

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA GRAMMAIRE ET SON ENSEIGNEMENT :
CONNAISSANCES GRAMMATICALES ET REPRÉSENTATIONS
DE FUTURS ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS LANGUE SECONDE

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAITRISE EN LINGUISTIQUE,
CONCENTRATION DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR
YVES MARTINEAU

JUIN 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.»

Pour maîtriser le métier d'enseignant de français langue étrangère, ne faut-il pas savoir sortir du cadre scolaire de la description grammaticale et se placer aux côtés de l'apprenant, en se demandant quelle explication pourrait lui être le plus profitable?
(De Salins, 1996, plat verso).

AVANT-PROPOS

Le présent mémoire est le fruit d'une longue réflexion initiée dès le début de notre propre formation d'enseignant de FL2, à l'automne 1999. Cette formation de quatre ans nous a beaucoup appris, sur le plan de la méthodologie notamment. Elle a également suscité chez nous plusieurs questionnements, comme la place de l'aspect grammatical dans la formation, le développement de nos propres connaissances grammaticales en tant que futur enseignant et la distinction entre la didactique du FL2 et la didactique du FL1. Nous espérons que la présente étude saura contribuer à l'avancement de la recherche relative à ces domaines.

Nous aimerions remercier les professeurs et chargés de cours qui ont aimablement accepté de nous accueillir dans leurs cours pour notre collecte de données, ainsi que leurs étudiants qui ont accepté de se prêter à l'exercice. Nous exprimons toute notre reconnaissance à notre directrice, Gladys Jean, qui a su nous guider et faire de cette rédaction une expérience fort agréable. Nous la remercions de tout le temps qu'elle nous a généreusement accordé. Nous remercions également Daphnée Simard et Marie Nadeau d'avoir accepté de lire notre mémoire. Nous tenons aussi à remercier Véronique Fortier pour la correction de plusieurs copies de participants, Élyane Borowski pour ses commentaires judicieux sur une première version du travail, et Dominique Duchesne pour son soutien informatique. Nous remercions également Lori Morris, Stephen Andrews, Charles Anderson et David Steel de nous avoir donné des informations précieuses concernant l'élaboration de notre instrument de collecte. Nous tenons également à remercier les personnes suivantes, qui ont contribué d'une manière ou d'une autre à cette recherche : Michel Lavoie, Clemente Rosique, Reine Pinsonneault, Francine Dion, Michèle Charbonneau, ainsi que Bertrand Fournier.

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS	i
LISTE DES FIGURES	vi
LISTE DES TABLEAUX	vii
RÉSUMÉ	x
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE	3
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE	7
2.1 L'enseignement grammatical en classe de L2	8
2.1.1 <i>Historique récent de l'enseignement de la grammaire en L2</i>	8
2.1.2 <i>Retour de l'enseignement grammatical</i>	11
2.1.3 <i>Les pratiques grammaticales en classe de L2</i>	13
2.2 Les cognitions de l'enseignant de L2	17
2.2.1 <i>Connaissances et enseignement d'une L2</i>	20
2.2.2 <i>Les représentations de l'enseignant de L2</i>	46
2.3 Spécificité du FL2	53
2.3.1 <i>Reconnaissance de la spécificité du FL2</i>	53
2.3.2 <i>Difficulté à identifier le contenu disciplinaire</i>	54
2.3.3 <i>Les programmes du MELS</i>	55
2.3.4 <i>Contenu suggéré dans les grammaires spécialisées en FL2</i>	57
2.4 Conclusion	58

CHAPITRE III	
APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE.....	61
3.1 Méthode privilégiée	62
3.2 Participants de l'étude	62
3.3 Instrument de collecte de données.....	64
3.3.1 Section A : Informations sociodémographiques.....	65
3.3.2 Section B : Opinion à l'égard de l'enseignement de la grammaire (représentations).....	66
3.3.3 Section C1 : Descriptions métalinguistiques.....	69
3.3.4 Section C2 : Repérage, correction et explication d'erreurs.....	78
3.3.5 Section D : Commentaires libres	84
3.4 Déroulement.....	85
3.4.1 Formulaire de consentement.....	85
3.4.2 Mise à l'essai	86
3.4.3 Accord inter-juges.....	87
3.4.4 Conditions de la mise à l'essai et de la passation du questionnaire	88
3.5 Analyse et traitement des données	89
3.5.1 Question de recherche 1.....	89
3.5.2 Question de recherche 2.....	91
3.5.3 Question de recherche 3.....	92
3.5.4 Question de recherche 4.....	92
3.5.5 Question de recherche 5.....	93
CHAPITRE IV	
PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	95
4.1 Section A : Données sociodémographiques.....	96
4.2 Section B : Représentations.....	100
4.3 Section C : Connaissances grammaticales	104

4.3.1 Section C1 : Descriptions métalinguistiques	106
4.3.2 Section C2 : Repérage, correction et explication d'erreurs	121
4.4 Section D : Commentaires libres	148

CHAPITRE V

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	151
5.1 Question 1 : Connaissances grammaticales des participants	151
5.1.1 Description métalinguistique : Analyse quantitative	151
5.1.2 Description métalinguistique : Analyse qualitative	154
5.1.3 La tâche de repérage	158
5.1.4 La tâche de correction	161
5.1.5 La tâche d'explication	163
5.2 Question 2 : Différences entre les étudiants de 1 ^{re} année et ceux de 4 ^e année	166
5.3 Question 3 : Différences entre les quatre tâches	168
5.4 Question 4 : L'opinion des participants sur l'enseignement grammatical (représentations)	169
5.4.1 Nature de l'opinion (représentations)	169
5.4.2 Différence entre le groupe de 1 ^{re} année et celui de 4 ^e année	170
5.5 Question 5 : Corrélation entre les connaissances grammaticales des participants et leurs représentations (opinion sur l'enseignement grammatical)	172
5.6 Section D : Commentaires libres	173

CHAPITRE VI

CONCLUSION	176
6.1 Résumé	176
6.2 Implications	178
6.3 Limites	181
6.4 Ouverture	181

APPENDICE A

12 COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES (MEQ, 2001a)	183
--	-----

APPENDICE B	
TEST DE ANDREWS (1999a).....	185
APPENDICE C	
QUESTIONNAIRE UTILISÉ POUR NOTRE ÉTUDE	192
APPENDICE D	
CORRIGÉ DE LA SECTION C2.....	205
APPENDICE E	
BARÈME DE CORRECTION DE LA SECTION C2	212
APPENDICE F	
LETTRE ET FORMULAIRE DE PARTICIPATION	214
APPENDICE G	
TRANSCRIPTIONS DES COMMENTAIRES DES PARTICIPANTS.....	217
NOTES	223
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	226

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
2.1	Schéma conceptuel des cognitions de l'enseignant de L2	19

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
2.1	Les différents modes d'enseignement grammatical	15
2.2	Les deux types de savoirs dans une perspective psychocognitiviste	23
2.3	Principales caractéristiques des études recensées	33
2.4	Identification de classes de mots : taux de réussite	34
3.1	Détails de la collecte concernant les quatre cohortes rencontrées	63
3.2	Résumé du contenu de l'instrument	65
3.3	Extrait du barème pour le sondage sur l'opinion	68
3.4	Corrigé de la tâche de description métalinguistique	72
3.5	Exemples de notation selon les trois types de calcul utilisés	77
3.6	Résumé des critères de sélection des dix énoncés de la section C2	81
3.7	Extrait du tableau Excel conçu pour l'évaluation de la section C1	91
3.8	Extrait du tableau Excel conçu pour l'évaluation de la section C2	91
4.1	Cours de grammaire suivis par les participants	97
4.2	Première langue apprise, langue mieux connue, et langue de scolarité	98
4.3	Résultats au sondage sur l'opinion à l'égard de l'enseignement grammatical, selon le groupe	100

LISTE DES TABLEAUX (suite)

Tableau	Page	
4.4	Proportion de participants se situant dans chacun des cinq intervalles	101
4.5	Résultats obtenus pour chacun des dix énoncés, selon le groupe	103
4.6	Résultats en pourcentage des sections C1 et C2 selon le groupe	105
4.7	Résultats, en pourcentage, des participants de 1 ^{re} année à la tâche de description métalinguistique selon 3 types de calcul	107
4.8	Résultats, en pourcentage, des participants de 4 ^e année à la tâche de description métalinguistique selon 3 types de calcul	107
4.9	Résultats, en pourcentage, de l'ensemble des 55 participants à la tâche de description métalinguistique selon 3 types de calcul	107
4.10	Taux de réussite pour chacune des 18 cases du questionnaire	112
4.11	Taux de réussite pour chacun des 29 éléments attendus	114
4.12	Mauvaises réponses les plus fréquentes, par item	116
4.13	Différentes descriptions présentées comme bonnes réponses	119
4.14	Résultats en pourcentage des tâches de repérage, correction et explication d'erreurs, selon le groupe	122
4.15	Résultats obtenus à la tâche de repérage d'erreur	122
4.16	Répartition des repérages non réussis	123
4.17	Repérages d'erreur non réussis	123
4.18	Résultats obtenus pour la tâche de correction	125

LISTE DES TABLEAUX (suite et fin)

Tableau		Page
4.19	Répartition des corrections non réussies	125
4.20	Mauvaises corrections fournies	127
4.21	Résultats obtenus pour la tâche d'explication	128
4.22	Relations entre les tâches de correction et d'explication	129
4.23	Valeurs p associées aux différences entre les résultats obtenus par les deux groupes (1 ^{re} et 4 ^e année du baccalauréat)	131
4.24	Valeurs p associées aux différences entre les résultats obtenus aux quatre tâches (1 ^{re} et 4 ^e année confondus)	133
4.25	Corrélation entre l'opinion des participants et leurs résultats obtenus aux quatre tâches	133
4.26	Mauvaises explications les plus fréquentes	135
4.27	Synthèse des sujets abordés dans les commentaires de la section D	148

RÉSUMÉ

La présente étude vise, d'une part, à mesurer l'état des connaissances grammaticales de 56 futurs enseignants de français langue seconde (FL2). D'autre part, elle vise à évaluer l'opinion (les représentations) des participants à l'égard de l'enseignement grammatical. Les participants sont tous inscrits à un baccalauréat en enseignement du FL2 d'une université québécoise : 37 sont à leur première année du programme, et 19 sont finissants de quatrième année.

Les domaines étudiés pour cette étude sont la place de l'enseignement de la grammaire en classe de langue seconde et les pratiques qui y sont reliées, les cognitions (connaissances et représentations) des enseignants de langue seconde, et la spécificité de la grammaire du français lorsque enseignée dans un cours de langue seconde. Il s'agit d'une recherche exploratoire de type quantitatif, mais qui inclut une certaine analyse qualitative des données. Un questionnaire a été utilisé auprès des participants afin de vérifier certaines connaissances grammaticales jugées importantes pour un enseignant de langue, soit l'identification des catégories et des fonctions des mots dans une phrase (description métalinguistique), le repérage d'erreurs, la correction d'erreurs et l'explication d'erreurs. Le questionnaire a aussi servi à recueillir des données sociodémographiques sur les participants et à explorer leurs représentations (opinions) face à l'enseignement grammatical.

Les résultats brossent un tableau peut-être un peu moins pessimiste que celui présenté dans les études faites jusqu'à maintenant et qui portent principalement sur l'anglais, mais montrent néanmoins des lacunes importantes, surtout sur le plan de la description métalinguistique (taux de réussite de 51 %) et de l'explication d'erreurs (taux de réussite de 20 %). Ces résultats ne varient pas significativement de la première à la quatrième année du baccalauréat, ce qui pourrait indiquer que la formation tant dans les cours que dans les stages n'ont aucun effet sur l'appropriation de ce type de connaissances. Par ailleurs, les participants ont montré une opinion plutôt équilibrée face à l'enseignement de la grammaire, selon laquelle ils croiraient qu'un tel enseignement est nécessaire, mais qu'il doit être intégré à une démarche communicative. Nos recommandations s'appuient sur les conclusions rapportées dans des études antérieures : le développement des connaissances grammaticales métalinguistiques doit faire l'objet d'un enseignement systématique dans un programme de formation des enseignants de L2 et les cours visant à développer de telles connaissances sont plus efficaces lorsqu'ils suivent une démarche de nature procédurale qui permet au futur enseignant d'être actif dans son propre apprentissage.

MOTS CLÉS EN FRANÇAIS :

Connaissances grammaticales, connaissances des enseignants, représentations des enseignants, spécificité du français langue seconde, formation des enseignants

MOTS CLÉS EN ANGLAIS :

Grammatical knowledge, teacher knowledge, teacher cognition, French as a second language specificity, teacher training

INTRODUCTION

Pour enseigner le français langue seconde (FL2) au Québec, un futur enseignant doit suivre un baccalauréat de quatre ans en enseignement du FL2. Ce programme d'études comporte, entre autres, des cours de pédagogie, de didactique, de littérature, ainsi que plusieurs stages d'enseignement. Une partie de ce programme (en général, quelques cours) est consacrée au perfectionnement des connaissances grammaticales du candidat ainsi qu'au savoir-faire nécessaire à l'enseignement de la grammaire dans le cadre des approches d'enseignement actuelles qui se veulent plutôt communicatives.

Les diplômés des prochaines années qui enseigneront au primaire et au secondaire devront le faire dans le cadre d'un nouveau programme d'études (le *Programme de formation de l'école québécoise* du MELS¹) qui accorde une place assez évidente à l'enseignement de la grammaire. Cet enseignement se veut basé sur une approche par compétences, laquelle prévoit un enseignement de la grammaire orchestré en fonction des besoins de situations de communication réelles et mené de façon réflexive. Il est évident qu'une telle approche, qui conduit à des pratiques pédagogiques autant réactives (non planifiées) que proactives (planifiées), nécessite un niveau de connaissances linguistiques et métalinguistiques assez développé de la part des enseignants pour faire en sorte que ceux-ci puissent répondre adéquatement aux questionnements des élèves, qui sont mis fréquemment dans des situations de découverte de la langue. Il nous est donc apparu pertinent de vérifier l'état des connaissances grammaticales des étudiants se destinant à l'enseignement du FL2 au Québec, d'autant plus que des études récentes auprès, principalement, d'enseignants d'anglais, ont démontré que ces connaissances s'avéraient inadéquates. Étant donné que la plus grande concentration

¹ Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

d'enseignants de FL2 se trouve dans la région de Montréal, notre étude s'est déroulée dans une université québécoise qui offre le programme de baccalauréat en enseignement du FL2, programme qui mène à l'obtention du brevet d'enseignement.

Dans les prochaines pages, la problématique exposera les motifs qui nous ont mené à entreprendre ce projet. Ensuite, nous aborderons dans le cadre théorique les domaines étudiés pour cette recherche : la place de l'enseignement de la grammaire en classe de langue seconde (L2) et les pratiques qui y sont reliées; les cognitions (connaissances et représentations) des enseignants de langue seconde; et la spécificité de la grammaire du français lorsque enseignée dans un cours de L2. Dans l'approche méthodologique, nous décrirons la méthode retenue, les caractéristiques des participants, l'élaboration de l'instrument de mesure, le déroulement de la collecte de données ainsi que le traitement de ces données. Ensuite, dans le chapitre quatre, nous présenterons les résultats de l'étude, et procéderons, dans le chapitre cinq, à leur interprétation. Une conclusion visera finalement à résumer l'étude et ses résultats. Nous en indiquerons aussi certaines limites, suggérerons quelques recommandations, et offrirons quelques pistes pour la recherche future.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Plusieurs raisons nous ont conduit à entreprendre cette recherche. Tout d'abord, notre propre expérience en tant qu'étudiant à un baccalauréat en enseignement du FL2, au Québec, de 1999 à 2003, a été déterminante dans ce processus. Nous avons éprouvé une insatisfaction importante au cours de notre programme universitaire de quatre ans. De manière générale, le contenu des cours nous paraissait très éloigné de la réalité de la salle de classe qui nous attendait. Selon Spada et Massey (1992), il s'agit là d'une critique « universelle » souvent entendue au sein des programmes de formation d'enseignants. Plusieurs articles rapportent le sentiment d'insatisfaction d'anciens étudiants à l'endroit de leur formation, dont Cooper (2004), Halbach (1999), et Johnston et Goettsch (2000). De façon plus précise, l'aspect qui nous a semblé le plus déficient dans notre propre formation concerne le peu d'attention accordé au contenu disciplinaire, dans notre cas, la langue française. Par exemple, nous n'avons pas appris à enseigner les éléments linguistiques élémentaires qu'il est convenu d'enseigner en FL2, comme l'opposition *c'est / il est*, ou la transformation des déterminants indéfinis et partitifs en *de* dans la forme négative. Nous n'avons pas non plus été familiarisé avec les erreurs fréquentes produites par des apprenants de FL2, ni aux différentes façons de les traiter. Notre formation ne nous a pas permis non plus d'apprendre à effectuer des corrections phonétiques. Finalement, aucun de nos formateurs ne nous a présenté de grammaire de référence spécialisée en FL2. En fait, la seule grammaire que les étudiants avaient dû acheter est une grammaire destinée à l'enseignement du français langue première (FL1). Au cours de notre baccalauréat, nous avons suivi

deux cours de grammaire : il s'agissait, pour le premier, d'un cours de français correctif fondé sur les erreurs fréquentes d'étudiants universitaires (erreurs commises essentiellement par des francophones, selon nous); quant au deuxième, c'était un cours de didactique de la grammaire, dont le contenu très théorique laissait peu de place aux objectifs linguistiques associés à l'enseignement du FL2.

Les critiques au sujet du contenu disciplinaire dans les programmes universitaires de formation des enseignants sont d'ailleurs nombreuses. Selon Beaudet *et al.* (2003), les enseignants recevraient « [...] une formation de base en contenus disciplinaires de moins en moins solide » (2003, p. A9). Bourgault (2002), pour sa part, considère que les cours de pédagogie et de didactique occupent trop de place au détriment de la maîtrise de la matière à enseigner. Enfin, selon Gould (2002), l'intention de départ lors de la réforme du curriculum, qui était de focaliser sur les matières de base, a été « éclip­sée », de telle sorte que « [...] dans le programme de baccalauréat en enseignement secondaire, l'étude de la discipline représente la portion congrue » (p. 160).

Au cours de notre réflexion, nous en sommes venu à nous questionner plus précisément sur l'état de nos connaissances grammaticales en tant que futur enseignant de FL2. Nous avons alors découvert que plusieurs études s'étaient déjà intéressées aux connaissances grammaticales de futurs enseignants d'anglais L1, dont Cajkler et Hislam (2002), Chandler, Robinson et Noyes (1988), Williamson et Hardman (1995), et Wray (1993). Quant à Andrews (1999a) et Morris (1999, 2002, 2003), ils se sont consacrés aux connaissances grammaticales de futurs enseignants d'anglais L2. En résumé, les auteurs concluent que les participants présentent de sérieuses lacunes sur le plan grammatical. Par exemple, plusieurs d'entre eux ne parviennent pas à identifier correctement la classe grammaticale ou la fonction d'un énoncé donné. Dans des tâches d'explication grammaticale en anglais L2, de futurs enseignants d'anglais L2 ont obtenu de 11 % à 27 % dans l'étude d'Andrews (1999a), alors que d'autres présentaient des résultats qualifiés de catastrophiques pour la moitié des items du test initial de l'étude de Morris (2002). Ces résultats ne sauraient bien sûr être généralisés à de futurs enseignants de FL2,

étant donné que le français et l'anglais présentent des caractéristiques différentes à plus d'un égard. Comme nous n'avons pas trouvé d'étude qui aurait déjà mesuré l'état des connaissances grammaticales de futurs enseignants de FL2, il nous paraissait important de combler cette lacune.

Ensuite, notre exercice ne présente de l'intérêt que dans la mesure où les connaissances grammaticales de l'enseignant de L2 ont un rôle à jouer dans le développement de la L2 chez ses apprenants. À ce sujet, deux articles synthèses (Ellis, 2005; Nassaji et Fotos, 2004) décrivent les effets positifs que peut avoir l'enseignement grammatical dans l'apprentissage d'une L2. D'une part, un tel enseignement serait nécessaire pour parvenir à un certain degré de précision linguistique (Nassaji et Fotos, 2004). D'autre part, il permettrait d'augmenter le rythme d'acquisition chez l'apprenant (Ellis, 2005), ce qui s'avère capital dans les contextes où les heures consacrées à l'apprentissage de la L2 sont limitées.

Par ailleurs, les exigences des programmes d'études du MELS demandent également que les enseignants de FL2 possèdent un bon niveau de connaissances grammaticales. Premièrement, on y préconise l'utilisation du métalangage grammatical chez les élèves. Afin que ceux-ci puissent utiliser ce métalangage correctement, il est raisonnable de croire que l'enseignant devrait lui-même en posséder une maîtrise minimale afin de guider ses élèves. Or, certains auteurs (Nadeau et Fisher, 2006) ont des raisons de penser que plusieurs candidats actuels à l'enseignement du FL1 ont reçu, au cours de leur scolarité primaire et secondaire, un enseignement grammatical limité. Deuxièmement, les programmes d'études du MELS optent pour une analyse nouvelle de la grammaire. Il va sans dire que ce nouveau paradigme représente un défi supplémentaire pour l'enseignant, qui doit se familiariser avec cette nouvelle approche et la comprendre suffisamment pour pouvoir l'enseigner.

Finalement, nos propres débuts dans la carrière d'enseignant de FL2 sont un autre facteur qui nous a mené à entreprendre notre recherche. D'une part, nous avons rapidement été confrontés aux limites de notre connaissance intuitive du français

dans notre volonté d'expliquer la langue. D'autre part, nous avons également senti que nos connaissances métalinguistiques acquises au cours de notre propre apprentissage du français, donc dans ce cas en contexte de FL1, n'étaient souvent pas appropriées pour nous permettre de guider adéquatement nos élèves de FL2 adultes. À ce sujet, certains théoriciens praticiens considèrent que la grammaire nécessite un traitement particulier dans l'enseignement d'une L2. Par exemple, De Salins (1996) énumère de nombreuses structures grammaticales du français qui semblent particulièrement difficiles pour un enseignant à expliquer à un apprenant de FL2. Pour sa part, Celce-Murcia (1995) s'intéresse à l'enseignement de l'anglais L2. Selon elle, les difficultés éprouvées par les apprenants d'une L2 sont souvent différentes de celles auxquelles sont confrontés les apprenants d'une L1.

Dans une perspective où l'enseignement grammatical redevient une préoccupation importante dans l'enseignement d'une L2, il nous paraissait donc important de vérifier si de futurs enseignants de FL2 détenaient les connaissances grammaticales suffisantes pour s'engager dans ce genre d'activité. Par ailleurs, nous devons être conscient que ce ne sont pas tous les futurs enseignants de FL2 qui partagent nos convictions au sujet de l'importance des connaissances grammaticales pour l'exercice de la profession. Nous croyons que cette opinion constitue un facteur qui risque d'influencer grandement le niveau de sérieux qu'un individu accorde au volet grammatical de sa formation. C'est pourquoi il nous semblait essentiel de tenir compte à la fois des connaissances grammaticales des participants, d'une part, et de leur opinion à l'égard de l'enseignement grammatical en classe de FL2, d'autre part. À ce moment-ci, nous sommes donc en mesure d'énoncer les deux objectifs suivants :

1. Vérifier l'état des connaissances de futurs enseignants de FL2.
2. Vérifier l'importance que ceux-ci accordent à l'enseignement grammatical en classe de FL2.

Dans le chapitre suivant, la recension des écrits nous permettra d'énoncer des questions de recherche plus précises.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Dans le présent chapitre, nous aborderons quatre sujets : l'enseignement de la grammaire en classe de L2, les connaissances de l'enseignant de L2, les représentations de l'enseignant de L2, et la spécificité du FL2. Tout d'abord, il nous semblait essentiel de démontrer dès le départ la pertinence de la grammaire dans l'enseignement des L2 afin de justifier l'intérêt d'une étude concernant les connaissances grammaticales de l'enseignant de FL2. En effet, le rôle de la grammaire dans l'apprentissage d'une L2 est depuis longtemps l'objet de débats (Germain, 1993a; Nassaji et Fotos, 2004). C'est pourquoi nous croyons qu'une synthèse de la recherche sur la question s'impose. Ensuite, puisque notre étude concerne les connaissances de futurs enseignants, il nous faut tenir compte également de l'état de la recherche sur le savoir des enseignants. Celle-ci a en effet mis en lumière l'importance de tenir compte de ce que l'enseignant pense, en plus de ce qu'il connaît. Dans notre étude, nous désignerons ce que l'enseignant connaît par le terme *connaissance*. Pour désigner ce qu'il pense, qu'il s'agisse de théories personnelles, de croyances, ou autres, nous utiliserons le terme *représentations*. Nous consacrerons donc une section aux connaissances de l'enseignant de L2, suivie d'une autre traitant de ses représentations. Finalement, nous aborderons la question de la spécificité du FL2, car nous voulions nous assurer que les éléments grammaticaux sélectionnés pour la conception de notre questionnaire soient pertinents pour la discipline du FL2. Nous viserons donc à préciser en quoi le FL2 se distingue du FL1.

2.1 L'enseignement grammatical en classe de L2

La place de la grammaire dans la classe de L2 est depuis plusieurs décennies l'objet de débats. Avec l'arrivée de l'approche communicative à la fin des années 70, le rôle de l'enseignement grammatical dans l'apprentissage d'une L2 a été remis en question, au point que certains, comme Krashen et Terrell (1981), ont suggéré qu'un tel enseignement s'avérait non seulement inutile, mais risquait aussi de nuire à l'apprentissage. Depuis quelques années, par contre, de plus en plus de chercheurs soulignent l'importance d'une intervention sur la forme dans l'enseignement d'une L2 (Ellis, 2005). Dans cette partie, nous tracerons d'abord un bref historique de l'enseignement grammatical en L2. Nous procéderons ensuite à une recension des études concernant les effets de l'enseignement de la grammaire sur l'apprentissage d'une L2. Finalement, différents types de pratiques grammaticales seront décrits et commentés. Ce survol de l'enseignement grammatical en classe de L2 servira à bien situer l'importance d'investiguer les connaissances et les représentations des futurs enseignants reliées à la grammaire et à son enseignement.

2.1.1 Historique récent de l'enseignement de la grammaire en L2

L'enseignement grammatical en L2 a été fortement ébranlé, au vingtième siècle, par deux conceptions théoriques, le behaviorisme et la *théorie du Moniteur* de Krashen (Krashen et Terrell, 1981). Defays (2003) rapporte que la grammaire explicite monopolisait autrefois les cours de langue, mais qu'elle « en a été bannie par les méthodes structuro-behavioristes et communicatives radicales, dont les concepteurs pensaient qu'elle perturbait l'apprentissage au lieu de le favoriser » (p. 254). Dès les années 30, la méthode situationnelle pratiquée en Grande Bretagne considère l'apprentissage d'une L2 comme l'acquisition d'automatismes, tout comme la méthode audio-orale née vers 1955 aux États-Unis. Si les structures grammaticales y sont soigneusement sélectionnées, l'enseignement grammatical reste implicite :

[...] à la grammaire traditionnelle et *explicite* [...], la grammaire structurale oppose la grammaire *implicite* qui prétend inculquer à un élève des règles sans recourir à l'explication théorique et en utilisant uniquement des exercices structuraux (Robert, 2002, p. 84).

Cependant, les méthodes d'inspiration behavioriste ont été critiquées pour plusieurs raisons. D'abord, elles ne permettraient pas le transfert des apprentissages en dehors de la classe (Rivers, 1964, citée par Germain, 1993a). Ensuite, Chomsky (1959, cité par Germain, 1993a) leur reproche d'occulter les structures profondes de la langue. Finalement, leur côté mécanique va à l'encontre d'une conception cognitiviste de l'apprentissage (Germain, 1993a).

Plus tard, un chercheur californien du nom de Stephen D. Krashen publie un ouvrage décrivant sa *théorie du Moniteur* (Krashen et Terrell, 1981). L'auteur distingue l'apprentissage, un phénomène conscient, de l'acquisition, un phénomène inconscient, en insistant sur le fait que ce qui est appris de manière consciente ne peut devenir acquis. Selon lui, l'acquisition d'une L2 se ferait comme on acquiert une L1, par simple exposition et de manière dite *naturelle*, d'où le nom de l'approche qu'il a élaborée avec Tracy Terrell (Krashen et Terrell, 1983). Les partisans de l'« approche naturelle » considèrent que l'enseignement formel d'une langue mènerait à des connaissances strictement déclaratives, sans développer les savoirs procéduraux nécessaires à l'emploi de la L2. Une étude plus récente menée par Alderson, Clapham et Steel (1997) conclut d'ailleurs que les connaissances métalinguistiques d'un apprenant ne semblent pas être liées à sa performance en L2 :

« There is no evidence to support the belief that students with higher levels of metalinguistic knowledge perform better at French, or that they improve their French proficiency at higher rates than other students » (Alderson, Clapham et Steel, 1997, p. 118).

Les théories de Krashen ont eu une influence considérable sur l'enseignement des L2, et certains voient dans les classes d'immersion l'application directe de son approche naturelle. Une autre approche, apparue aussi dans les années 70, a contribué à reléguer l'enseignement grammatical au second plan : l'approche

communicative. Selon les principes communicatifs, le sens a priorité sur la forme. La composante linguistique (phonétique, vocabulaire, grammaire et aspects pragmatiques) s'est ainsi vue occuper un second rang au profit de l'emploi de la langue (Germain, 1993b). Germain (1993a) précise que la place à accorder aux objectifs linguistiques - dont la grammaire - par rapport aux objectifs communicatifs est toujours l'objet de nombreux débats. L'approche communicative constitue d'ailleurs les fondements des programmes d'études de FL2 du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ)² de 1982, comme ceux de 2004 : « Les deux programmes de français, langue seconde [de base et enrichi], privilégient l'approche communicative qui caractérisait le programme précédent » (Québec, 2004a, p. 138). Cette approche demeure encore en 2007 la plus populaire dans le discours des enseignants.

Le même programme prétend également s'appuyer sur d'autres théories de l'apprentissage, comme le constructivisme, le socioconstructivisme et le cognitivisme (Québec, 2004a). Dans une perspective constructiviste, le sujet construit ses connaissances à travers sa propre activité, mentale ou cognitive. L'objet manipulé n'est autre que sa propre connaissance (Raymond, 2006). Le socioconstructivisme, quant à lui, souscrit aux postulats du constructivisme mais y ajoute une dimension sociale : ce sont les interactions avec les autres et avec l'environnement qui façonnent nos connaissances et par lesquelles nous créons nos propres connaissances (Raymond, 2006). Le cognitivisme, pour sa part, a influencé la didactique des langues au début des années 1960. Alors que le behaviorisme associait l'apprentissage d'une langue à la formation d'habitudes, il s'agirait plutôt, selon une conception cognitiviste appliquée à l'enseignement des langues, d'un processus beaucoup plus créatif impliquant davantage une participation active de l'apprenant. Une telle hypothèse souligne ainsi le rôle de la pensée et de la création dans le processus d'apprentissage d'une langue (Germain, 1993a). Il convient de

² Il est utile de préciser ici que le *ministère de l'Éducation du Québec* (MEQ) a changé de nom pour le *ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport* (MELS) en avril 2003.

parler également de l'approche par compétences prônée par le MELS. Joannert (2002) décrit ainsi cette approche :

Il ne s'agit donc plus d'enseigner des contenus disciplinaires décontextualisés (l'aire d'un trapèze, l'addition de fractions, un procédé de calcul mental, une règle de syntaxe, un mode de conjugaison, etc.) mais bien de *définir des situations* à l'intérieur desquelles les élèves peuvent se construire, modifier ou réfuter des connaissances et des compétences à *propos* de ces contenus disciplinaires (p. 76).

Le programme du secondaire du MELS (2004a) souligne par ailleurs le rôle des connaissances :

Connaissances et compétences ne s'opposent pas : elles se complètent. Les connaissances sont des ressources essentielles qui permettent d'agir adéquatement dans une situation complexe, mais le savoir-agir propre à une compétence suppose une appropriation et une utilisation intentionnelles des notions et des habiletés en cause (Québec, 2004a, p. 9).

Après ce bref historique de l'enseignement de la grammaire en L2, nous exposerons dans la section suivante les différentes raisons qui expliquent le retour de ce type d'enseignement que l'on observe aujourd'hui.

2.1.2 Retour de l'enseignement grammatical

Les nouveaux courants en didactique des langues ont conduit à de nombreuses interrogations, dont celle de la place de la grammaire. C'est ainsi que la fin des années 80 marque un retour de l'enseignement grammatical, qui peut s'expliquer de plusieurs façons. D'abord, la qualité décevante de la langue parlée par les élèves issus des classes d'immersion au Canada a contribué à remettre en question l'absence d'enseignement grammatical en classe de L2. Certaines études démontrent que les élèves issus de ces classes font preuve d'une bonne aisance à communiquer, mais que leur précision linguistique présente d'importantes lacunes (p. ex. Lapkin, Hart et Swain, 1991; Swain et Lapkin, 1989). Germain et Séguin

(1995) rapportent par ailleurs que le risque de fossilisation (persistance de formes erronées) est plus élevé dans un contexte qui néglige l'aspect formel de la L2.

Ensuite, de plus en plus de recherches démontrent les avantages d'un enseignement grammatical. Qu'elles concernent le développement d'une structure précise de la L2 (Cadierno, 1995; Doughty, 1991; Erlam, 2003; Lightbown, 1991; Lightbown et Spada, 1990; Lyster, 1994; Schulz, 2002) ou la rétroaction corrective fournie aux apprenants (Carroll et Swain, 1993; Nicholas, Lightbown et Spada, 2001; Nassaji et Swain, 2000), ces recherches indiquent que l'intervention sur la forme a un effet positif significatif sur la précision linguistique. Pour leur part, Lightbown *et al.* (2002) ont étudié une approche basée sur la compréhension. Leurs résultats suggèrent que, au-delà du niveau débutant, le développement en L2, surtout en production écrite, bénéficie des activités de production, ainsi que des rétroactions et de la supervision d'un enseignant :

« Where there is ample exposure to the target language, learners may continue to develop their ability to understand the language and to use it with some fluency, but without some pedagogical guidance, their ability to use the language accurately may not improve significantly » (p. 452-453).

Il faut aussi mentionner la méta-analyse qu'ont menée Norris et Ortega (2001) sur 49 études portant sur l'efficacité de l'enseignement formel. Les auteurs concluent que l'enseignement explicite s'avère supérieur à l'enseignement implicite, et ajoutent que ces avantages sont durables. Les conclusions de cette analyse sont cependant remises en question pour ses nombreuses failles méthodologiques, comme la nature métalinguistique des connaissances mesurées et la grande disparité de variables mesurées dans les différentes études (Doughty, 2004). Une analyse réalisée par Ellis (2002a) sur 11 études consacrées à l'effet de l'enseignement grammatical sur les productions libres des apprenants de L2 indique néanmoins qu'un enseignement centré sur la forme peut contribuer à l'acquisition d'une connaissance implicite. Par ailleurs, DeKeyser et Sokalski (2001) font remarquer que l'efficacité d'un type particulier d'enseignement peut dépendre de la nature de la structure grammaticale et de sa complexité, ainsi que de l'habileté langagière impliquée. Pour sa part,

Piennemann (1984) a pu confirmer son hypothèse de « l'enseignabilité » par des études empiriques (1984, 1988, 1999). Selon l'auteur, certaines structures seraient de type *développemental* et ne pourraient être modifiées par l'enseignement, alors que d'autres, de type *variationnel*, pourraient bénéficier d'un enseignement en tout temps. Ainsi, l'enseignement aurait un effet positif sur certaines structures de la L2. En ce qui concerne les apprenants adultes, Defays (2003) précise : « On estime actuellement que les adultes dépassent rarement le niveau intermédiaire sans un tel apprentissage métalinguistique » (p. 255). Dans une synthèse de la recherche sur la question, Ellis (2005) résume ainsi les conclusions suggérées par les études recensées :

1. L'enseignement grammatical entraîne une plus grande précision lors de performances mesurées par des tests.
2. Cependant, il est beaucoup moins évident que l'enseignement grammatical améliore la précision lors de productions orales spontanées.
3. L'enseignement grammatical ne permet pas à l'apprenant de contourner l'ordre naturel d'acquisition, mais il permet de le faire progresser plus rapidement.
4. Il n'est peut-être pas nécessaire d'ajuster l'enseignement grammatical au stade développemental de l'apprenant.
5. L'enseignement grammatical peut contribuer à une meilleure compréhension métalinguistique des règles de grammaire de la L2, mais il n'est pas sûr que ce type de connaissances soit utile.
6. Lorsque l'enseignement grammatical a un effet, cet effet est durable.

(p. 716. Traduction libre)¹

2.1.3 Les pratiques grammaticales en classe de L2

Si la recherche à l'heure actuelle démontre de façon claire que l'enseignement grammatical est nécessaire pour que l'apprenant atteigne un niveau élevé de compétence en L2 (Nassaji et Fotos, 2004), ce sont en fait les « modalités d'utilisation » (Cuq et Gruca, 2002) de la grammaire en classe de L2 qui sont l'objet de débats. En effet, un enseignement grammatical ne se résume pas aujourd'hui à une simple présentation des règles grammaticales à l'apprenant. Certains défendent un enseignement implicite et bannissent toute forme de métalangage; d'autres favorisent un mode explicite ayant recours à la déduction, où les règles sont

présentées à l'apprenant dès le départ; d'autres préconisent un mode explicite mais avec une démarche inductive, en visant à faire découvrir les règles par l'apprenant. Ce sont, entre autres, les partisans du mouvement britannique *Language Awareness* (Hawkins, 1984). De plus, le moment opportun pour intervenir sur la forme, avant l'apparition de l'erreur, ou après, est une autre question que le praticien doit se poser (Cuq et Gruca, 2002). Long (1991), quant à lui, a proposé en 1991 une approche qu'il a nommée *focus on form*, qui consiste à attirer brièvement l'attention de l'apprenant sur les formes grammaticales dans le but de résoudre un problème survenu lors d'un échange communicatif. Depuis, l'idée d'intégrer forme et sens a suscité beaucoup d'intérêt en didactique des L2 et le vocable *focus on form* est devenu courant dans les articles spécialisés. Une intervention de type *focus on form* se distingue d'une intervention *focus on formS*, cette dernière visant un enseignement plus direct. Les chercheurs ne s'entendent toutefois pas tous sur la définition précise à donner à ces deux termes (Williams, 2005). Nous retiendrons le classement suggéré par Ellis (2005) pour décrire les différents modes d'enseignement de la grammaire. Nous reprenons le classement de Ellis (2005) en le traduisant et en l'adaptant dans le tableau 2.1.

Dans le tableau 2.1, l'auteur associe les modes d'intervention directs à une approche *focus on formS*, tandis que l'enseignement par les tâches correspond à une approche *focus on form*. Le tableau montre à quel point les formes d'enseignement grammatical sont variées. Encore une fois, l'avantage d'une de ces démarches par rapport à une autre demeure très difficile à opérationnaliser dans une étude empirique (Ellis, 2002b), et les chercheurs sont le plus souvent contraints de démontrer les bénéfices d'une démarche particulière de façon isolée. Ellis (2005) rapporte néanmoins les conclusions offertes actuellement par la recherche :

1. L'enseignement explicite peut s'avérer plus efficace que l'enseignement implicite lorsque l'apprentissage est mesuré par un test.

Tableau 2.1
Les différents modes d'enseignement grammatical
(adapté et traduit de Ellis, 2005, p. 717, 720, 721. Traduction libre)ⁱⁱ

MODE	DESCRIPTION
INTERVENTION DIRECTE	
1. Enseignement explicite	L'apprenant doit prêter attention à la structure ciblée dans le but de la comprendre.
a. magistral	Une explication sur la structure est présentée à l'apprenant.
b. centré sur la découverte	Un message comportant la structure est présentée à l'apprenant, qui est invité à trouver comment la structure fonctionne selon lui.
2. Enseignement implicite	L'apprenant doit inférer le fonctionnement d'une structure sans y prêter attention. L'apprenant doit mémoriser un message en L2 qui comporte la structure.
a. inrant non mis en relief	Les formes du message ne sont pas l'objet de mise en relief particulière.
b. inrant mis en relief	Les formes du message sont mises en relief (italique, gras, etc.) afin d'attirer l'attention de l'apprenant.
3. Inrant structuré	L'apprenant doit traiter un message spécialement conçu pour attirer son attention sur la structure ciblée, et qui ne peut être compris que si la structure ciblée est traitée.
4. Production	L'apprenant doit produire des phrases comportant la structure ciblée.
a. avec contraintes	L'apprenant doit effectuer sa production dans le cadre de certaines contraintes (exercice lacunaire, transformation de phrases, etc.).
b. libre	L'apprenant doit produire ses propres phrases dans un contexte donné.
5. Rétroaction négative	L'intervention consiste à émettre des rétroactions en réponse aux efforts de l'apprenant pour produire la structure ciblée.
a. implicite	La rétroaction présente la forme correcte sans indiquer explicitement que l'apprenant a commis une erreur.
b. explicite	La rétroaction indique clairement que l'apprenant a commis une erreur.
INTERVENTION INDIRECTE	
6. Enseignement par le contenu	La L2 est utilisée pour l'enseignement d'une matière scolaire, comme dans les programmes d'immersion.
7. Enseignement par les tâches*	<ul style="list-style-type: none"> • la priorité est accordée au message • il y a un problème de communication à résoudre • il y a un lien avec le monde réel • l'accomplissement de la tâche est motivante • l'évaluation de la tâche concerne le résultat

* C'est ici qu'Ellis classe l'intervention *focus on form* telle que définie par Long (1991).

