication 3	Résultat
Équipe 1.1	/			1
Équipe 1.2	/			0
Équipe 1.3	/			/
Équipe 2.1	Circonstances-conditions			0
Équipe 2.2	/			1
Équipe 2.3	/			0
Équipe 2.4	Arrière-plan	Action		1
Équipe 2.5	/			/
Équipe 2.6	Qu'est-ce qui s'est passé?			1
Équipe 2.7	Qu'est-ce qui s'est passé?			1

Tableau E20 : Analyse du verbe 20 : s'est dirigée

	Explication 1	Explication 2	Explication 3	Résultat
Équipe 1.1	/			0
Équipe 1.2	/			1
Équipe 1.3	/			/
Équipe 2.1	/			0
Équipe 2.2	/			1
Équipe 2.3	/			0
Équipe 2.4	/			0
Équipe 2.5	/			/
Équipe 2.6	/			1
Équipe 2.7	/			1

Tableau E21 : Analyse du verbe 21 : y a eu

	Explication 1	Explication 2	Explication 3	Résultat
Équipe 1.1	/			0
Équipe 1.2	Circonstances-conditions			0
Équipe 1.3	/			/
Équipe 2.1	Autres			1
Équipe 2.2	Description			0
Équipe 2.3	/			1
Équipe 2.4	Autres			1
Équipe 2.5	/			/
Équipe 2.6	/			1
Équipe 2.7	Qu'est-ce qui s'est passé?			1

Tableau E22 : Analyse du verbe 22 : ont couru

	Explication 1	Explication 2	Explication 3	Résultat
Équipe 1.1	/			1
Équipe 1.2	Action			1
Équipe 1.3	/			/
Équipe 2.1	/			1
Équipe 2.2	Description			1
Équipe 2.3	/			1
Équipe 2.4	/			1
Équipe 2.5	/			/
Équipe 2.6	/			1
Équipe 2.7	Qu'est-ce qui s'est passé?			1

Tableau E23 : Analyse du verbe 23 : sont arrivés

	Explication 1	Explication 2	Explication 3	Résultat
Équipe 1.1	Circonstances-conditions			0
Équipe 1.2	Circonstances-conditions			0
Équipe 1.3	/			/
Équipe 2.1	/			1
Équipe 2.2	/			1
Équipe 2.3	/			0
Équipe 2.4	/			1
Équipe 2.5	/			/
Équipe 2.6	Action continue	Action finie, terminée		1
Équipe 2.7	Qu'est-ce qui s'est passé?			1

Tableau E24 : Analyse du verbe 24 : est venu

	Explication 1	Explication 2	Explication 3	Résultat
Équipe 1.1	Circonstances-conditions	Qu'est-ce qui s'est passé?		1
Équipe 1.2	/			1
Équipe 1.3	/			/
Équipe 2.1	/			1
Équipe 2.2	/			1
Équipe 2.3	/			1
Équipe 2.4	/			1
Équipe 2.5	/			/
Équipe 2.6	/			1
Équipe 2.7	Qu'est-ce qui s'est passé?	Avant-plan		1

Tableau E25 : Analyse du verbe 25 : a suivi

	Explication 1	Explication 2	Explication 3	Résultat
Équipe 1.1	Autres			0
Équipe 1.2	Circonstances-conditions			0
Équipe 1.3	/			/
Équipe 2.1	/			1
Équipe 2.2	Action			1
Équipe 2.3	/			1
Équipe 2.4	Action			1
Équipe 2.5	/			/
Équipe 2.6	/			1
Équipe 2.7	Circonstances-conditions	Qu'est-ce qui s'est passé?		1

Tableau E26 : Analyse du verbe 26 : ont crié

	Explication 1	Explication 2	Explication 3	Résultat
Équipe 1.1	Autres			1
Équipe 1.2	Circonstances-conditions			0
Équipe 1.3	/			/
Équipe 2.1	/			1
Équipe 2.2	/			1
Équipe 2.3	/			0
Équipe 2.4	Action			1
Équipe 2.5	/			/
Équipe 2.6	Circonstances-conditions			0
Équipe 2.7	Circonstances-conditions			1

Tableau E27 : Analyse du verbe 27 : déplaçaient

	Explication 1	Explication 2	Explication 3	Résultat
Équipe 1.1	Autres			0
Équipe 1.2	Qu'est-ce qui s'est passé?			0
Équipe 1.3	/			/
Équipe 2.1	/			1
Équipe 2.2	Qu'est-ce qui s'est passé?	Description		1
Équipe 2.3	/			1
Équipe 2.4	/			1
Équipe 2.5	/			/
Équipe 2.6	Description	Action		1
Équipe 2.7	Qu'est-ce qui s'est passé?			1

Tableau E28 : Analyse du verbe 28 : tombaient

	Explication 1	Explication 2	Explication 3	Résultat
Équipe 1.1	/			1
Équipe 1.2	Circonstances-conditions			1
Équipe 1.3	/			/
Équipe 2.1	/			1
Équipe 2.2	/			1
Équipe 2.3	/			1
Équipe 2.4	/			1
Équipe 2.5	/			/
Équipe 2.6	/			1
Équipe 2.7	Qu'est-ce qui s'est passé?			1

Tableau E29 : Analyse du verbe 29 : essayaient

	Explication 1	Explication 2	Explication 3	Résultat
Équipe 1.1	/			0
Équipe 1.2	/			0
Équipe 1.3	/			/
Équipe 2.1	/			1
Équipe 2.2	/			1
Équipe 2.3	/			1
Équipe 2.4	/			1
Équipe 2.5	/			/
Équipe 2.6	/			1
Équipe 2.7	Qu'est-ce qui s'est passé?			1

Tableau E30 : Analyse du verbe 30 : a fait

	Explication 1	Explication 2	Explication 3	Résultat
Équipe 1.1	/			1
Équipe 1.2	/			0
Équipe 1.3	/			/
Équipe 2.1	/			0
Équipe 2.2	/			1
Équipe 2.3	/			1
Équipe 2.4	/			0
Équipe 2.5	/			/
Équipe 2.6	/			1
Équipe 2.7	Circonstances-conditions			1

Tableau E31 : Analyse du verbe 31 : s'est dirigé

	Explication 1	Explication 2	Explication 3	Résultat
Équipe 1.1	/			0
Équipe 1.2	/			1
Équipe 1.3	/			/
Équipe 2.1	/			0
Équipe 2.2	/			1
Équipe 2.3	/			1
Équipe 2.4	Action			1
Équipe 2.5	/			/
Équipe 2.6	Action			1
Équipe 2.7	Circonstances-conditions	Description		0

Tableau E32 : Analyse du verbe 32 : étaient

	Explication 1	Explication 2	Explication 3	Résultat
Équipe 1.1	/			1
Équipe 1.2	Circonstances-conditions			1
Équipe 1.3	/			/
Équipe 2.1	/			1
Équipe 2.2	Description			1
Équipe 2.3	/			1
Équipe 2.4	/			0
Équipe 2.5	/			/
Équipe 2.6	Circonstances-conditions	Description		1
Équipe 2.7	Circonstances-conditions			1

Tableau E33 : Analyse du verbe 33 : a eu

	Explication 1	Explication 2	Explication 3	Résultat
Équipe 1.1	/			0
Équipe 1.2	Circonstances-conditions			0
Équipe 1.3	/			/
Équipe 2.1	/			0
Équipe 2.2	/			0
Équipe 2.3	/			0
Équipe 2.4	/			0
Équipe 2.5	/			/
Équipe 2.6	/			0
Équipe 2.7	Description			0