2. Les tâches de conscientisation langagière utilisées dans un enseignement explicite basé sur la découverte sont aussi efficaces qu'un enseignement explicite magistral pour le développement de la connaissance explicite de la L2; elles offrent aussi des occasions de communication centrée sur le sens.

3. Sans que l'on sache si l'enseignement orienté vers la compréhension (*input-processing*) est plus efficace ou non que l'enseignement orienté vers la production, l'intrant structuré contribue clairement à l'apprentissage de la L2, en plus de présenter un intérêt pour le développement de matériel pour l'auto-apprentissage.
 4. Un enseignement grammatical fonctionnel (visant la production libre) conduit vers un apprentissage, que cet apprentissage soit mesuré par un test ou par une performance communicative.
 5. La rétroaction négative peut contribuer à l'apprentissage, surtout si elle est fournie selon un niveau approprié au stade de développement de l'apprenant.
-
6. Offrir à l'apprenant des occasions pour la planification stratégique visant la réalisation d'une tâche favorise l'aisance et la complexité linguistique. En revanche, accorder du temps pour la *planification en ligne*³ entraîne une plus grande précision.
 7. Une intervention de type *focus-on-form*, ciblant une structure linguistique particulière et induite de manière proactive dans le cadre d'une tâche au moyen d'une négociation du sens (demande de clarification, reformulation, entre autres), favorise l'acquisition de la L2.

(Ellis, 2005, p. 719 et 725. Traduction libre)ⁱⁱⁱ

Comme le souligne Ellis (2005), cependant, les chercheurs ne sont pas en mesure d'indiquer plus clairement quels sont les modes d'intervention les plus efficaces. Il rapporte toutefois que les études recensées dans son article constituent néanmoins des preuves solides qu'un enseignement de type *focus on formS* (toujours selon sa définition) est efficace, en plus de fournir certaines pistes indiquant quelles sont les techniques qui fonctionnent le mieux. Pour leur part, Nassaji et Fotos (2004) concluent leur article synthèse en énumérant trois conditions qui semblent essentielles pour l'acquisition de formes grammaticales : l'attention de l'apprenant sur la forme concernée, l'exposition répétée à un intrant comportant cette forme, ainsi que des occasions pour s'exercer en production.

Dans cette section sur la place de la grammaire en enseignement des L2, nous avons vu que la question est l'objet de débats depuis longtemps. Si la plupart des

³ Yuan et Ellis (2003) définissent ainsi la *planification en ligne* : « On-line planning is the process by which speakers attend carefully to the formulation stage during speech planning and engage in pre-production and post-production monitoring of their speech acts » (p. 6).

chercheurs considèrent aujourd'hui que l'enseignement grammatical joue un rôle majeur dans l'apprentissage d'une L2, c'est la façon de mener cet enseignement qui est moins claire (Ellis, 2005). Cet enseignement peut en effet prendre plusieurs formes ayant des effets très variés sur l'apprentissage de la L2, et ne peut donc être réduit à la simple présentation de règles grammaticales à l'apprenant. Si l'enseignement grammatical, sous une forme ou sous une autre, a maintenant la cote en didactique des langues, il semble qu'il faille se questionner, non seulement sur les modalités d'enseignement, mais aussi sur la préparation des enseignants de langues en vue d'appliquer ces différentes modalités. En effet, pour enseigner la grammaire, de quelque manière que ce soit, il semble aller de soi qu'il faille posséder certaines connaissances grammaticales et apprécier l'importance d'insérer un enseignement grammatical dans son curriculum. Andrews (1999b), pour sa part, considère que les connaissances métalinguistiques de l'enseignant de L2 jouent un rôle crucial dans l'enseignement. Selon lui, elles contribueraient à ce que l'intrant présenté aux apprenants soit d'une utilité optimale pour ceux-ci. C'est pourquoi nous abordons maintenant la question des connaissances grammaticales de l'enseignant de L2 et de ses représentations.

2.2 Les cognitions de l'enseignant de L2

Dans cette partie, nous présenterons d'abord une définition opérationnelle du terme *cognition*. Nous préciserons aussi pourquoi notre étude tient compte à la fois des connaissances et des représentations des participants. Ensuite, nous analyserons à tour de rôle ces deux composantes des cognitions de l'enseignant de L2, soient ses connaissances ainsi que ses représentations.

Le terme *cognition*, tel que défini par Borg (2003) dans un article synthèse, désigne à la fois ce que les enseignants connaissent, croient et pensent. *Cognition* peut avoir différentes définitions selon les auteurs, certaines plus englobantes que d'autres. Pour les besoins de la présente étude, nous retiendrons la définition de Borg (2003), qui a mené plusieurs études auprès d'enseignants d'anglais L2 (Borg, 1998a, 1998b,

1999, 2001). Nous préférons le terme *cognition* (Borg, 2003) au terme *savoir* (Gauthier, Mellouki et Tardif, 1993) parce que ce dernier nous semble davantage associé aux connaissances. Pour désigner tous les autres processus cognitifs qui ne sont pas des connaissances, nous aurons recours au terme *représentations*, déjà utilisé dans les écrits concernant le FL2 (p. ex. Besse, 1991; Florès, 2006; Germain et Séguin, 1995; Magny, 2003) comme le FL1 (p. ex. Baribeau et Lebrun, 1997; Boutin, Beaudoin et Huot, 2004; Lacelle, 1999).

La recherche sur le savoir des enseignants a connu un changement de paradigme dans les années 80. Alors qu'avant, l'analyse portait sur le comportement de l'enseignant et les progrès observés chez l'apprenant, la recherche reconnaît aujourd'hui l'importance des processus cognitifs derrière les interventions pédagogiques posées en classe (Freeman, 2002). S'il faut en croire certains formateurs d'enseignant d'anglais L2, les représentations des enseignants auraient autant d'impact, sinon plus, que leurs connaissances sur les pratiques adoptées en salle de classe : « [...] teachers' beliefs have a greater influence than their knowledge on the way they plan lessons, define problems, make decisions, and behave in the classroom » (Savova, 2003, p. 27). Woods (1996) fait remarquer à juste titre qu'il est parfois difficile de distinguer les connaissances des représentations. Borg (1997), pour sa part, a élaboré un schéma conceptuel des cognitions de l'enseignant de L2, que nous reproduisons dans la figure 2.1.

Le schéma de la figure 2.1 illustre comment les représentations, qu'elles soient positives ou négatives, peuvent avoir été construites par la scolarité (primaire et secondaire) de l'individu, son expérience d'enseignement, sa formation professionnelle (initiale ou continue), et le milieu où il évolue. Le schéma illustre comment les représentations influencent, à leur tour, les pratiques enseignantes et la formation professionnelle. Parce que la recherche souligne le lien étroit existant entre les connaissances et les représentations (Borg, 1997; 2003; Kagan, 1990; Pajares, 1992; Woods, 1996), il nous semblait important de tenir compte des représentations des participants de l'étude en plus d'évaluer l'état de leurs connaissances grammaticales. C'est pourquoi nous viserons à vérifier, dans notre

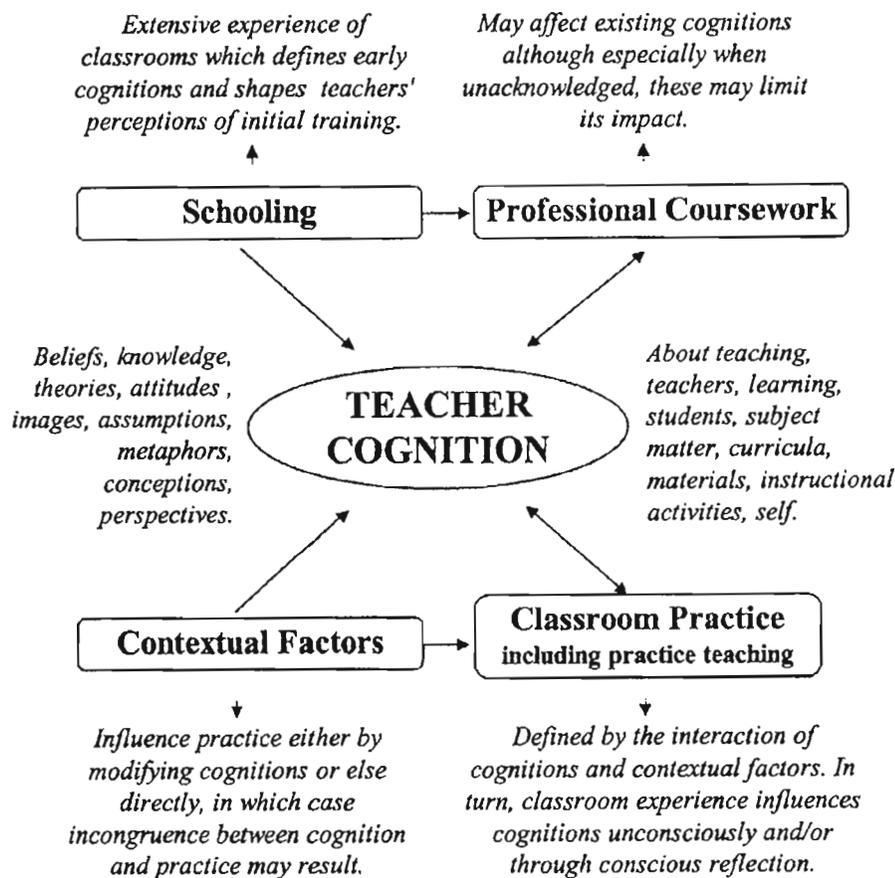


Figure 2.1 Schéma conceptuel des cognitions de l'enseignant de L2. (Tiré de Borg, 1997.)

étude, s'il y a une corrélation entre les connaissances grammaticales des participants et leur opinion à l'égard de l'enseignement grammatical en classe de FL2. Dans la présente section sur les cognitions de l'enseignant de L2, nous aborderons d'abord les connaissances grammaticales de l'enseignant de L2 en 2.2.1, pour nous consacrer en 2.2.2 aux représentations que les enseignants de L2 entretiennent à l'égard de la grammaire et de son enseignement.

2.2.1 Connaissances et enseignement d'une L2

Dans la présente section, nous nous consacrerons aux connaissances de l'enseignant de L2 en lien avec l'enseignement grammatical. Cette section vise à définir quels types de connaissances grammaticales nous entendons mesurer chez les participants de l'étude. Nous y expliquerons notamment en quoi les connaissances grammaticales qui nous intéressent diffèrent de celles mesurées dans des tests de français déjà existants. Pour ce faire, nous devons aborder les huit sujets suivants : les différents types de connaissances; les connaissances implicites et explicites; la conscience linguistique de l'enseignant de L2; les attentes des programmes et du milieu; le nouveau paradigme grammatical à enseigner; les attentes des formateurs d'enseignants; l'évaluation des connaissances grammaticales des enseignants de langue; et, finalement, l'impact de la formation sur les connaissances des enseignants.

2.2.1.1 Les types de connaissances : la typologie de Shulman (1987)

Il est important de distinguer dès maintenant la connaissance savante détenue par des spécialistes de la connaissance pédagogique que possède l'enseignant chevronné (Ellis, 1998; Gudmundsdottir, 1987). Nous entendons donc nous limiter à des connaissances utiles dans l'acte d'enseigner. À ce sujet, Shulman a proposé en 1987 une liste de sept types de connaissances qui constitueraient, selon lui, la base minimale de connaissance de tout enseignant :

- content knowledge (connaissance du contenu disciplinaire)
- general pedagogical knowledge (connaissance pédagogique générale)
- curriculum knowledge (connaissance des programmes d'enseignement)
- pedagogical content knowledge (connaissance du contenu pédagogique)
- knowledge of learners (connaissance des apprenants)
- knowledge of educational contexts (connaissance des contextes scolaires)
- knowledge of educational ends (connaissance des objectifs éducatifs)

Le concept de *pedagogical content knowledge*, décrit comme « that special amalgam of content and pedagogy that is uniquely the province of teachers, their own special form of professional understanding » (Shulman, 1987, p. 8), est souvent

cité dans la recherche en L2, malgré les critiques émises par Freeman (2002). Celui-ci considère que, lorsque appliqué à l'enseignement des langues, le concept de *pedagogical content knowledge* (dorénavant *PCK*) devient « a messy and possibly unworkable concept » (p. 6). Selon l'auteur, les diverses composantes de *PCK* deviendraient, en L2, définies selon trois niveaux de représentation potentiellement conflictuels : la langue cible, la L1 de l'apprenant, et le mélange des deux. Andrews (2003a) suggère que c'est justement le *teacher language awareness* (*TLA*, que nous traduisons par *conscience linguistique de l'enseignant*) propre aux enseignants de L2, qui sert à résoudre ce que Freeman considère comme des conflits potentiels. En analysant la liste de Shulman, il semblerait naturel d'associer au *contenu disciplinaire* les connaissances grammaticales que nous proposons de mesurer. Cependant, Johnston et Goettsch (2000) considèrent que les explications grammaticales données par l'enseignant de L2 représentent un exemple « par excellence » (p. 449) de *PCK* tel que défini par Shulman. Quant   De Salins (1996), c'est l'importance de la *connaissance de l'apprenant* qu'elle soulève :

Pour maîtriser le métier d'enseignant de français langue étrangère, ne faut-il pas savoir sortir du cadre scolaire de la description grammaticale et se placer aux côtés de l'apprenant, en se demandant quelle explication pourrait lui être le plus profitable? (De Salins, 1996, plat verso).

Ainsi, les connaissances grammaticales d'un enseignant de FL2 pourraient comprendre trois types de connaissances de la liste de Shulman : la *connaissance du contenu disciplinaire*, la *connaissance du contenu pédagogique* et la *connaissance des apprenants* (lorsque l'enseignant conçoit la langue du point de vue de l'apprenant). Nous verrons plus loin comment notre questionnaire tient compte de ces trois types de connaissances, ainsi que des connaissances reliées aux programmes d'enseignement. Pour l'instant, disons que notre recherche s'intéresse aux connaissances grammaticales des futurs enseignants de FL2. Afin de préciser davantage la nature de ces connaissances, nous abordons maintenant la question des connaissances implicites et explicites.

2.2.1.2 Connaissances grammaticales implicites et explicites

Il est important de mentionner que les connaissances grammaticales peuvent correspondre à des degrés plus ou moins élevés sur le plan métalinguistique. Le terme *métalinguistique* s'oppose à *linguistique* par le préfixe grec *méta* qui signifie «ce qui dépasse, englobe» (De Villers, 1992, p. 802). Les connaissances métalinguistiques sont donc les connaissances SUR la langue (aussi appelées *savoirs déclaratifs*), par opposition aux connaissances linguistiques qui sont des connaissances DE la langue (ou *savoirs procéduraux*). Parce que nous cherchons à analyser les connaissances particulières qui font qu'un enseignant de L2 se distingue d'un locuteur non enseignant, la distinction entre ces deux types de connaissances est capitale pour notre recherche. Le tableau 2.2, adapté de Defays (2003, p. 165) et d'Andrews (2003a) illustre notre propos. La contribution d'Andrews correspond à la quatrième colonne qui distingue les connaissances SUR la langue des connaissances DE la langue.

Certains admettent un troisième type de savoirs, les *savoirs conditionnels*, mais les études sur le fonctionnement du cerveau suggèrent que ce troisième type serait en fait constitué des deux précédents, et c'est pourquoi Nadeau et Fisher (2006) préfèrent parler de « gestion des connaissances » (p. 113). Aussi, bien que le tableau 2.2 présente les deux types de savoirs comme deux catégories distinctes, il est préférable de concevoir l'aspect métalinguistique selon un continuum. Plusieurs auteurs intéressés à la notion de métalinguistique (Bialystok et Ryan, 1985; Bialystok, 1993; Gombert, 1990; Karmiloff-Smith, 1986) s'entendent pour dire qu'il s'agit d'un phénomène qui implique une réflexion consciente et un traitement objectif de la langue. Bialystok (1993) en présente un modèle sur deux axes, correspondant au niveau de contrôle et au niveau d'analyse. Selon elle, une tâche comme le jugement de phrases exigerait peu d'analyse et peu de contrôle, alors que le dénombrement de mots nécessiterait un haut niveau d'analyse et de contrôle. Gombert (1990) admet l'existence d'un niveau intermédiaire, appelé *épilinguistique*, qui correspond à l'ensemble des représentations non conscientes ou préconscientes qui gouvernent l'activité langagière d'un sujet ou son savoir intuitif. Il va sans dire

Tableau 2.2
Les deux types de savoirs dans une perspective psychocognitiviste

A	Savoirs déclaratifs = connaissances métalinguistiques	connaissance consciente de la langue (grammaire explicite)	connais-sances SUR la langue	connais-sance de la discipline chez l'enseignant	exemple : réciter une règle d'accord du participe passé
B	Savoirs procéduraux =compétences linguistiques	assimilation et utilisation intuitives et spontanées d'usages (grammaire implicite)	connais-sances DE la langue	compétence linguistique du locuteur	exemple : utiliser le masculin

que le phénomène est fort complexe, les frontières séparant le linguistique du métalinguistique n'étant pas toujours nettes.

Andrews (1999a) considère que la tâche de correction d'erreur de son test s'avère davantage linguistique que métalinguistique : « it is primarily a test of language proficiency, one on which [native speakers] might be expected to score close to 100% » (p. 150). Myhill (2000) adopte aussi cette position : « Like spelling, grammar is easier to correct than teach, because correction lies on implicit knowledge, whilst teaching demands explicit knowledge » (p. 162). Gaux et Gombert (1999) associent aussi les tâches de jugement grammatical et de correction, comme la répétition et la localisation, à des processus implicites, alors que les tâches d'explication et de réplique relèveraient de l'explicite. Bialystok (1979), cependant, en demandant à des apprenants de L2 d'identifier des phrases agrammaticales, prétend mesurer tantôt leur connaissance explicite, tantôt leur connaissance implicite, selon le niveau de compétence de chacun. Le jugement de grammaticalité intervenant dans le repérage d'erreur ne peut donc être décrit comme sollicitant uniquement des connaissances *linguistiques* (par opposition à *métalinguistiques*) et *procédurales* (par opposition à *déclaratives*). Pour notre part, nous utiliserons le terme *connaissances grammaticales* pour désigner des connaissances qui peuvent se situer à différents endroits sur le continuum *linguistique-métalinguistique*. Nous apporterons néanmoins des distinctions lorsque ce sera nécessaire. En fait, si nous reconnaissons que des tâches comme le repérage d'erreurs et la correction d'erreurs peuvent exiger moins de réflexion métalinguistique que l'analyse

grammaticale ou l'explication grammaticale, il reste que le degré de métalinguistique dépend largement des énoncés à analyser, comme nous le verrons dans le chapitre trois.

2.2.1.3 Conscience linguistique de l'enseignant de L2

Afin de définir les connaissances particulières que nous entendons mesurer dans notre propre questionnaire, il est important de revenir sur le concept de *Teacher language awareness (TLA)* d'Andrews (2003a), que nous traduirons en français par *conscience linguistique de l'enseignant*. L'auteur en propose un modèle, dans lequel il identifie trois caractéristiques :

1. Le *TLA* inclut à la fois la connaissance DE la langue et la connaissance SUR la langue, témoignant du lien étroit entre les deux types de cognitions;
2. Le *TLA* est de nature métacognitive, et elle implique une réflexion à la fois sur la connaissance disciplinaire et sur la compétence linguistique;
3. Le *TLA* comporte une réflexion sur la langue du point de vue de l'apprenant.

La caractéristique numéro 3 prend un sens bien particulier dans le cas où l'enseignant de L2 est un locuteur natif. Selon Celce-Murcia (1995), l'enseignant de L2 est plus sollicité que l'enseignant de L1 pour expliciter des règles grammaticales. Or, l'auteure ajoute que l'intuition linguistique de l'apprenant ne peut être comparée à celle du locuteur natif. À ce sujet, il est intéressant de voir comment Germain (1993a) explique les théories de Krashen :

[...] les usagers jugent de la grammaticalité des énoncés de façon différente selon le cas : ceux qui ont acquis la langue (donc inconsciemment) le font grâce à leur impression (*feel*), et ceux qui l'ont apprise (donc consciemment) le font par application de leurs connaissances linguistiques. Ceci est attesté par l'opinion – grâce à la méthode introspective – de quelques étudiants de L2, [...] (p. 255).

L'enseignant de FL2 locuteur natif et l'apprenant de FL2 ont donc recours à deux modes distincts de réflexion sur la langue, ce qui risque de poser certaines difficultés. De Salins (1996) en témoigne :

Si l'on observe la progression méthodologique habituelle d'un cours de français langue étrangère, on constate que les enseignants ont presque toujours les mêmes difficultés à expliquer certaines structures de notre langue (il est/c'est, le/un/du, le/en, le/lui, passé composé/imparfait, etc.) (p. 9).

Comme les participants de notre étude sont locuteurs natifs, il nous semblait important de tenir compte d'une telle difficulté, en prenant soin de sélectionner des points grammaticaux représentatifs de l'enseignement du FL2 pour notre questionnaire. Notre but est d'apprécier la sensibilité des participants, locuteurs natifs, à concevoir la langue du point de vue d'un apprenant de FL2, tel que décrit par Andrews (2003a) dans la troisième caractéristique de son modèle du *TLA*. Nous croyons qu'une partie de cette sensibilité consiste, pour l'enseignant de L2 locuteur natif, à aller au-delà de ses connaissances intuitives de la langue – son *impression*, comme le dit Germain (1993a) – et de mobiliser d'autres ressources afin de se faire comprendre de l'apprenant de L2, qui, par définition, ne bénéficie pas d'une intuition linguistique aussi développée en français.

Les trois sections précédentes permettent de cerner davantage le type de connaissances que nous allons choisir d'évaluer dans le cadre de notre étude. D'abord, la typologie de Shulman (1987) montre à quel point les savoirs des enseignants sont variés et propres à l'acte d'enseigner. Comme nous nous intéressons aux connaissances de futurs enseignants, il nous semble important de cibler un type de connaissances propre à l'enseignant. Sur ce plan, ce qui semble distinguer un enseignant de langue d'un locuteur non enseignant, du moins selon Andrews (2003a), ce sont justement les connaissances SUR la langue. C'est donc essentiellement ce type de connaissances que nous chercherons à mesurer. La tâche d'explication, nous l'avons vu, correspondrait à ce type de connaissances (Gaux et Gombert, 1999). Cela dit, nous verrons plus loin comment d'autres tâches qualifiées de *linguistiques* ci-dessus, comme le repérage et la correction, présentent un potentiel métalinguistique qui pourrait nous intéresser. Finalement, l'étude du concept de *Teacher language awareness* d'Andrews (2003a) a souligné l'importance pour l'enseignant de L2 de pouvoir concevoir la langue du point de vue de l'apprenant. C'est pour cette raison que nous veillerons à sélectionner des points

grammaticaux présentant des difficultés attestées chez des apprenants de FL2, mais pas chez les locuteurs natifs. Ainsi, les participants ne seraient pas familiers avec de telles difficultés, et ne pourraient compter sur leur intuition linguistique pour les expliquer.

Nous sommes donc en mesure maintenant d'expliquer pourquoi nous excluons de notre recension les tests de français comme le test *SEL* (service d'évaluation linguistique) de la TÉLUQ (l'université à distance de l'Université du Québec à Montréal) ou le test *Céfranc*⁴ du Centre d'évaluation en français écrit. Ces tests s'intéressent à des aspects linguistiques très différents de ceux dont nous traitons dans notre étude. Premièrement, bien que les exercices qu'ils utilisent fassent appel au repérage d'erreurs, ils ne sollicitent pas de métalangage ou d'explication d'erreur. Ils ne permettent donc pas de mesurer les connaissances de la langue dans un but d'enseignement⁵, seulement dans une perspective de locuteur usager. Deuxièmement, ils évaluent les compétences en orthographe d'usage, orthographe grammaticale, vocabulaire, ponctuation, syntaxe et rédaction, alors que les connaissances qui nous intéressent relèvent de la description métalinguistique et de la syntaxe seulement. Troisièmement, les exercices de ces tests sont conçus à partir de difficultés attribuées à des usagers du français, et non à partir de difficultés attestées d'apprenants de FL2. À l'examen de ce qui précède, nous sommes donc en mesure de préciser que les connaissances que nous entendons mesurer à l'aide de notre questionnaire sont :

- spécifiques à l'acte d'enseigner, donc non limitées à l'évaluation d'une compétence linguistique;
- avant tout métalinguistiques, puisque les éléments seront sélectionnés à cette fin;
- pertinentes, et souvent même spécifiques à l'enseignement du FL2.

⁴ Les tests *SEL* et *Céfranc* sont utilisés notamment par les universités et les commissions scolaires du Québec.

⁵ Selon Michel D. Laurier, doyen à l'Université de Montréal, l'idée d'inclure dans un test *SEL* des tâches de détection d'erreurs et d'explication d'erreurs est à l'étude (Chouinard, 2005).

La partie qui suit, consacrée aux connaissances attendues de l'enseignant de FL2, apporte d'autres informations qu'il nous faudra prendre en compte dans la sélection des éléments grammaticaux de notre questionnaire.

2.2.1.4 Attentes des programmes et du milieu

Comme nous avons le souci de procéder à une analyse dont les résultats seront pertinents pour le domaine de l'enseignement du FL2 au Québec en 2007, il est essentiel que nous précisions au départ quelles sont les connaissances grammaticales que l'enseignant est censé devoir posséder pour accomplir sa tâche. Nous présenterons donc la position du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) à cet égard, tout d'abord en résumant le référentiel de compétences, puis en analysant les programmes d'études. Nous aborderons également la nouvelle analyse de la grammaire préconisée par le ministère, pour terminer en rapportant quelques attentes observées chez les formateurs d'enseignants de langue.

Avant d'exposer la situation du Québec, il est instructif de savoir qu'au Royaume-Uni, depuis 1975, les rapports gouvernementaux demandant que les enseignants d'anglais L1 possèdent un niveau plus élevé de connaissances métalinguistiques se succèdent (Williamson et Hardman, 1995). Les exigences institutionnelles de 1998, qui recommandent davantage d'enseignement grammatical à l'école et redéfinissent les exigences en terme de formation des maitres, ont mis en évidence le besoin d'enseigner la grammaire dans les programmes de formation des enseignants (Cajkler et Hislam, 2002). Au Québec, le MEQ a publié en 2001 (Québec, 2001a) un référentiel de 12 compétences professionnelles attendues de l'enseignant (*voir app. A*). Ce document témoigne de la volonté du ministère d'inscrire la formation des enseignants dans une perspective de professionnalisation, en précisant 12 compétences relatives à la profession d'enseignant que la formation doit permettre de développer. Dans ce document, le ministre de l'époque, Monsieur François Legault, demande au Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) de « s'assurer que les programmes qu'il recommande comme menant à l'autorisation d'enseigner respectent les orientations du Ministère

et permettent l'atteinte des compétences professionnelles visées » (*ibid.*, p. iii).

Monsieur Legault, ministre de l'Éducation, ajoute :

J'insiste plus particulièrement auprès du CAPFE pour qu'il porte une attention spéciale aux moyens mis en œuvre dans les programmes de formation en ce qui concerne la langue d'enseignement, afin que la société québécoise soit assurée que les futures enseignantes et les futurs enseignants atteignent un niveau de compétence élevé au terme de la formation initiale. Il en est de même pour la maîtrise de la langue seconde, pour ceux et celles qui se destinent à cet enseignement. (*ibid.*, p. iv)

Dans le référentiel, trois des 12 compétences professionnelles traitent de « contenus à faire apprendre » (*ibid.*, p. 59), sans toutefois préciser ces contenus. Le document ministériel précise que, bien que les savoirs disciplinaires soient essentiels et soutiennent les compétences, « le ministère de l'Éducation considère que la spécification de ces savoirs est la responsabilité de chaque université lors du processus d'élaboration de ses programmes de formation » (*ibid.*, p. 57). Thomas (2003) confirme d'ailleurs que la situation est semblable au Royaume-Uni : « [...] what is being taught in the university is not determined by external reference points. The department decides what it is going to teach and how » (p. 239). Les cours de grammaire obligatoires dans le cadre de la formation suivie par les participants de la présente étude seront décrits dans le chapitre *Approche méthodologique*. Il s'agit d'un cours de grammaire et d'un cours de didactique de la grammaire. Ainsi, ni le référentiel du MEQ (Québec, 2001a), ni le programme universitaire de formation auquel sont inscrits les participants de l'étude ne permettent de préciser les connaissances grammaticales attendues de l'enseignant de FL2. En revanche, les programmes d'études (Québec, 2001b, 2001c, 2001d, 2004a, 2004b) du ministère de l'Éducation et des Loisirs du Québec (MELS) comportent des indications à cet effet. Ces documents feront l'objet d'une analyse détaillée à la section 2.3.3. Disons pour l'instant qu'ils mentionnent les huit parties du discours, quatre manipulations, ainsi que le groupe du verbe, le groupe du nom, et le groupe complément de phrase. Bien qu'ils n'indiquent pas de liste de difficultés grammaticales à traiter, et que la section consacrée à la grammaire se limite à deux ou trois pages, on y remarque quelques passages favorables à l'enseignement grammatical : « - utilisation du

métalangage pour décrire la langue et l'analyser : nom, groupe du nom, verbe, [...] » (Québec, 2004a, p. 176).

2.2.1.5 Nouveau paradigme grammatical à enseigner

L'analyse retenue dans les programmes d'études du MELS est celle de la *grammaire nouvelle*, comme en témoignent les nombreux indices, terminologiques, d'une part : *déterminant, groupe du nom*; et analytiques, d'autre part : *remplacement, effacement*. L'expression *grammaire nouvelle* « s'est répandue au Québec au niveau secondaire avec l'implantation progressive du programme de français [L1] de 1995 et du matériel didactique qui a suivi » (Nadeau et Fisher, 2006, p. 65). La position du MELS à cet égard étant claire, il reste que cette nouvelle analyse grammaticale, en raison de son implantation relativement récente, reste encore inégalement appliquée dans les classes à travers le Québec (*ibid.*). Il est donc possible que les participants de notre étude ne soient pas familiers avec la nouvelle grammaire, d'autant plus que « l'enseignement grammatical durant les années 1980 et 1990 au Québec ne relevait ni de la grammaire traditionnelle "pure et dure" ni de la nouvelle » (*ibid.*, p. III). Le changement de paradigme implique donc un ajustement, et par le fait même un autre type de connaissances, et non des moindres, attendu de la part de l'enseignant de FL2. Comme le soulignent Nadeau et Fisher (2006), l'adoption de la nouvelle grammaire représente bien plus qu'un simple changement de terminologie. Sans énumérer toutes les particularités de la nouvelle grammaire, ce qui n'est pas le but de la présente étude, cette nouvelle approche exige notamment la maîtrise de certaines opérations syntaxiques appelées *manipulations*.

2.2.1.6 Attentes des formateurs d'enseignants

Les articles consultés révèlent par ailleurs que les formateurs de futurs enseignants ont également des attentes face aux connaissances grammaticales préalables de leurs étudiants, attentes parfois trop élevées :

« The lecturer was exasperated by essays, by our failures to use apostrophes, possessives etc...She once did it on the whiteboard...No instruction...assumed that we would know it...but we hadn't done it...It has taken me a long time to realise that...we weren't taught it...and I am not alone... » (Cajkler et Hislam, 2002, p. 130).

Au sujet de l'importance du métalangage requis dans diverses situations d'enseignement de l'anglais, Celce-Murcia (1995) propose la hiérarchie suivante : l'individu qui nécessite le moins de métalangage est l'apprenant d'une L1, suivi de l'enseignant d'une L1, suivi de l'apprenant d'une L2, lui-même suivi de l'enseignant d'une L2, ce dernier étant donc celui dont la tâche exige le niveau le plus élevé de métalangage. Selon l'auteure, la question de la grammaire se pose davantage en L2 qu'en L1 (en apprentissage comme en enseignement) tout simplement parce que cette grammaire est moins internalisée et automatisée chez les apprenants d'une L2 qu'elle ne l'est chez les locuteurs natifs. Johnson et Goettsch (2000), pour leur part, résumant ainsi le contenu grammatical que les programmes de formation d'enseignants de L2 devraient comporter :

« knowledge about language is obviously needed in language teacher education programs [...]. Some language teacher educators believe that ESL teachers 'don't need' certain detailed information about language. What we are saying is that they do need it, but it needs to be dealt with differently than has traditionally been the case. What is needed is not less, and also not more, but something different. We suggest that, in practical terms, what this means for language teacher education programs is an emphasis on processes in a whole range of areas from learning about the language itself (in the mode of discovery learning) to the formulation of rules for students, the production of examples, on-the-spot adjudication of students' own sentences, and so on » (p. 462).

Par ailleurs, si les connaissances métalinguistiques ne semblent pas être liées à la compétence linguistique d'un *locuteur* (Alderson, Clapham et Steel, 1997), elles n'en demeurent pas moins importantes pour un *enseignant* dans l'organisation de l'intrant présenté aux apprenants (Andrews, 1999b). Des chercheurs en anglais L1 ajoutent :

« While we acknowledge that the relationship between children's knowledge about language and their use of language is a complex one, we have no doubt that the teacher's knowledge is an important factor in helping pupils develop their understanding of language and its use » (Williamson et Hardman, 1995, p. 118).

Pour sa part, Wray (1993) suggère que si l'enseignant d'anglais L1 veut pouvoir aider les élèves à accomplir une telle tâche métalinguistique, il doit avoir acquis suffisamment de connaissances grammaticales avant la fin de sa formation initiale universitaire :

« It could be hypothesized that in order to help children develop their knowledge about language in accordance with the analysis of the Kingman Report⁶, prospective teachers of primary English should have, or acquire during their training period, a suitable level of personal knowledge about language » (p. 51).

Il nous semble important de mentionner que ces connaissances grammaticales devraient être acquises au cours de la formation initiale. Nombreux sont les enseignants qui critiquent leur formation en disant que c'est « sur le tas », une fois la formation terminée, qu'ils ont acquis les connaissances nécessaires à l'exercice de leur profession.

Finalement, les apprenants représentent également une composante importante du milieu. Certaines études se sont intéressées aux attentes des apprenants face à un enseignant de L2. Cortazzi et Jin (1996) ont mené une étude dans deux universités chinoises auprès de 135 étudiants d'anglais L2. Les participants ont indiqué, 67 fois sur 100, la connaissance de la matière comme le critère le plus important dans la description d'un bon enseignant de L2. Dans une étude conduite en Australie, Mullock (2003) a interrogé 42 étudiants universitaires d'anglais L2. La connaissance de la matière a été le deuxième critère jugé le plus important, après la connaissance des besoins, des forces et des faiblesses des étudiants. L'auteure précise que ses résultats correspondent aux recherches antérieures. Ces données nous semblent constituer un autre argument de poids en faveur du développement, chez le futur enseignant de L2, d'une solide maîtrise du contenu disciplinaire grammatical.

Avant d'aborder la section suivante, il convient de résumer les trois sections précédentes. Nous avons vu que les documents du MELS ne contiennent une information ni suffisamment complète, ni spécifique au FL2, qui pourrait nous

⁶ *Report of the Committee of Inquiry into the Teaching of English Language (The Kingman Report)*, publié par le *Department of Education and Science* d'Angleterre en 1988.

orienter dans la sélection des éléments grammaticaux précis pour notre test. Nous en retenons néanmoins que le métalangage y est important, et que l'analyse préconisée est celle de la nouvelle grammaire. Nous prenons note également de l'importance de la formulation de règles pour l'apprenant, tel que rapporté par Johnston et Goettsch (2000). C'est donc dans la section 2.3, consacrée à la spécificité du FL2, que nous viserons à préciser la nature des éléments grammaticaux précis à inclure dans le questionnaire. Dans la section suivante, nous présentons les résultats obtenus par des enseignants d'anglais à des tests de connaissances métalinguistiques. Nous verrons comment ces tests nous ont guidé dans l'élaboration de notre propre instrument de collecte de données.

2.2.1.7 Évaluation des connaissances grammaticales des enseignants de langue

À la section précédente, nous avons vu que les nouveaux programmes d'études de FL2 du MELS (Québec, 2001b, 2001c, 2001d, 2004a, 2004b) faisaient une place importante au métalangage et à l'analyse de la nouvelle grammaire. Nous devons donc tenir compte de ces données pour concevoir notre questionnaire. Dans la présente section, nous procéderons à une recension des études qui ont permis de mesurer les connaissances grammaticales de futurs enseignants de L2. Nous nous intéresserons également à la source des connaissances grammaticales des enseignants de L2.

Nous n'avons malheureusement trouvé aucune étude qui mesurait les connaissances grammaticales d'enseignant de français, ni FL1, ni FL2. Rappelons que nous nous intéressons à des connaissances davantage métalinguistiques que celles évaluées traditionnellement dans les tests *SEL* ou *Céfranc*, qui ne tiennent pas compte de certaines connaissances nécessaires aux enseignants. Le tableau 2.3 résume les études que nous avons recensées, et au cours desquelles les participants ont rempli un questionnaire visant à évaluer leurs connaissances grammaticales de nature métalinguistique.

Tableau 2.3
Principales caractéristiques des études recensées

Année	Auteurs	Participants			Langue analysée
		n	LN / LNN	futurs enseignants	
1986	Bloor	238	LN	non	anglais
1988*	Chandler <i>et al.</i>	917	LN	AL1	anglais
1993*	Wray	N.A.	LN	AL1	anglais
1995	Williamson et Hardman	99	LN	AL1	anglais
1996	Alderson <i>et al.</i>	509	LN	non	anglais + français
1999a	Andrews	60	LN/LnN	AL2**	anglais
1999*	Morris	93	LN	AL2	anglais
2002*	Morris	36	LN	AL2	anglais
2002*	Cajkler et Hislam	503	LN	AL1	anglais
2003*	Morris	45	LN	AL2	anglais
2002*	Murray	10	LN	AL2**	anglais (audio)

* : Mesures différées

** : Les participants comptent aussi des enseignants d'expérience.

AL1 : Anglais L1 AL2 : Anglais L2 LN : Locuteurs natifs LNN : Locuteurs non natifs

Comme le tableau 2.3 l'indique, deux de ces études s'adressent à des étudiants qui ne se destinent pas à l'enseignement. Nous les avons incluses dans notre recherche pour deux raisons. Premièrement, chacune apporte un instrument de mesure nouveau qui est réutilisé dans une étude suivante, dont la nôtre. Il nous semblait donc important de présenter clairement nos sources. Deuxièmement, les résultats obtenus par ces participants sont intéressants dans le sens où ils ne sont pas plus faibles que les autres, ce qui suggère que, sur les tâches précises mesurées par les tests, un futur enseignant se destinant à l'enseignement d'une langue (L1 ou L2) ne serait pas meilleur en grammaire qu'un autre. Plusieurs des études recensées comportaient une tâche visant à indiquer la classe (partie du discours)⁷ de certains mots. Le tableau 2.4 rapporte les résultats obtenus à cette tâche.

L'étude d'Andrews (1999a) ne se retrouve pas dans ce tableau parce que l'auteur ne présente pas les résultats correspondant à chacune des classes de mot identifiées.

⁷ Dans ce texte, nous tendrons à utiliser le terme *classe*, préconisé par la grammaire nouvelle. Par le terme *catégorie*, nous ferons référence à la fois à la classe de mot et à la sorte de mot, mais pas à la fonction. Vargas (1995), en effet, oppose *catégorie* et *fonction*.

Tableau 2.4
Identification de classes de mots : taux de réussite

Classe de mots	Bloor, 1986*	Chandler <i>et al.</i> , 1988	Wray, 1993	Williamson et Hardman, 1995*	Alderson <i>et al.</i> , 1997** *
	futurs enseignants de primaire (anglais L1)				—
nom	93 %	N.A.	92 %	94 %	95 %
verbe	95 %	96 %	86 %	93 %	95 %
adjectif	73 %	75 %	43 %	89 %	76 %
adverbe	34 %	64 %	30 %	72 %	42 %
pronom	N.A.	54 %	23 %	64 %	N.A.
préposition	40 %	49 %	6 %	49 %	60 %
conjonction	45 %	64 %	30 %	42 %	66 %
article	33 %	29 %	11 %	N.A.	54 %

* Dans une tâche de reconnaissance, et non de production.

** Résultats des étudiants en linguistique de 1992, et non des étudiants du français.

— : Étudiants ne se dirigeant pas en enseignement.

N.A. : Le test ne tenait pas compte de cette classe de mot.

Il faut préciser aussi que les énoncés n'étaient pas les mêmes dans chaque test, ce qui explique qu'il puisse y avoir une grande disparité entre les résultats des différentes études. Les études de Bloor (1986) et de Alderson, Clapham et Steel (1997) utilisaient néanmoins le même test. En ce qui concerne l'étude de Wray (1993), les résultats particulièrement faibles (comparativement aux autres tests) peuvent s'expliquer par la tâche qui consistait à produire le métalangage, alors que d'autres tests ne visent qu'à reconnaître des termes fournis dans le questionnaire. Pourtant, le test conçu par Chandler, Robinson et Noyes (1988) exigeait aussi une production de métalangage, et présente des résultats plus élevés. Selon Bloor (1986), seuls les noms et les verbes de son test sont identifiés correctement. L'auteur décrit ainsi les résultats observés pour l'identification de la fonction syntaxique des items : « fairly widespread ignorance » (p. 159). Deux ans plus tard, Chandler, Robinson et Noyes (1988) ont conçu un test en quatre parties, qu'ils ont fait passer à de futurs enseignants se destinant au primaire. Même si les auteurs jugent les résultats moins négatifs que ne le suggéraient les critiques de l'époque, selon lesquelles les candidats à l'enseignement avaient des connaissances métalinguistiques insuffisantes, ils parlent néanmoins de « considerable gaps » (p. 161). Il est intéressant de noter que le test évaluait différents types de

connaissances métalinguistiques, certaines structurales, comme l'identification de classes de mots, et d'autres portant sur des aspects plus généraux de la langue anglaise, comme les variations historiques et régionales. Il s'est avéré que les étudiants possédant une solide formation en langues vivantes ont obtenu des résultats significativement supérieurs aux autres, mais seulement dans le cas des connaissances de type structural, comme l'identification du métalangage. Néanmoins, les résultats restent faibles, surtout en ce qui concerne des classes comme l'adverbe, la préposition, la conjonction et l'article, comme en témoigne le tableau 2.4. De tels résultats indiquent que les futurs enseignants ne possèdent pas le métalangage requis par les instances gouvernementales :

« Nevertheless, it is clear that there are gaps in this knowledge and no teacher training instruction would be justified in assuming that trainees have the metalanguage or awareness the Committee of Inquiry⁸ advocates » (Chandler, Robinson et Noyes, 1988, p. 172).

Les résultats obtenus par les étudiants de Wray (1993) sont également très faibles : les futurs enseignants ont réussi à identifier un adverbe 30 fois sur 100, un pronom 23 fois sur 100, et une préposition 6 fois sur 100 seulement. L'étude comportait un pré-test et un post-test. L'auteur constate qu'après leur cours, les participants de son étude, de futurs enseignants de L1 au primaire, n'ont pas amélioré leurs connaissances des parties du discours mais ont obtenu de meilleurs résultats sur des aspects plus fonctionnels du langage, comme l'écart entre langue orale et langue écrite, et les variations géographiques et culturelles. Wray (1993) ajoute que ces données sont toutefois cohérentes avec le contenu du cours suivi :

« The major ostensible aim of this course was to introduce student-teachers to the study of language in use in primary classrooms and the influences upon this [...]. Language structure had been studied explicitly only as a means to this end [...] Neither is it surprising that their knowledge of language structure should have advanced little. Their course had rarely drawn this to their attention » (p. 67).

⁸ Comité à l'origine du *Kingman Report* de 1988. Voir note précédente.

En constatant les faibles résultats obtenus par ses étudiants, Wray se demande finalement si le contenu du cours était approprié, et s'il aurait dû traiter davantage des aspects structuraux de la langue. Il est étonnant qu'une formation d'enseignant ne comporte pas de cours de grammaire, si l'on se fie à la définition suivante :

« grammar instruction in teacher education has traditionally meant helping teacher learners develop a sound knowledge of the rules of the language and providing techniques for explaining those rules » (Liu et Master, 2003, p. 2).

Pour leur étude, Williamson et Hardman (1995) ont conçu un questionnaire à partir du contenu grammatical prescrit dans le *National Curriculum* de 1993 émanant du *Department for Education* au Royaume-Uni. Les nombreuses tâches de leur instrument comprennent : des descriptions métalinguistiques de termes (classe et fonction confondues); des définitions de classes de mot⁹ et des règles de syntaxe; l'évaluation de trois productions écrites d'apprenant; et un sondage sur les attitudes à l'égard de l'enseignement de la grammaire. Ils concluent que les faibles résultats obtenus par leurs 99 participants se destinant à l'enseignement au primaire ne correspondent pas aux attentes spécifiées dans les documents institutionnels en matière de connaissances grammaticales de l'enseignant. Les auteurs commentent ainsi les faibles résultats relatifs à la description de propositions et de syntagmes :

« Taking [items 8, 9, and 10] as a whole, it is clear that there is a substantial amount of work to be done to make sure that the students beginning a primary PGCE [postgraduate certificate in education] course are themselves sufficiently conversant with the basic terms required by the National Curriculum to be able to develop their pupils' understanding and language use ». (Williamson et Hardman, 1995, p. 123).

Les auteurs concluent que les lacunes sont sérieuses et qu'elles pourraient compromettre l'habileté des futurs enseignants à enseigner la grammaire, ce qui suggère la nécessité d'un cours systématique au cours de la formation initiale de l'enseignant :

⁹ Le questionnaire, comme celui de Chandler, Robinson et Noyes (1988), demandait aussi aux participants s'ils croyaient qu'ils devaient enseigner la catégorie en question à des élèves du primaire.

« There are, however, significant gaps which could affect the student-teachers' ability to teach about language and grammar, and to analyse and help develop pupils' use of language, which suggest the need for a systematic course of study during initial teacher and beyond » (Williamson et Hardman, 1995, p. 117).

Alderson, Clapham et Steel (1997), pour leur part, ont fait passer une batterie de tests à 509 étudiants universitaires. Arrivant à des résultats comparables, ils soulignent l'implication de telles lacunes pour l'enseignement universitaire : « There are very few parts of speech with which lecturers can confidently assume their students will be thoroughly familiar » (p. 118). Cajkler et Hislam (2002) ont aussi évalué la connaissance des parties du discours chez de futurs enseignants du primaire. Les auteurs soulignent les difficultés des participants à reconnaître qu'un même mot puisse correspondre à différentes catégories, selon le contexte. Les entrevues qu'ils ont enregistrées avec les participants montrent que le classement d'un mot donné dans l'une ou l'autre des catégories est souvent fondé sur des règles imparfaites. Ces entrevues ont aussi permis de souligner que l'opportunité d'appliquer leurs connaissances grammaticales en salle de classe (la formation d'un an comportait un stage de 18 semaines) comptait pour une partie importante de leur apprentissage :

« It emerged from the interviews that it is mainly through *teaching* and *preparing for teaching* rather than explicitly *learning about* grammar that trainees were gaining in confidence and competence, suggesting that applying knowledge in the classroom was a spur to and support for their own learning » (Cajkler et Hislam, 2002, p. 175. L'italique est des auteurs).

Une autre étude, menée par Myhill (2000), s'intéresse cette fois aux difficultés éprouvées parallèlement par de futurs enseignants d'anglais L1, et par des élèves de 12 ans, pour acquérir des connaissances métalinguistiques. Les résultats révèlent que plusieurs confusions chez les élèves avaient été transmises par des enseignants et par des livres de grammaire. L'auteure rapporte que la confusion entre *tense* et *aspect* observée chez les élèves de 12 ans était encore plus prononcée chez les futurs enseignants, dont plusieurs avaient étudié une langue étrangère :

« The misunderstanding may be reinforced by modern language learning [...]. [The prospective teachers] overlaid their understanding of English tenses with terminology learned in a second language, particularly the conditional, perfect and pluperfect tenses » (Myhill, 2000, p. 155).

De telles données présentent un autre aspect des cours de L2 qui sont, au contraire, décrits par plusieurs (Bloor, 1986; Chandler, Robinson et Noyes, 1988) comme un facteur favorisant le développement des connaissances métalinguistiques. Myhill (2000) conclut qu'actuellement, plusieurs enseignants n'ont pas de connaissances grammaticales suffisantes pour aider les élèves lorsqu'ils atteignent une étape où l'apprentissage devient difficile. Elle ajoute : « Not only would secure subject knowledge reduce the number of acquired misconceptions pupils bring with them, but more importantly it would help teachers to guide and support pupils who misunderstand » (p. 162).

Les études rapportées ci-dessus avaient pour participants de futurs enseignants d'anglais L1. Dans le domaine de l'anglais L2, Andrews (1999a) a utilisé un test de 60 items (*voir app. B*) inspiré de Bloor (1986) et de Alderson, Clapham et Steel (1997). Le test comporte les quatre tâches suivantes : reconnaissance de métalangage (catégories de mots et fonctions syntaxiques), production de métalangage (catégories de mots), correction d'erreurs, et explication d'erreurs. Les résultats révèlent le même genre de lacunes que celles des tests en anglais L1, tout en soulignant la supériorité des locuteurs non natifs (LNN) pour les tâches de nature métalinguistique. Les deux tâches qui requièrent une production ont été les moins bien réussies par les sujets. Il est important aussi de mentionner que les enseignants d'expérience (deux ans) ont obtenu un résultat de seulement 42 % à la tâche d'explications. Ce sont cependant eux qui ont performé le mieux, suivis des locuteurs natifs (LN) ayant une base en langues vivantes, qui ont obtenu un faible 27 %. L'auteur précise que la tâche d'explication grammaticale n'impliquait pas un métalangage complexe, ni des règles obscures, et se dit préoccupé par le faible résultat obtenu par les enseignants d'expérience :

« As for teacher education, [this study] seems to underline the importance of including a focus on explicit knowledge of grammar and grammatical terminology for *all* prospective L2 teachers, regardless of whether they are [native speakers] or [non native speakers] of that language, and regardless of their study background » (Andrews, 1999a, p. 157. L'italique est de l'auteur).

Morris (1999, 2002, 2003) a également évalué les connaissances grammaticales de futurs enseignants d'anglais L2. Son expérimentation comportait chaque fois un pré-test et un post-test de huit phrases erronées pour lesquelles les participants devaient fournir une correction et une explication grammaticale. Comme dans le cas du test d'Andrews (1999a), les règles concernées étaient très simples et ne relevaient pas de cas d'exception. Devant les grandes difficultés des participants à accomplir la tâche demandée, l'auteure se dit consternée, étant donné le cheminement académique et professionnel de ses étudiants : plusieurs détenaient déjà un diplôme universitaire, certains jouissaient d'une expérience solide en enseignement d'une L2, et ils avaient tous terminé avec succès un cours de grammaire et certains même trois. L'auteure avance une explication :

« Some of the problems experienced by the participants may be attributable to the fact that they had never been called upon to perform a grammatical explanation task in the course of their studies, a fact commented upon by a number of the subjects. Perhaps teacher trainers covering the grammatical component of a course of study would be well advised to work a variety of written and oral explanation tasks into their teaching repertoire » (Morris, 1999, p. 496).

L'intuition de Morris se voit confirmée dans son étude de 2002, où elle compare l'effet de deux cours de formation sur de futurs enseignants d'anglais L2. À la session d'automne, les étudiants étaient inscrits à un cours d'introduction à la grammaire anglaise, de type magistral et axé sur les connaissances déclaratives. À la session d'hiver, en revanche, ils suivaient un cours de grammaire pédagogique sollicitant davantage les connaissances procédurales, en plus de faire un stage de 12 semaines. Cette fois, trois versions du test ont été passées : en septembre; en janvier; et en avril. Selon les résultats obtenus lors du deuxième test, soit à la fin de la première session, le premier cours s'est avéré particulièrement inefficace avec les participants les plus jeunes, qui n'ont pas montré d'améliorations significatives par

rapport au premier test. Par contre, à la suite de la session plus exigeante sur le plan procédural, ils ont enfin pu s'améliorer :

« [...] procedurally-oriented instruction would be likely to lead to the greatest uptake within the courses of a teacher training programme, and [...] this type of pedagogical approach should either be implemented or, if already in place, strongly defended » (Morris, 2002, p. 205).

Liu et Master (2003) vont dans le même sens : « A challenging issue [...] has long been [...] how to enable [teacher learners] to apply grammatical knowledge in their teaching. Hands-on learning activities, most educators would agree, are the best answer to the challenge » (p. 4-5). D'autres auteurs décrivent de telles activités qui sollicitent davantage les connaissances procédurales des futurs enseignants : l'analyse de cas (Farrell, 2003), la résolution de problèmes (Master, 2003) et la combinaison d'un cours de grammaire pédagogique avec une expérience d'enseignement supervisé (Porter et Taylor, 2003).

Par ailleurs, Morris (2002) souligne le risque que représentent les participants qui avaient acquis leurs connaissances métalinguistiques au fil d'une expérience en enseignement d'une L2, avant d'entreprendre leur formation académique. D'une part, les participants de cette catégorie s'étaient munis de termes grammaticaux glanés ici et là, et d'autre part, ils manifestaient une certaine assurance du fait qu'ils avaient déjà donné des explications grammaticales à des apprenants. Selon l'auteure, une telle combinaison s'est avérée dans quelques cas *dangereuse* : « many of the wrong explanations given by members of Group B were rooted in the liberal use of misapprehended terms » (p. 201).

Les études mentionnées jusqu'à maintenant ont toutes été menées en utilisant un questionnaire imprimé. Pour sa part, Murray (2002) s'est intéressée à la détection d'erreurs commises à l'oral par des apprenants d'anglais L2. À la suite d'une recension d'articles sur le sujet, elle a trouvé que les participants les moins habiles à détecter les erreurs dans le discours entendu étaient les locuteurs natifs sans expérience d'enseignement. Dans le cadre d'un programme de formation d'enseignants d'anglais L2, elle a voulu comparer trois étudiants sans expérience

d'enseignement à sept de leurs camarades ayant de trois à 15 ans d'expérience en enseignement de l'anglais L2. Tous les participants étaient locuteurs natifs de l'anglais, et inscrits au même cours préparatoire de 150 heures. L'expérience indique que les novices ont détecté moins d'erreurs que leurs camarades expérimentés. Ils ont quand même pu s'améliorer de manière significative durant la courte période de leur formation, sans toutefois pouvoir devenir aussi habiles que les autres. Murray s'étonne que si peu d'attention soit accordée au repérage et à l'évaluation des erreurs dans la formation initiale des enseignants de L2 :

« Given the importance of errors in providing teachers with feedback about learning, it is surprising how little attention is usually accorded to error detection and evaluation on pre-service teacher training courses such as the CELTA [Certificate in English Language to Adults]. The standard training textbooks (e.g. Harner 2000; Scrivener 1994) devote more pages to telling trainee teachers how to plan, set up and manage activities, and how to choose and present tasks and materials than they do telling them how to deal with learner language » (Murray, 2002, p. 189).

Murray (2002) énumère ensuite quatre types de connaissances et habiletés que le futur enseignant a besoin de développer en vue de détecter les erreurs des apprenants de L2 :

- l'habileté à prêter attention à la production de l'apprenant sur le plan de la forme et du sens, simultanément;
- les concepts appropriés pour l'analyse de la langue;
- la connaissance des différents types d'erreurs possibles;
- la connaissance des erreurs typiques des apprenants selon leur L1.

(p. 195. Traduction libre)^{iv}

L'auteure cite Birdsong et Kassen (1988), selon lesquels le développement de telles connaissances requiert un entraînement explicite :

« Error detection, like other metalinguistic abilities (recognition of ambiguity and synonymy, appreciation of puns, metaphors and rhymes, etc.) is not possessed by all native speakers or even by all bilinguals. ... It requires explicit, analyzed knowledge of language, along with a well-developed mental apparatus for retrieving and manipulating such knowledge. The degree to which these requirements are present in an individual can be enhanced by certain forms of linguistic training and experience » (Birdsong et Kassen, 1988, p. 8-9, cités par Murray, 2002, p. 196).

Cette question de la capacité de réflexion métalinguistique chez le locuteur natif intéresse particulièrement Celce-Murcia (1995). L'auteure donnait un cours de grammaire pédagogique à de futurs enseignants d'anglais L2, dont certains étaient locuteurs natifs et d'autres locuteurs non natifs. Elle a pu remarquer que certains locuteurs natifs ne savaient pratiquement rien des parties du discours, et que c'étaient ces étudiants qui trouvaient le cours de grammaire pédagogique terriblement difficile. Selon l'auteure, les locuteurs natifs sont très désavantagés par rapport aux locuteurs non natifs parce qu'ils n'ont de connaissance consciente ni des concepts grammaticaux, ni du métalangage associé à ces concepts. Dans le même ordre d'idée, d'autres auteurs soulignent que le simple fait d'être locuteur natif ne constitue pas une garantie pour faire un bon enseignant (Edge, 1988; Medgyes, 1994).

L'étude de Johnston et Goettsch (2000) a par ailleurs permis d'observer la nature des connaissances grammaticales déployées par quatre enseignantes d'anglais L2 en action. Ils remarquent que les enseignantes observées avaient recours aux exemples davantage qu'aux règles de grammaire dans le cadre de leur enseignement. Les auteurs ajoutent que les entrevues avec les enseignantes ont souligné la nature dynamique de leur connaissance du contenu disciplinaire, en ce sens que leur expérience continuait chaque jour d'augmenter et aussi de modifier l'ensemble des connaissances grammaticales déjà acquises.

Certains chercheurs se sont intéressés à la source des connaissances que les enseignants de L2 possèdent. Outre l'expérience d'enseignement, la scolarité est aussi invoquée par les enseignants questionnés. Dans une étude de Chandler (1988) réalisée auprès de 50 enseignants d'anglais L1, 84 % des répondants ont

affirmé enseigner la grammaire, et plusieurs d'entre eux ont dit que leurs propres expériences d'apprentissage de la langue à l'école demeuraient leur principale source de connaissances grammaticales, ce qui fait dire à l'auteur que leurs pratiques étaient donc « inevitably outdated » (Chandler, 1988, p. 23). Rappelons que les participants des études de Bloor (1986) et de Chandler, Robinson et Noyes (1988) attribuent la source de leurs connaissances métalinguistiques à leur formation en langue étrangère. Dans un contexte d'anglais L2, Borg (1998b) et Johnston et Goettsch (2000) rapportent que les enseignants questionnés sur l'origine de leurs connaissances grammaticales attribuent celles-ci à leur propre éducation et leur expérience : « hours spent in the classroom as both teacher and student » (Johnston et Goettsch, 2000, p. 447). Les auteurs ne précisent pas toutefois si le fait de s'inspirer d'un apprentissage d'une L1 risquait de présenter des incongruités face à des apprenants de L2. Pourtant, la situation où un locuteur natif de langue X enseigne cette langue X comme L2 pourrait potentiellement être conflictuelle. En effet, cela pourrait représenter un risque pour la pertinence des objectifs linguistiques à enseigner, qui ne sont pas nécessairement les mêmes en L1 qu'en L2 :

« This is not to say that L1 and L2 learners never have common problems. Sometimes they do. [...] However, L2 learners of English have many problems that L1 learners very rarely do with areas of grammar such as article usage, determiner-noun agreement, preposition usage, pronoun usage, to mention just a few » (Celce-Murcia, 1995, p. 54).

2.2.1.8 Impact de la formation sur les connaissances

La question de l'impact de la formation sur le développement des connaissances grammaticales des futurs enseignants a déjà été abordée dans quelques-unes des études mentionnées plus haut. En effet, sept des études recensées comportent des mesures différées permettant d'apprécier l'effet d'une formation académique sur le développement des connaissances métalinguistiques. Premièrement, Chandler, Robinson et Noyes (1988) suggèrent que la formation suivie ne semble pas avoir développé chez leurs participants l'habileté à percevoir les régularités structurales d'une langue, pas plus que leurs attitudes face à la langue, qui semblent

relativement stables dans le temps. Dans le même ordre d'idée, Wray (1993) conclut que le cours suivi n'a pas permis d'améliorer les connaissances grammaticales des étudiants, probablement parce que la grammaire ne faisait pas partie des objectifs de la formation. Ensuite, Cajkler et Hislam (2002) notent que les tâches procédurales de la formation ont contribué davantage au développement de la compétence grammaticale et du sentiment d'assurance des participants que les tâches déclaratives. En ce qui concerne l'étude menée par Morris (2002), rappelons que seul le cours de nature procédurale a permis aux futurs enseignants les plus jeunes d'améliorer leur performance à l'explication grammaticale. Pour sa part, Murray (2002) rapporte que les activités d'entraînement à la détection d'erreurs ont permis aux participants non seulement d'améliorer leurs performances en ce sens, mais de développer également un discours d'enseignant professionnel. S'il semble y avoir consensus autour de la nécessité d'inclure un cours axé sur l'aspect métalinguistique dans la formation initiale, le facteur temps représente cependant un obstacle important : « Unfortunately, curriculum pressures in teacher education programmes work against trainees' subject knowledge needs » (Cajkler et Hislam, 2002, p. 176).

Dans cette section sur les connaissances de l'enseignant de L2, nous avons distingué plusieurs types de connaissances. Nous en retenons que les connaissances que nous visons à mesurer devront être : propres à l'acte d'enseigner; davantage métalinguistiques que linguistiques; et spécifiques au FL2. Nous nous sommes ensuite intéressé aux connaissances jugées essentielles aux enseignants de FL2 selon les instances officielles responsables de leur formation, c'est-à-dire le MELS et l'université. Les documents étudiés indiquent que les connaissances grammaticales occupent une place à part entière, et encouragent l'utilisation du métalangage par les élèves. De plus, l'analyse retenue est celle de la nouvelle grammaire. Nous rappelons aussi que l'activité grammaticale est particulièrement importante en classe de L2 (Celce-Murcia, 1995), et que l'enseignant est appelé à formuler des règles grammaticales pour l'apprenant (Johnston et Goettsch, 2000). En troisième lieu, nous avons recensé différentes

études visant à évaluer les connaissances métalinguistiques de futurs enseignants d'anglais L2, principalement. Ces études suggèrent que les participants présentent d'importantes lacunes quant aux connaissances requises par les instances officielles. Les chercheurs se disent préoccupés et croient que ces lacunes sont assez prononcées pour compromettre la qualité de leur enseignement (Andrews, 1999a; Williamson et Hardman, 1995). Par ailleurs, Bloor (1986) et Chandler, Robinson et Noyes (1988) identifient des facteurs qui avantageraient la capacité de réflexion métalinguistique, le plus important étant la connaissance approfondie d'une langue étrangère. Quant à eux, Andrews (1999a), Celce-Murcia (1995) et Murray (2002) soulignent que les locuteurs natifs réussissent moins bien que les locuteurs non natifs dans la performance de certaines tâches métalinguistiques. Pour leur part, Andrews (1999a), Cajkler et Hislam (2002), Johnston et Goettsch (2000) ainsi que Williamson et Hardman (1995) concluent qu'il est impératif d'inclure un cours de nature métalinguistique dans le cadre de la formation initiale. Nous avons aussi appris que les enseignants d'expérience attribuaient la source de leurs connaissances grammaticales à leur scolarité ainsi qu'à leur expérience. Enfin, ces études ont aussi souligné que la formation des enseignants de L2 pouvait contribuer au développement de leurs connaissances métalinguistiques, pour autant qu'elle respecte toutefois certaines conditions.

À la fin de cette section consacrée aux connaissances de l'enseignant de L2, nous sommes en mesure de préciser encore davantage les connaissances que nous entendons mesurer à l'aide de notre questionnaire :

- ces connaissances tiendront compte des classes de mots et des fonctions syntaxiques, tel que prescrit par les programmes d'études du MELS;
- elles tiendront compte de l'analyse nouvelle de la grammaire, tel que préconisé par les programmes d'études du MELS (Québec, 2001b, 2001c, 2001d, 2004a, 2004b);
- elles seront spécifiques à l'acte d'enseigner : comme les études recensées, nous inclurons des tâches de description métalinguistique et d'explication d'erreurs;
- elles seront avant tout métalinguistiques, puisque les éléments seront sélectionnés à cette fin, à l'instar de l'étude de Chandler, Robinson et Noyes (1988);

- elles seront pertinentes, et souvent même spécifiques à l'enseignement du FL2. Pour assurer ce dernier critère, cependant, les documents examinés ci-dessus ne sauront nous guider. C'est dans la section 2.3, concernant la spécificité du FL2, que nous préciserons les documents qui nous guideront à cette fin.

Maintenant que nous avons étudié les résultats de la recherche concernant l'état de leurs connaissances grammaticales, il reste à voir un autre élément des cognitions des futurs enseignants de L2, c'est-à-dire leurs représentations à l'égard de l'enseignement grammatical.

2.2.2 Les représentations de l'enseignant de L2

Dans cette partie, nous allons tout d'abord définir le concept de «représentation», et en démontrer l'importance. Nous présenterons ensuite quelques études qui mettent en lumière certaines représentations que les enseignants de L2 entretiennent envers l'enseignement grammatical. Nous préciserons, lorsque cela sera possible, les sources probables de ces représentations. Nous aborderons ensuite le concept de *représentation grammaticale*. Par ailleurs, deux éléments nous ont conduit à consacrer une troisième section aux représentations entretenues par les enseignants au sujet du contenu disciplinaire de leur formation. Premièrement, plusieurs écrits recensés font état de commentaires critiques sur ce sujet. Deuxièmement, de nombreux participants parlent de leur formation dans la dernière section du questionnaire réservée à des commentaires libres. Il nous semblait important de présenter une synthèse des écrits sur le sujet pour en tenir compte dans notre conclusion. Ces points de vue nous paraissent d'autant plus intéressants qu'ils comportent des suggestions pour la formation grammaticale des enseignants. Nous tâcherons donc de traiter les commentaires émis par les participants de la présente étude à la lumière de ceux rapportés par les enseignants des textes recensés. En quatrième partie, comme nous l'avons fait pour les connaissances, nous verrons si les chercheurs croient que la formation peut avoir un impact sur les représentations des enseignants de L2. Enfin, nous décrirons comment les

chercheurs s'y prennent pour recueillir les données relatives aux représentations des enseignants de L2.

2.2.2.1 Définition opérationnelle du terme « représentation »

Au début de la section 2.2, nous avons établi que la définition du terme *cognition* que nous retenions pour les besoins de notre étude incluait à la fois ce que les enseignants connaissent, croient et pensent. Nous désignerons ce qu'ils connaissent par le terme *connaissance*; ce qu'ils croient et ce qu'ils pensent par le terme *représentations*. Ces représentations peuvent correspondre à des attitudes, des théories personnelles, des croyances, des rationnels, des conceptions de base (Archambault-Werleman, 1991), des voix (Elbaz, 1993), etc. Borg (2003) souligne d'ailleurs la diversité des termes utilisés dans les études de langue anglaise pour désigner cette même réalité : il en dénombre plus de 17, dont *beliefs*, *personal theories* et *practical knowledge*. Comme la présente étude s'intéresse avant tout à l'aspect grammatical, nous viserons essentiellement, en parlant de représentations, à désigner ce que l'enseignant de L2 peut penser au sujet de l'enseignement grammatical.

2.2.2.2 Représentations des enseignants à l'égard de la grammaire

Selon Savova (2003), un cours de grammaire destiné à de futurs enseignants nécessite, encore plus qu'un autre type de cours, un travail sur les représentations des étudiants, parce que ceux-ci éprouvent souvent des sentiments négatifs face à ce sujet académique. Woods (1996) souligne le caractère hautement personnel des représentations, c'est-à-dire qu'elles peuvent varier beaucoup entre les individus. Il suggère également que même si les représentations et les comportements observés montrent une cohérence interne, les enseignants invoquent rarement la recherche en didactique des L2 dans la justification de leurs pratiques.

Une étude menée par Eisenstein-Ebsworth et Schweers (1997) indique que la majorité des 60 enseignants d'anglais L2 ayant rempli un questionnaire considéraient qu'ils devaient enseigner la grammaire. Les auteurs ajoutent que les

participants exprimaient leur position avec assurance, et, comme dans l'étude de Woods (1996), la défendaient avec des arguments très cohérents. Ces résultats vont à l'encontre de ceux rapportés par Breen (1991), qui note que les justifications pédagogiques fournies par les enseignants étaient parfois en contradiction avec les comportements observés. Dans le cadre de notre étude, nous ne comptons pas demander aux participants de justifier leur opinion à l'égard de l'enseignement de la grammaire. Nous viserons toutefois à mesurer cette opinion, qui nous semble importante pour l'interprétation des résultats relatifs à leurs connaissances grammaticales. Nous voulons voir, par exemple, si des scores faibles pourraient être attribués à une opinion défavorable de la grammaire, et vice versa. La recherche ne semble pas préciser si l'opinion d'un enseignant à l'égard de l'enseignement grammatical est corrélée à ses connaissances métalinguistiques. Il s'agit d'une donnée que nous comptons vérifier dans le cadre de notre étude.

En ce qui concerne la source de ces représentations, Borg a conduit de nombreuses études (Borg 1998a, 1998b, 1999, 2001) dans lesquelles il conclut que les pratiques en classe de L2 sont influencées notamment par la perception que les enseignants ont des attentes des étudiants, de la compétence grammaticale des apprenants, et de ce qui est efficace, sans pour autant s'appuyer sur des arguments issus de la recherche en didactique des L2. Dans plusieurs études cependant, le facteur qui semble le plus déterminant pour la construction de la vision de l'enseignement de la grammaire s'est révélé être l'expérience en tant qu'enseignant et en tant qu'élève également (Eisenstein-Ebsworth et Schweers, 1997; Johnson, 1994; Numrich, 1996, cités dans Borg, 2003). Farrell (1999) indique que les futurs enseignants sollicités invoquaient aussi leur propre expérience d'apprentissage de la langue pour justifier l'orientation de la démarche à adopter, par exemple inductive ou déductive.

L'importance qu'un enseignant accorde à la dimension grammaticale dans son enseignement est aussi influencée par sa propre maîtrise, perçue ou réelle, de la grammaire. Dans un contexte d'anglais L1, nous avons rapporté précédemment les études de Chandler, Robinson et Noyes (1988) et de Williamson et Hardman (1995). Leurs questionnaires demandaient, en plus d'identifier la classe du mot souligné, si

le participant jugeait qu'il s'agissait d'une classe qu'il fallait enseigner au primaire. La corrélation entre la connaissance de la classe et son utilité perçue pour l'enseignement au primaire s'est avérée très forte, c'est-à-dire que les participants ont décrit comme « pertinent à enseigner » les classes qu'ils avaient réussi à identifier. Borg (2001) a par ailleurs remarqué que la perception que l'enseignant a de sa propre compétence sur le plan grammatical peut aussi influencer son désir de s'engager ou non dans une activité de nature métalinguistique. Notons que le souci de satisfaire les attentes des étudiants est aussi mentionné comme justification à l'enseignement grammatical (Borg, 1998b, 1999).

Alors que les chercheurs cités ci-dessus ont analysé les représentations que les enseignants de L2 entretiennent à l'égard de l'enseignement grammatical, d'autres se sont intéressés aux *représentations grammaticales* des enseignants de L2, c'est-à-dire non pas comment ils conçoivent l'*enseignement grammatical*, mais comment ils conçoivent la *grammaire* en tant que telle. Germain et Séguin (1995), au Canada, comparent leur sondage à celui de Besse (1991), en France. Ce sondage visait à recueillir d'enseignants de FL2 leur définition de la règle grammaticale et les finalités qu'ils attribuent à l'enseignement grammatical. Ils concluent que les enseignants canadiens de FL2 entretiendraient des conceptions plus descriptives de la règle grammaticale que leurs collègues européens. Les auteurs soulignent « [...] la complexité et la diversité des représentations grammaticales des enseignants de L2 [...], la double contrainte et la reconnaissance de la nécessité d'enseigner la grammaire » (p. 169). Cette double contrainte correspond à un tiraillement entre l'aspect normatif de la langue et l'attitude non normative prônée par le milieu scientifique. Cuq et Gruca (2002) rapportent également une contradiction dans les paroles et les comportements des enseignants de FL2 : si les enseignants se disent favorables à un enseignement communicatif, dans les faits, les pratiques enseignantes et les manuels, « l'attention à la forme a toujours plus ou moins existé » (p. 344).

Le sondage de Besse (1991) a révélé d'autres résultats particulièrement intéressants. À la question « Citez ou formulez une règle de grammaire (relative ou

non à la langue française) », 50 % des répondants ont mentionné la règle des accords du participe passé ou de l'adjectif, ce qui fait dire au chercheur que « les accords orthographiques de genre et de nombre apparaissent donc comme la préoccupation première des enseignants de français langue étrangère ou seconde » (Besse, 1991, p. 108). Germain et Séguin (1995) signalent toutefois que de tels résultats ne sont pas nécessairement révélateurs de la pratique réelle de ces enseignants. Pour notre part, nous croyons qu'il est possible que les répondants aient tout simplement choisi la règle la plus facile à énoncer, ou celle qui est jugée la plus représentative de l'apprentissage de la grammaire française. Quoi qu'il en soit, ces résultats ne sont pas sans rappeler ceux de Chandler (1988), à qui des enseignants d'anglais L1 avaient répondu que leur scolarité constituait la source la plus importante de leurs connaissances grammaticales. En interrogeant une future enseignante d'anglais L2 au début de sa formation, M. Borg (2005) rapporte que la participante associe la grammaire – et l'orthographe – essentiellement à l'apprentissage d'une L1, l'apprentissage d'une L2 concernant plutôt, selon elle, la communication et la culture. Les données rapportées par Germain et Séguin (1995), Chandler (1988) et M. Borg (2005) suggèrent que les enseignants ou futurs enseignants ne tiendraient pas compte de la spécificité du contenu L2, et associeraient l'enseignement grammatical à leur propre apprentissage de la langue, soit une L1. De telles représentations risquent donc de s'avérer inadéquates étant donné les nombreuses différences entre l'enseignement grammatical en L1 et en L2 (Celce-Murcia, 1995; De Salins, 1996). Dans un contexte de FL1, Lacelle (1999) a interviewé des futurs enseignants se destinant à l'enseignement du FL1 au secondaire. Questionnés sur leurs conceptions de la grammaire et de son enseignement, ils se sont montrés très proches d'un modèle traditionnel : « à défaut de connaître d'autres moyens d'enseigner la grammaire, ils reviennent à des modèles traditionnels » (p. 129), phénomène qui est aussi rapporté par Johnson (1994). Il faut toutefois souligner que les participants de Lacelle (1999) n'avaient complété que la première année de leur formation universitaire de quatre ans.

2.2.2.3 Impact de la formation sur les représentations

De la même manière que nous avons décrit l'influence de la formation académique sur les connaissances des enseignants de FL2, nous abordons maintenant l'impact de la formation sur les représentations des enseignants de FL2. Plusieurs études concluent que la formation initiale n'a pas d'effet sur les représentations ou les pratiques enseignantes de l'enseignant novice (Brookhart et Freeman, 1992; Goodman, 1988; Kagan, 1992; Weinstein, 1990). Almarza (1996), quant à elle, suggère que le programme modifiait fortement le comportement des quatre étudiants observés mais pour la durée de la formation seulement, sans avoir d'effet significatif sur leurs cognitions initiales. Selon Borg (2003), la plupart des chercheurs considèrent que la formation de l'enseignant a un impact sur celui-ci, mais que la nature de cet impact est très variable selon les différentes études. Dans une de ses recherches (Borg, 1998a), l'enseignant interviewé se dit profondément influencé par sa formation initiale. L'auteur énumère certains facteurs qui ont pu contribuer à former une attitude aussi positive : la formule du cours, qui consistait en un programme intensif de quatre semaines; l'admiration de l'enseignant pour ses formateurs et leur habileté à combiner contenu formel et entraînement pratique; l'orientation résolument pratique du cours, qui comptait des séances de pratique d'enseignement quotidiennes; et finalement l'attitude d'ouverture de l'enseignant. Pour leur part, Gupta et Saravanan (1995) concluent que les représentations ne présentent pas toutes le même degré de résistance. Par exemple, le futur enseignant peut continuer de favoriser une technique désuète apprise durant sa propre scolarité, surtout s'il considère sa scolarité comme adéquate.

Dans une autre étude de cas, M. Borg (2005) constate également que certaines des représentations de la participante se sont avérées particulièrement résistantes au changement. Cependant, cette dernière a démontré une évolution de sa conception de la grammaire, conçue d'un point de vue d'apprenante au début, et d'un point de vue d'enseignante à la fin. Bien qu'à la fin elle juge la grammaire aussi importante en L1 qu'en L2, elle semble croire qu'il n'est pas nécessaire pour l'enseignant d'une L2 de savoir tout ce qu'un apprenant de L2 doit apprendre : « I just think that we don't

need to know all of it the way a foreign student would have to because of the tenses the time references because that's inbuilt in us anyway » (M. Borg, 2005, p. 17). Finalement, Karavas-Doukas (1996) estime qu'une formation risque d'avoir peu d'effet sur les pratiques des enseignants si elle ignore leurs représentations :

« More often than not, this is due to teachers' existing attitudes and beliefs being largely neglected prior to the introduction of a new approach. Courses designed to train teachers in the new approach focus on transmitting information about the new approach and persuading teachers of its effectiveness. When the teachers return to their classrooms they misinterpret the new ideas and translate them to conform to their existing classroom routines – at the same time believing that they are doing exactly what the new approach calls for (Lamb 1995; Wagner 1991) » (p. 194).

Dans cette section sur les représentations des enseignants de FL2, nous avons tout d'abord défini ce que nous entendons par représentations, et souligné leur lien étroit avec les connaissances. C'est la raison pour laquelle, en mesurant les connaissances grammaticales de nos participants, nous voulons en plus tenir compte de leur opinion à l'égard de la grammaire. Ensuite, nous avons énuméré quelques-unes des représentations rapportées dans la recherche. Ces représentations s'avèrent être très personnelles, et semblent influencées essentiellement par la scolarité de l'individu et son expérience d'enseignement. Les enseignants interviewés se disent en général en faveur de l'enseignement grammatical, surtout les enseignants d'une langue autre que l'anglais. Germain et Séguin (1995) rapportent l'existence d'une double contrainte ressentie par les enseignants de FL2, causée par leur attachement à une grammaire normative, d'une part, mais aussi par un attrait pour une grammaire davantage descriptive, d'autre part. Les auteurs soulignent aussi une forte propension à donner une règle d'accord associée surtout au code écrit lorsque les enseignants sont sollicités pour donner la première règle à laquelle ils pensent. Ensuite, les avis sont partagés quant à l'effet de la formation sur ces représentations. Ici aussi, il semble que la formation doive remplir certaines conditions afin d'avoir un effet sur les représentations, dont certains aspects se montrent particulièrement résistants au changement.

Comme nous l'avons précisé plus haut, le chapitre sur les cognitions de l'enseignant de L2 n'a pas permis, même lorsque nous nous sommes concentré sur l'enseignant de FL2, d'identifier les éléments grammaticaux associés à l'enseignement du FL2. Nous développerons donc une nouvelle section, consacrée cette fois à la spécificité du FL2.

2.3 Spécificité du FL2

Dans cette troisième section du chapitre deux, nous aborderons quatre sujets : la reconnaissance de la spécificité du FL2; la difficulté à identifier le contenu disciplinaire du FL2; les programmes du MELS; et, finalement, le contenu suggéré dans les grammaires spécialisées en FL2.

2.3.1 Reconnaissance de la spécificité du FL2

Il est intéressant de souligner dès le départ que la spécificité de la didactique du FL2 par rapport à celle du FL1 n'est pas admise par tous les théoriciens :

les savoirs à enseigner et les savoirs enseignés semblent donc de plus en plus proches les uns des autres, en LM et en LS ou en LE. Le français qu'on doit enseigner et qu'on prétend enseigner est assez semblable; [...] ne propose-t-il pas les mêmes descriptions formelles de la langue et des textes? (Chartrand et Paret, 1995, citées par Cuq et Gruca, 2002, p. 68).

Une telle position n'est pas étrangère au fait que le statut professionnel de l'enseignant de L2 ne soit pas toujours reconnu, comme le rapportent Defays (2003) et Johnston et Goettsch (2000) : pour certains, il suffirait, pour enseigner une L2, de maîtriser sa L1, sans qu'aucune autre forme d'expertise ne soit requise. Cuq et Gruca (2002) précisent toutefois que la plupart des didacticiens européens n'adhèrent pas à cette position parce qu'elle occulte les situations d'enseignement et d'apprentissage. Quant à Celce-Murcia (1995), elle démontre clairement comment l'activité grammaticale ainsi que certaines difficultés grammaticales sont différentes en L1 et en L2. Ellison (2002), pour sa part, estime que l'enseignement de l'espagnol

à des hispanophones et l'enseignement de l'espagnol comme langue étrangère présentent plusieurs priorités distinctes, dont les deux suivantes : tout d'abord, les apprenants hispanophones possèdent déjà un certain niveau de compétence en espagnol, variable selon les individus et l'habileté langagière visée, ce qui n'est pas le cas d'apprenants suivant un cours d'espagnol langue étrangère; ensuite, le cours d'espagnol destiné à des hispanophones vise le développement de la littératie, alors que le cours de langue étrangère se concentre sur le vocabulaire et la grammaire élémentaire en vue de développer la compétence en espagnol : « then after a period of three to four years can literacy become the focus » (Ellison, 2002, p. 174). La spécificité du FL2 par rapport au FL1 n'est donc pas reconnue par tous. Il nous faut cependant nous y attacher afin, d'une part, d'assurer la pertinence de notre questionnaire pour le domaine du FL2, et, d'autre part, de mesurer la capacité des participants à concevoir la langue du point de vue de l'apprenant de FL2.

2.3.2 Difficulté à identifier le contenu disciplinaire

Il nous semble capital de cerner les connaissances grammaticales dont les enseignants de FL2 auraient besoin dans l'exercice de leur profession afin de nous assurer que notre questionnaire comporte des items pertinents pour l'enseignement grammatical préconisé dans les classes de FL2 en 2007. L'identification de telles connaissances pose la question fort complexe de l'identification du contenu disciplinaire grammatical. Plusieurs auteurs soulignent la difficulté de déterminer le contenu disciplinaire dans un cours de L2 (Johnston et Goettsch, 2000; Lehmann, 1993; Widdowson, 2002). Selon Defays (2003),

[...] à moins que l'on en fasse un cours de linguistique, on pourrait soutenir que le cours de langue étrangère n'a pas de contenu propre. [...] ce cours ne tire pas sa définition de son objet comme le font les cours de géographie ou de mathématiques. (p. 21-22)

De plus, les curriculums dits *notionnels-fonctionnels* appliqués depuis les années 80, et qui placent les objectifs communicatifs devant les objectifs linguistiques, semblent

rendre moins légitime aujourd'hui la volonté de cerner une liste quelconque d'objectifs linguistiques.

2.3.3 Les programmes du MELS

Il était incontournable que nous analysions le contenu grammatical des programmes d'études de FL2 prescrits par le ministère de l'Éducation. Les cinq programmes de FL2 du MELS disponibles à l'heure actuelle¹⁰ sont : au primaire, les programmes de *Français langue seconde de base* (2001b), *Immersion* (Québec, 2001c), et *Français accueil* (Québec, 2001d); et au secondaire, *Programmes de base et enrichi* (Québec, 2004a), et *Intégration linguistique, scolaire et sociale* (Québec, 2004b). Les éléments grammaticaux sont présentés dans la section *Connaissances* des trois programmes du primaire, et, dans le cas du secondaire, dans la section *Notions liés à la grammaire du texte et de la phrase*. Les premières réactions que suscite chez nous l'examen de ces cinq programmes, c'est que la partie consacrée au contenu linguistique à enseigner est, d'une part, très brève, et, d'autre part, peu représentative de la spécificité du FL2.

Nous avons déjà mentionné que chacun de ces programmes consacrait de 2 à 3 pages au contenu grammatical à enseigner. Notre intention n'est pas de juger de la qualité du document selon sa longueur. Cependant, force est de constater que l'enseignant de FL2 y trouve un guide très limité concernant les connaissances à aborder selon l'année d'étude. Pourtant, c'était justement là un besoin exprimé avant la réforme, du moins dans le programme de FL1 de 1995 : « [...] plus de précision dans la définition des objectifs pour chacune des cinq années du secondaire [...] » (Québec, 1995, avant-propos). Cet « ancien » programme de français L1 au secondaire (*ibid.*) compte, pour sa part, 35 pages de tableaux visant à préciser le contenu sur le plan du fonctionnement de la langue. En ce qui concerne l'enseignement du FL2, les derniers programmes remontent à 1982 (*FL2 primaire*;

¹⁰ L'implantation du programme est progressive et sera vraisemblablement complétée en 2009.

FL2 *de base et enrichi* secondaire 1^{er} cycle), 1983 (FL2 secondaire 2^e cycle), 1984 (*accueil* primaire), 1986 (*accueil* secondaire 1^{er} et 2^e cycles), et 1987 (*option* secondaire 2^e cycle). Ces anciens programmes contiennent tous de nombreuses pages concernant les contenus grammaticaux à enseigner, en plus d'être accompagnés de volumineux guides pédagogiques.

En ce qui concerne la nature du contenu présenté dans les nouveaux programmes, il ne semble pas se distinguer d'un contenu prescrit pour le FL1. En effet, exception faite de la place de l'adjectif, ce contenu ne mentionne pas les difficultés morphosyntaxiques associées à l'acquisition du FL2 dans les ouvrages spécialisés, comme l'emploi des déterminants partitifs et contractés, la transformation des déterminants indéfinis et partitifs dans la négation, l'emploi du pronom complément *en*, le choix des pronoms, etc. De plus, les cinq programmes recommandent que l'élève ait recours aux manipulations par addition, effacement, déplacement et remplacement afin de repérer les éléments d'une phrase (2001b), de repérer la structure de base d'une phrase (2004a) ou d'identifier la fonction des constituants d'une phrase (2004b). Le problème est que de telles opérations consistent à porter un jugement grammatical sur la phrase résultante, elles reposent donc sur l'intuition linguistique de son utilisateur :

L'exécution d'une manipulation conduit nécessairement à porter un jugement sur son résultat, c'est-à-dire sur la construction ainsi formée : Est-ce que cela se dit bien? Cette construction est-elle correcte? Pour porter un tel jugement, il faut s'appuyer sur la connaissance intuitive de la langue que l'on a comme locuteur (Nadeau et Fisher, 2006, p. 85).

Or, l'apprenant de L2 possède une intuition grammaticale essentiellement différente de celle d'un apprenant de L1 (Celce-Murcia, 1995). Nadeau et Fisher (2006) reconnaissent que cette grammaire intuitive n'est pas sans faille. Elles suggèrent tout de même que si une manipulation correspond à une structure fréquente à l'oral, comme c'est le cas de la focalisation *c'est ... qui*, elle est facile d'application pour les élèves, même pour les apprenants de FL2. L'encadrement d'un mot par la structure *c'est ... qui* est utilisé en FL1 pour localiser le sujet. Le problème, c'est que la réussite de cette manipulation repose sur la compétence du locuteur à reconnaître

l'opposition des pronoms relatifs *qui* et *que*. En effet, si l'encadrement par *c'est ... qui* permet de localiser le sujet, l'encadrement par *c'est ... que*, en revanche, vise à localiser le complément. Malheureusement, de nombreux adultes allophones ne réussissent toujours pas à marquer l'opposition *qui / que* à la fin de leur formation, opposition qui est abordée à un niveau intermédiaire (Québec, 1994), et avancé (Akyüz *et al.*, 2001; Garcia, 2002). Il est vrai que l'intuition se développe peut-être plus facilement chez les enfants que chez les adultes. En effet, si l'on en croit l'hypothèse de la période critique (Lenneberg, 1967), certaines facultés, comme le langage, seraient plus difficiles à développer au-delà d'un certain âge. Il reste que les enfants en situation de *submersion* (Cummins, 1978), c'est-à-dire qui sont scolarisés dans une langue différente de leur langue maternelle, éprouvent des difficultés en français différentes de celles éprouvées par leurs camarades locuteurs natifs. Ainsi, les manipulations fondées sur une connaissance intuitive du français ne seraient pas nécessairement appropriées pour tous les élèves, comme les élèves en submersion, et encore moins pour les élèves de FL2. Ces considérations sont lourdes de conséquences quand on sait que les élèves en submersion représentent 36,3 % des élèves inscrits à l'école publique dans la région de Montréal en 2001 (Observatoire économique et urbain, 2004). De plus, des statistiques de 2005 indiquent que cette proportion est en constante augmentation (Comité de gestion de la taxe scolaire de la région de Montréal, 2005).

2.3.4 Contenu suggéré dans les grammaires spécialisées en FL2

Si les programmes d'études du MELS ne nous permettent pas d'identifier des difficultés grammaticales spécifiques au FL2 pour notre questionnaire, il existe de nombreux ouvrages spécialisés en FL2 qui contiennent ces informations. Le principal document qui nous a guidé est la *Grammaire pour l'apprentissage / enseignement du FLE* de De Salins (1996). D'abord, elle contient la recension la plus exhaustive des difficultés typiques du FL2 que nous ayons pu trouver. Ensuite, elle n'est pas destinée à des apprenants d'une L1 donnée, comme la grammaire

d'Ollivier (1993), dont les remarques concernent essentiellement les apprenants anglophones. De plus, la section *À propos du savoir-faire* présente des erreurs d'apprenants attestées, dont nous nous sommes inspiré pour la formulation des items du test. Par ailleurs, il nous paraissait également important de varier les niveaux de difficulté associés aux différentes notions grammaticales. Comme la grammaire de De Salins (1996) ne précise pas cette information, nous avons consulté à cette fin d'autres documents spécialisés, qui se présentent en différents tomes (débutant, intermédiaire, avancé) selon le niveau de difficulté :

- Le programme d'études pour adultes *Français, langue seconde* (Québec, 1994).
- *En avant la grammaire!* (Garcia, 1997, 2002, 2006).
- *Exercices de grammaire en contexte* (Akyüz, et al., 2000a, 2000b, 2001).
- *Grammaire progressive du français* (Grégoire, 1997, 2002; Boularès et Frérot, 1997).

Ces ouvrages traitent, entre autres, de certaines structures du français qui posent problème à certains apprenants de FL2, mais pour lesquelles les locuteurs natifs ne font généralement pas d'erreur : le choix entre *c'est* ou *il est*; les déterminants possessifs *ses* ou *leurs*; la présence du pronom complément *en*; le choix entre les pronoms relatifs *qui* ou *que*; et beaucoup d'autres. Nous expliquerons dans la section 3.3.4 quels critères nous ont guidé dans la sélection des difficultés retenues pour notre questionnaire.

2.4 Conclusion

Tout au long de ce cadre théorique, nous avons recensé les écrits relatifs à trois domaines : l'importance accordée à la grammaire dans l'enseignement des L2 aujourd'hui, les cognitions de l'enseignant de L2, et la spécificité du FL2. Tout d'abord, il nous a été permis de confirmer, en invoquant plusieurs études empiriques, le rôle majeur de l'enseignement grammatical dans le développement de la L2. Ensuite, l'étude des différents types de connaissances nous a permis de préciser le type de connaissances que nous voulions mesurer dans le cadre de notre étude. L'analyse des programmes d'études du MELS nous a aussi permis de

constater l'importance accordée au métalangage, en plus de nous confirmer l'adoption de la nouvelle grammaire comme analyse privilégiée par le ministère. Nous avons également présenté plusieurs études qui ont souligné que les futurs enseignants d'anglais, L1 comme L2, présentaient d'importantes lacunes en matière de connaissances métalinguistiques. Rappelons qu'à défaut d'études sur le français, nous avons dû recenser des études consacrées à la grammaire de la langue anglaise. Les lacunes rapportées étaient jugées assez importantes pour compromettre la qualité de l'enseignement des participants tel que requis par les instances officielles. D'autres études ont par ailleurs identifié la scolarité et l'expérience des enseignants comme sources principales de leurs connaissances grammaticales.

Par la suite, nous avons abordé la question des représentations des enseignants de FL2 à l'égard de l'enseignement grammatical. Nous avons vu que ces représentations étaient très personnelles, et semblaient influencées essentiellement par la scolarité de l'individu et son expérience d'enseignement. Nous nous sommes également intéressé à l'effet de la formation sur les connaissances, d'une part, et sur les représentations, d'autre part. Dans les deux cas, il apparaît que la formation peut exercer une influence, mais seulement selon certaines conditions. Nous nous sommes aussi penché sur le caractère spécifique du FL2 par rapport au FL1. Bien que cette spécificité ne soit pas nettement établie, il nous semblait capital d'en tenir compte afin de concevoir un instrument de mesure pertinent pour l'enseignement du FL2. C'est à partir de l'ensemble de ces considérations théoriques que nous avons élaboré les cinq questions suivantes :

1. Quel est l'état des connaissances grammaticales des étudiants de 1^{re} année et 4^e année inscrits à un baccalauréat en enseignement du FL2, tel que mesuré par les quatre tâches suivantes :
 - a. descriptions métalinguistiques (catégories et fonctions)
 - b. repérage d'erreurs
 - c. correction d'erreurs
 - d. explication d'erreurs

2. Existe-t-il des différences significatives entre les résultats obtenus par les étudiants de 1^{re} année et ceux de 4^e année concernant les quatre tâches évaluées?
3. Existe-t-il des différences significatives entre les résultats obtenus aux quatre tâches?
4. Quelle opinion les participants ont-ils de l'importance de l'enseignement grammatical en classe de L2? Les étudiants de 1^{re} et 4^e année présentent-ils des différences significatives à cet égard?
5. Existe-t-il une corrélation entre l'opinion des participants sur l'importance de l'enseignement grammatical et leurs résultats (globaux et par tâche) aux quatre tâches décrites à la question 1?

Nous expliquerons dans le chapitre suivant, consacré à l'approche méthodologique, comment nous avons tenté de répondre à ces questions. Nous décrirons d'abord la méthode que nous avons privilégiée pour effectuer notre recherche. Nous présenterons ensuite les caractéristiques de nos participants. Nous décrirons aussi l'instrument que nous avons conçu afin de collecter nos données. Nous présenterons le déroulement de l'étude, pour finalement traiter de l'analyse et du traitement des données.

CHAPITRE III

APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

Dans le chapitre précédent, nous avons présenté une recension des écrits dans les domaines de l'enseignement grammatical en L2, des cognitions de l'enseignant de L2, et de la spécificité du FL2. Cette recension nous a permis de préciser davantage les objectifs posés dans la problématique et de définir les mesures à effectuer afin d'y répondre. Nous en sommes arrivé à cinq questions de recherche que nous rappelons ici :

1. Quel est l'état des connaissances grammaticales des étudiants de 1^{re} année et 4^e année inscrits à un baccalauréat en enseignement du FL2, tel que mesuré par les quatre tâches suivantes :
 - a. descriptions métalinguistiques (catégories et fonctions) (section C1)
 - b. repérage d'erreurs (section C2a)
 - c. correction d'erreurs (section C2b)
 - d. explication d'erreurs (section C2c)
2. Existe-t-il des différences significatives entre les résultats obtenus par les étudiants de 1^{re} année et ceux de 4^e année concernant les quatre tâches évaluées?
3. Existe-t-il des différences significatives entre les résultats obtenus aux quatre tâches?
4. Quelle opinion les participants ont-ils de l'importance de l'enseignement grammatical en classe de L2? Les étudiants de 1^{re} et 4^e année présentent-ils des différences significatives à cet égard?
5. Existe-t-il une corrélation entre l'opinion des participants sur l'importance de l'enseignement grammatical et leurs résultats (globaux et par tâche) aux quatre tâches décrites à la question 1?

Nous chercherons donc, dans le présent chapitre, à expliquer comment nous avons procédé pour recueillir les données concernant, d'une part, les connaissances grammaticales des participants, et, d'autre part, leur opinion à l'égard de l'enseignement grammatical en classe de FL2. Nous définirons d'abord le devis de recherche retenu pour notre étude. Ensuite, nous présenterons les principales caractéristiques des participants. Nous expliquerons aussi comment nous avons élaboré notre instrument de collecte de données. Le déroulement de la recherche sera également présenté. Enfin, nous décrirons l'analyse et le traitement des données recueillies.

3.1 Méthode privilégiée

Nous présentons notre étude comme une recherche exploratoire de type quantitatif, mais qui inclut une certaine analyse qualitative des données. En effet, nous ne proposons pas d'expérimentation, ni de mesure différée. Les données à recueillir correspondent aux connaissances grammaticales des participants, tel que défini dans le chapitre précédent, ainsi qu'à leur opinion sur l'enseignement grammatical en FL2, tel que défini aussi précédemment, au moment de la collecte de données. Ces données seront quantifiées dans un premier temps. Une analyse de nature qualitative sera également effectuée dans une étape subséquente. Afin de pouvoir décrire les participants de l'étude et de recueillir les données relatives à leurs connaissances ainsi qu'à leurs représentations, nous avons choisi d'utiliser un questionnaire écrit. Cette méthode s'avérait la plus pratique étant donné le nombre élevé des participants, et le temps restreint que les professeurs pouvaient nous offrir pour rencontrer leurs étudiants.

3.2 Participants de l'étude

L'étude visait à faire remplir un questionnaire par les étudiants inscrits au baccalauréat en enseignement du FL2 dans une université québécoise à la session

d'hiver 2006. Ce programme s'échelonne sur une période de quatre ans, et les cohortes de 1^{re}, 2^e et 4^e année ont été rencontrées. Les résultats analysés ne concernent cependant que les cohortes de 1^{re} année et de 4^e année. En effet, les étudiants de 2^e année ont été choisis pour la mise à l'essai du questionnaire effectuée le 2 février. Celui-ci ayant subi plusieurs modifications, il n'était pas possible de conserver les résultats de cette cohorte. Le tableau 3.1 présente le taux de représentativité des échantillons retenus pour fin d'analyse. Il indique aussi les dates de collecte de données.

La troisième colonne correspond au numéro que nous avons assigné à chaque groupe de l'étude. Nous y ferons référence lorsque nous citerons des réponses fournies dans les questionnaires. Par ailleurs, il était important de tenir compte du nombre d'étudiants inscrits au baccalauréat en enseignement du FL2 parce que certains cours accueillent des étudiants inscrits à plusieurs autres programmes : le certificat en enseignement en FL2, le baccalauréat en sciences du langage et la propédeutique préparant aux études de deuxième cycle. Comme notre étude s'intéresse aux futurs enseignants de FL2, il est clair que nous devons écarter les étudiants inscrits à ces trois programmes. En effet, de tels étudiants ne visent pas nécessairement l'enseignement, ou possèdent déjà une certaine expérience

Tableau 3.1
Détails de la collecte concernant les trois cohortes rencontrées

Cohorte	Date de la collecte	Groupe	Étudiants du cours inscrits au bac en FL2	Participants	Représentativité
1 ^{re} année	20 mars 2006	10	52	37	71,15 %
2 ^e année	2 février 2006	20	16	8	43,59 %
	2 février 2006	21	23	9	
4 ^e année	20 avril 2006	40	13	8	61,29 %
	20 avril 2006	41	18	10	
	20 mars 2006	42	1	1	

d'enseignement, ce qui nous empêche de les considérer comme de futurs enseignants. L'échantillon des étudiants de 1^{re} année présente un taux de représentativité d'au moins 71 %, tandis que les participants de 4^e année représentent environ 61 % de la cohorte totale. Cela dit, il est difficile d'évaluer avec précision le nombre total de la population de chacune des deux cohortes. En effet, le programme a subi une refonte récente, ce qui favorise les cheminements irréguliers et brouille ainsi les frontières entre les différentes années.

Cette étude s'intéressant à des futurs enseignants de FL2, nous n'avions d'autre choix que de passer par un cours de formation initiale pour rencontrer les participants. Il est en effet fort probable qu'une demande de rencontre en dehors des heures de cours aurait connu peu de succès. Il nous fallait donc, d'une part, trouver un professeur qui accepterait de nous laisser rencontrer ses étudiants pendant les heures de cours, et, d'autre part, concevoir un questionnaire assez bref pour que les étudiants acceptent de le remplir durant les heures de cours. Nous devons donc limiter au minimum la durée de l'exercice. Nous avons convenu qu'une durée de 30 minutes présentait le meilleur compromis : assez court pour s'assurer la participation des intéressés, et assez long pour recueillir des données suffisantes. Il faut dire à ce sujet que de nombreuses versions de l'instrument se sont succédé, et que plusieurs questions ont été mises de côté afin de restreindre le contenu du questionnaire à l'essentiel. Les premières versions comportaient notamment des questions visant à recueillir des informations relatives aux perceptions que les participants avaient de leurs connaissances grammaticales, et à leur connaissance du contenu disciplinaire en terme de progression et d'ouvrages de référence. Ces deux sections ont finalement été mises de côté.

3.3 Instrument de collecte de données

L'instrument, dont une copie figure à l'appendice C, comporte cinq parties : des informations de nature sociodémographique (section A); un sondage concernant l'opinion (représentations) des participants à l'égard de l'enseignement grammatical

(sections B); une tâche de description métalinguistique (section C1); une série de trois tâches faites à partir de dix énoncés, dans lesquels les participants doivent (1) repérer l'erreur, (2) corriger l'erreur s'il y en a une, et (3) expliquer l'erreur s'il y en a une (section C2); et finalement une section facultative où le participant peut ajouter des commentaires librement (section D). Avant de décrire chacune de ces parties séparément, nous présentons le tableau 3.2, qui résume l'ensemble du questionnaire utilisé.

Nous décrivons maintenant comment ont été conçues les différentes parties du questionnaire.

3.3.1 Section A : Informations sociodémographiques

La section comporte 13 questions concernant des données importantes pour la description des participants : le programme d'études suivi par le participant, la cohorte correspondante, les cours suivis, le public envisagé, l'âge, la première langue apprise, la langue la mieux connue aujourd'hui, la langue de scolarité, le

Tableau 3.2
Résumé du contenu de l'instrument

Section		Durée prévue
A. Informations sociodémographiques (13 items)		5 minutes
B. Représentations à l'égard de l'enseignement grammatical (10 items)		5 minutes
C. Connaissances grammaticales (48 items)	C1. production de métalangage (18 items)	5 minutes
	C2. a) repérage d'erreurs b) correction d'erreurs c) explication d'erreurs (30 items)	15 minutes
D. Commentaires libres		libre
Durée totale :		30 minutes

nombre de stages réalisés, l'expérience d'enseignement d'une L2, l'expérience d'apprentissage d'une L2, le nombre de langues connues et la principale méthodologie expérimentée comme apprenant. Ces informations servent avant tout à décrire les participants de l'étude. On verra aussi, dans le chapitre sur les résultats, comment ces données pourront être mises en relief avec les connaissances grammaticales des participants. Pour le choix des informations à retenir, nous avons consulté le questionnaire conçu par Andrews (2003b) pour son étude sur les représentations d'enseignants d'anglais L2 à Hong Kong. Cependant, nous avons déjà spécifié que nous devons limiter au minimum la longueur du questionnaire, et celui d'Andrews (2003b) exigeait beaucoup trop de temps. En outre, beaucoup de questions étaient destinées à des locuteurs non natifs, alors que nos participants sont pour la plupart locuteurs natifs.

3.3.2 Section B : Opinion à l'égard de l'enseignement de la grammaire (représentations)

Différentes méthodes peuvent être utilisées pour recueillir les données relatives aux représentations des enseignants. Ceux-ci peuvent être invités à remplir un sondage imprimé ou à répondre oralement à une série de questions. Le sondage se présente généralement sous forme d'énoncés accompagnés d'une échelle de *Likert*. L'entrevue présente l'avantage de permettre au participant de développer des réponses plus librement, à partir desquelles les représentations sont inférées. Comme le souligne Garrett (2002), la validité de telles méthodes peut être mise en cause pour diverses raisons. Au lieu de livrer ses convictions profondes, le participant risque de donner les réponses qu'il juge plus acceptables socialement. Il reste que la méthode du sondage s'avère facile à gérer, économique, et s'impose lorsque le nombre de participants est élevé. Pour ces raisons, Karavas-Doukas (1996) propose un instrument intéressant visant à évaluer l'attitude des enseignants à l'égard de l'approche communicative. Le sondage présente 24 énoncés dont la moitié favorisent une approche centrée sur la forme, et l'autre moitié une approche centrée sur le sens. Le participant est invité à donner son opinion à chaque énoncé

à l'aide d'une échelle de *Likert* à cinq valeurs : *Je suis absolument d'accord*, *Je suis d'accord*, *Je ne suis pas certain/e*, *Je ne suis pas d'accord*, *Je ne suis absolument pas d'accord*. Les 14 enseignants qui ont rempli le sondage en 1996 (Karavas-Doukas, 1996) ont obtenu des résultats très variés, mais indiquaient pour la plupart une attitude légèrement favorable, ou favorable, à l'approche communicative. Parmi les 24 énoncés, dix concernent plus précisément l'enseignement grammatical. Ce sont ces dix énoncés que nous avons utilisés pour notre sondage visant à mesurer les représentations des participants à l'égard de l'enseignement grammatical. Comme nous l'avons précisé précédemment, nous croyons qu'il est important d'évaluer l'opinion des participants à ce sujet pour l'interprétation des résultats relatifs à leurs connaissances grammaticales.

Cela dit, l'auteure souligne les limites que pose ce type d'échelle pour établir une position neutre, qui ne correspond pas nécessairement à la valeur centrale. En effet, un participant peut choisir la valeur centrale en se prononçant *incertain* à plusieurs énoncés, ou encore cocher des cases à valeur contradictoires qui finissent par s'annuler mutuellement. Karavas-Doukas (1996) reconnaît aussi qu'un tel instrument ne permet pas de déterminer la nature exacte des attitudes d'un individu. Elle précise qu'une étude attentive des diverses réponses aux énoncés favorables et défavorables, suivie d'entrevues ou d'une discussion de groupe avec de futurs enseignants, peut néanmoins permettre de signaler des contradictions potentielles dans leurs attitudes. Pareille démarche demande évidemment que le chercheur puisse prendre plusieurs heures du temps des participants. Nous avons vu plus haut que des contraintes de temps ne nous le permettaient pas.

Les 10 items de la section B sont donc inspirés directement des énoncés conçus par Karavas-Doukas (1996) pour son propre questionnaire. Cet instrument présentait l'avantage d'avoir été validé par la chercheuse. Nous nous sommes assuré de conserver autant d'énoncés favorables à l'enseignement grammatical que d'énoncés défavorables, tel que spécifié par l'auteure. Nous avons traduit les énoncés anglais en français. Au cours de l'exercice, nous avons veillé à ne pas utiliser de termes trop spécialisés tels *implicite* ou *locuteur natif*, pour nous assurer que les étudiants de

1^{ère} année comprennent aussi le sens des items. Tout comme dans l'étude de Karavas-Doukas (1996), une échelle de *Likert* accompagne notre sondage. Comme certains énoncés sont favorables à l'enseignement grammatical, et d'autres non, il faut veiller à adopter deux barèmes inversés selon chaque cas. Dans le tableau 3.3, on voit que le choix de la valeur *Je suis absolument d'accord* au numéro 1 vaut 5 points, tandis que le choix de la même valeur pour le numéro 2 vaut 1 point, puisque l'énoncé 2 est cette fois défavorable à l'enseignement grammatical.

Les cinq énoncés favorables à l'enseignement grammatical sont 1, 4, 7, 8 et 10. Les autres sont défavorables. Le sondage complet se trouve à l'appendice C (p. 198). Comme nous ne retenons que dix énoncés pour notre sondage, l'étendue des scores possibles diffère de celui de Karavas-Doukas (1996), qui comportait 24 énoncés. Ainsi, le plus petit score possible est de 10, en supposant qu'un participant marque 1 à chacun des énoncés. Le score le plus élevé peut, quant à lui, atteindre 50, dans le cas où un participant choisirait chaque fois la position la plus favorable à l'enseignement de la grammaire. Les scores peuvent donc se situer n'importe où le long du continuum allant de 10 à 50. La position médiane se trouve donc à 30. Comme nous l'avons précisé dans le chapitre précédent, rappelons qu'il est difficile d'établir une position médiane en utilisant une échelle de *Likert*. Pour des fins d'ordre

Tableau 3.3
Extrait du barème pour le sondage sur l'opinion

Énoncés	Je suis absolument d'accord	Je suis d'accord	Je ne suis pas certain/e	Je ne suis pas d'accord	Je ne suis absolument pas d'accord
1. La précision grammaticale est le facteur le plus important pour juger de la performance linguistique d'un élève.	5	4	3	2	1
2. On devrait enseigner la grammaire uniquement comme un outil aidant à la communication, et non pas comme une connaissance en soi.	1	2	3	4	5

pratique, c'est néanmoins la valeur de 30 que nous considérons comme valeur médiane pour apprécier la distribution des scores résultant du sondage.

3.3.3 Section C1 : Descriptions métalinguistiques

Nous expliquons ici comment nous avons procédé pour élaborer la portion de l'instrument consacrée à la description métalinguistique. Pour commencer, nous traiterons des tests en anglais L2 utilisés dans le passé. Nous présenterons ensuite les éléments grammaticaux retenus, en expliquant les critères qui ont présidé à leur sélection. Finalement, nous présenterons les barèmes qui serviront tant à l'analyse quantitative qu'à l'analyse qualitative des résultats.

Pour la conception de la section consacrée à la description métalinguistique, rappelons que nous ne disposions pas de modèle de test en langue française. L'examen des tests de langue anglaise nous a tout de même permis de constater que les différentes tâches ne s'équivalaient pas toutes. Certains tests ont recours à la reconnaissance de métalangage (Bloor, 1986; Williamson et Hardman, 1995; Alderson, Clapham et Steel, 1997), en présentant une phrase à partir de laquelle il faut choisir des mots correspondant aux catégories demandées. D'autres procèdent différemment, et demandent aux participants de produire leurs propres énoncés, à l'intérieur desquels ils doivent souligner la classe demandée (Chandler, Robinson et Noyes, 1988; Wray, 1993). Quant à Andrews (1999a), il a repris les tâches de reconnaissance de métalangage du test de Bloor (1986). Comme il savait que la production de métalangage était plus exigeante qu'une simple reconnaissance, il a conçu lui-même une tâche de production de métalangage. Cette dernière se limite cependant aux classes et aux sortes de mots, sans tenir compte des fonctions syntaxiques. Nous avons au départ l'idée d'incorporer une tâche de reconnaissance de métalangage dans notre instrument. Cependant, les contraintes de temps nous ont obligé à choisir entre la reconnaissance et la production. Nous avons retenu cette dernière, car nous voulions une tâche qui ne donnait pas d'indices visuels au départ. De plus, une tâche de production nous semblait plus représentative d'une

situation d'enseignement. Cela dit, le test d'Andrews (1999a) a montré que la tâche de production avait conduit à des performances beaucoup plus faibles que la tâche de reconnaissance, peut-être en raison du temps alloué. Comme notre tâche de description métalinguistique s'avère être une tâche de production, nous avons veillé à allouer un temps suffisant pour sa réalisation.

Lorsqu'il est question d'inclure les parties du discours, ou les classes de mots, dans leur questionnaire, plusieurs auteurs, dont Bloor (1986) et Wray (1993), font remarquer qu'une telle analyse de la grammaire peut paraître désuète. Il importe de rappeler que les programmes de FL2 du MELS mentionnent les huit classes de mots. De plus, la grammaire rénovée préconisée par le MELS implique une analyse et une terminologie qu'il n'est pas évident pour les futurs enseignants de s'approprier : *groupe prépositionnel*, *modificateur*, *prédicat*, etc. Il semblait donc important de mesurer l'état de cette appropriation.

Quant au test de Williamson et Hardman (1995), il ne fait pas de distinction entre classe et fonction, les participants pouvant obtenir leurs points en donnant tantôt l'un, tantôt l'autre. Il présente de nombreuses tâches, dont certaines semblaient très intéressantes à intégrer dans notre instrument, comme l'appréciation de productions écrites d'apprenant. Le test conçu par Chandler, Robinson et Noyes (1988) comportait aussi diverses tâches métalinguistiques reliées à l'enseignement : morphologie, fonctionnement des superlatifs, et autres. Malheureusement, le temps restreint dont nous disposons pour la passation du test nous a obligé à nous limiter aux quatre tâches retenues. De plus, nous nous limitons à l'aspect grammatical.

La tâche de production de métalangage conçue par Andrews ne présentait pas d'intérêt à être traduite en français parce qu'elle ne répondait pas aux critères que nous jugions importants pour la spécificité du FL2. Afin de permettre au lecteur d'apprécier les critères de sélection que nous expliquons ci-dessous, nous présentons dans le tableau 3.4 la description demandée pour les neuf énoncés de la section C1.

Notre recension des écrits sur le sujet nous a en effet mené à établir des critères de sélection précis : la variété, la versatilité, la pertinence par rapport à la discipline, la fréquence, ainsi que l'analyse de la grammaire nouvelle. Tout d'abord, nous voulions inclure une grande variété de catégories et de fonctions, afin de répondre aux éléments grammaticaux prescrits par les programmes d'études du MELS (Québec, 2001b; 2001c; 2001d; 2004a; 2004b). C'est ainsi que toutes les classes de mots sont représentées, excepté la conjonction : il y a un nom (*coucher*), un verbe (*ont été envoyées*), un adjectif (*sportif*), un déterminant (*au*), deux pronoms (*ce*, *en*), et un adverbe (*vite*). Quant à la préposition, elle est représentée sous la forme du groupe prépositionnel à *la directrice*. Nous voulions éviter d'avoir huit items correspondant aux huit classes de mot. Une telle démarche aurait pu permettre aux participants de trouver des réponses par élimination. Cela dit, nous voulions aussi assurer une variété sur le plan de la sorte de mots à l'intérieur d'une même classe de mots. Ainsi, nous avons le pronom démonstratif *ce*, et le pronom personnel *en*. Les énoncés sont aussi sélectionnés de façon à tenir compte d'une grande variété de fonctions syntaxiques. Il y a donc un modificateur (ou complément) pour la fonction de l'adverbe, deux sujets, un complément direct, un complément indirect, un prédicat, et un complément du nom (ou qualifie, ou épithète) pour la fonction de l'adjectif. Ces informations sont résumées dans le tableau 3.4, qui constitue également la clé de correction de la section C1.

Un deuxième critère de sélection nous a été inspiré par les études de Cajkler et Hislam (2002) et de Myhill (2000), qui ont souligné la difficulté des participants à décrire un mot qui pouvait changer de classe selon le contexte. Nous avons donc choisi des mots dont la forme pouvait correspondre à différentes catégories dans des contextes différents : le pronom *ce* peut aussi être déterminant; le nom *coucher* peut aussi être un verbe; l'adverbe *vite* peut aussi être adjectif (dans un registre peut-être plus familier); le pronom *en* peut aussi être préposition; et, finalement, l'adjectif *sportif* peut aussi être nom.

Quant au troisième critère, il s'agit de la pertinence des éléments pour la discipline du FL2. C'est ainsi que nous avons retenus des éléments lexicaux issus du langage

Tableau 3.4
Clé de correction de la tâche de description métalinguistique*

Phrase	Classe, sorte, groupe (et mode, temps et forme du verbe)	Fonction
1. Stéphane mange trop <u>vite</u> .	-adverbe -de manière	-modificateur (de V) OU modifie OU compl (de V OU adverbial)
2. Papa admire le <u>coucher</u> de soleil.	-nom -commun	N.A.
3. Catherine est partie <u>au</u> magasin.	-déterminant OU article -contracté	N.A.
4. <u>Ce</u> sera une belle surprise.	-pronom -démonstratif	-sujet
5. Je vais <u>en</u> prendre deux.	-pronom -personnel	-complément (d'objet) OU objet -direct (de <i>prendre</i>)
6. Je voudrais parler <u>à la directrice</u> , s'il vous plaît.	-GPrép OU « Prép + Dét. + Nom » OU « Prép + Art. + Nom »	-complément (d'objet) OU objet -indirect (de <i>parler</i>).
7. Les lettres <u>ont été envoyées</u> .	-verbe OU GV OU V OU «auxil. + PP» OU «auxil.+ auxili.+ PP» -passé composé -de l'indicatif -forme passive OU voix passive	-prédicat
8. Michèle travaille au centre <u>sportif</u> .	-adjectif OU GAdj -qualificatif OU classifiant	-compl. (du nom) OU qualifie (<i>centre</i>) OU épithète
9. <u>La petite sœur de Julien</u> apprend le chinois.	-GN OU « Dét. + Adj + Nom + Prép + Nom » OU « Art. + Adj + Nom + Prép + Nom »	-sujet (de P) OU GNS

* Les informations entre parenthèses ne sont pas obligatoires.

courant : *vite*, *coucher*, *à la directrice*, *ont été envoyées*, *sportif*, et *La petite sœur de Julien*. Les mots grammaticaux *au*, *ce* et *en* sont, pour leur part, l'objet d'une attention particulière dans les ouvrages spécialisés de FL2. En ce qui concerne le déterminant *au*, il relève d'une contraction qui pose difficulté aux apprenants de FL2. Quant au pronom *ce*, il fait partie des pronoms démonstratifs neutres, qui sont reconnus comme difficiles en FL2. Pour sa part, le pronom *en* nous semblait représenter un élément spécifique au FL2 par excellence. En effet, plusieurs apprenants sont déroutés par cette forme française associée aux déterminants partitifs et quantitatifs qui est absente de leur L1.

Dans le souci de sélectionner des éléments pertinents, nous avons aussi tenu à recourir à des formes fréquentes de la langue française. Nous avons donc consulté les listes de fréquence issues de *L'Élaboration du français fondamental* de l'ouvrage de Leclerc (1989). Ainsi, le déterminant contracté *au* est composé de la préposition *à*, qui est le neuvième mot le plus utilisé en français, et du déterminant *le*, qui occupe le onzième rang. Le pronom *ce* occupe le sixième rang de la liste.

Finalement, comme les programmes du MELS préconisent l'analyse de la nouvelle grammaire, il nous semblait important d'inclure des items qui permettraient aux participants de démontrer leur connaissance du métalangage spécifique à la grammaire nouvelle. Ainsi, les termes *modificateur*, *déterminant*, *classifiant*, et *forme passive* constituent des réponses recevables dans notre corrigé. De plus, les compléments direct et indirect ne sont plus, dans la grammaire nouvelle, accompagnés du mot *objet*. Afin de tenir compte de la notion de groupe, nous avons aussi conçu trois items composés de plusieurs mots : *ont été envoyées* peut sans problème être décrit comme verbe ou comme groupe verbal, alors que les deux autres, *à la directrice* et *La petite sœur de Julien*, favorisent le recours à la notion de groupe. Cela dit, nous acceptons aussi comme bonne réponse les descriptions traditionnelles qui énumèrent les classes de chaque mot du groupe. Le choix des participants pour l'une ou l'autre terminologie sera cependant examiné dans l'analyse qualitative des résultats.

Une fois les éléments sélectionnés, nous avons procédé à l'élaboration du barème de correction. Dans l'évaluation quantitative de cette tâche de description de catégories grammaticales, nous avons été confronté à deux problèmes : la grande variété de réponses possibles à prendre en considération dans l'élaboration du corrigé; et la valeur numérique à attribuer à chaque réponse dans l'élaboration du barème de correction. Tout d'abord, comme le tableau 3.4 l'indique, il existe une grande variété de réponses correctes. Il faut donc préparer une liste exhaustive des réponses recevables, en précisant de quelles analyses ces réponses se réclament. Dans le but d'accepter une grande variété d'analyses, nous avons consulté les quatre ouvrages suivants : Chartrand *et al.* (1999), Gobbe et Tordoir (1986), Ollivier

(1993) et Vargas (1995). Nous nous référons à l'ouvrage de Chartrand *et al.* (1999) parce qu'il est utilisé couramment dans l'université où sont inscrits les participants. Il est cependant important pour nous de ne pas pénaliser des participants qui seraient moins familiers avec la grammaire nouvelle. Pour les termes ou analyses traditionnels correspondants, nous avons choisi la grammaire d'Ollivier (1993) parce que l'ouvrage est spécialisé en FL2. Nous avons aussi consulté la *Grammaire française* de Gobbe et Tordoir (1986) parce qu'elle offre une analyse caractéristique de la grammaire rénovée, tout en ayant recours à un métalangage que l'ouvrage de Chartrand *et al.* (1999) a choisi d'écarter ou d'analyser autrement, comme la fonction d'épithète pour l'adjectif et la fonction de complément de verbe pour l'adverbe. Finalement, l'ouvrage de Vargas (1995) permet d'accepter la fonction *complément adverbial*, qui est utilisée par plusieurs participants mais qui n'apparaît pas dans les trois autres grammaires citées. Nous présentons donc ci-dessous les critères qui nous ont guidé dans l'élaboration du corrigé.

Description des classes. Les deux terminologies, traditionnelle et nouvelle, sont acceptées (ex. article contracté OU déterminant contracté). Alors que les énoncés des numéros 6, 7 et 9 peuvent être décrits en énumérant la classe de chaque mot, nous n'acceptons pas *préposition + déterminant* pour le déterminant contracté *au* du numéro 3. La raison en est que les formes contractées *au*, *aux*, *du* et *des* sont traditionnellement classées parmi les articles ou les déterminants, bien que cela puisse paraître « contestable » (Riegel, Pellat et Rioul, 1994, p. 154). Nous jugeons néanmoins que les praticiens doivent respecter cette convention, et rappelons que la tâche demandée vise la description.

Description des groupes. Il n'y a pas d'équivalent en grammaire traditionnelle pour la notion de groupe. Comme elle joue un rôle central dans la grammaire pédagogique actuelle, nous jugeons cependant qu'il est important d'évaluer la connaissance de ce concept chez les participants. Il nous apparaissait important toutefois de ne pas pénaliser les participants qui ne seraient pas familiers avec la grammaire rénovée. Les numéros concernés, soit 6, 7 et 9, peuvent donc être décrits à la fois par une classe (prép. + dét. + nom) ou un groupe (GPrép). En

choisissant d'énumérer la classe de chaque mot, le participant reçoit tous les points pour autant que chaque classe soit exacte. Il en sera question dans l'analyse qualitative des résultats. Nous retenons l'analyse de Chartrand *et al.* (1999), selon laquelle il y a seulement sept groupes possibles. Par ailleurs, le pronom n'est pas considéré comme « [...] le noyau d'un groupe, mais plutôt comme un substitut du groupe qu'il remplace » (*Ibid.*, 1999, p. 75).

Description des sortes. Nous retenons essentiellement la terminologie de Chartrand *et al.* (1999), qui reste d'ailleurs assez fidèle aux analyses traditionnelles. L'ouvrage ne spécifie pas de sortes pour l'adverbe. Comme les consignes du test demandent la sorte, nous exigeons *adverbe de manière* pour *vite* au no 1, tel que décrit dans Gobbe et Tordoir (1986, p. 365). En ce qui concerne la sorte d'adjectif, la grammaire rénovée tend à délaissier le terme *qualificatif*, puisque les autres sortes d'adjectifs sont devenues *déterminants*. Nous acceptons alors la sorte *classifiant*, par opposé à *qualifiant*, ainsi que la sorte traditionnelle *qualificatif*.

Description des fonctions. Pour la clé de correction, les fonctions syntaxiques exigées figurent dans la liste de Chartrand *et al.* (1999). S'il est toujours possible d'associer les éléments soulignés à une classe ou à un groupe, les nos 2 et 3 ne sont pas reliés à une fonction syntaxique. En 2, *coucher* n'a pas de fonction en soi, il ne constitue que le noyau du GN, ce dernier étant le véritable complément direct. C'est pourquoi nous désignons les cases correspondant à la fonction des nos 2 et 3 comme « non applicable ». Si un élément correspond à une fonction qui peut être analysée de plusieurs façons, nous acceptons les analyses de Chartrand *et al.* (1999), d'Ollivier (1993), de Gobbe et Tordoir (1986) et de Vargas (1995).

Pour la fonction de l'adverbe *vite*, au no 1, nous acceptons :

- modificateur de verbe (Chartrand *et al.*, 1999);
- modifie un verbe (Ollivier, 1993);
- complément de verbe (Gobbe et Tordoir, 1986);
- complément adverbial (Vargas, 1995).

Pour la fonction de l'adjectif *sportif*, au no 8, nous acceptons :

- complément de nom (Chartrand *et al.*, 1999);

- qualifie un nom (Ollivier, 1993);
- épithète (Gobbe et Tordoir, 1986).

Les informations suivantes (fonction ou rôle), bien qu'elles soient exactes, ne sont donc pas exigées, et ne donnent pas de point :

- no 2 : noyau du GN, inanimé, de chose.
- no 3 : détermine, accompagne.
- no 4 : neutre (seul le pronom *il* peut être dit *impersonnel*).
- no 5 : d'objet.
- no 6 : d'objet.

Une allusion au rôle de reprise d'un pronom ne donne pas de point non plus.

Barème. Ce qui précède concernait le premier problème posé par l'évaluation de descriptions métalinguistiques. Le deuxième problème que nous avons soulevé relève de la valeur numérale à attribuer aux réponses fournies. Il fallait établir ce que nous entendions par l'habileté à décrire les éléments du questionnaire. Par exemple, si un participant écrit *adjectif* pour décrire *sportif*, doit-il être pénalisé pour avoir omis d'indiquer la sorte *qualificatif* ? Aussi, nous devions avoir le souci de concevoir des barèmes qui puissent nous permettre de procéder à des analyses complètes. Par exemple, un score alloué à l'élément *ce* est nécessaire pour l'analyse quantitative de cette case du tableau, mais s'avère insuffisant pour déterminer combien de participants ont réussi à indiquer correctement les deux descriptions demandées *pronom* et *démonstratif*. Pour cette raison, il nous a fallu utiliser trois barèmes de correction différents. Les descriptions métalinguistiques ont donc été évaluées quantitativement selon trois méthodes de calcul différentes, soit les calculs global, minimal, et strict, que nous définissons ainsi :

- **calcul global**

- tous les éléments de chacune des **18 cases** du questionnaire sont comptabilisés (de 1 à 4 par case).
- l'ensemble de chaque case vaut 2 points.
- « nom » ne vaut ni plus ni moins que « commun ».
- « sujet » ne vaut ni plus ni moins que « nom commun ».
- comme l'énoncé numéro 7 comporte 4 éléments obligatoires, la pondération suivante est adoptée : 1 ou 2 éléments = 1/2; 3 ou 4 éléments = 2/2.

- limite 1 : les omissions de sortes sont pénalisées.
 - limite 2 : les fonctions à descripteur unique (modificateur, sujet, prédicat, épithète, ...) comptent deux fois plus qu'une classe, et quatre fois plus que la classe, le temps, le mode et la forme du verbe.
- **calcul minimal**
 - un seul terme, le plus large (classe > sorte), est exigé pour chacune des **18 cases** du questionnaire.
 - chaque terme (classe ou fonction) vaut 1 point.
 - « en » : classe « pronom », fonction « complément ».
 - limite : les éléments secondaires (sorte; direct/indirect; temps, mode et forme du verbe) peuvent être absents ou même erronés.
 - **calcul strict**
 - 1 point est attribué pour chacune des **18 cases** du questionnaire si et seulement si tous les éléments demandés sont présents : classe et sorte, fonction; et dans le cas du verbe, le temps, le mode et la forme.
 - limite : une classe réussie n'obtient pas de point si la sorte est omise.

Le tableau 3.5 présente, à titre d'exemple, l'évaluation de quelques réponses, bonnes et mauvaises, à l'aide des différents types de calcul.

Voilà qui complète la conception et la notation de la tâche de description métalinguistique. La prochaine section concerne le volet du questionnaire consacré aux tâches de repérage, correction et explication d'erreurs.

Tableau 3.5
Exemples de notation selon les trois types de calcul utilisés

Item	Exemple	Calcul global	Calcul minimal	Calcul strict
fonction de <i>vite</i>	modificateur	2/2	1/1	1/1
	complément	2/2	1/1	1/1
	complément du *nom	1/2	0/1	0/1
fonction de <i>en</i>	« complément direct »	2/2	1/1	1/1
	complément direct de *vais	2/2	1/1	1/1
	complément du *nom	1/2	0/1	0/1
	complément *indirect de * vais	0/2	1/1	0/1
fonction de <i>La petite ...</i>	S	2/2	1/1	1/1
	GNS	2/2	1/1	1/1

* : Précède une information erronée.

3.3.4 Section C2 : Repérage, correction et explication d'erreurs

Nous avons établi dans le chapitre précédent que nous voulions élaborer un instrument comprenant des tâches de repérage, correction et explication d'erreurs. Nous présentons ici la démarche que nous avons suivie dans la conception de cette partie de l'instrument. Pour commencer, nous traiterons des tests en anglais L2 utilisés dans le passé. Nous présenterons ensuite les éléments grammaticaux retenus, en expliquant les critères qui ont présidé à leur sélection. Finalement, nous présenterons les barèmes qui ont servi tant à l'analyse quantitative qu'à l'analyse qualitative des résultats.

Contrairement à Andrews (1999a) et à Morris (2002, 2003), nous voulons mesurer la capacité des participants à repérer la présence d'une erreur. Nos dix énoncés ne sont donc pas tous erronés. Cela dit, il fallait tenir compte du fait que des énoncés corrects et jugés comme tels par les participants constituaient autant d'occasions manquées de produire une explication. Nous avons donc pensé que huit énoncés erronés et deux énoncés corrects s'avéraient un compromis acceptable. Par ailleurs, il faut ajouter que les deux énoncés corrects ont été retenus en fonction d'un critère précis : ils devaient correspondre à des fautes courantes chez le locuteur natif. Nous tenions à ce critère afin d'assurer un niveau de difficulté minimal à l'exercice, et de favoriser la production d'explications, néanmoins superflues dans ces deux cas. Les deux énoncés corrects sont d'ailleurs les seuls de la partie C2 à correspondre à des erreurs (dans le cas où le participant les juge agrammaticaux) communes au FL1 et au FL2. L'article de Lightbown et Spada (2000) nous a quelque peu inspiré pour la présentation matérielle des énoncés. Par ailleurs, les auteures craignaient que les participants, âgés de 11 ans, indiquent sans y croire que les phrases étaient correctes pour éviter d'avoir à fournir une explication. Elles ajoutent cependant que leurs craintes ne se sont pas concrétisées. En ce qui concerne notre étude, les participants sont plus âgés, donc plus matures. De plus, le questionnaire représente un exercice qui est en lien direct avec leur future profession. Nous verrons plus loin qu'un tel comportement n'a pas été observé dans notre étude non plus.

Nous n'avons pas utilisé les erreurs du *aural grammar test* de Bialystok et Fröhlich (1978) pour plusieurs raisons. Premièrement, ces erreurs ne satisfont pas notre critère de variété parce qu'elles sont limitées à trois types d'erreur : place du pronom complément, formation du passé composé (auxiliaire ou participe passé), et place de l'adjectif. Nous voulions d'ailleurs éviter les règles d'accord, associées également à la L1 et trop faciles à expliquer. Deuxièmement, les erreurs semblaient plausibles de la part d'apprenants anglophones en particulier, alors que nous voulions des erreurs qui pourraient concerner des apprenants de plusieurs L1.

La nature des erreurs représente pour nous le principal critère de sélection. Nous ne voulions pas nous limiter à des difficultés liées à l'orthographe grammaticale, pour plusieurs raisons. Premièrement, de nombreux tests, dont le *SEL* et le *Céfranc*, existent déjà pour l'évaluation de cet aspect particulier de la langue. Deuxièmement, l'orthographe grammaticale est largement exploitée en enseignement du FL1, alors que nous cherchons des erreurs qui seraient davantage spécifiques au FL2. Quant à la troisième raison, elle découle de la deuxième. C'est que les participants de l'étude, qui ont fait pour la plupart leur scolarité en FL1, sont familiers avec le traitement de ce type d'erreur. Ils ont entendu les règles d'accord maintes fois et savent dans quels ouvrages ils peuvent les trouver : dans les ouvrages de FL1, tels le *Grévisse* ou le *Bescherelle*. La seule erreur de notre instrument qui implique un phénomène d'accord est le numéro 4, qui traite de l'opposition des déterminants possessifs *ses* et *leurs*. Il faut souligner cependant l'aspect particulier de l'accord impliqué. Il ne s'agit pas ici d'un simple accord en genre ou en nombre, mais d'un accord avec la personne (3^e personne du pluriel) du possesseur. Nous tenions à inclure cette difficulté étant donné son importance en FL2. Comme nous l'avons précisé plus haut, nous voulons évaluer la capacité des participants à concevoir la langue du point de vue d'un apprenant de FL2, et de dépasser, donc, leur intuition linguistique ou leur expérience de scolarité. Une telle démarche ne devrait pas être perçue comme une intention de piéger les participants. Ce pourrait être le cas s'il s'agissait de mesurer la compétence linguistique d'un locuteur, peu importe que ce locuteur enseigne ou non. Nous rappelons cependant que notre but n'est pas de

mesurer la compétence linguistique des participants, mais de mesurer un type de connaissances propre à l'enseignant de L2. Nous adoptons ainsi la même démarche que Chandler, Robinson et Noyes (1988) en visant à sélectionner des erreurs grammaticales que les locuteurs natifs du français ne commettent généralement pas :

« From some linguistic data provided, students were asked to generate a set of rules which (with the possible exception of a handful of students who had experience of teaching English as a foreign language) they were unlikely to know explicitly » (p. 162-163).

Encore une fois, les structures sélectionnées posent souvent problème aux apprenants de FL2, mais pas aux locuteurs natifs. Donc, la connaissance des règles explicites qui les gouvernent peut être indicative du degré de préparation des futurs enseignants ciblés à inclure une composante grammaticale dans leur enseignement. Cela dit, comme nous voulons inclure une tâche de repérage d'erreur, il faut présenter certains énoncés qui soient sans erreur. Pour les deux énoncés corrects, nous avons sélectionné des structures qui sont tout de même susceptibles de requérir davantage que l'intuition linguistique des participants. Nous venons d'expliquer notre principal critère de sélection pour les dix énoncés de la section C2 du questionnaire. Cinq autres critères ont présidé à la sélection de ces énoncés : la pertinence pour la discipline du FL2; la variété sur le plan des niveaux de difficulté; la simplicité de la règle à énoncer; la diversité des opérations impliquées dans les formes erronées; et, finalement, la diversité des classes de mots impliquées. Les dix énoncés retenus pour la section C2 du questionnaire sont présentés dans le tableau 3.6. Nous décrivons maintenant chacun des cinq autres critères.

Comme deuxième critère, il était important pour nous de traiter des difficultés pertinentes pour la discipline du FL2. Nous indiquons ci-dessous les sept ouvrages que nous avons consultés, accompagnés du numéro les représentant dans le tableau. La présence du numéro dans la colonne «2» du tableau 3.6 signifie que l'ouvrage traite de la difficulté en question. Il est à noter que seule la difficulté du numéro 8 n'est pas traitée par tous les ouvrages.

1. Ollivier (1993) *Grammaire française*
2. L'Huillier (1999) *Advanced French Grammar*
3. De Salins (1996) *Grammaire pour l'enseignement/ apprentissage du FLE*
4. Monnerie (1987) *Le français au présent*
5. Callamand (1989) *Grammaire vivante du français : français langue étrangère*
6. Poisson-Quinton, Mimran et Mahoé-Le Coadic (2004) *Grammaire expliquée du français*
7. Grégoire et Thiévenaz (2002) *Grammaire progressive du français*

Nous tenions aussi à choisir des difficultés associées à des niveaux d'apprentissage variés, mais surtout de niveau débutant et intermédiaire. Cette information se trouve dans la colonne «3» du tableau 3.6. Ainsi, quatre énoncés correspondent à un niveau débutant (numéros 1, 2, 3 et 4); cinq à un niveau intermédiaire (numéros 5, 6, 7, 8 et 10); alors qu'un seul correspond à un niveau avancé (numéro 9).

Tableau 3.6
Résumé des critères de sélection des dix énoncés de la section C2

no	Énoncé	2	3	4	5	6
1	- As-tu vu « Titanic »? - * Oui, il est un très bon film.	12345 67	déb	facile	choix	Pro
2	* Il veut acheter une bonne bicyclette, mais il n'a pas de l'argent.	12345 67	déb	facile	ajout	Dét
3	- Peux-tu me prêter une feuille? - *Bien sûr, j'ai beaucoup.	12345 67	déb	facile	omis	Pro
4	* Les poissons peuvent avancer grâce à leurs nageoires.	12345 67	déb	facile	choix	Dét
5	* J'ai un ami que parle 4 langues.	12345 67	inter	moyen	choix	Pro
6	- Comme c'est déprimant! - *Oui, c'est la rue plus laide de la ville.	12345 67	inter	facile	omis Dét	Adj
7	-Est-il français? -Non, il vient de Belgique.	12345 67	inter	facile	ajout	Pré
8	* Elle toujours arrive en retard.	12367	inter	facile	place	Adv
9	Le médecin lui a dit qu'elle était enceinte.	12345 67	avan	facile	choix	V
10	*Quand j'allais dehors ce matin, il pleuvait.	12345 67	inter	difficile	choix	V

* Indique que l'énoncé est agrammatical.

Comme quatrième critère, nous avons également tenu compte du niveau de difficulté que peut représenter l'explication des différentes erreurs. La plupart d'entre elles s'expliquent en termes concrets, et sans nécessiter de transformation de phrase complexe. Le numéro 5, concernant l'opposition des pronoms relatifs *qui* et *que*, peut cependant requérir l'isolement de la subordonnée. Quant au numéro 10, qui s'intéresse à l'opposition du *passé composé* et de l'*imparfait*, il peut impliquer l'hypothèse de l'aspect, qui peut s'avérer particulièrement abstrait. Ainsi, huit énoncés correspondent à un niveau facile (numéros 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9); un moyen (5); et un difficile (10).

Par ailleurs, nous avons cru bon de varier la nature des opérations impliquées dans les diverses erreurs. Il s'agit de notre cinquième critère, représenté par la colonne «5» du tableau 3.6. Le questionnaire comporte ainsi cinq erreurs résultant d'un mauvais choix de forme (numéros 1, 4, 5, 9, 10); deux erreurs traduisant l'omission d'un mot (numéros 3 et 6); deux erreurs relevant de l'ajout d'un mot (numéros 2 et 7); et, finalement, une erreur causée par la mauvaise place d'un mot (numéro 8). Précisons que nous incluons les deux énoncés corrects, 7 et 9, dans cette liste, dans la mesure où nous considérons la forme fautive qu'ils peuvent prendre.

Finalement, le sixième critère visait à solliciter le plus grand nombre de classes de mots possible. Il est représenté par la colonne «6» du tableau. Les difficultés retenues concernent : un adjectif (numéro 6, qui concerne l'adjectif superlatif *la plus laide*); un adverbe (numéro 8); deux déterminants (numéros 2 et 4); une préposition (numéro 7); trois pronoms (numéros 1, 3 et 5); et deux verbes (numéros 9 et 10). Nous n'avons pas inclus de nom parce que les erreurs relatives à cette classe de mot concerne davantage le vocabulaire ou l'orthographe grammaticale. La conjonction n'a pas été retenue non plus.

À la lumière de tous ces critères, nous avons décidé de ne retenir qu'un énoncé déjà utilisé dans une étude précédente. Il s'agit du numéro 2 de notre questionnaire : **Il veut acheter une bonne bicyclette, mais il n'a pas de l'argent.* Cet énoncé fait partie des 15 énoncés agrammaticaux de langue française utilisés dans l'étude de

Alderson, Clapham et Steel (1997), et s'inspire quelque peu d'un énoncé utilisé plus tôt par Bialystok (1979) : « Il veut acheter une bicyclette *bonne*, mais il n'a pas d'argent » (p. 102). Rappelons que les tests de ces deux études étaient destinés à des apprenants de FL2, et non à des enseignants de FL2. De plus, les erreurs concernaient largement les règles d'accord, alors que nous cherchions des erreurs non liées à l'orthographe grammaticale.

Le corrigé que nous avons établi pour l'évaluation de la partie C2 (repérage, correction et explication d'erreurs) (voir app. D) comporte des règles de grammaire qui sont tirées des neuf ouvrages ou écrits suivants :

1. Ollivier (1993) *Grammaire française*;
2. L'Huillier (1999) *Advanced French Grammar*;
3. De Salins (1996) *Grammaire pour l'enseignement/ apprentissage du FLE*;
4. Monnerie (1987) *Le français au présent*;
5. Allan Jones (1996) *Foundations of French Syntax*;
6. Riegel, Pellat et Rioul (1994) *Grammaire méthodique du français*;
7. Dansereau (1987) «A Discussion of Techniques Used in the Teaching of the Passé Composé/Imparfait Distinction in French»;
8. Alderson, Clapham et Steel (1995) «Metalinguistic Awareness and Second Language Proficiency»;
9. Leeman-Bouix (1994) *Grammaire du verbe français : des formes au sens : modes, aspects, temps, auxiliaires*.

Cette liste est différente de celle de la page précédente. La première visait à assurer la pertinence d'une difficulté pour le FL2. Nous nous sommes inspiré de la liste ci-dessus parce que les ouvrages offraient des explications claires et variées des différentes difficultés. Nous voulions, dans un premier temps, limiter le corrigé à des règles établies dans des ouvrages de référence. La comparaison de notre correction à celle d'une collègue nous a cependant indiqué que ces règles s'avéraient insuffisantes pour assurer une correction uniforme, car elles laissaient une grande place à l'interprétation. Ces règles présentaient l'avantage d'être claires et brèves, mais ne permettaient souvent pas d'établir la valeur d'une réponse très différente mais néanmoins pertinente. Nous avons donc dû ajouter des pistes supplémentaires à ces règles, inspirées des réponses fournies par les participants. Le corrigé complet figure à l'appendice D.

Maintenant que nous avons présenté le corrigé utilisé, nous présentons maintenant la pondération utilisée pour la section C2 : 1 point pour le repérage, 1 point pour la correction, et 2 points pour l'explication. Le repérage et la correction ne pouvaient pas, dans le cas des items utilisés, être réussis partiellement, c'est pourquoi nous ne leur attribuons qu'un point. L'explication, au contraire, s'avère beaucoup plus complexe, et méritait des points même si elle n'était pas complète. Nous avons comparé les barèmes utilisés par Andrews (1999a) et par Morris (1999). Le premier acceptait trois valeurs : 0, 1 ou 2, alors que le deuxième en acceptait 6 : 0, 1, 2, 3, 4 et 5. Nous avons finalement opté pour celui de Andrews (1999a), moins précis, mais plus simple. Il nous paraissait difficile, et pour le moins subjectif, de choisir entre une note de 2/5 ou de 3/5 (par exemple) pour une explication donnée. Le barème figure à l'appendice E. Voilà qui complète, donc, la description des sections de l'instrument de collecte de données concernant les connaissances grammaticales à mesurer.

3.3.5 Section D : Commentaires libres

Cette dernière section était présentée comme facultative. Nous avons pensé l'inclure pour recevoir les commentaires que les participants auraient pu avoir à apporter sur le questionnaire. Elle constituait aussi une invitation à communiquer avec nous afin de participer à une entrevue enregistrée. Mais ce projet a finalement été abandonné. La question se lisait ainsi :

Section facultative : Vous pouvez nous faire part de vos commentaires ci-dessous. **N'indiquez PAS votre nom.** Si vous êtes intéressé(e) à participer à une entrevue enregistrée de 30 minutes concernant votre connaissance des notions grammaticales du questionnaire, vous êtes invité(e) à communiquer avec nous à l'adresse électronique indiquée sur le document qui vous a été remis (*voir app. C, p. 204*).

Finalement, les participants ne se sont pas servis de cet espace pour alléguer que les notions grammaticales impliquées dans le questionnaire étaient trop complexes ou trop théoriques pour l'enseignement du FL2, comme nous aurions pu le croire.

Les commentaires concernent plutôt la formation suivie. Il en sera question dans le chapitre suivant.

3.4 Dérroulement

La section précédente visait à expliquer comment les éléments grammaticaux du questionnaire ont été retenus. Dans la présente section, il sera question des différentes étapes reliées à la validation du questionnaire et à sa passation : le formulaire de consentement, la mise à l'essai du questionnaire, l'accord inter-juges, ainsi que les conditions de la collecte de données.

3.4.1 Formulaire de consentement

Chaque fois que nous avons demandé à des étudiants de remplir notre questionnaire, nous leur demandions de signer préalablement un formulaire de consentement. Nous leur remettions un document de deux feuilles agrafées, dont la première était le formulaire de consentement à signer, et la deuxième une lettre explicative à conserver. Cette lettre précisait que l'exercice était anonyme et confidentiel et qu'il durait 30 minutes. Elle décrivait aussi brièvement la recherche, et comportait une adresse électronique où les participants pouvaient nous joindre. Une copie de ces deux documents se trouve à l'annexe F. Chaque étudiant qui nous a remis un questionnaire a accepté de signer un formulaire de consentement.

Afin d'encourager les étudiants à participer à l'étude, nous faisons tirer un bon d'achat de 50 \$ échangeable à la librairie Michel Fortin, spécialisée en apprentissage des langues. Pour le groupe de 4^e année, nous avons offert un bon d'achat de 100 \$. Les participants étaient donc au courant dès le début de la durée maximale de l'exercice. Nous les avertissions quand même avant de commencer que nous leur ferions signe au bout de 15 minutes, pour qu'ils commencent la section C2.

3.4.2 Mise à l'essai

Comme il a été précisé dans la section consacrée aux participants, la conception du questionnaire comportait une phase de mise à l'essai, qui a été réalisée le 2 février 2006. Il était entendu dès le départ que le groupe rencontré à cette fin risquait d'être écarté des calculs de l'étude, dans la mesure où le questionnaire aurait à subir des modifications importantes. Comme notre deuxième question de recherche consiste à vérifier si les différents groupes montrent des différences significatives dans leurs résultats, nous devons nous assurer que l'instrument soit le même pour l'ensemble des participants. Il s'avérait néanmoins plus intéressant de comparer les résultats d'étudiants en début de formation à ceux d'étudiants à un stade plus avancé. C'est pourquoi nous avons retenu les étudiants de 2e année pour la mise à l'essai.

La mise à l'essai visait deux buts. Premièrement, il s'agissait de voir si la présentation du questionnaire engendrait des malentendus ou conduisait à des réponses impropres aux analyses que nous entendions mener. À ce sujet, plusieurs éléments ont effectivement dû être modifiés. D'abord, dans la section A concernant les données sociodémographiques, les questions 3, 9, 10 et 13 ont été légèrement modifiées afin d'éviter certaines réponses imprécises. La section B, constituée du sondage sur l'opinion à l'égard de la grammaire, a seulement été modifiée de façon à pâler la rangée du tableau qui était ombrée. Les sections impliquant les connaissances grammaticales ont connu des changements beaucoup plus importants. Dans la section C1 sur les descriptions métalinguistiques, nous avons décidé de créer deux colonnes distinctes pour recevoir les réponses. Lors de la mise à l'essai, très peu d'étudiants ont indiqué une fonction syntaxique vis-à-vis des énoncés. Nous avons donc pensé qu'en réservant une colonne pour l'élément *catégorie* (classe, groupe, sorte, mode, temps et forme) et une autre pour l'élément *fonction* (sujet, complément, etc.), cela favoriserait davantage la production de fonctions. La consigne a aussi subi des modifications, mais très légères. Finalement les neuf énoncés sont restés les mêmes. En ce qui concerne la section C2, qui comportait dix énoncés à analyser, nous avons modifié deux énoncés. Au numéro 1, un participant avait écrit qu'on ne pouvait pas dire « As-tu vu *Le Titanic* » en parlant

d'un film. Nous avons donc changé pour : « As-tu vu "Titanic" ». Au numéro 7, l'énoncé correct « Ce sont de belles peintures », les seules corrections proposées concernaient le lexique. Nous avons donc cherché un autre énoncé davantage susceptible de produire du métalangage de nature grammaticale. Comme la classe de la préposition n'avait pas encore été utilisée, nous avons retenu « Est-il français?/ Non, il vient de Belgique ».

3.4.3 Accord inter-juges

Le deuxième but de la mise à l'essai était de soumettre notre barème de correction à un accord inter-juges. En février 2006, nous avons donc demandé à une correctrice de corriger les sections C1 et C2 de dix pour cent des questionnaires issus de la mise à l'essai. Nous avons reçu 17 copies, nous en avons finalement fait corriger quatre. Nous avons sélectionné quatre copies au hasard, deux dans un des deux groupes, et deux dans l'autre groupe. Nous avons apporté ces quatre copies à la correctrice avec le barème de correction. La comparaison de nos corrections a donné un accord inter-juges de 100 % pour la tâche de description métalinguistique, 98 % pour la tâche de repérage, 98 % pour la tâche de correction d'erreurs, et de 73 % pour la qualité de l'explication. Nous avons prévu que la tâche d'explication s'avérerait particulièrement difficile à quantifier. En remettant le barème de correction à la correctrice, nous tenions à n'y laisser que les règles grammaticales tirées des grammaires de référence utilisées, sans autres commentaires. Nous voulions ainsi éviter d'orienter sa correction. Finalement, l'ajout de commentaires s'est avéré nécessaire pour arriver à un consensus, c'est pourquoi la version finale du barème de correction comporte des « pistes supplémentaires ». Après discussion avec la correctrice, nous sommes parvenus à un consensus. En septembre, nous avons encore fait appel à la correctrice pour les copies recueillies de la collecte finale. Comme nous avons cette fois 56 questionnaires, nous lui avons demandé de corriger six copies, toujours sélectionnées au hasard. Ce deuxième accord inter-juges s'est avéré beaucoup plus satisfaisant : 96 % pour la description, 98 % pour le repérage, 100 % pour la correction, et 92 % pour l'explication. Encore une fois, après

discussion, nous en sommes arrivés à un consensus. Il faut retenir de ces résultats que l'évaluation quantitative de ces différentes tâches comporte un certain degré de subjectivité, particulièrement pour la tâche d'explication. C'est pourquoi il était important d'indiquer des critères visant à orienter la correction. Nous reconnaissons que ces critères peuvent ne pas faire l'unanimité. Cependant, ils permettent au lecteur de constater selon quels critères nous avons procédé à l'évaluation.

3.4.4 Conditions de la mise à l'essai et de la passation du questionnaire

Le 2 février 2006, nous sommes allé rencontrer les étudiants de 2^e année pour procéder à la mise à l'essai. À 18 h, nous avons rencontré le premier groupe. Il y avait 18 étudiants présents. 30 minutes avant la pause, le chargé de cours nous a invité à présenter notre recherche. Une fois que nous avons dit que celle-ci ne concernait que les étudiants inscrits au baccalauréat, il restait dix étudiants qui ont accepté de remplir le questionnaire. De ce nombre, nous avons quand même dû écarté deux questionnaires, où les étudiants indiquaient être inscrits, l'un en propédeutique, l'autre au certificat. Tous ont accompli la tâche avec application. Nous sommes allé rencontrer le deuxième groupe plus tard. 15 étudiants étaient présents, et neuf ont accepté de rester pour remplir le questionnaire.

Le 20 mars, nous avons rencontré le groupe de 1^{re} année. 40 étudiants nous ont remis un questionnaire. De ce nombre, nous en avons rejeté deux qui mentionnaient qu'ils étaient en deuxième année. Nous avons aussi classé un de ces participants avec le groupe des 4^e année, parce qu'il indiquait être en 4^e année. Finalement, c'est le 20 avril que nous avons rencontré les deux groupes de 4^e année. Il s'agissait de leur seule rencontre à l'université après leur stage long. Huit étudiants du premier groupe ont accepté de remplir un questionnaire, et dix étudiants dans le deuxième groupe.

3.5 Analyse et traitement des données

Dans la section précédente, nous avons décrit le déroulement de notre collecte de données. La présente section vise à décrire les analyses que nous avons effectuées afin de traiter les données recueillies à l'aide du questionnaire que nous avons conçu. Nous avons bien sûr cherché à choisir des techniques de mesure qui nous apparaissaient appropriées pour répondre à nos cinq questions de recherche, que nous rappelons ici :

1. Quel est l'état des connaissances grammaticales des étudiants de 1^{re} année et 4^e année inscrits à un baccalauréat en enseignement du FL2, tel que mesuré par les quatre tâches suivantes :
 - a. descriptions métalinguistiques (catégories et fonctions) (section C1)
 - b. repérage d'erreurs (section C2a)
 - c. correction d'erreurs (section C2b)
 - d. explication d'erreurs (section C2c)
2. Existe-t-il des différences significatives entre les résultats obtenus par les étudiants de 1^{re} année et ceux de 4^e année concernant les quatre tâches évaluées?
3. Existe-t-il des différences significatives entre les résultats obtenus aux quatre tâches?
4. Quelle opinion les participants ont-ils de l'importance de l'enseignement grammatical en classe de L2? Les étudiants de 1^{re} et 4^e année présentent-ils des différences significatives à cet égard?
5. Existe-t-il une corrélation entre l'opinion des participants sur l'importance de l'enseignement grammatical et leurs résultats (globaux et par tâche) aux quatre tâches décrites à la question 1?

3.5.1 Question de recherche 1

La première question de recherche consiste, rappelons-le, à mesurer l'état des connaissances grammaticales des participants. Afin d'y répondre, les sections C1 et C2 du questionnaire ont d'abord été corrigées selon les barèmes présentés précédemment. Ensuite, nous avons saisi les données correspondantes dans des

fichiers *Excel*. En ce qui concerne la section C1, nous avons aussi conçu un tableau *Excel* incluant les réponses des participants. Cette démarche nous a permis d'effectuer une recherche plus efficace lors des analyses qualitatives. Par exemple, lorsque nous avons voulu vérifier les cours suivis par les participants qui avaient choisi un terme associé à la nouvelle grammaire. C'est donc dire que nous avons aussi enregistré les données de la section A dans des fichiers *Excel*. Nous n'avons cependant pas répété la même démarche pour la section C2. En effet, les explications grammaticales offertes, tant par leur longueur que par leur grande diversité, se prêtaient mal à ce genre de traitement.

Section C1

En ce qui concerne la tâche de description métalinguistique, nous avons effectué une analyse quantitative et une analyse qualitative. Dans le cas de l'analyse quantitative, nous avons procédé à trois types de calcul : calcul global, calcul minimal et calcul strict (*voir* sect. 3.3.3). Pour les raisons invoquées dans la description de notre instrument, il fallait en effet procéder à un type de calcul particulier selon la définition que l'on donnait à l'habileté à bien décrire les éléments du questionnaire. C'est la raison pour laquelle nous avons développé dans *Excel* trois tableaux correspondant à la section C1, un pour chacun des trois barèmes. Le tableau 3.7 constitue un extrait du tableau ainsi créé pour le barème global. Pour chaque barème, nous avons calculé la moyenne et l'écart type de trois séries de données : le groupe de 1^{re} année (n = 36); le groupe de 4^e année (n = 19); et les deux groupes confondus (n = 55).

Tableau 3.7

Extrait du tableau *Excel* conçu pour l'évaluation de la section C1 (calcul global)

Participant	Énoncé 1 Stéphane mange trop vite .			Énoncé 2 Papa admire le coucher de soleil.		
	classe 1 adverbe	sorte 1 de manière	fonction 2 mod/C (V)	classe 1 nom	sorte 1 commun	fonction 2 N.A.
10-01	0	0	1	1	0	0
10-02	1	0	0	1	0	0

Section C2

Rappelons que la section comportait trois tâches distinctes : le repérage d'erreurs (C2a), la correction d'erreurs (C2b) et l'explication d'erreurs (C2c). Il faut dire que les tâches C2a et C2b constituent des passages obligés pour l'accomplissement de la tâche C2c, et que ces trois tâches concernent les mêmes dix énoncés. Dans ce cas, le tableau *Excel* que nous avons conçu comptabilise les résultats obtenus à chacun des dix énoncés. Le tableau 3.8 constitue un extrait du tableau ainsi créé. À l'intérieur de chaque énoncé est indiqué une note qui correspond à chacune des trois tâches. Ainsi, nous avons calculé la moyenne et l'écart type de trois séries de données : le groupe de 1^{re} année (n = 37); le groupe de 4^e année (n = 19); et les deux groupes confondus (n = 56).

Tableau 3.8
Extrait du tableau Excel conçu pour l'évaluation de la section C2

Participant	Énoncé 1			Énoncé 2		
	jugement	correction	règle	jugement	correction	règle
10-01	1	1	0	1	1	0
10-02	1	1	0	1	1	0

3.5.2 Question de recherche 2

Voici maintenant comment nous entendons répondre à la deuxième question de recherche, qui consiste à vérifier l'existence de différences significatives entre les résultats obtenus par les étudiants de 1^{re} année et ceux de 4^e année, concernant les mêmes quatre tâches. Il s'agit donc de comparer deux groupes, sur des données de nature quantitative, et indépendantes. Nous avons vérifié dans un premier temps si les données correspondant à chaque tâche étaient distribuées selon une loi normale. À cette fin, nous avons eu recours au test de *Shapiro-Wilks*. Le test a indiqué que la tâche de description correspondait effectivement à une loi normale, nous avons donc utilisé le test bilatéral de *Student*. Les tâches de repérage, de correction et d'explication ne suivaient pas une loi normale, nous avons donc utilisé le test non paramétrique bilatéral de *Wilcoxon*.

3.5.3 Question de recherche 3

Une fois que nous avons pu établir que les résultats aux quatre tâches grammaticales (description, repérage, correction et explication) obtenus par les étudiants de 1^{re} année ne présentaient pas de différences significatives avec les résultats obtenus par les étudiants de 4^e année, nous avons entrepris de répondre à notre troisième question de recherche : Existe-t-il des différences significatives entre les résultats obtenus aux quatre tâches? Étant donné les écarts évidents observés entre certaines tâches, dans notre étude comme dans celle d'Andrews (1999a), nous avons une bonne idée dès le départ que les tests statistiques indiqueraient que les tâches étaient différentes. Nous avons néanmoins procédé à ces tests pour confirmer ces écarts de manière scientifique. Il s'agissait de choisir un test visant à comparer deux tâches distinctes, correspondant à des données de nature quantitative, et indépendantes. Nous avons d'abord vérifié si les différences entre paires de variables étaient distribuées selon une loi normale à l'aide du test de normalité de *Shapiro-Wilks*. Les différences entre paires de variables se sont toutes avérées distribuées selon une loi normale, sauf pour la différence entre la tâche de repérage et la tâche de correction. Dans ce cas, nous avons utilisé le test bilatéral du rang signé de *Wilcoxon*. Pour les autres, nous avons utilisé le test bilatéral de *Student*.

3.5.4 Question de recherche 4

Quant à la quatrième question de recherche, elle vise à évaluer l'opinion des participants à l'égard de l'enseignement grammatical en classe de FL2. Une sous-question consiste également à vérifier si les deux groupes d'étudiants présentent des différences significatives à ce sujet. C'est évidemment la partie du questionnaire correspondant au sondage de la section B qui a permis de répondre à cette question. Le barème de correction du sondage a été décrit à la section 3.3.2. Une fois que nous avons calculé le total des points attribués à chaque participant, nous avons divisé ce nombre par dix pour obtenir la moyenne correspondante sur 5. Ces

moyennes ont ensuite été calculées pour l'ensemble des 56 participants, afin de répondre à la question principale; et séparément pour les groupes de 1^{er} année et de 4^e année, afin d'établir si les deux cohortes présentaient une différence significative à l'égard de leur opinion sur l'enseignement de la grammaire. Encore une fois, nous avons d'abord vérifié si les différences entre paires de variables étaient distribuées selon une loi normale à l'aide du test de normalité de *Shapiro-Wilks*. Comme les différences entre paires de variables suivaient une loi normale, c'est le test de *Student* que nous avons retenu. Nous avons pris soin également d'accompagner chaque mesure de moyenne d'une mesure d'écart type, afin d'apprécier le degré d'homogénéité des résultats obtenus.

3.5.5 Question de recherche 5

Finalement, nous avons aussi répondu à la cinquième question de recherche à l'aide de tests statistiques. Il s'agissait ici de voir s'il était possible d'établir un lien entre les connaissances grammaticales des participants et l'opinion qu'ils ont de l'enseignement grammatical. Nous avons utilisé à cette fin les tests de *Pearson* et de *Spearman*, selon que les variables étaient distribuées suivant une loi normale ou non.

Le lecteur remarquera que la section du questionnaire réservée aux commentaires libres des participants ne fait pas, pour l'instant, l'objet d'un traitement précis. Le traitement de ces données sera défini *a posteriori*, après observation des données recueillies.

Au cours du chapitre deux, nous avons décrit l'approche méthodologique retenue dans le but de répondre aux cinq questions de recherche définies à la suite de la problématique et du cadre théorique. Nous avons précisé le devis de recherche, décrit les participants qui ont pris part à l'étude, présenté l'instrument de mesure, exposé le déroulement, et, finalement, expliqué le traitement des données que nous

entendons réaliser. Nous sommes donc prêt à aborder le prochain chapitre, consacré à la présentation des résultats.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Le chapitre précédent visait à décrire l'approche méthodologique que nous avons retenue dans le but de répondre à nos cinq questions de recherche. Nous y avons abordé le devis de recherche, la description des participants, l'élaboration de l'instrument de mesure, le déroulement de la collecte de données, ainsi que le traitement de ces données. Dans le présent chapitre, nous présenterons les résultats que nous jugeons pertinents afin de répondre aux questions de l'étude, que nous reprenons encore une fois ici :

1. Quel est l'état des connaissances grammaticales des étudiants de 1^{re} année et 4^e année inscrits à un baccalauréat en enseignement du FL2, tel que mesuré par les quatre tâches suivantes :
 - a. descriptions métalinguistiques (catégories et fonctions) (section C1)
 - b. repérage d'erreurs (section C2a)
 - c. correction d'erreurs (section C2b)
 - d. explication d'erreurs (section C2c)
2. Existe-t-il des différences significatives entre les résultats obtenus par les étudiants de 1^{re} année et ceux de 4^e année concernant les quatre tâches évaluées?
3. Existe-t-il des différences significatives entre les résultats obtenus aux quatre tâches?
4. Quelle opinion les participants ont-ils de l'importance de l'enseignement grammatical en classe de L2? Les étudiants de 1^{re} et 4^e année présentent-ils des différences significatives à cet égard?

5. Existe-t-il une corrélation entre l'opinion des participants sur l'importance de l'enseignement grammatical et leurs résultats (globaux et par tâche) aux quatre tâches décrites à la question 1?

Nous présenterons donc les résultats que le questionnaire nous a permis de recueillir pour chacune des sections qui le composent : la section A, consacrée aux données sociodémographiques; la section B, concernant l'opinion des participants à l'égard de l'enseignement grammatical; la section C1, traitant des descriptions métalinguistiques; la section C2, consacrée au repérage, à la correction et à l'explication d'erreurs; et, finalement, la section D, qui recueille les commentaires libres des participants.

4.1 Section A : Données sociodémographiques

Le questionnaire rempli par les participants comporte plusieurs sections, dont la première concerne des données sociodémographiques. Les données recueillies à l'aide du questionnaire concernent les cours suivis, le public d'apprenants visé, l'âge, la première langue apprise, le nombre de stages réalisés, l'expérience d'enseignement, ainsi que l'expérience d'apprentissage d'une L2 (ou LE). Rappelons enfin que les participants sont issus de deux cohortes différentes : 37 étudiants de 1^{re} année, et 19 étudiants de 4^e année.

Les deux groupes se distinguent notamment par les cours de grammaire suivis. Le tableau 4.1 résume les cours suivis par les participants. On y voit que la formation des deux groupes sur le plan grammatical s'avère très différente, tant par la quantité des cours que par leur nature. Cela s'explique par une refonte du programme survenue en 2004. Il est utile de décrire ici les différents cours en question. Les étudiants de 1^{re} année indiquent suivre ou avoir suivi deux cours différents. La majorité des participants, soit plus de 75 %, indiquent être inscrits au cours A. Toutefois, s'ils obtiennent moins de 75 % au test *SEL* imposé à l'entrée, les étudiants doivent s'inscrire au cours B et le réussir avant de s'inscrire au cours A. En ce qui concerne les étudiants de 4^e année, qui ont suivi leur cours de grammaire

Tableau 4.1
Cours de grammaire suivis par les participants

Cours*	1 ^{re} année	4 ^e année	1 ^{re} + 4 ^e année
A : Cours de grammaire obligatoire du nouveau programme. Destiné aux futurs enseignants de français au secondaire qui doivent enseigner la nouvelle grammaire.	2 (28)**	1	31
B : Cours préalable au cours A. Destiné aux futurs enseignants qui doivent revoir leurs connaissances en français écrit.	10 (1)	1	12
C : Cours préalable au cours A. Destiné aux futurs enseignants du français au secondaire.	0	1	1
D : Cours de didactique de grammaire obligatoire.	0	17	17
E : Cours de grammaire obligatoire de l'ancien programme. Destiné aux locuteurs francophones qui désirent améliorer leurs connaissances en grammaire.	1	18	19
F : Cours préalable au cours E.	2	18	20

* : Les codes utilisés visent à respecter l'anonymat de l'université.

** : Les parenthèses indiquent les cours suivis durant la participation à l'étude, survenue aux deux tiers de la session.

avant la refonte du programme, leur cours de grammaire obligatoire était le E. Dans leur cas, s'ils obtenaient moins de 80 % à l'examen d'entrée, les étudiants devaient réussir le cours F, non crédité dans le cadre du programme, avant d'entreprendre le cours E. Ces deux cours visaient l'apprentissage du français écrit fondé sur les erreurs fréquentes retrouvées dans les écrits des étudiants universitaires. Le cours D concerne, quant à lui, la didactique de la grammaire en FL2. Ainsi, pour résumer, quelques étudiants de 1^{re} année (27 %) ont complété un cours de grammaire pédagogique et 76 % (parfois les mêmes étudiants) suivent un autre cours de grammaire pédagogique, complété aux deux tiers. Ils ont donc été familiarisés à des notions de grammaire pédagogique, mais n'ont pas encore suivi leur cours de didactique de la grammaire. Les étudiants de 4^e année, quant à eux, présentent une

situation beaucoup plus uniforme. La grande majorité a terminé deux cours de français écrit de nature corrective, et un cours de didactique de la grammaire. Un seul a suivi des cours de grammaire pédagogique.

En ce qui concerne le public auquel les participants pensent enseigner, les réponses sont aussi très variées. 38 % se destinent au primaire, et le reste vers les autres publics dans des proportions assez semblables de l'ordre de 18 %. Environ 20 % disent ne pas avoir encore décidé. Ensuite, les deux groupes diffèrent un peu entre eux par l'âge des participants. Ils ont entre 18 et 39 ans chez les 1^{re} année, avec une moyenne de 24,3 ans. Dans le cas des 4^e année, les étudiants ont de 22 à 40 ans, avec une moyenne de 26,3 ans. Étant donné l'importance de l'aspect grammatical de la présente étude, il est important de tenir compte d'une autre variable : si le participant se décrit comme locuteur natif (LN) ou locuteur non natif (LNN). À cette fin, le questionnaire comporte les trois informations suivantes : la première langue apprise, la langue la mieux connue aujourd'hui, et finalement la langue de scolarité. Le tableau 4.2 indique les réponses des participants à ces trois questions.

Tableau 4.2

Première langue apprise, langue mieux connue, et langue de scolarité		
Première langue apprise	1 ^{re} année	4 ^e année
français	30 (LN)	17 (LN)
français et anglais simultanément	1* (LN)	
anglais	1*	
créole	3*	
arabe	1*	
roumain	1 (LNN)**	
espagnol		1 (LNN)
chinois		1*** (LN)

* Indiquent tous le français comme langue de scolarité et langue mieux connue aujourd'hui.

** Indique le roumain comme langue de scolarité et langue mieux connue aujourd'hui.

*** Probablement locuteur natif (LN) : indique chinois comme langue étrangère mieux connue, et se dit LN dans les commentaires.

En examinant les données du tableau 4.2, il est possible de dire que sur les 56 participants de l'étude, 49 sont des locuteurs natifs (LN); cinq ont une langue maternelle autre que le français, mais disent mieux s'exprimer en français que dans cette langue; et deux sont des locuteurs non natifs (LNN). Pour des raisons d'ordre pratique, nous dirons donc que les 56 participants sont constitués de 54 LN et de 2 LNN, un Roumain et un hispanophone.

Nous constatons que l'expérience de la salle de classe est aussi très différente dans les deux groupes. Au moment de remplir le questionnaire, les étudiants de 1^{re} année venaient de terminer un stage d'observation d'une semaine, une moitié d'entre eux au primaire et l'autre au secondaire. Quant aux étudiants de 4^e année, la majorité a effectué trois stages : deux de cinq semaines, et un de neuf semaines. Tous ces stages impliquaient une prise en charge de l'enseignement, le stage d'observation ayant été retiré du programme dans leur cas. En ce qui concerne une expérience d'enseignement d'une L2 en dehors du programme, les deux groupes ne présentent pas de différence marquée. Dans les deux cas, plus de la moitié indiquent n'avoir aucune expérience. Cinq étudiants de 1^{re} année, et cinq également chez les 4^e année, disent avoir une expérience de plus d'un an. Au chapitre de l'apprentissage de langues, la majorité indique avoir déjà suivi des cours pour apprendre deux ou trois langues. La plupart disent que l'anglais est la L2 qu'ils connaissent le mieux, et quatre indiquent le français. Dans ce dernier cas, il s'agit de trois participants indiquant le créole comme première langue apprise, et d'un LNN d'origine hispanophone.

En résumé, on peut donc confirmer que la grande majorité des participants sont des LN. Par ailleurs, les deux groupes présentent des différences importantes en ce qui concerne la formation. Alors que les 1^{re} année ont suivi pour la plupart un, parfois deux, cours de grammaire pédagogique, les 4^e année ont complété deux cours de grammaire corrective, et un cours de didactique de la grammaire. De plus, les 1^{re} année ont terminé seulement un stage d'observation d'une semaine, alors que les 4^e année ont accumulé 19 semaines de stages impliquant un enseignement. En ce qui

a trait aux autres aspects, les deux groupes ne présentent pas de différences majeures.

4.2 Section B : Représentations

La section B s'intéresse aux représentations des participants à l'égard de l'enseignement de la grammaire en FL2 et a pour objet de répondre à la quatrième question de recherche concernant l'opinion des participants à l'égard de l'enseignement grammatical. Il peut être utile de rappeler que plusieurs chercheurs ont souligné le lien étroit entre les connaissances et les représentations des enseignants de L2. Dans cette section, le participant était invité à donner son opinion sur dix énoncés concernant l'enseignement de la grammaire. Le tableau 4.3 indique les résultats obtenus pour chacun des deux groupes, et pour l'ensemble des participants.

Le sondage comportait 10 énoncés concernant l'enseignement grammatical en FL2. Les participants devaient cocher leur choix sur une échelle de *Likert* allant de *Je suis absolument d'accord* à *Je ne suis absolument pas d'accord*. Les réponses choisies par les participants sur l'échelle de *Likert* ont ensuite été comptabilisées selon les deux barèmes présentés au chapitre précédent : 1-2-3-4-5 dans le cas d'un énoncé défavorable à l'enseignement grammatical, ou 5-4-3-2-1 si l'énoncé y est favorable. Chaque réponse vaut de 1 à 5 points, selon qu'elle favorise ou non un enseignement grammatical. Le total pour l'ensemble des 10 items, sur 50, est ensuite rapporté sur 5. La valeur médiane a été évaluée à 30 au chapitre précédent, mais nous la

Tableau 4.3
Résultats au sondage sur l'opinion à l'égard de
l'enseignement grammatical, selon le groupe

1 ^{re} année			4 ^e année			total		
moyenne	écart type	étendue	moyenne	écart type	étendue	moyenne	écart type	étendue
2,85	0,51	2,60	2,54	0,32	1,20	2,75	0,48	2,60

divisons ici par 10 pour la comparer aux scores obtenus. La moyenne obtenue pour l'ensemble des participants est de 2,75, donc un peu inférieure à la position médiane de 3 sur 5. Les participants semblent donc avoir une opinion plutôt partagée au sujet de l'enseignement grammatical, avec une très légère propension vers le pôle défavorable à cet enseignement. Comme l'indique le tableau 4.3, les résultats présentent quelques différences entre les deux groupes, dans la moyenne mais surtout dans les mesures de dispersion. Le tableau 4.4 permet d'avoir une meilleure appréciation du comportement des participants des deux groupes. Nous avons séparé la gamme des réponses possibles, 1,0 à 5,0, en cinq intervalles égaux de 0,8.

La moitié des étudiants de 1^{re} année adoptent une opinion soi-disant *neutre*, dans la mesure où on considère comme *neutre* une opinion évaluée à une moyenne de 2,6 à 3,4. Ce résultat est sensiblement le même pour le groupe des 4^e année. Dans le groupe de 1^{re} année, toutefois, deux étudiants montrent une opinion extrême, un vers le pôle favorable, et l'autre vers le pôle défavorable à l'enseignement de la grammaire. Un tiers d'entre eux se montrent plutôt défavorables à l'enseignement de la grammaire, et 11 % plutôt favorables. Les scores varient donc considérablement dans ce groupe, allant de 1,7 à 4,3. En revanche, les étudiants de 4^e année n'occupent qu'un seul intervalle mis à part l'intervalle *neutre*. En fait, c'est un peu plus de la moitié du groupe qui affiche une opinion plutôt défavorable à l'enseignement de la grammaire. Les scores du groupe de 4^e année affichent donc une plus grande conformité, variant entre 2,0 et 3,2.

Tableau 4.4
Proportion de participants se situant dans chacun des cinq intervalles

Groupe	1,0 – 1,8 très défavorable	1,8 – 2,6 plutôt défavorable	2,6 – 3,4 <i>neutre</i>	3,4 – 4,2 plutôt favorable	4,2 – 5,0 très favorable
1 ^{re} année	3 %	33 %	50 %	11 %	3 %
4 ^e année	0 %	53 %	47 %	0 %	0 %

Par ailleurs, il est intéressant de souligner que les participants n'ont pas réagi de la même manière aux différents énoncés. Le tableau 4.5 indique les résultats obtenus pour chacun des dix énoncés. L'indication **(F)** ou **(D)** précise si l'énoncé est favorable ou défavorable à l'enseignement grammatical, et indique donc lequel des deux barèmes a été utilisé pour comptabiliser les scores. Le tableau donne aussi les moyennes correspondantes, ainsi que les écart types. Les résultats du tableau montrent que les énoncés ont suscité dans l'ensemble des réactions près de la position médiane de 3. Cependant, quatre des énoncés ont entraîné des réponses plus polarisées : l'énoncé 5 compte 1,32 points sous la position médiane de 3,00; l'énoncé 6 compte 1,32 points au-dessus de 3,00; l'énoncé 8 compte 0,96 points sous le 3,00; et l'énoncé 9, pour sa part, compte 0,93 points sous la position médiane de 3,00. L'énoncé 5 a engendré l'accord le plus fort, ce qui suggère que les étudiants considèrent que la connaissance des règles de grammaire ne conduit pas nécessairement à l'habileté d'utiliser la L2. En revanche, les participants ont montré une opposition tout aussi vive à l'énoncé 6, ce qui suggère qu'ils jugent très important de corriger les erreurs. Dans une moindre mesure, ils ont aussi montré une attitude plutôt défavorable à l'enseignement de la grammaire en se prononçant en désaccord avec l'énoncé 8, et en accord avec l'énoncé 9 : ils ne croient donc pas que la connaissance des règles permette de communiquer aisément avec les locuteurs natifs; mais ils semblent approuver la démarche implicite véhiculée dans l'énoncé 9. Les six autres énoncés correspondent tous à des moyennes situées entre 2,20 et 3,64, donc plutôt proches de la médiane de 3.

Il est maintenant possible de proposer des réponses à la quatrième question de notre étude, dont le premier volet consiste à mesurer l'opinion des participants à l'égard de l'enseignement de la grammaire. À la lumière des résultats présentés ci-dessus, il semble que les participants aient une opinion somme toute équilibrée entre les deux positions extrêmes, avec une légère propension vers le pôle défavorable à la grammaire. Nous préciserons toutefois, dans le prochain chapitre, pourquoi nous n'associons pas de tels résultats à une opinion défavorable à la grammaire. L'existence d'une différence significative entre le groupe de 1^{re} année et

Tableau 4.5
 Résultats obtenus pour chacun des dix énoncés, selon le groupe

Énoncé	Moyenne (Écart type)		
	1 ^{re} n=37	4 ^e n=19	1 ^{re} +4 ^e n=56
1. La précision grammaticale est le facteur le plus important pour juger de la performance linguistique d'un élève. (F)	2,49 (0,87)	2,58 (1,02)	2,52 (0,91)
2. On devrait enseigner la grammaire uniquement comme un outil aidant à la communication, et non pas comme une connaissance en soi. (D)	2,95 (0,97)	2,74 (1,15)	2,88 (1,03)
3. Afin de former des locuteurs compétents de la L2, les enseignants devraient se limiter à corriger les fautes liées à la compréhension du message, sans corriger les fautes de grammaire. (D)	3,65 (1,09)	3,63 (0,76)	3,64 (0,98)
4. Les enseignants de L2 devraient corriger toutes les erreurs grammaticales des élèves. Sinon, l'apprentissage de la L2 sera déficient. (F)	2,62 (1,11)	1,37 (0,60)	2,20 (1,13)
5. Connaître les règles de grammaire ne conduit pas nécessairement à l'habileté d'utiliser la L2. (D)	1,73 (0,90)	1,58 (0,61)	1,68 (0,81)
6. Puisque faire des erreurs fait partie de l'apprentissage d'une L2, la correction des erreurs est une perte de temps. (D)	4,35 (0,59)	4,26 (0,65)	4,32 (0,61)
7. L'approche communicative produit des élèves avec une grande aisance dans la L2, mais avec une piètre précision. (F)	3,08 (0,83)	2,68 (0,89)	2,95 (0,86)
8. Quand on connaît les règles de grammaire d'une L2, on peut communiquer aisément avec les locuteurs natifs. (F)	2,22 (1,08)	1,68 (0,58)	2,04 (0,97)
9. Pour la plupart des élèves, une L2 s'apprend plus facilement quand elle sert de véhicule pour faire ou apprendre quelque chose d'autre plutôt que si elle est apprise d'une façon directe ou explicite. (D)	2,19 (0,88)	1,84 (0,60)	2,07 (0,81)
10. Enseigner les règles et la terminologie de la grammaire est essentiel si l'on veut que les élèves apprennent à bien communiquer. (F)	3,27 (1,07)	3,00 (1,15)	3,18 (1,10)
moyenne	2,85 (0,51)	2,54 (0,32)	2,75 (0,48)

(F) : Énoncé favorable à l'enseignement grammatical

(D) : Énoncé défavorable à l'enseignement grammatical

celui de 4^e année n'est pas claire non plus. En effet, un test de *Student* utilisé pour vérifier la différence de résultats associés à l'opinion entre les 1^{re} et les 4^e année a donné une valeur p de 0,0154. Comme cette valeur se situe entre les seuils de 0,01 et 0,05, la différence entre les deux groupes peut être considérée comme significative ou non selon le seuil adopté. Néanmoins, puisque le tableau 4.5 indique une valeur moyenne plus élevée chez le groupe de 1^{re} année que chez le groupe de 4^e année (2,85 comparativement à 2,54), il semble que les 1^{re} année aient une opinion plus favorable à l'endroit de l'enseignement grammatical que leurs camarades de 4^e année. L'analyse des moyennes individuelles s'avère instructive à plusieurs égards. Tout d'abord, 15 étudiants de 1^{re} année (41 %) ont obtenu une moyenne de 3 et plus, tandis qu'un seul étudiant de 4^e année (5 %) affiche une moyenne supérieure à 3. Ensuite, comme en témoignent les mesures d'écart type et d'étendue, les opinions sont beaucoup plus dispersées chez les 1^{re} année que chez les 4^e année.

4.3 Section C : Connaissances grammaticales

Rappelons que nos questions de recherche visaient à mesurer deux choses : d'une part, l'opinion des participants à l'égard de l'enseignement grammatical; et, d'autre part, leurs connaissances grammaticales. Dans la section précédente, le sondage utilisé nous a permis d'estimer l'opinion des participants sur certains points liés à l'enseignement de la grammaire. Dans la présente section, il sera question de leurs connaissances grammaticales. La section C est divisée en deux sous-sections : C1, qui concerne une tâche de description métalinguistique, et C2, comportant les trois tâches suivantes : repérage, correction et explication d'erreurs. Rappelons que cette section du test a été conçue dans le but de répondre aux questions de recherche 1, 2, 3 et 5. Le tableau 4.6 présente les résultats moyens obtenus par les participants pour l'ensemble de ces deux sections.

Tableau 4.6
 Résultats en pourcentage des sections C1 et C2 selon le groupe

Cohorte Tâche		1 ^{re} année n = 37*			4 ^e année n = 19			1 ^{re} + 4 ^e année n = 56*		
		M %	écart type	éten- due	M %	écart type	éten- due	M %	écart type	éten- due
C1	descriptions globales	52,51	14,94	62,50	47,37	15,73	61,11	50,73	15,27	62,50
C1	descriptions minimales	63,27	15,16	66,67	55,56	16,25	61,11	60,61	15,83	66,67
C1	descriptions strictes	41,36	15,63	61,11	37,43	16,55	61,11	40,00	15,91	61,11
C2	repérage /8	96,96	6,85	25,00	95,39	6,19	12,50	96,43	6,62	25,00
C2	repérage /10	87,84	10,84	40,00	86,84	8,85	30,00	87,50	10,14	40,00
C2	correction	93,58	8,13	25,00	89,47	9,56	25,00	92,19	8,78	25,00
C2	explication	20,78	16,54	75,00	19,41	16,78	56,25	20,31	16,48	75,00
Test total		28,09	7,43	30,26	25,46	7,93	30,76	27,18	7,64	30,76

* Un participant de 1^{re} année a omis de remplir la section C1, l'échantillon correspondant à la tâche de description s'en trouve donc diminué de 1.

Un premier examen de ces données permet de dire que les deux groupes ont performé de façon assez similaire. Il faut aussi préciser que les moyennes calculées pour l'ensemble des 56 participants dans la troisième colonne ne correspondent pas à une simple moyenne des deux premières colonnes. Le groupe de 1^{re} année est beaucoup plus nombreux que celui des 4^e année (37 et 19, respectivement), par conséquent il a plus de poids dans les calculs d'ensemble. Nous avons opté pour ce calcul après nous être assuré que les deux groupes ne présentaient pas de différences significatives entre eux concernant les quatre tâches. Il devenait alors possible de considérer les 56 participants comme faisant partie du même groupe. Par ailleurs, le tableau 4.6 montre que les différentes tâches présentent des niveaux de difficulté très variés. Les taux de réussite varient en effet de 19 % à 97 %. À l'intérieur de ce spectre, les résultats semblent s'organiser selon trois paliers distincts : de 89 % à 97 % pour les tâches de repérage et de correction; de 47 % à 63 % pour la tâche de description métalinguistique; et de 19 % à 21 % en ce qui concerne la tâche d'explication grammaticale. En outre, les valeurs observées pour

l'écart type correspondant aux tâches de repérage et de correction d'erreurs étant plus faible que les écart types correspondant aux autres tâches indiquent que les participants ont performé de façon assez similaire sur ces deux tâches. Dans le tableau, les performances des participants à la tâche de description métalinguistique ont été calculées de trois manières différentes. Rappelons que le calcul global comptabilise tous les éléments exigés, alors que le calcul minimal n'exige que l'élément principal, un seul, pour chaque item. Quant au calcul strict, la présence de tous les éléments exigés est nécessaire pour l'obtention du point (*voir* section 3.3.3). Bien que les résultats soient assez semblables entre les deux groupes, les étudiants de 1^{re} année présentent tout de même des résultats de 4 % à 7 % supérieurs à ceux de 4^e année concernant la tâche de description métalinguistique. Une interprétation possible de cet écart sera apportée dans le chapitre suivant. Nous présentons maintenant les résultats de chaque tâche de la section grammaticale de façon plus détaillée : la tâche de description métalinguistique, suivie de la tâche correspondant au repérage, à la correction et à l'explication d'erreurs.

4.3.1 Section C1 : Descriptions métalinguistiques

Cette section, consacrée à l'habileté des participants à identifier la catégorie et la fonction des neuf termes du questionnaire, est divisée en deux parties. Premièrement, nous procéderons à une analyse quantitative des résultats, visant à évaluer la performance des participants. Deuxièmement, une analyse de nature plus qualitative visera à déterminer quels éléments se sont avérés les plus difficiles et les moins difficiles à décrire. Il est aussi important de préciser qu'un des participants de 1^{re} année a laissé la section C1 totalement vide. Nous l'excluons donc des calculs, et établissons la taille de ce sous-groupe à 36 pour cette section.

4.3.1.1 Analyse quantitative

Comme nous l'avons mentionné dans le chapitre *Approche méthodologique*, évaluer de manière quantitative l'habileté à identifier correctement la classe et la fonction des

mots pose plusieurs problèmes. Nous rappelons que la clé de correction et les barèmes de correction figurent à la section 3.3.3. Les tableaux 4.7, 4.8 et 4.9 montrent les résultats obtenus par l'ensemble des participants selon les trois différents calculs.

Tableau 4.7

Résultats, en pourcentage, des participants de 1^{re} année à la tâche de description métalinguistique selon 3 types de calcul

Tâche	Calcul global		Calcul minimal		Calcul strict	
	moyenne	écart type	moyenne	écart type	moyenne	écart type
classe	50,85	4,07	72,22	17,72	29,32	18,18
fonction	54,17	17,54	54,32	17,17	53,40	17,78
Total	52,51	5,14	63,27	15,16	41,36	15,63

Tableau 4.8

Résultats, en pourcentage, des participants de 4^e année à la tâche de description métalinguistique selon 3 types de calcul

Tâche	Calcul global		Calcul minimal		Calcul strict	
	moyenne	écart type	moyenne	écart type	moyenne	écart type
classe	46,78	14,53	63,74	16,08	27,49	16,30
fonction	47,95	19,17	47,37	18,83	47,37	18,83
Total	47,37	15,73	55,56	16,25	37,43	16,55

Tableau 4.9

Résultats, en pourcentage, de l'ensemble des 55 participants à la tâche de description métalinguistique selon 3 types de calcul

Tâche	Calcul global		Calcul minimal		Calcul strict	
	moyenne	écart type	moyenne	écart type	moyenne	écart type
classe	49,44	16,02	69,29	17,50	28,69	17,85
fonction	52,02	18,19	51,92	17,90	51,31	18,21
Total	50,73	15,27	60,61	15,83	40,00	15,91

Les tableaux 4.7, 4.8 et 4.9 permettent d'apprécier la différence entre ces trois types de calcul. Par exemple, lorsqu'il est question de quantifier l'habileté des participants de 1^{re} année à fournir une description métalinguistique des neuf items, le résultat varie de 29 % à 72 %, selon la méthode de calcul utilisée et l'information demandée. Les tableaux démontrent l'intérêt de procéder à plusieurs types de calcul, puisque la performance des participants pour l'ensemble des deux tâches varie entre 40 %, 51 %, et 61 % selon la méthode de calcul utilisée. Ces différences seront maintenant traitées plus en détail ci-dessous.

Le calcul global rapporte des taux de performance de l'ordre de 50 %. Ces résultats peuvent sembler faibles, mais rappelons qu'un score de 50 % ne signifie pas que la moitié des réponses sont incorrectes. Le participant peut avoir correctement identifié la classe du mot (comme *déterminant*), sans en avoir toutefois précisé la sorte (par exemple, *contracté*). Il se peut aussi qu'il ait bien identifié la fonction de l'énoncé (par exemple, *complément*) sans en préciser la seconde partie (*indirect*), ce qui est fréquent. Les résultats obtenus ici se comparent avantageusement aux résultats obtenus par les deux groupes de locuteurs natifs de l'étude d'Andrews (1999a), qui avaient obtenu respectivement 14,34 % et 33,39 % à une tâche de production de métalangage. Dans la tâche conçue par Andrews (1999a), cependant, les participants n'avaient pas à indiquer la fonction de l'item. Dans le calcul utilisé ici, les deux tâches sont accomplies avec des résultats très proches. Il semble donc que donner une description globale de la classe ou de la fonction présente le même niveau de difficulté, du moins pour les neuf phrases retenues pour le questionnaire, est-il nécessaire de le mentionner. Encore une fois, il faut préciser que les résultats obtenus pour des descriptions globales pénalisent, par omission, les réponses correctes mais incomplètes, comme *pronom* sans *personnel*, par exemple. C'est pourquoi une comptabilisation minimale s'avère nécessaire.

Rappelons qu'avec le calcul minimal, une réponse complète n'est pas nécessaire. Il suffit que l'élément le plus important de la description soit présent. À titre d'exemple, seul le *pronom* de *pronom personnel* suffit à obtenir un point. Ici, l'écart entre les deux groupes est un peu plus marqué. Les 1^{re} année ont mieux réussi, en moyenne,

à indiquer correctement la classe pour le pronom démonstratif *ce*, le pronom personnel *en*, le groupe prépositionnel à *la directrice*, et le verbe *ont été envoyées*. Selon le tableau 4.9, qui considère l'ensemble des participants, l'identification de la classe équivaut à un taux de réussite de 69 %, alors que l'identification de la fonction est réussie à 52 %. En confondant classe et fonction, le tableau montre qu'une description sommaire de l'ensemble des items du questionnaire a donné des résultats d'à peine 60 %. En comparant les deux méthodes de calcul, on constate que la description des classes se trouve nettement améliorée dans un calcul minimal.

Dans un calcul minimal, l'identification de la classe des mots se trouve améliorée de plus de 20 % comparativement à un calcul global. L'identification de la fonction des mots, quant à elle, s'en trouve pratiquement inchangée. Cela peut s'expliquer de la façon suivante. Les éléments demandés pour une description complète sur le plan *classe* sont souvent nombreux, il est donc fréquent qu'ils soient omis. De leur côté, les descriptions de la fonction se limitent à un élément, excepté les items 5 et 6 qui comportent les éléments secondaires *direct* et *indirect*, respectivement. Le risque de perdre des points par omission, dans le calcul des descriptions complètes, est donc beaucoup plus faible dans le cas des fonctions. En outre, certaines réponses imparfaites se trouvent pénalisées par la correction de type minimal, comme *complément du nom*, *complément de phrase* et autres pour l'adverbe *vite*. La partie *complément* de ces réponses mérite 1/2 point selon le calcul global. En revanche, selon le calcul minimal, *complément* ne peut être jugé recevable comme élément essentiel unique requis à la fonction de *vite* si la suite de la description indique une analyse erronée, comme c'est le cas dans les deux réponses données en exemple. Pour en savoir plus, le lecteur peut se référer à l'exemple de barème intégrant les trois types de calcul au chapitre *Approche méthodologique*.

Le dernier type de calcul, le calcul strict, vise à mesurer les taux de réussite relatifs à une description correcte et complète pour les 18 cases du questionnaire. Il va sans dire que c'est la méthode de calcul la plus exigeante, car tous les éléments doivent être présents dans la case pour que l'item obtienne le point. Ce calcul donne des

résultats de 28,89 % pour l'identification des classes de mots, 51,52 % pour l'identification des fonctions syntaxiques, et 40,20 % pour l'ensemble de ces deux tâches. Il est intéressant de souligner que l'élément *fonction* des descriptions n'a finalement pas souffert de ce nouveau type de calcul, et continue d'afficher un résultat de l'ordre de 50 %. La description des classes, au contraire, présente un taux de réussite d'à peine 28 %, le plus bas depuis le début. Il faut dire que très peu de participants indiquent les éléments secondaires reliés à la sorte, comme *de manière*, *qualificatif*, *contracté* ou *personnel*, annulant ainsi une classe de mot qui peut être correcte. Il est vrai que, en utilisant le terme *déterminant*, la sorte *qualificatif* n'est plus nécessaire pour distinguer l'adjectif qualificatif des traditionnels adjectifs possessifs et démonstratifs. Cela dit, les sortes *qualifiant* et *classifiant* existent quand même. Les consignes du questionnaire étaient très claires et précisaient que les descriptions devaient être les plus complètes possibles.

Ces performances se comparent avantageusement à celles obtenues au test anglais d'Andrews (1999a), où les deux groupes locuteurs natifs de l'anglais avaient obtenu 14 % et 33 %. Lorsqu'une description sommaire est jugée suffisante, la performance des participants de la présente étude augmente à 61 %. Dans un calcul exigeant la présence de tous les éléments demandés pour l'attribution d'un point, cette performance baisse à 40 %. Par ailleurs, il ne semble pas plus difficile d'identifier la classe générale ou la fonction d'un item. Dans un calcul global, les deux catégories correspondent à des performances similaires de l'ordre de 50 %. Dans un calcul minimal, la description des classes est favorisée au point de surpasser celle des fonctions dans une mesure de 17 %. Dans un calcul strict, au contraire, les classes sont fortement pénalisées et affichent des résultats inférieurs, de près de 23 %, à ceux des fonctions. Les résultats de cette section ont signalé que les participants omettent d'indiquer beaucoup d'éléments, notamment la sorte à l'intérieur d'une classe de mots, comme *personnel* dans *pronom personnel*. La section suivante, consacrée à une analyse plus qualitative des données, permettra de commenter davantage les réponses fournies par les participants. Une telle analyse visera à

constater quels sont les points forts et les points faibles de ces futurs enseignants de FL2.

4.3.1.2 Analyse qualitative

Rappelons que notre première question de recherche consistait à mesurer l'état des connaissances grammaticales des participants. La section précédente a permis d'évaluer la performance des participants à l'aide de scores. Une fois cet aspect quantitatif présenté, il semble important de s'intéresser à ce que les participants savent plus précisément. L'analyse quantitative de la section précédente indique des taux de réussite très variés pour chacun des éléments du questionnaire, ce qui signifie que certains éléments sont plus difficiles à décrire que d'autres. Dans la présente section, nous nous consacrerons donc à une analyse plus qualitative des données. Nous aborderons d'abord le taux de difficulté relatif aux divers éléments du questionnaire. Ensuite, nous analyserons les mauvaises réponses retenues par les participants. Et, finalement, les bonnes réponses seront aussi étudiées.

Comme c'était le cas dans l'analyse quantitative, nous devons procéder aussi à plusieurs types de calcul, qui influencent ici aussi le taux de réussite. Nous présenterons d'abord un calcul par tâche (classe / fonction). Les résultats correspondent alors à chacune des 18 cases du questionnaire. Ensuite, nous procéderons à un calcul par élément (classe, sorte, temps, etc.). Dans ce type de calcul, les 29 éléments requis pour des réponses complètes seront évalués individuellement. Le tableau 4.10 montre les résultats correspondant à chaque case du tableau que les participants devaient remplir, ce qui correspond donc à un calcul par tâche. Ce tableau indique donc la performance des participants pour chaque case de la section C1 qu'ils ont remplie. Rappelons qu'il y a dans le tableau du questionnaire neuf éléments à décrire, pour lesquels il s'agit d'indiquer deux types d'information : d'une part, la catégorie (la classe et la sorte, ou le groupe, et dans le cas du verbe, le temps, le mode et la forme); et d'autre part, la fonction syntaxique. Chaque case valant deux points, selon un calcul global, le maximum par groupe est donc de 72 pour les 36 participants de 1^{re} année, et de 38 pour les 19 participants de

Tableau 4.10
Taux de réussite pour chacune des 18 cases du questionnaire

Item	Case	Corrigé	Points obtenus			Moyenne obtenue %		
			1 ^{re} année	4 ^e année	total	1 ^{re} année	4 ^e année	total
			n=36 /72	n=19 /38	n=55 /110	%	%	%
1 <u>trop vite</u>	catégorie fonction	adv. manière modif. / compl.	25	17	42	35	45	38
			56*	22*	78	78	58	69
2 <u>le coucher</u>	catégorie fonction	nom commun N.A.	44	29	73	61	76	66
			0	10	10	0	26	9
3 <u>au magasin</u>	catégorie fonction	dét. contracté N.A.	24	10	34	33	26	31
			10	18	28	14	47	25
4 <u>Ce sera</u>	catégorie fonction	pronom dém. sujet	29	20	49	40	53	44
			50	18	68	69	47	62
5 <u>en prendre</u>	catégorie fonction	pronom pers. C direct	29	17	46	40	45	42
			44	20	64	61	53	58
6 <u>à la directrice</u>	catégorie fonction	G prép. C indirect	50	8	58	69	21	53
			63	28	91	88	74	83
7 <u>ont été envoyées</u>	catégorie fonction	v PC ind passif prédicat	35	10	45	49	26	41
			16	0	16	22	0	14
8 <u>centre sportif</u>	catégorie fonction	adj. qual. Cn/qual/épith	40	21	61	55	55	55
			46	16	62	64	42	56
9 <u>la petite sœur ...</u>	catégorie fonction	G nom sujet	54	28	82	75	74	74
			70	32	102	97	84	93
moyenne			37,0	17,8	56,1	52,8	47,3	50,7
écart type			18,6	8,5	24,9	25,9	21,9	22,6

* Certains ont eu 1 point pour « complément ».

4^e année. On note que les deux cases qui présentent les définitions les plus complètes sont les fonctions *sujet* de l'item 9 (93 %), et *complément indirect* de l'item 6 (83 %).

La fonction *sujet* présente toutefois un résultat beaucoup plus faible à l'item 4, soit 62 %. Il en sera davantage question dans le chapitre suivant. En revanche, les résultats les plus faibles concernent aussi deux fonctions : celle de l'item 2, où 9 % seulement indiquent que le mot souligné *coucher* n'assume pas de fonction, ou qu'il constitue seulement le noyau du complément direct; et la fonction du verbe de l'item 7, réussi à 14 %, et pour laquelle aucun des participants de 4^e année n'indique

prédicat. Les résultats présentant le plus de disparité entre les deux groupes sont ceux de la fonction inexistante pour le déterminant de l'item 3, que les 4^e année sont plus nombreux à indiquer comme *non applicable*, ainsi que les résultats obtenus pour le groupe prépositionnel de l'item 6, qui cette fois avantage le groupe de 1^{re} année.

Si l'identification de la fonction *complément indirect* affiche une moyenne intéressante de 83 %, le *complément direct* de l'item 5 n'est reconnu que par 58 % des participants. Ce résultat quelque peu surprenant est peut-être attribuable au fait que le complément soit un pronom; il en sera question dans le chapitre *Interprétations*. La présentation des résultats par item offerte dans le tableau 4.10 offre cependant une vision limitée des réponses fournies par les participants. À l'item 2, par exemple, il ne faut pas conclure que seulement 66 % des 55 participants savent reconnaître un nom commun. En fait, le 66 % indique le pourcentage global pour les deux éléments de la case *nom commun*. Il faut consulter le tableau 4.11 pour connaître les données relatives à chacun des 29 éléments susceptibles de recevoir des points, tels que la classe *nom* et la sorte *commun*.

Alors que le tableau 4.10 contient les résultats pour chacune des 18 cases du questionnaire, le tableau 4.11 montre les résultats pour chacun des 29 éléments comptabilisés de l'exercice. Les éléments les mieux réussis sont : la classe *adjectif*, à 96 %; la classe *nom*, à 93 %; ainsi que la fonction *sujet* de l'item 9, à 93 %. Plusieurs éléments donnent des résultats très faibles, en deçà de 20 %. Il s'agit de : la sorte d'adverbe *de manière*, que seulement 4 % des participants ont fournie; les fonctions des items 2 et 7, tel que rapporté au paragraphe précédent; et la sorte d'adjectif *qualificatif*, qui affiche un faible 14 % (aucun n'a utilisé *classifiant*, ou *qualifiant*, ce deuxième étant inadéquat selon le contexte). Outre ces chiffres les plus faibles du tableau, il est intéressant de souligner que plusieurs classes et fonctions n'ont pu être identifiées correctement que dans moins de 60 % des cas. L'élément *classe* le moins réussi est le déterminant de l'énoncé trois : seulement 42 % identifient *au* comme un déterminant.

Tableau 4.11
Taux de réussite pour chacun des 29 éléments attendus

Item	N°	Partie	Corrigé	Éléments identifiés correctement					
				1re année n=36	4e année n=19	total n=55	1re année	4e année	total
				/36	/19	/55	%	%	%
1 <u>trop vite</u>	1	classe	adverbe	24	15	39	67	79	71
	2	sorte	de manière	1	1	2	3	5	4
	3	fonction	mod / Cverbe	26*	10*	36*	72*	53*	65*
2 <u>le coucher</u>	4	classe	nom	34	17	51	94	89	93
	5	sorte	commun	11	12	23	30	63	42
	6	fonction	—	0	5	5	0	26	9
3 <u>au magasin</u>	7	classe	dét / article	14	9	23	39	47	42
	8	sorte	contracté	10	1	11	28	5	20
	9	fonction	—	5	9	14	14	47	25
4 <u>Ce sera</u>	10	classe	pronom	18	8	26	50	42	47
	11	sorte	démonstratif	11	12	23	30	63	42
	12	fonction	sujet	25	9	34	69	47	62
5 <u>en prendre</u>	13	classe	pronom	24	11	35	67	58	64
	14	sorte	personnel	5	6	11	14	31	20
	15	fonction	complément	24	10	34	67	53	62
6 <u>à la directrice</u>	16	fonction	direct	20	10	30	55	53	54
	17	cl / groupe	Gprép	25	4	29	69	21	53
	18	fonction	complément	32	14	46	89	74	84
7 <u>ont été envoyées</u>	19	fonction	indirect	31	14	45	86	74	82
	20	classe	verbe	34	12	46	94	63	82
	21	temps	passé comp.	10	4	14	28	21	25
	22	mode	indicatif	12	2	14	33	10	25
8 <u>centre sportif</u>	23	forme	passive	13	2	15	36	10	27
	24	fonction	prédicat	8	0	8	22	0	14
	25	classe	adjectif	35	18	53	97	95	96
9 <u>la petite sœur ...</u>	26	sorte	quali / class	5	3	8	14	16	14
	27	fonction	C/qual/épithèt	23	8	31	64	42	56
	28	cl / groupe	Gnom	27	14	41	75	74	74
	29	fonction	sujet	35	16	51	97	84	93
		moyenne		18,7	8,8	27,6	51,8	46,4	49,9
		écart type		10,9	5,2	15,3	30,3	27,5	27,8

* Ces résultats diffèrent de ceux du tableau précédent, qui accordait un point pour l'information « complément ».

Moins de la moitié (47 %) parviennent à indiquer *pronom* pour le pronom démonstratif *ce*. Aussi, 53 % décrivent *à la directrice* correctement, mais de manières différentes. Ce que le tableau ne montre pas, c'est que 42 % proposent

groupe prépositionnel, tandis que les autres 11 % énumèrent la classe de chacun des trois mots : *préposition + déterminant + nom*. C'est plus de la moitié du groupe de 1^{re} année qui fait référence au groupe, soit 54 %, comparativement à 16 % chez les 4^e année. Les deux groupes obtiennent des résultats disparates à quelques reprises, avantageant tantôt un groupe, tantôt l'autre.

Si le tableau 4.11 présente un bilan moins pessimiste des connaissances grammaticales des participants que le tableau 4.10, il ne permet pas d'analyser la nature des confusions survenues dans leur analyse. Il permet d'évaluer le nombre de participants qui décrivent correctement chacun des 29 éléments demandés, mais il présente le défaut d'analyser ces éléments de façon individuelle, sans tenir compte de celui avec lequel il forme une réponse complète. Par exemple, le résultat correspondant à la sorte de l'élément 11 est de 23. Comme 23 est inférieur à 26, qui correspond au nombre de participants ayant bien identifié *ce* comme pronom, on pourrait croire que 23 participants fournissent la réponse complète *pronom démonstratif* pour décrire le *ce* de l'item 4. En réalité, plusieurs de ces 23 participants indiquent *déterminant* au lieu de *pronom* à l'élément 10, si bien que *pronom démonstratif* n'est proposé que par 11 des 55 participants, et non par 23. Les 23 descriptions *démonstratif* sont utilisées par les participants de la façon suivante : 11 *pronom démonstratif*, 11 *déterminant démonstratif*, et 1 *démonstratif* sans indication de la classe. Il est donc utile de s'attarder aux mauvaises réponses fournies, que nous présentons dans le tableau 4.12.

Le tableau 4.12 s'avère particulièrement intéressant pour dresser le portrait des principales confusions descriptives des futurs enseignants de l'étude, en ce qui concerne les neuf énoncés proposés, et que nous résumerons dans les lignes qui suivent. Évidemment, ici encore, les données montrent une situation très hétérogène. Certains éléments ne sont jamais mal identifiés, comme *verbe* ou *qualificatif*, ou très peu, comme l'adjectif *sportif* décrit deux fois comme *nom*.

Tableau 4.12
Mauvaises réponses les plus fréquentes, par item

1re + 4e item	corrigé	éléments non identifiés ou mal identifiés													
		total		non identifiés	mal identifiés										
		%	/55		12 adjectif	1 G Adv	1 proverbe								
1 vite	adverbe de manière mod / Cverbe	29,09	16	2	2 qualificatif	1 de temps	2 C. direct	2 C phrase	1 qualifie V	1 C de l'Adv	1 C. de nom	1 G Adv	1 attribut		
2 coucher	nom commun	7,27	4	0	2 G nom	2 verbe									
3 au	dét / article contracté	58,18	32	3	22 prép.	6 prép.+dét.	1 abrégé	1 partitif	1 dét.+prép.						
4 ce	pronom démonstratif sujet	52,73	29	5	21 dét.	1	4 indéfini	3 personnel	1 prép.	1 présentatif					
5 en	pronom personnel complément direct	36,36	20	8	6 prép.	1	1 indéfini	1 relatif	1 "prendre"	1 G nom	1 nom				
6 à la directrice	Gprép complément indirect	80,00	44	41	3 remplace	2	3 indirect	1 C du nom	1 commun	1 référent					
7 ont été envoyées	verbe passé comp. indicatif passive prédicat	45,45	25	21	10 G compl.	2 nom	1 complète V	1 GP	1 COI	1 C indirect	1 compl.	1 C phrase	1 GNPrép.		
8 sportif	adjectif quali / class C/qual/épithète	16,36	9	9	5 part.passé	2 p-q-parfait			2 p. surcomposé	1 p. antérieur	1 passé				
9 La petite ...	Gnom sujet	74,55	41	30	8	7 verbe			5 GV	1 C direct	1 sujet	1 passive	1 subit l'action	1 passive	
		74,55	41	41	2 nom										
		72,73	40	40	5	2 décrit nom			2 modifie nom	2 attribut	1 extension	1 C. de lieu	1 C verbe	1 détermine	1 G Adj
		85,45	47	22	2 GS	1 G sujet			1 nom	1 pré+a+n+p+n					

D'autres éléments, en revanche, suscitent une grande variété de réponses fautives, le plus prolifique à ce titre étant la fonction de l'adjectif *sportif*, pour lequel neuf analyses différentes sont proposées. Il est important de souligner que plusieurs des mauvaises réponses constituent de bonnes descriptions de l'item souligné, mais ne correspondent cependant ni à une classe, ni à une fonction. Par exemple, il est juste de dire que le déterminant *au* « détermine le nom *magasin* », mais il s'agit d'un rôle, et non d'une fonction au sens où les grammaires l'entendent.

La confusion la plus généralisée, c'est-à-dire l'élément qui a entraîné la même erreur chez le plus grand nombre de participants, est la fonction de *coucher*, décrit comme un complément du verbe *admire* par 41 participants (74 %), alors que *coucher* ne représente que le noyau du GN complément *coucher de soleil*, et ne peut donc remplir de fonction syntaxique à part entière. Ensuite, deux identifications de classe de mot ratées sont associées chez les participants à une même mauvaise réponse. Premièrement, le déterminant contracté *au* est décrit comme *préposition*¹¹ par 22 participants (40 %), et comme *préposition + déterminant* par près de 11 %; deuxièmement, le pronom démonstratif *ce* est présenté comme *déterminant* par 21 participants (38 %). En tenant compte des cinq participants qui n'ont pas proposé de classe à cet item, ce pourcentage passe à 47 %.

Dans la suite des descriptions fautives les plus récurrentes, l'adverbe *vite* est présenté comme *adjectif* par 12 participants, soit 22 %. Dix participants décrivent le groupe prépositionnel à *la directrice* comme « G compl. » sous la colonne « classe / nature », ce qui semble traduire une confusion entre classe et fonction. Huit considèrent que le verbe n'a pas de fonction, en plus des 22 qui n'ont rien indiqué dans cette case. 12 retiennent *verbe* ou *groupe verbal* comme fonction. Six étudiants considèrent *en* comme une préposition, ce qui peut s'avérer juste dans un autre contexte mais pas dans celui de l'énoncé 5 : *Je vais en prendre deux*. Finalement, il importe de souligner que 74 % des participants ne peuvent reconnaître le temps du verbe *ont été envoyées* de l'énoncé 7. Il est vrai que la forme passive présentait une

¹¹ Nous avons expliqué au chapitre 3 pourquoi nous n'acceptons pas *préposition*.

certaine difficulté. À cet item, 30 participants n'indiquent rien, mais les mauvaises réponses données montrent une grande variété : cinq suggèrent « participe passé », deux « plus-que-parfait », deux « passé surcomposé », un « passé antérieur », et un tout simplement « passé ». Le tableau comporte par ailleurs quelques termes qui, tout en témoignant d'une certaine justesse d'analyse, sont utilisés avec maladresse. C'est le cas de « proverbe » pour *adverbe*; « abrégé » pour *contracté*; « GNPrép.» pour *GPrép.*; « complète le verbe » pour *complément du verbe*; « décrit le nom » et « modifie le nom » pour *qualifie*; « extension » pour *expansion*.

Après cette analyse des mauvaises réponses, il est instructif d'examiner maintenant les bonnes réponses fournies par les participants. Le tableau 4.13 en présente une vue d'ensemble. Il contient les diverses réponses correctes fournies dans les questionnaires. Si plusieurs des éléments obligatoires ne peuvent admettre qu'une seule réponse, comme *adverbe* ou *nom*, certains ont conduit à une grande variété de descriptions. C'est le cas de la fonction de *vite*, qui présente le nombre de bonnes réponses le plus varié, soit six : 15 *modificateur*, 5 *complément du verbe*, 5 *complément*, 4 *complément adverbial*, 4 *complément circonstanciel*, et 3 *modifie le verbe*. Il est intéressant de noter que les 15 participants qui ont proposé *modificateur* sont tous issus du groupe de 1^{re} année, et qu'ils sont plus de 40 % dans ce groupe à utiliser ce terme. Ces 15 participants déclarent tous avoir suivi le cours A (qui est, rappelons-le, un cours de grammaire pédagogique qui traite de la nouvelle grammaire), dont 13 dans la session en cours (complétée aux deux tiers), et 2 dans une session précédente. En contrepartie, aucun des participants n'ayant pas suivi le cours A n'utilise le terme *modificateur*.

Fait étonnant, sur les 23 participants qui ont réussi à bien nommer le déterminant contracté *au*, aucun n'a utilisé le terme *article*. Autre donnée témoignant d'une certaine adhésion (ou d'une exposition, du moins) à la nouvelle terminologie, seulement une faible portion de participants ont recours au terme *objet* dans le cas du complément direct (4 sur 34), et du complément indirect (7 sur 46). Comme il a été mentionné précédemment, c'est à peine 53 % (29) des participants qui

Tableau 4.13
Différentes descriptions présentées comme bonnes réponses

Item	Partie	Éléments identifiés correctement							
		total		réponses proposées					
		%	/55						
1. trop <u>vite</u>	fonction	65	36	15 modificateur	5 C verbe	4 C adverbial	5 compl.	4 C circ.	3 modif. v
2. le <u>coucher</u>	fonction	9	5	2 N.A.	2 noyau CD	1 -			
3. <u>au</u>	classe	42	23	23 déterm.	0 article				
5. <u>en</u>	fonction	62	34	30 compl.	4 C d'objet				
6. <u>à la directrice</u>	classe/	53	29	23	6				
	groupe			GPrép.	prép+d+n				
	fonction	84	46	39 compl.	7 C d'objet				
7. <u>ont été env.</u>	classe	84	46	31 verbe	13 GV	1 aux+v			
8. <u>sportif</u>	classe	96	53	51 adjectif	2 GAdj				
	sorte	15	8	8 qualificatif	0 classif.				
	fonction	56	31	19 C nom	9 qualif. n	3 épithèt.			
9. <u>la petite sœur ...</u>	classe	75	41	33 GN	5 GNS	3 danpn			
	fonction	93	51	50 sujet	1 GNS				

réussissent à décrire le groupe prépositionnel à *la directrice*. De ce nombre, six fournissent la classe de chacun des trois mots : *préposition + déterminant + nom*. En ce qui concerne l'item 7, la plupart des étudiants ont préféré *verbe* (31 sur 46) à *groupe verbal* (13 sur 46). Lorsqu'il s'agit de décrire *sportif*, la plupart utilisent *adjectif*, et deux seulement *groupe adjectival*. La sorte est identifiée « qualificatif » par les huit étudiants à offrir une réponse à cet élément. Le terme *classifiant* n'est mentionné par aucun d'entre eux. La fonction de l'adjectif indique, quant à elle, une nette préférence pour la description plus moderne *complément de nom*, retenue par 19 participants, alors que « qualifie » revient neuf fois et « épithète » trois. Le dernier item associé à la notion de groupe, *la petite sœur de Julien*, est le mieux réussi de l'exercice. Des 41 étudiants qui décrivent bien le groupe ou la classe, 33 indiquent « GN », tandis que 5 choisissent « GNS », témoignant peut-être d'une confusion entre classe et fonction. Seulement trois optent pour l'énumération des cinq mots du

syntagme. Finalement, les deux fonctions *sujet* du questionnaire sont parfois appelées « sujet du verbe », mais jamais « sujet de la phrase ».

En résumé, les données indiquent que la description des différents éléments du questionnaire a donné lieu à des performances très variées, allant de 4 % pour la sorte *de manière*, à 96 % pour la classe *adjectif*. Les classes nom et adjectif, tout comme une des deux fonctions sujet, ont été correctement identifiées à plus de 92 %. La fonction la mieux réussie est le complément indirect à *la directrice*. En revanche, moins de la moitié des participants sont arrivés à identifier la classe du déterminant contracté *au*, et celle du pronom démonstratif *ce*. Quant à l'unique item du test qui concerne le temps, à peine 25 % ont su l'identifier. On constate aussi que l'habileté à identifier une fonction donnée varie fortement selon l'énoncé. Par exemple, la fonction *sujet* de l'item 9 correspond à une performance de 93 %, alors que celle de l'item 4 affiche une performance beaucoup plus faible de 62 %. L'analyse des réponses incorrectes souligne par ailleurs la grande variété de réponses que peut susciter le même item, comme la fonction de l'adjectif, ou celle du verbe, par exemple.

Cette analyse confirme également la difficulté liée à la description d'un mot qui peut correspondre à plusieurs classes selon le contexte, difficulté déjà rapportée dans Cajkler et Hislam (2002) et Myhill (2000). Parmi ces cas, c'est le pronom *ce* qui a conduit au plus grand nombre d'erreurs, 21 étudiants (38 %) l'ayant décrit comme déterminant. Ensuite, 12 étudiants (22 %) ont décrit l'adverbe *vite* comme un adjectif. Six participants (11 %) ont décrit le pronom *en* comme une préposition. Seulement deux (4 %) ont indiqué que le nom *coucher* était un verbe; et, finalement, deux (4 %) ont écrit que l'adjectif *sportif* était un nom. La difficulté est donc réelle, mais à des degrés très divers selon l'item.

Finalement, l'analyse des bonnes réponses suggère que les cours de grammaire suivis influenceraient la terminologie utilisée. En effet, les participants ont tous remplacé la catégorie *article* par *déterminant*, et tous les participants qui parlent de *modificateur* sont issus du même cours, le cours de grammaire pédagogique A.

Voilà qui complète la présentation des résultats concernant la section du questionnaire consacrée à la production de métalangage. Ces résultats seront réexaminés dans le chapitre *Interprétation*. D'ici là, il nous reste à dévoiler les résultats de la section C2 portant sur l'analyse d'erreur.

4.3.2 Section C2 : Repérage, correction et explication d'erreurs

La section C du questionnaire comporte deux parties : la section C1, consacrée à la description métalinguistique, dont nous venons de présenter les résultats; et la section C2, concernant les tâches de repérage, correction et explication d'erreurs, que nous abordons dans cette section. Nous rappelons que la section C2 est constituée des mêmes dix énoncés pour lesquels les participants doivent : repérer s'il y a une erreur ou non; corriger l'erreur le cas échéant; et fournir une explication grammaticale justifiant la correction apportée. Les résultats moyens que les deux sous-groupes ont obtenus pour chacune de ces trois tâches sont rapportés dans le tableau 4.14. Celui-ci indique deux résultats pour la tâche de repérage, qui se trouve sensiblement modifiée selon que l'on comptabilise ou non les énoncés 7 et 9, les deux seuls à ne pas contenir d'erreur.

4.3.2.1 Repérage d'erreur

Rappelons que les dix énoncés de notre questionnaire, contrairement aux 15 énoncés du test d'Andrews (1999a), ne sont pas tous agrammaticaux. Huit présentent une erreur, mais les énoncés 7 et 9 sont corrects. Les participants de la présente étude doivent donc porter un jugement de grammaticalité, qui correspond à notre tâche de repérage d'erreur. Le tableau 4.15 montre les résultats des participants à cette tâche.

D'abord, il peut paraître étonnant que les participants, locuteurs natifs pour la grande majorité, n'obtiennent pas 100 % à cette section qui, comme la correction, s'avère plus linguistique que métalinguistique. Au total, 70 repérages ne sont pas réussis, ce

Tableau 4.14
 Résultats en pourcentage des tâches de repérage, correction et explication d'erreurs, selon le groupe

Cohorte Tâche	1 ^{re} année n = 37**			4 ^e année n = 19			1 ^{re} + 4 ^e année n = 56**		
	M %	écart type	éten- due	M %	écart type	éten- due	M %	écart type	éten- due
repérage sans nos 7 et 9*	96,96	6,85	25,00	95,39	6,19	12,50	96,43	6,62	25,00
repérage avec nos 7 et 9	87,84	10,84	40,00	86,84	8,85	30,00	87,50	10,14	40,00
correction des 8 erreurs	93,58	8,13	25,00	89,47	9,56	25,00	92,19	8,78	25,00
explication des 8 erreurs	20,78	16,54	75,00	19,41	16,78	56,25	20,31	16,48	75,00
test total	28,09	7,43	30,26	25,46	7,93	30,76	27,18	7,64	30,76

* Les numéros 7 et 9 correspondent aux deux énoncés sans faute.

** Un participant de 1^{re} année a omis de remplir la section C1, l'échantillon correspondant à la tâche de description s'en trouve donc diminué de 1.

Tableau 4.15
 Résultats obtenus à la tâche de repérage d'erreur

No	Énoncé	Points obtenus pour le repérage					
		1re année /37	4e année /19	total /56	1re année %	4e année %	total %
1	- As-tu vu « Titanic » ? - Ah oui, il est un très bon film. Il veut acheter une bonne bicyclette, mais il n'a pas de l'argent.	37	18	55	100,00	94,74	98,21
2	- Peux-tu me prêter une feuille?	37	18	55	100,00	94,74	98,21
3	- Bien sûr, j'ai beaucoup. Les poissons peuvent avancer grâce à ses nageoires.	37	19	56	100,00	100,00	100,00
4	J'ai un ami que parle quatre langues.	37	19	56	100,00	100,00	100,00
5	- Oui, c'est la rue plus laide de la ville.	36	17	53	97,30	89,47	94,64
6	Elle toujours arrive en retard.	36	19	55	97,30	100,00	98,21
8	Quand j'allais dehors ce matin, il pleuvait.	32	18	50	86,49	94,74	89,29
10		32	18	50	86,49	94,74	89,29
moyenne des nos 1 à 6, 8, 10		35,88	18,13	54,00	96,96	95,39	96,43
7	- Est-il français? - Non, il vient de Belgique. Le médecin lui a dit qu'elle était enceinte.	11	3	14	29,73	15,79	25,00
9		27	17	44	72,97	89,47	78,57
moyenne des nos 7 et 9		19,00	10,00	29,00	51,35	52,63	51,79
moyenne des dix nos		32,81	16,65	49,45	88,67	87,62	88,31

qui semble beaucoup pour une tâche aussi peu exigeante pour des LN. Le tableau 4.16 permet cependant de relativiser la situation.

Tableau 4.16
Répartition des repérages non réussis

Énoncés contenant une erreur	espaces vides mauvais repérages	7 9 (dont 8 de LN)
Énoncés sans erreur (7 et 9)	espaces vides mauvais repérages	16 38
Total		70

Tableau 4.17
Repérages d'erreur non réussis

No	Énoncé	Précisions	Qté	Participa- nt	LN/ LnN
1	1. *il est un très bon film.	« non »	1	40-01	LN*
2	2. * il n'a pas de l'argent.	espace vide	1	41-09	LN
3		« non »		10-16	LN
4	4. *... ses nageoires.	« non »	4	10-26	LN
5		« — »		40-05	LN
6		«toute la phrase»		41-11	LnN
7	6. * la rue plus laide de	espace vide		10-19	LN
8	la ville.	« oui »**	3	40-02	LN
9		« non »		40-03	LN
10	8. *Elle toujours arrive ...	espace vide	1	10-34	LN
11		espace vide		10-10	LnN ^o
12	10.	espace vide		10-25	LnN ^o
13	*Quand j'allais dehors ce	« non »	6	10-26	LN
14	matin, il pleuvait.	espace vide		10-32	LN
15		espace vide		10-34	LN
16		« oui » **		40-07	LN
17	7. –Est-il français?	7 : vides	42	N.A.	N.A.
18	–Non, il vient de Belgique.	35 : oui			
19	9. Le médecin lui a dit qu'elle	9 : vides		N.A.	N.A.
20	était enceinte.	« était »	12	10-24	LnN
21		« oui »		40-05	LN
22		« était »		41-11	LnN

* Indique « chinois » pour première langue apprise, mais se dit LN à la page 11.

^o Mais scolarité faite en français.

** Le participant écrit « oui », mais ne voit pas l'erreur en question.

Il est clair que la majorité des repérages non réussis, soit 77 %, concernent les deux énoncés grammaticaux, qui ont été sélectionnés précisément parce que les LN les utilisent fréquemment de manière erronée. Par ailleurs, nombreux sont les repérages manqués correspondant à des cases vides. Nous présenterons une interprétation relative à ces données dans le chapitre suivant. Les résultats les plus intrigants sont évidemment les neuf repérages où le participant indique une mauvaise réponse. Le tableau 4.17 permet de visualiser la nature des repérages manqués.

La colonne *précisions* rapporte les réponses fournies par les participants qui ont raté le repérage. Lorsque le participant n'a rien indiqué, nous mentionnons *espace vide*. La colonne *participant* indique le numéro que nous avons attribué à chaque participant de manière aléatoire. Le premier chiffre correspond à l'année (1^{re} année ou 4^e année), et le deuxième au groupe, tel que décrit au tableau 3.1. Cette information permet de voir que les repérages manqués ne sont pas tous le fait des mêmes participants. Le tableau rapporte donc neuf cas où un participant n'arrive pas à repérer l'erreur présente dans un énoncé agrammatical. Il s'agit des erreurs numéro 1, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 13 et 16. Parmi les participants concernés, un seul se définit comme LNN. Ces données surprenantes seront analysées plus en détail dans le chapitre suivant. La réponse qu'un participant choisit pour un repérage détermine évidemment s'il doit fournir une correction ou non. La prochaine partie rapporte les résultats obtenus à cette deuxième tâche.

4.3.2.2 Correction d'erreur

Comme il a été mentionné précédemment, la moyenne obtenue pour la tâche de repérage équivaut à 96,43 % (résultats de l'ensemble des participants, excluant les deux énoncés sans erreur). La tâche de correction affiche, quant à elle, une moyenne de 92,19 %. Il est prévisible que les étapes successives donnent des performances de plus en plus faibles. En effet, la réussite de la première étape est déterminante pour la réussite de la deuxième, mais ne la garantit pas. Le tableau

4.18 indique les résultats obtenus pour la tâche de correction. Les items 7 et 9 sont évidemment absents de cette analyse, puisqu'ils ne nécessitent pas de correction.

Il est par ailleurs intéressant de constater que plusieurs participants (locuteurs natifs pour la plupart) ont proposé des corrections inappropriées à quelques reprises, dans les proportions indiquées dans le tableau 4.19.

Tableau 4.18
Résultats obtenus pour la tâche de correction

No	Énoncé	Points obtenus pour la correction					
		1re	4e	total	1re	4e	total
		année	année		année	année	
		/37	/19	/56	%	%	%
1	- As-tu vu « Titanic » ? - Ah oui, il est un très bon film.	37	18	55	100,00	94,74	98,21
2	Il veut acheter une bonne bicyclette, mais il n'a pas de l'argent.	37	17	54	100,00	89,47	96,43
3	- Peux-tu me prêter une feuille? - Bien sûr, j'ai beaucoup.	37	19	56	100,00	100,00	100,00
4	Les poissons peuvent avancer grâce à ses nageoires.	34	17	51	91,89	89,47	91,07
5	J'ai un ami que parle quatre langues.	37	19	56	100,00	100,00	100,00
6	- Oui, c'est la rue plus laide de la ville.	36	16	52	97,30	84,21	92,86
8	Elle toujours arrive en retard.	36	19	55	97,30	100,00	98,21
10	Quand j'allais dehors ce matin, il pleuvait.	23	11	34	62,16	57,89	60,71
moyenne		34,63	17,00	51,63	93,58	89,47	92,19

Tableau 4.19
Répartition des corrections non réussies

Type d'énoncé	Type de réponse	Quantité
Énoncés contenant une erreur	espaces vides	13
	mauvaises corrections	22 (dont 18 LN)
Énoncés sans erreur	espaces vides	0 (vide = réussi)
	mauvaises corrections	37 (toutes)
Total		72

Encore une fois, il peut sembler surprenant que des LN fassent autant d'erreurs à cette étape. Le tableau 4.20 permet de relativiser la quantité de mauvaises corrections. La colonne des corrections proposées contient des éléments qui peuvent sembler justes. Nous expliquons ci-dessous pourquoi nous avons décidé de les rejeter.

Tout d'abord, rappelons que la consigne du questionnaire précisait que les participants devaient se limiter à repérer des erreurs de nature grammaticale. Nous n'acceptons pas les erreurs de natures lexicale ou sémantique. C'est pourquoi nous rejetons les corrections proposées qui constituent des formes correctes, mais qui altèrent le sens de l'énoncé. Une telle décision peut paraître sévère, mais nous avons considéré que nous devions nous tenir à la consigne demandée dans le questionnaire. Par ailleurs, il nous semble important que l'enseignant qui corrige une production d'apprenant puisse reconnaître les erreurs de nature grammaticale, et qu'il puisse également les traiter. Il est évident que c'est l'énoncé grammatical numéro 7 qui entraîne le plus grand nombre de corrections inappropriées, pour les raisons que nous avons déjà évoquées. Il faut quand même souligner qu'un des énoncés erronés, le 10, est la source de 16 erreurs de corrections. Cependant, seulement trois de ces corrections proposées sont agrammaticales : « je suis allé ou j'allai » (10-02), passé simple incompatible avec *ce matin*; « Quand je suis a » (10-24), d'un participant qui semble avoir manqué de temps; et « dehors, ce matin, il pleuvait » (40-07), qui propose l'encadrement du complément de phrase par des virgules. Cette correction donnerait tout de même un résultat agrammatical : **Quand j'allais dehors, ce matin, il pleuvait*. Une des réponses propose une formulation courante à l'oral, mais non appropriée à l'écrit : « j'ai été dehors » (10-35; 40-02; 40-05).

Les corrections 1 et 8, bien qu'elles soient grammaticales, sont sans rapport avec l'erreur à corriger. Les corrections 2, 15 à 23, présentent toutes des formes correctes en soi, mais ne respectent pas le sens de l'énoncé de départ, et, surtout, ignorent la difficulté grammaticale impliquée. Elles ne permettent donc pas de présenter à

Tableau 4.20
Mauvaises corrections fournies

No	Énoncé	Correction	Qté	Parti- cipant	LN/ LnN		
1	1. *Il est un très bon film.	« ... As-tu vu le film ... »	1	40-01	LN		
2	2. * il n'a pas de l'argent.	« il n'a pas l'argent ou il n'a pas d'argent »	2	41-06	LN		
3		espace vide		41-09	LN		
4		4. *... ses nageoires.	espace vide	5	10-16	LN	
5	espace vide		10-26		LN		
6	« leur » (au singulier)		10-33		LN		
7	espace vide		40-05		LN		
8	« se déplacer »		41-11		LnN		
9	6. * la rue plus laide de la	espace vide	4	10-19	LN		
10		« c'est la plus l'aide »		40-02	LN		
11		espace vide		40-03	LN		
12		« la plus laide rue... »		41-07	LN		
13	8. *Elle toujours arrive ...	espace vide	1	10-34	LN		
14	10. *Quand j'allais dehors ce matin, il pleuvait.	espace vide	6	N.A.	N.A.		
15		« j'étais »	5	10-07	LN*		
16				10-37	LN		
17				40-08	LN		
18				41-04	LN		
19				41-05	LN		
20				« étais ou le »	1	10-09	LN
21				« je suis sortie »	3	10-08	LnN ^o
22				ou		40-03	LN
23				« je suis sorti »		41-11	LnN
24				« je suis sortie dehors »	1	10-11	LN ¹
25				« j'ai été dehors »	3	10-35	LN
26						40-02	LN
27						40-05	LN
28	« je suis allé ou j'allai »	1	10-02	LN			
29	« Quand je suis a »	1	10-24	LnN			
30	« dehors, ce matin, il pleuvait »	1	40-07	LN			
31	7. –Est-il français? –Non, il vient de Belgique.	« Français »	14	N.A.	N.A.		
32		« de la Belgique »	18	N.A.	N.A.		
33		« il est belge »	2	10-20	LN		
34	9. Le médecin lui a dit qu'elle était enceinte.	« est »	2	10-24	LnN		
35				41-11	LnN		
36				« le médecin l'a dit ... »	1	40-05	LN
37							

* : Mais scolarité en anglais.

^o : Première langue apprise : anglais, mais scolarité faite en français.

¹ : Première langue apprise : français et anglais simultanément.

N.A. : participants multiples.

l'apprenant la règle enfreinte. La réponse suggérée de 25 à 27 s'utilise couramment à l'oral. La correction 6 constitue une erreur à l'écrit seulement, et peut être attribuée à une faute d'inattention. La réponse 10 serait grammaticale sans la faute d'orthographe, mais altère le sens de la phrase originale. En 28, la suggestion du passé simple est plutôt surprenante de la part d'un LN, et en 29, la réponse suggère que le participant a manqué de temps pour compléter l'exercice. Quant aux erreurs de 31 à 37, elles concernent les deux énoncés grammaticaux de l'exercice. La réponse proposée en 32 et 33 est grammaticale mais altère le sens de l'énoncé original. 31 ne se remarque qu'à l'écrit. Finalement, les corrections 32, 35 et 36 (35 et 36 concernant la même erreur) correspondent à des erreurs courantes chez les locuteurs natifs; il n'est donc pas étonnant de les retrouver ici.

4.3.2.3 Explication d'erreur

Après avoir présenté les résultats obtenus aux tâches de repérage et de correction, nous présentons dans le tableau 4.21 les résultats correspondant à l'explication d'erreur. Encore une fois n'y figurent que les huit énoncés qui comportent une erreur.

Tableau 4.21
Résultats obtenus pour la tâche d'explication

No	Notion	Somme des points obtenus pour chaque item					
		1re année /74	4e année /38	total /112	1re année %	4e année %	total %
1	- As-tu vu « Titanic » ? - Ah oui, il est un très bon film.	0	0	0	0,00	0,00	0,00
2	Il veut acheter une bonne bicyclette, mais il n'a pas de l'argent.	4	3	7	5,41	7,89	6,25
3	- Peux-tu me prêter une feuille? - Bien sûr, j'ai beaucoup.	8	4	12	10,81	10,53	10,71
4	Les poissons peuvent avancer grâce à ses nageoires.	33	15	48	44,59	39,47	42,86
5	J'ai un ami que parle quatre langues.	12	5	17	16,22	13,16	15,18
6	- Oui, c'est la rue plus laide de la ville.	14	6	20	18,92	15,79	17,86
8	Elle toujours arrive en retard.	31	10	41	41,89	26,32	36,61
10	Quand j'allais dehors ce matin, il pleuvait.	21	16	37	28,38	42,11	33,04
Moyenne des items		15,38	7,38	22,75	20,78	19,41	20,31

La moyenne obtenue par les participants pour cette dernière tâche est la plus faible, ce qui est normal étant donné le plus haut degré de réflexion métalinguistique requis. Il est toutefois important de souligner que les résultats correspondant à chaque item affichent une grande variété, suggérant que les différentes erreurs du questionnaire ne sont pas toutes aussi difficiles à expliquer. L'item associé au plus haut taux de réussite, près de 43 %, est le numéro 4, et concerne l'opposition des déterminants possessifs *ses* et *leurs*. À l'opposé, aucun participant n'a réussi à fournir une explication acceptable pour le premier item, associé à l'opposition *c'est / il est*. Trois résultats se situent au-delà des 30 %, tandis que les cinq autres affichent moins de 20 %.

Nous l'avons dit plus haut, les trois tâches sont étroitement liées, et le succès de l'une est déterminant pour le succès de la suivante. Cela dit, il n'est pas impossible qu'un participant fournisse une bonne explication malgré une correction manquée. Afin d'analyser les relations entre ces deux tâches, nous présentons le tableau 4.22, qui résume la situation. Les pourcentages correspondent à la proportion des réponses qui présentent le *pattern* en question. Nous regroupons dans les explications réussies celles qui ont eu un résultat de un sur deux, comme celles qui se sont mérité deux sur deux.

Tableau 4.22
Relations entre les tâches de correction et d'explication

No	Notion	A	B	C	D
		correction manquée / explication manquée	correction manquée / explication réussie	correction réussie / explication réussie	correction réussie / explication manquée
1	<i>c'est / il est</i>	2%	0%	0%	98%
2	<i>pas de</i>	4%	0%	9%	87%
3	<i>en</i>	0%	0%	20%	80%
4	<i>ses / leurs</i>	7%	2%	68%	23%
5	<i>qui / que</i>	0%	0%	18%	82%
6	<i>superlatif</i>	7%	0%	21%	72%
8	<i>toujours</i>	2%	0%	50%	48%
10	<i>PC / imparfait</i>	34%	5%	34%	27%

Un premier coup d'œil aux copies des participants suggérait que la séquence 1-1-0 (repérage réussi, correction réussie, explication manquée) était la plus fréquente. C'est en effet la colonne D qui affiche les pourcentages les plus élevés, dont cinq sont supérieurs à 70 %. Cependant, l'analyse des autres colonnes indique que la situation n'est pas uniforme. Les items 4 et 8, par exemple, montrent que la majorité des réponses présentent une réussite des deux tâches. Pour sa part, l'opposition *passé composé / imparfait* affiche une relation correction-explication passablement dispersée dans les trois colonnes principales, A, C et D. C'est, bien sûr, la situation décrite à la colonne B qui présente le moins de cas, seulement quatre. Trois d'entre eux concernent l'item 10, où les participants fournissent une explication suffisante, mais changent le verbe *aller* pour un autre en passant de l'imparfait au passé composé. Le quatrième cas concerne le participant 10-33, qui a mal orthographié sa correction, « leur », en omettant le s, alors que son explication mérite 1 point.

4.3.2.4 Résumé des résultats quantitatifs

Les résultats présentés nous permettent maintenant de répondre à la plupart de nos questions de recherche. En ce qui concerne la première question, qui concerne l'état des connaissances grammaticales des participants, nous avons présenté ci-dessus les taux de réussite correspondant à chacune des tâches impliquées. Rappelons que la tâche de description correspond à des taux de réussite de l'ordre de 50 % (selon un calcul global); la tâche de repérage à environ 96 %; la tâche de correction à environ 92 %; et la tâche d'explication à environ 20 %. Nous procéderons à une analyse de nature qualitative dans la prochaine section.

La deuxième question de recherche concerne d'éventuelles différences entre les résultats obtenus par les étudiants de 1^{re} année, et ceux obtenus par les étudiants de 4^e année. Les tests statistiques n'ont pu établir aucune différence significative entre les deux groupes en ce qui concerne les quatre tâches des sections C1 et C2. Dans le cas de la tâche de description, un test de *Shapiro-Wilks* a indiqué que les données suivaient une loi normale. Nous les avons donc soumises à un test bilatéral

T de *Student*, auquel correspond une valeur *p* de 0,2568. Comme le test de *Shapiro-Wilks* a conclu que les données correspondant aux tâches de repérage, correction et explication ne suivaient pas une loi normale, c'est le test non paramétrique bilatéral de *Wilcoxon* que nous avons utilisé. Les valeurs *p* associées aux trois tests correspondants sont de 0,5271, 0,1164 et de 0,7461 respectivement, tel qu'indiqué dans le tableau 4.23. Dans les quatre cas, la valeur *p* du test est supérieure à 0,05. On ne peut donc rejeter l'hypothèse nulle selon laquelle les moyennes des séries ne seraient pas différentes.

Maintenant que nous avons pu établir que les deux groupes d'étudiants ne présentent pas de différences significatives entre eux, nous pouvons entreprendre de répondre à notre troisième question de recherche : existe-t-il des différences significatives entre les résultats obtenus aux quatre tâches? Compte tenu des résultats présentés précédemment, nous prévoyons que les différentes tâches présentent en effet des différences significatives. Les différences entre paires de variables se sont toutes avérées distribuées selon une loi normale, sauf pour la différence entre la tâche de repérage et la tâche de correction. Pour toutes les autres, nous avons effectué un test bilatéral de *Student*. Dans le cas de la différence entre la tâche de repérage et la tâche de correction, c'est le test bilatéral du rang

Tableau 4.23
Valeurs *p* associées aux différences entre les résultats obtenus par les deux groupes (1^{re} et 4^e année du baccalauréat)

Variable	C1. description 1 ^{re} année	C2 (a). repérage 1 ^{re} année	C2 (b). correction 1 ^{re} année	C2 (c). explication 1 ^{re} année
C1. description 4 ^e année	0.2568	—	—	—
C2 (a). repérage 4 ^e année	—	0.5271	—	—
C2 (b). correction 4 ^e année	—	—	0.1164	—
C2 (c). explication 4 ^e année	—	—	—	0.7461

signé de *Wilcoxon* que nous avons utilisé. Les résultats de ces tests sont indiqués dans le tableau 4.24.

Comme les valeurs p correspondantes sont toutes inférieures à 0,01, les tâches montrent toutes des différences significatives importantes entre elles. Ces données indiquent que les quatre tâches sont indépendantes, et que la réussite d'une première étape, comme le repérage, ne garantit pas une réussite à une étape ultérieure, comme la correction ou l'explication. Cela suggère aussi que les quatre tâches sollicitent des habiletés de nature différente, ce qui entraîne des implications importantes pour la formation des enseignants. Il en sera question au prochain chapitre.

La quatrième question de recherche visait, quant à elle, à évaluer l'opinion des participants à l'égard de l'enseignement grammatical en classe de FL2. Nous avons présenté les résultats relatifs à cette question dans la section B. Rappelons que les étudiants de 1^{re} année ont obtenu une moyenne de 2,85, alors que ceux de 4^e année ont obtenu 2,54. Dans l'ensemble, les participants ont obtenu une moyenne de 2,75 (sur une possibilité de 1,00 à 5,00), soit un peu inférieure à la position médiane de 3,00. Ce résultat peut laisser croire que les participants auraient une opinion légèrement défavorable à l'enseignement de la grammaire, mais nous verrons au chapitre suivant qu'une autre interprétation s'avère peut-être plus judicieuse. Une sous-question a également pour objectif de vérifier si les deux groupes d'étudiants présentent des différences significatives à ce sujet. Tel que rapporté dans la section B, un test de *Student* a donné une valeur p de 0,0154, indiquant une différence significative entre le groupe de 1^{re} année et celui de 4^e année selon un seuil de 0,05, mais pas à un seuil de 0,01.

Finalement, la cinquième question visait à vérifier l'existence d'une corrélation entre l'opinion des participants sur l'importance de l'enseignement grammatical et leurs résultats (globaux et par tâche) aux tâches grammaticales. Le résultat des tests statistiques correspondants est présenté dans le tableau 4.25. Comme les variables

Tableau 4.24
Valeurs p associées aux différences entre les résultats obtenus
aux quatre tâches du questionnaire (1^{re} et 4^e année confondues)

Variable	C1. description	C2 (a). repérage	C2 (b). correction
C1. description	—	—	—
C2 (a). repérage	<0.0001	—	—
C2 (b). correction	<0.0001	0.0003	—
C2 (c). explication	<0.0001	<0.0001	<0.0001

Tableau 4.25
Corrélation entre l'opinion des participants
et leurs résultats obtenus aux quatre tâches

Test utilisé	opinion / description	opinion / repérage	opinion / correction	opinion / explication	opinion / ensemble du test
Pearson	0.17	-0.07	0.15	0.14	0.20
Spearman	0.11	-0.09	0.13	0.07	0.17

n'étaient pas toutes distribuées selon une loi normale, deux tests de corrélation ont été utilisés. Dans les deux cas, aucun des coefficients de corrélation n'est statistiquement différent de zéro, ce qui indique que l'opinion des participants à l'égard de la grammaire n'est corrélée à aucune des tâches.

Ici prend fin l'analyse quantitative des connaissances grammaticales des participants. La section suivante est consacrée à une analyse qualitative des explications fournies dans les questionnaires.

4.3.2.5 Analyse qualitative des explications fournies

Il est aussi intéressant d'analyser le contenu des explications grammaticales fournies par les participants. Il n'est pas possible de rapporter dans un tableau l'ensemble des réponses données à chaque item, les réponses pouvant, dans certains cas,

présenter une grande diversité. Toutefois, certaines erreurs entraînent souvent la même explication fautive, de même que l'énoncé 7, souvent considéré comme erroné (à tort), produit deux explications distinctes chez une proportion importante des participants. Le tableau 4.26 indique les mauvaises explications les plus fréquentes pour les items 1, 2, 5 et 7.

Le résultat le plus saillant du tableau 4.26 est peut-être le recours fréquent à l'opposition des traits *humain / non humain* dans les explications. Cette explication se présente dans les réponses sous différentes formes : *personne / chose, animé / non animé*, etc. Deux items, 1 et 5, conduisent à des explications dont plus de la moitié invoquent, à tort, cette opposition. D'ailleurs, dans le cas de l'item 1, aucun participant ne propose d'explication suffisante pour mériter même un seul point sur deux. En ce qui concerne l'item 5, qui traite de l'opposition des relatifs *qui* et *que*, seulement 21 % des explications proposées pour le choix du pronom relatif traitent de sujet ou de complément, ce qui ne signifie pas pour autant que les explications correspondantes sont toutes complètes, ou même claires.

Nous reviendrons plus loin à ce recours à l'opposition *humain/non humain*. Quant à l'item 2, seulement 9 % suggèrent que c'est la négation qui explique l'omission du *l'*, alors que 20 % parlent (à tort) de contraction, et que 20 % autres invoquent un phénomène d'élision causé par la voyelle qui commence le mot *argent*. Il est aussi révélateur que la majorité des participants, soit 75 %, croit que l'énoncé 7 contient une erreur. Par ailleurs, 32 % croient qu'il faut corriger pour « de la Belgique », alors que 25 % proposent de mettre une majuscule à « français ».

Nous avons cru important de souligner la fréquence élevée de certaines explications fautives. En effet, une telle analyse suggère qu'en matière de règles grammaticales, certaines croyances erronées semblent largement répandues chez les futurs enseignants. Cela dit, les dix items du questionnaire ne présentent pas tous une telle occurrence de réponses semblables. Ils méritent tous néanmoins d'être analysés.

Tableau 4.26
Mauvaises explications les plus fréquentes

Notion	Mauvaise explication 1	%	Mauvaise explication 2	%	Autres	Vides	Pas d'erreur	Réponse contenant le bon élément*	Total
c'est / il est	trait humain / non humain	28 (50 %)	-	-	15 (26,79 %)	11 (19,64 %)	1 (1,79 %)	1 (1,79 %)	100
pas de	contraction	11 (19,64 %)	voyelle, élision	11 (19,64 %)	21 (37,50 %)	8 (14,29 %)	0	5 (8,93 %)	100
qui / que	trait humain / non humain	30 (53,57 %)	-	-	10 (17,86 %)	4 (7,14 %)	0	12 (21,43 %)	100
maj. + origine	de la Belgique	18 (32,14 %)	Français majuscule	14 (25 %)	2 (3,57 %)	7 (12,50 %)	15 (26,79 %)	N.A.	100

*Parmi ces réponses peuvent figurer des explications qui n'ont recueilli aucun point.

Si l'analyse des questionnaires révèle une certaine uniformité à quelques égards, comme certaines analyses erronées qui sont partagées par une proportion importante des participants, les réponses fournies présentent tout de même une grande variété. Rappelons que les parenthèses correspondent au numéro que nous avons assigné à chaque participant de manière aléatoire, et que cette information permet de voir que nos commentaires concernent des participants variés. Certains participants affichent une certaine assurance : « Lorsque deux voyelles se rencontrent on enlève la dernière du 1^{er} mot et on met l'apostrophe. On n'ajoute pas de lettre! » (40-07). D'autres avouent leur perplexité : « très difficile à expliquer ... » (40-01); « Je ne sais pas » (41-09); « je ne sais pas comment expliquer ça » (10-03); « "que" serait le sujet du verbe parle". Le pronom relatif sujet est "qui". (pas certain) » (40-04). Certains donnent des réponses qui confirment la présence d'une erreur, sans toutefois expliquer celle-ci : « mauvais emploi du déterminant » ou « mauvais emploi du temps de verbe » (10-12).

Dans des commentaires aussi brefs, il est surprenant de voir la présence de nombreuses fautes de français. Il n'est pas question ici d'infraction à quelque règle obscure, mais d'erreurs de base comme la place de la négation, importante à traiter en FL2 : « il en n'a pas beaucoup » (41-06). Ou encore : « pronom relatif "qui" à cause qu'il remplace le nom "ami" » (10-21). Il est vrai que l'exercice était chronométré, et laissait peu de temps aux participants de se relire. Nous soulignons tout de même qu'il s'agit d'étudiants universitaires qui se destinent à l'enseignement du français. Quoi qu'il en soit, les réponses citées ne seront donc pas systématiquement accompagnées de la mention « sic » afin de ne pas alourdir le texte. Les guillemets témoigneront du fait que les réponses sont citées textuellement.

Voici donc, pour chacun des dix énoncés de la section C2, une analyse qualitative des explications grammaticales proposées dans les questionnaires.

1.	- As-tu vu « Titanic » ? - Ah oui, il est un très bon film.
----	--

« c' (ce film là) car il faut un déterminant démonstratif masculin (s'accorde en genre et en nombre avec film) singulier ». Le participant veut peut-être dire que la formule demande un présentatif, ce qui peut être le cas selon le sens qu'en donnent Chartrand *et al.* (1999).

« [...] cela ou son diminutif "c' " » (41-09). Le pronom *cela* est une forme composée, alors que le pronom *c'* est une forme simple. Les deux formes ont généralement des emplois différents. L'un n'est donc pas le « diminutif » de l'autre.

« "Il" remplace une personne et non un objet » (40-06). Nous avons abordé plus haut le recours au trait *humain / non humain* pour expliquer cette erreur. Certains vont jusqu'à dire que les pronoms personnels peuvent désigner uniquement des êtres humains, associant l'adjectif *personnel* au nom *personne* : « le nom film n'est pas une personne, donc pas de pronom personnel devant » (10-31).

« "c'est" est la forme du complément d'objet direct à utiliser en tant que pronom de reprise. Il faut alors faire l'élosion de "e" » (10-26). Quelques participants connaissent un certain métalangage, mais l'utilisent de manière incorrecte, en plus de ne pas expliquer l'erreur proposée.

« Si on reprend la phrase de façon canonique le sujet de la phrase est "film" ce film est très bon. et si l'on veut mettre une emphase, on ajouterait plutôt un déterminant démonstratif "c'est" cela est » (10-33). Tout d'abord, selon Chartrand *et al.* (1999, p. 99), il n'est pas possible, dans ce cas-ci, de retourner à une forme de phrase canonique, autrement dit à la phrase de base. En effet, les phrases à présentatif, comme « c'est un très bon film », bien qu'elles ne soient pas conformes au modèle de base, n'ont subi aucune transformation. Ensuite, la phrase proposée ne constitue pas une forme d'emphase, procédé qui nécessite un pronom relatif pour accompagner le *c'est* : *c'est ... que*, *c'est ... qui*, etc. De plus, les premiers éléments de «c'est» et de «cela est» sont des pronoms, et non des déterminants. Finalement,

malgré le déploiement d'un métalangage considérable (*canonique, emphase, déterminant*), aucune explication n'est offerte pour justifier l'emploi de «c'est» au lieu de «il est».

« Le " c' " est le pronom qui se rapporte au film. Dans cette phrase, " il " est un pronom personnel. On aurait pu dire : " il est très bon " » (10-02). Le participant commence par proposer que c'est parce que «il» ne peut représenter un être humain, mais finit par ajouter un exemple qui démontre le contraire.

« Pour parler d'une profession on dit il est médecin. Avec "il est" on ne peut pas mettre d'article indéfini » (41-11). Il s'agit de l'explication la plus complète de tout l'échantillon. Elle reste cependant trop incomplète pour obtenir des points.

« "C' " pour parler de quelque chose de précis qui est demandé » (10-22). Ici, le participant invoque un critère de nature sémantique, alors que les règles rapportées par Ollivier (1993), L'Huillier (1999) et Monnerie (1987) font toutes référence à la syntaxe.

2.	Il veut acheter une bonne bicyclette, mais il n'a pas de l'argent.
-----------	--

Plusieurs des réponses fournies à l'énoncé 2 excluent la possibilité de voir le déterminant *de l'* devant une voyelle : « Contraction de "de l' " devant une voyelle » (10-14). Ou encore : « "de l'argent" ne se dit pas. on doit faire une contraction pour en arriver à "d'argent" ». Pourtant, un simple test suffirait à infirmer cette règle. En effet, tout locuteur natif bénéficie d'une intuition linguistique suffisante pour statuer que *de l'argent* peut se dire en français.

Plusieurs réponses proposent des contractions inadéquates : « parce que la préposition "de" et le déterminant "la" donne la contraction " d' " » (10-12). Dans ce cas-ci, on ne peut pas vraiment dire que *de* est une préposition. Le participant suggère en plus que *argent* est féminin. Nous avons trouvé des réponses suggérant d'autres types de contraction erronées : *de + l' = d'* (devant voyelle) chez deux

participants; *de + l' = d'* chez deux participants; *de + le = d'* chez un participant; et, finalement, *de + la = d'* chez un participant. Un participant semble croire que *argent* est féminin : « Argent est indéfini. On ne dit pas de la argent » (40-03).

Dans certaines explications, le critère non comptable associé aux déterminants partitifs est invoqué, sans toutefois reconnaître l'emploi des partitifs : « Dans ce sens, l'argent ne se compte pas. C'est comme du lait, on ne dit pas : il n'a pas de le lait » (10-05). Cette méconnaissance des partitifs est d'ailleurs confirmée par plusieurs explications qui parlent de dédoublement inutile de déterminants : « "D'argent" est C. direct dans la phrase. Pas besoin de 2 déterminants » (10-31). « on ne peut écrire de le en français on ne pourrait non plus écrire de argent 2 voyelles se suivent donc d'argent. » (40-06).

Il existe aussi une confusion entre les différentes sortes de déterminants, ici définis et partitifs : « le terme argent, lorsqu'on en n'a pas, n'est pas comptable, on ne peut donc pas utiliser de déterminant défini ». De plus, cette explication suggère que lorsqu'on en a, le nom *argent* devient comptable. Voici le même type de confusion, avec cette fois une distinction sur le plan sémantique : « il n'a pas l'argent = cela veut dire l'argent nécessaire "avoir l'argent pour..." il n'a pas d'argent = "avoir de l'argent" il en n'a pas beaucoup. » (41-06).

Plusieurs disent qu'il faut enlever le «e» du «de» devant la voyelle, sans parler du «l» qui suit, ce qui donnerait : « d' l' ». Un participant écrit même qu'il faut enlever les deux : « Lorsqu'un mot commençant par une voyelle nécessite la préposition "de", on peut tout simplement faire l'ellision du "e" et supprimer le "l" » (10-32). Un autre participant a utilisé le terme technique « élision » (10-26), cette fois orthographié correctement. D'autres semblent ne pas connaître le terme et font référence au phénomène dans leurs mots : « Lorsque deux voyelles se rencontrent on enlève la dernière du 1^{er} mot et on met l'apostrophe. On n'ajoute pas de lettre! » (40-07). Dans un cas comme dans l'autre, l'explication n'est cependant pas la bonne. Il semble aussi y avoir une confusion entre les termes «élision» et «contraction» :

« "de" est le déterminant que l'on doit contracter. Alors on doit écrire "d'argent" » (41-04).

Enfin, un participant semble confondre *pronom* et *déterminant* en considérant le « l' » comme un pronom substitut : « l' est inutile, car il remplace argent. Cela fait une répétition. » (40-08).

3.	- Peux-tu me prêter une feuille? - Bien sûr, j'ai beaucoup.
-----------	--

Dans l'énoncé 3, beaucoup de participants ne conçoivent pas que sémantiquement, « j'ai beaucoup » puisse être complet pour un non francophone : « Dans "j'ai beaucoup", on ignore de quoi il s'agit. Il est nécessaire de mettre un pronom pour faire référence à "feuilles" » (10-02); « "J'ai beaucoup" n'explique rien. Tu as beaucoup de quoi? → des feuilles » (10-05); « il faut dire de quoi on en a beaucoup, réfèrent qui donne le sens à la réplique » (10-07).

Les réponses des participants indiquent aussi une certaine confusion au sujet de l'identification du complément remplacé par le pronom *en*. L'Huillier (1999) illustre clairement qu'il ne s'agit pas dans ce cas du mot *feuille* présent dans la question, mais du mot *feuilles* au pluriel qui est absent de la réponse, puisqu'il est effectivement remplacé par le pronom *en*. La distinction peut paraître anodine, puisqu'il s'agit ici du même nom. Mais l'occulter risque d'entraîner une situation conflictuelle pour l'apprenant de FL2 qui prend ainsi l'habitude de chercher un antécédent (De Salins, 1996). Il serait donc possible de dire que l'idée *feuille* constitue un antécédent repris par le pronom *en*. Il s'agirait alors du rôle de reprise du pronom. Cependant, le pronom *en* joue aussi un rôle de substitut en remplaçant le complément direct du verbe *avoir*. Ainsi, nous avons compté que 13 participants parlent de remplacement du mot *feuille*, ce qui n'est pas juste, et 7 mentionnent le remplacement du mot *feuilles* sous-entendu.

Plusieurs disent qu'il manque le complément indirect du verbe avoir, alors qu'il s'agit d'un complément direct. C'est sans doute le *de* (souvent associé au pronom *en*) dans le déterminant *beaucoup de* qui les induit en erreur : « La phrase est incomplète. "J'ai beaucoup de quoi?" La phrase nécessite un complément indirect pour remplacer le mot "feuille". On utilise le "en" puisque la question à poser après le verbe est : "J'ai beaucoup de quoi?" » (10-32). Alors que dans ce genre de question-test, on ne peut utiliser de déterminant. La question est tout simplement : « J'ai quoi? ».

Un participant propose aussi : « Toute phrase avec un verbe conjugué doit avoir un complément » (10-37), ce qui n'est pas le cas.

4.	Les poissons peuvent avancer grâce à ses nageoires.
-----------	---

Un des points marquants des explications offertes à ce numéro est la diversité des termes utilisés pour désigner la réalité de *possesseur*, comme si les participants ne connaissaient pas le mot juste : « la multiplicité des propriétaires » (10-15), « l'individu ayant une possession » (10-22), « la phrase est au pluriel [...] du donneur d'accord qui est "poissons" » (10-32). 17 étudiants sur 56 parlent de *plusieurs poissons*, ou de *poissons au pluriel*. 5 parlent de sujet, ce qui est vrai dans ce cas, mais qui n'est pas généralisable. Seulement deux participants ont recours au terme *possesseur* (10-23 et 10-28). Certaines explications sont ainsi très compliquées : « il s'agit des nageoires des poissons, et non du poissons → le déterminant possessif nécessaire doit donc indiquer la multiplicité des propriétaires de nageoires → leurs ».

Certaines explications manquent de clarté : « On parle de plusieurs poissons, on accorde donc "leur" au pluriel » (10-02). Il s'agit en fait de choisir la forme *leur(s)* plutôt que *son sa ses*. Dans une deuxième étape, l'accord du *leur* peut se faire avec l'objet possédé. Une telle formulation risque d'entraîner une confusion chez l'apprenant entre le possesseur et l'objet de la possession.

Un participant a fourni une réponse qui semblait excellente au début, mais à qui nous n'avons donné qu'un point sur deux à cause de la confusion qui suivait : « Les poissons = 3^e p.p. Ses = 3^e p.s. On utilisera donc *leurs* pour accorder l'article avec le sujet auquel il se rapporte ». Si tout article est aussi déterminant, l'inverse n'est pas vrai. Le participant utilise ici *article* pour *déterminant possessif*, et *sujet* à la place de *possesseur*.

D'autres ne reconnaissent pas l'accord particulier du déterminant possessif, et recourent à la formule *en genre et en nombre* entendue maintes fois, mais valable pour d'autres types d'accord : « La phrase est au pluriel; alors le déterminant possessif prend le genre et le nombre du donneur d'accord qui est "poissons". Le déterminant "ses" se réfère à la 3^e personne du singulier » (10-32). Une telle explication laisse entendre que le déterminant possessif porte la marque du genre du possesseur, comme c'est le cas en anglais, mais pas en français. Un participant pense à invoquer les différences de personne, mais se trompe en identifiant les mauvaises personnes : « les poissons → 3^e p. plur ses → 1^e p. plur » (41-01).

D'autres explications comportent parfois des propos plutôt obscurs : « on ne peut combiner un défini avec la possession » (41-04).

5.	J'ai un ami que parle quatre langues.
----	---------------------------------------

Dans ce cas-ci, certaines réponses obtiennent les deux points, mais sans qu'on puisse savoir si le participant peut analyser correctement la pronominalisation : « Lorsqu'on a un sujet on utilise qui plutôt que que » pourrait très bien venir d'une formule entendue et répétée ici mécaniquement. Malheureusement, la réponse telle que formulée ici ne permet pas de vérifier si le participant comprend le phénomène de deux phrases qui sont jointes par un subordonnant qui s'est substitué à « cet ami ». La réponse suivante confirme notre doute : « Le subordonnant reprends la place du sujet, il faut alors voir si le sujet est une personne ou une chose » (10-29). La première partie contient l'élément déterminant « sujet », mais la suite

laisse croire que le caractère humain de ce sujet détermine lui aussi le choix du pronom à utiliser, ce qui est faux.

Autre exemple où le participant invoque l'opposition sujet/complément sans réelle conviction : « Cette phrase est une subordonnée relative compl. de n. ami. Le pron. rel. correspondant est "qui" et non "que" » (10-37). En fait, la référence à la fonction complément devrait normalement conduire à choisir le pronom «que» et non «qui». Mais ce qu'il faut analyser, c'est la fonction que le pronom relatif occupe par rapport au verbe de la subordonnée relative, alors qu'ici l'erreur a été d'analyser la fonction de la proposition relative par rapport à l'antécédent de la principale.

Voici une autre réponse qui témoigne de l'incertitude du participant malgré l'énonciation de la règle correcte : « "que" serait le sujet du verbe "parle". Le pronom relatif sujet est "qui". (pas certain) » (40-04). L'étudiant semble avoir déjà entendu que le choix entre les relatifs *qui* et *que* ne dépendait pas du trait humain de l'élément à remplacer, mais de sa fonction syntaxique. Cependant, lorsqu'il essaie de justifier le choix de *qui*, il avoue ne pas en être certain. C'est donc dire que tous les autres qui ont écrit simplement : « le pronom relatif sujet est "qui" » ne comprennent peut-être pas plus cette mécanique de la pronominalisation par des relatifs.

C'est pour cette raison que nous n'accordions qu'un point quand la réponse se limitait à indiquer la nature et la fonction du *qui* : « pronom relatif sujet » (10-25) est une formulation qui a peu de chances d'aider un apprenant de FL2. Une réponse comme : « Quand le pronom relatif occupe la fonction de sujet dans la relative, on utilise le "qui" » (10-36) est déjà beaucoup plus claire parce qu'elle précise à l'apprenant quelles formes observer. Donc, une réponse qui obtient les 2 points est loin de signifier que le participant est capable de procéder à une analyse valable. Il est possible qu'il répète la règle sans la comprendre.

Certains participants ont recours à l'analogie et confrontent leur explication à d'autres contextes pour voir si la règle en question se généralise à plusieurs cas. En

ce sens, certaines réponses montrent que le participant a cherché des exemples, même s'il n'arrive pas à une bonne réponse : « Mauvais choix de pronom relatif. ? Comment l'expliquer? On peut dire " l'ami que j'aime... » (10-02). Montre que le participant cherche, mais ne réussit pas à trouver de règle qui puisse exclure le « que » de l'erreur à corriger.

Dans un cas, le participant semble confondre *que pronom relatif* et *conjonction de subordination*, en refusant au pronom *que* son rôle de substitut : « "que" est complétif, il ne remplace rien ».

Un participant propose par ailleurs un test basé sur l'intuition linguistique : « qui est-ce qui parle 4 langues? et non : qui est-ce que parle 4 langues? » (10-12). Cette procédure constitue en effet une façon d'identifier la fonction du pronom relatif. Cependant, elle fait appel à un degré d'intuition relativement élevé, en demandant que l'utilisateur puisse juger laquelle des deux formules *sonne bien*. Or, l'opposition entre les relatifs *qui* et *que* est généralement traitée à un niveau intermédiaire, et demeure difficile même après un niveau avancé. Cette procédure n'est donc pas pertinente pour un apprenant qui n'a pas encore atteint ce degré d'intuition, nous ne lui accordons pas de point.

Le métalangage choisi peut aussi être source de confusion : « pronom relatif et non pronom d'objet » (41-11). Si le « relatif » était remplacé par *sujet*, l'explication serait déjà beaucoup plus claire. De plus, il n'est pas clair si le « d'objet » fait référence à la fonction complément, ou à un référent inanimé.

6.	<ul style="list-style-type: none"> - Comme c'est déprimant! - Oui, c'est la rue plus laide de la ville.
----	---

Quelques participants ont suggéré que le *la* manquant avait un rôle de substitut : « La locution "La" remplace "qui est" » (10-35). Mais selon cette logique, la forme de départ de la substitution telle que décrite serait « c'est la rue "qui est" plus laide de la ville », ce qui n'est pas grammatical.

Même si le mot *superlatif* lui vient en tête, il semble décider que ce n'en est pas un finalement : « un ~~superlatif~~ comparatif exige la (pour la ville fém. sing.) » (41-04). Certaines explications comportent le métalangage nécessaire, mais ne sont pas verbalisées de manière cohérente : « superlatif rue = fem c'est la rue la plus laide » (41-06).

Un étudiant suggère une correction inhabituelle : « la plus laide rue ... » (41-07), en expliquant que c'est l'ordre des mots qui est incorrect. Pourtant, il indique avoir le français comme première langue apprise, langue mieux connue aujourd'hui, et langue de scolarité. Cependant, si le superlatif de *belle* peut s'exprimer de deux façons en français, puisque l'adjectif simple se place devant le nom, ce n'est pas le cas de *laide*.

7.	-Est-il français? -Non, il vient de Belgique.
-----------	--

Deux participants proposent la correction : « il est belge », parce qu'il faudrait « respecter la forme de la question » (10-35). Non seulement le participant suggère que l'échange doit présenter cohérence et cohésion (ce qui de toute façon est le cas, le pronom sujet « il » étant présent dans les deux phrases), mais selon lui le verbe devrait aussi être le même. Un tel raisonnement donnerait en salle de classe des échanges très stéréotypés qui ne laisseraient aucune place à des échanges véritablement authentiques. En effet, une telle affirmation va à l'encontre de l'authenticité des échanges qui peuvent être cohérents sur le plan sémantique sans pour autant présenter de cohésion sur le plan linguistique (Widdowson, 1981).

Un autre participant confond *classe* et *fonction* : « Majuscule, car on parle des gens. le mot français n'est pas utilisé comme un adj. mais comme sujet. » (40-08).

8.	Elle toujours arrive en retard.
-----------	---------------------------------

Certaines explications permettent de corriger l'erreur donnée dans l'énoncé de départ, mais n'est pas utile pour exclure un autre type d'erreur : « Le verbe précède toujours le CC de temps, sauf lorsqu'il est placé en début de phrase et séparé par une virgule » (10-14). Une telle règle laisse entendre que l'on pourrait avoir la phrase suivante : « Toujours, elle arrive en retard », ce qui ne peut être considéré comme correct, et représente en fait une erreur commise par beaucoup d'apprenants hispanophones. Cette explication vient peut-être de la confusion entre *toujours* adverbe de fréquence, et *tous les jours* qui peut être analysé comme groupe facultatif complément de phrase, ou comme complément circonstanciel tel que proposé par le participant.

« Le GNS doit être suivi du GV suivi de l'adv » (40-06). On pourrait dire que la phrase erronée respecte cette séquence : « Elle (GNS) toujours arrive (GV) en retard (adv) ». Ou que cette séquence n'arrive pas à décrire : « elle arrive toujours à l'école en retard ». Étrangement, deux participants disent que c'est le verbe qui doit être placé avant l'adverbe « verbe doit être placé avant adverbe » (40-08). Personne n'a retenu l'analyse selon laquelle l'adverbe *toujours* modifie la locution adverbiale « en retard ».

9.	Le médecin lui a dit qu'elle était enceinte.
-----------	--

Deux participants indiquent une erreur. Le premier change le temps du verbe pour le présent, en expliquant : « Elle est toujours enceint. » (41-11), ce qui va à l'encontre de la concordance des temps liée au discours indirect. Quant au deuxième, il corrige le pronom complément en suggérant « Le médecin l'a dit qu'elle était enceinte » (40-05), ce qui ressemble fort à une erreur d'apprenant FL2. La seule explication qu'il apporte est : « Je ne suis pas sûr. » (40-05). Le participant indique toutefois le français comme première langue apprise, langue mieux connue, et langue de

scolarité. Et ce n'est pas parce qu'il croyait que les dix énoncés contenaient une erreur, car il a indiqué que le numéro 4 n'en avait pas.

10.	Quand j'allais dehors ce matin, il pleuvait.
------------	--

Pour cet item, il est possible qu'un participant n'obtienne pas le point pour la correction mais les deux points pour l'explication. Plusieurs participants choisissent de changer de verbe, comme *être* : « j'étais », « j'ai été »; ou *sortir* : « je suis sortie », « je suis sortie dehors ». La plupart des explications sont néanmoins incorrectes. Parmi les quatre qui corrigent avec « j'étais », un étudiant invoque la proximité du moment passé : « allais est d'habitude utilisé lorsqu'on va plus loin dans le temps. Puisque c'est juste ce matin, on doit prendre verbe être » (40-08).

Un participant propose la bonne correction, « je suis allée », mais offre l'explication suivante : « mauvais choix d'auxiliaire » (41-01). Comme s'il voyait un auxiliaire dans « Quand j'allais dehors ce matin ».

« concordance de temps. Il faut que le premier verbe soit au passé composé car il y a "ce matin" dans la phrase » (40-06). Pas une concordance de temps parce que ce n'est pas le temps d'un des deux verbes qui commande le temps de l'autre verbe. De plus, il est vrai de dire que c'est « ce matin » qui détermine le choix du passé composé, mais le participant n'explique pas pourquoi, comme : « moment précis », « bornes du temps définies », ...

Certains participants font référence au passé composé comme « le participe passé ». D'autres proposent des explications peu productives : « Le sens de la phrase est corrompu » (40-05). Ou encore : « on parle ici d'un état, le fait d'être dehors problème de cohérence » (41-04).

4.4 Section D : Commentaires libres

La dernière page du questionnaire comportait 15 lignes où les participants étaient invités à livrer leurs commentaires au sujet du questionnaire qu'ils venaient de remplir. La transcription des commentaires figure à l'appendice G. Rappelons que nous n'avons pas l'intention au départ de traiter ces commentaires en tant que données relatives à la présente étude, et cette dernière section était d'ailleurs présentée comme facultative. Les propos que nous y avons trouvés nous ont toutefois incité à les présenter comme tels. En effet, plusieurs thèmes récurrents concernent divers aspects abordés dans les chapitres précédents. Le tableau 4.27 présente un résumé des sujets qui y sont abordés.

Au total, 30 étudiants (54 %) ont profité de cette tribune. Les pourcentages du tableau ne concernent pas l'ensemble des 56 participants, mais les 30 étudiants qui ont indiqué des commentaires dans la section D. Seulement trois étudiants ont indiqué des commentaires ne concernant aucun de ces trois sujets : le premier parle du tirage, le deuxième demande à consulter le corrigé, et le troisième parle vaguement de l'amélioration du programme. Les commentaires les plus fréquents concernent les lacunes que le participant reconnaît éprouver sur le plan grammatical. Nous les avons répertoriés sous la colonne 1. À l'inverse, seulement deux participants considèrent leurs compétences grammaticales comme bonnes

Tableau 4.27
Synthèse des sujets abordés dans les commentaires de la section D

Sujet abordé	1 Le participant perçoit ses lacunes	2 Le participant juge sa formation sur le plan grammatical insuffisante	3 Le participant apporte une distinction linguistique/métalinguistique
Participants	20/30	17/30	8/30
% (sur 30)	67 %	57 %	27 %

(10-28, 10-31). Dans les deux cas, toutefois, l'étudiant indique aussi éprouver des difficultés grammaticales. Les commentaires que nous avons classés dans la colonne 1 peuvent traiter de la question de plusieurs façons : *Je ne me sens pas assez outillée; J'ai de la difficulté à savoir pourquoi; Cela m'inquiète; etc.*

Quant à la colonne 2, elle vise les propos selon lesquels la formation est jugée inadéquate sur le plan grammatical. Parmi ces étudiants, un seul suggère que ce serait, en partie, sa propre responsabilité d'acquérir des connaissances grammaticales, durant sa carrière d'enseignant (41-09). Aucun n'indique de commentaires à l'effet que les difficultés présentes dans le questionnaire seraient inutiles ou inappropriées pour l'enseignement du FL2. Des commentaires comme *pas suffisamment formés* ou *pas suffisamment préparés* ont été inclus dans cette colonne. De manière plus précise, 13 étudiants (donc 43 %) ont exprimé clairement le désir d'avoir plus de cours de grammaire dans la formation. Aucun commentaire ne fait allusion à un trop grand nombre de cours de grammaire. Plusieurs, cependant, critiquent la nature des cours de grammaire suivis : trop d'accent sur les différents types de grammaire (40-03); trop théorique (10-22); trop axé sur les exceptions (41-10); limité à des problèmes de FL1 (41-02); ne tenant pas compte de la nouvelle grammaire (40-06). Deux participants (10-31 et 41-07) font remarquer que la scolarité primaire et secondaire est aussi responsable de la formation grammaticale. Par ailleurs, certains commentaires fournissent des informations plutôt précises sur ce qu'ils aimeraient trouver dans un cours de grammaire :

[...] Il est également difficile de savoir quoi corriger et à quel moment (10-29).

[...] et il serait intéressant d'avoir un cours explicatif sur les difficultés des locuteurs de L2 en grammaire française, sur les erreurs de langue que les loc. natifs ne font pas parce qu'ils connaissent implicitement les règles (41-08).

J'aurais aimé mettre moins l'accent sur toutes les sortes de grammaire, et avoir davantage de temps pour savoir comment enseigner la grammaire [...] (40-03).

Finalement, la colonne 3 s'intéresse aux commentaires qui relèvent la distinction entre la compétence linguistique du locuteur, d'une part, et les connaissances métalinguistiques nécessaires à l'enseignant de FL2, d'autre part. Bien que les

participants n'utilisent pas ces mots, ils expriment cette notion des façons suivantes : « [...] savoir écrire correctement et savoir enseigner la grammaire sont deux choses totalement différentes » (10-29); « [...] Je sais bien écrire mais je ne sais pas expliquer le pourquoi et donner le bon nom et la bonne fonction à chaque mot. Et que dire de la nulle grammaire [...] » (41-03). « Je constate facilement les erreurs mais il m'est parfois difficile de les expliquer de façon complète » (41-04). Il sera question de ces données dans le chapitre suivant, consacré à l'interprétation des résultats.

Ici se termine la présentation des résultats. Le chapitre suivant sera consacré à leur interprétation.

CHAPITRE V

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Dans le chapitre précédent, nous avons présenté les résultats découlant de l'analyse des données recueillies à l'aide du questionnaire. Rappelons que ces analyses ont permis de répondre aux cinq questions de recherche. Alors que le chapitre 4 comportait une interprétation statistique des résultats, nous consacrerons le présent chapitre à l'interprétation théorique qu'il est possible d'en tirer. Ainsi, nous verrons successivement comment interpréter les résultats obtenus concernant chacune des questions de recherche. Lorsqu'il sera question des résultats, nous ferons référence aux résultats obtenus par l'ensemble des 56 participants, puisque les groupes de 1^{re} et de 4^e année ne présentent pas de différences significatives.

5.1 Question de recherche 1 : Connaissances grammaticales des participants

5.1.1 Description métalinguistique : Analyse quantitative

Les résultats des participants à la tâche de description métalinguistique, selon un barème global, sont de l'ordre de 50 %. Ces scores montent à 60 % lorsqu'on exige seulement des descriptions minimales, et baissent à 40 % dans un calcul strict. C'est le barème global qui se rapproche le plus du barème utilisé par Andrews (1999a). Les scores obtenus par les participants de notre étude se comparent avantageusement à ceux obtenus par les deux groupes de locuteurs natifs de l'étude d'Andrews (1999a), qui sont de 14 % et de 33 %. Précisons également que

l'étude d'Andrews (1999a) se limitait à l'identification de la classe, sans exiger l'identification de la fonction. La différence de scores entre les deux études pourrait s'expliquer par le fait que l'anglais est une langue moins marquée par l'orthographe grammaticale que ne l'est le français. Afin de bien écrire leur langue, les francophones n'auraient pas d'autre choix que de porter une attention particulière aux relations syntaxiques qui gèrent les différents accords. Cette attention permettrait de développer une plus grande conscientisation linguistique, en ce qui concerne, du moins, l'identification de la classe des mots. Une telle hypothèse reste cependant à démontrer. Il existe un autre facteur qu'il nous semble important de prendre en considération : la nature des cours de FL1 et d'anglais L1. Il est possible de penser que le type d'enseignement auquel les anglophones sont exposés dans la classe de L1 met davantage l'accent sur la littérature et que peu d'occasions d'acquérir des connaissances plus métalinguistiques ne leur sont offertes. Une telle situation avantagerait les francophones, qui seraient plus familiers avec l'analyse grammaticale. De plus, il est délicat de comparer les scores des deux études puisque les items à décrire étaient différents dans chacune. Un examen des 12 items à décrire dans l'étude d'Andrews (1999a) indique néanmoins que ces items ne présentaient pas de défi particulièrement élevé.

Il est difficile d'établir quel score pourrait être considéré comme acceptable dans ce genre d'exercice. Plusieurs points peuvent avoir été perdus par simple omission plutôt que par méconnaissance. Nous pensons à des termes comme *de manière*, *commun*, ou *qualificatif*, que très peu de participants ont indiqués. Rappelons que le barème minimal, qui permettait de contourner ce problème, rapporte néanmoins une moyenne d'à peine 60 %. S'il est vrai que la connaissance du terme *prédicat* ne constitue pas une priorité, il reste que les autres éléments exigés par le barème minimal semblent importants à connaître pour pouvoir assurer l'« [...] attitude réflexive à l'égard de la langue parlée et écrite » que le programme d'études du MELS (Québec, 2004a, p. 173) préconise de développer chez l'élève. Bien que les participants de la présente étude obtiennent des résultats supérieurs à ceux indiqués dans des études précédentes, il n'en demeure pas moins qu'ils présentent de

nombreuses lacunes qui sont susceptibles d'influencer la qualité de leur enseignement à venir. Tout d'abord, le score de 50 % correspondant à l'habileté d'identifier les catégories et les fonctions semble faible dans la mesure où les programmes d'études du MELS (Québec, 2004a) préconisent l'utilisation du métalangage par les élèves. Comme le soulignent Wray (1993) et Williamson et Hardman (1995), les enseignants devraient eux-mêmes posséder un certain degré de connaissances grammaticales pour pouvoir aider les élèves dans l'analyse de la langue. Ensuite, il est fort possible que les participants qui sont conscients de leurs lacunes grammaticales hésitent à intégrer la grammaire dans leur enseignement. En effet, comme Borg (1999) a pu l'observer, la perception que l'enseignant a de ses compétences grammaticales est un facteur déterminant dans son désir de s'engager dans un enseignement de nature grammaticale. Après avoir parlé des conséquences possibles sur l'enseignement, nous suggérons ici une cause possible des faibles résultats obtenus par les participants. Il est possible que les étudiants en formation des maîtres se fient sur le fait qu'ils utiliseront un manuel pour enseigner, et qu'ils n'auront qu'à le suivre pour enseigner la grammaire. Cette fausse assurance les porte peut-être à négliger leur formation sur le plan grammatical.

Il est également important de préciser qu'une généralisation des résultats obtenus dans la présente étude présente certains risques. Il est vrai que les étudiants de 1^{re} et de 4^e année du baccalauréat ont performé de manière similaire, tel que démontré par des tests statistiques. Il est donc possible que d'autres étudiants inscrits à un programme de formation d'enseignant de FL2 obtiennent des scores comparables. Toutefois, une prévision des performances associées à la description d'une catégorie particulière n'est pas toujours possible, ces performances présentant souvent une grande disparité entre les participants. Cette question nous amène justement à la prochaine section, qui concerne plus particulièrement l'interprétation de l'analyse qualitative des résultats.

5.1.2 Description métalinguistique : Analyse qualitative

L'analyse qualitative des résultats nécessite également certaines précisions. L'élément le mieux réussi est la fonction *sujet* de l'item 9, *La petite sœur de Julien apprend le chinois*. Cependant, il n'est pas possible de conclure que la fonction *sujet* est plus facile à identifier qu'une autre fonction. En effet, l'habileté à identifier une fonction donnée semble varier fortement selon l'énoncé. Par exemple, la fonction *sujet* de l'item 9 correspond à une performance de 93 %, alors que celle de l'item 4, *Ce sera une belle surprise*, affiche une performance beaucoup plus faible de 62 %. Il est possible d'attribuer la difficulté éprouvée devant l'énoncé 4 au fait que le sujet est représenté par le pronom démonstratif *ce*. L'identification de la classe de *ce* s'est d'ailleurs avérée particulièrement difficile. Le fait que le sujet de l'item 9 soit un groupe nominal composé de cinq mots ne semble pas avoir présenté un obstacle aussi important.

Il est pertinent de parler aussi des éléments les moins bien réussis. Nous l'avons dit, la description des différents éléments du questionnaire a donné lieu à des performances très variées, allant de 4 % pour la sorte *de manière*, à 96 % pour la classe *adjectif*. Nous ne sommes pas étonné que seulement huit participants (14 %), tous de 1^{re} année, aient indiqué la fonction *prédicat* (nous avons déjà suggéré qu'un tel résultat pouvait être attribué à la différence de contenu des cours de grammaire suivis par les deux groupes). Il s'agit d'une fonction dont on parle beaucoup moins que les autres, et nous doutons même qu'elle soit mentionnée dans les ouvrages ayant servi lors de la scolarisation des participants. Andrews (1999a) fait la même observation, en précisant que même les participants locuteurs non natifs de son étude avaient été peu nombreux (17,5 %) à l'identifier correctement. Par ailleurs, plus de la moitié des participants n'arrivent pas à identifier la classe du déterminant contracté *au*, et celle du pronom démonstratif *ce*. Le premier cas appelle une certaine indulgence en ce qu'il traduit une analyse adéquate, puisque le déterminant *au* est effectivement issu de la contraction d'une préposition, *à*, avec le déterminant *le*. Sept autres participants (13 %) choisissent d'ailleurs d'écrire *préposition* + *déterminant* dans cette case, réponse que nous avons décidé de rejeter dans la

conception de notre corrigé (voir chap. 3). Nous considérons que les praticiens doivent respecter la convention selon laquelle ces formes contractées sont classées parmi les déterminants (ou les articles).

Le deuxième cas, en revanche, résulte d'une analyse totalement erronée. Il est vrai que la forme *ce* est aussi utilisée comme déterminant démonstratif. Mais le contexte fourni à l'item 4 du questionnaire ne laisse aucun doute sur la classe du *ce* à analyser : *Ce sera une belle surprise*. En effet, il suffit de voir que le mot suivant *ce* n'est pas un nom, mais un verbe, pour conclure qu'il ne s'agit pas du *ce* déterminant mais bien du *ce* pronom. Il semble donc que 38 % des participants n'aient pas conscience de régularités syntagmatiques aussi sommaires que « déterminant + nom » ou « pronom + verbe ». Comme le suggèrent Cajkler et Hislam (2002) en commentant les classements faits par leurs participants : « Fossilisation of traditional definitions seemed to lead some trainees to focus only on the meaning of the word. There was less evidence of syntactic or phrase structure awareness [...] » (p. 171).

Nous avons dit précédemment que nous étions aussi intéressé à savoir dans quelle mesure les participants auraient des difficultés à identifier des mots qui peuvent relever de différentes catégories selon le contexte. Rappelons que deux recherches, menées par Myhill (2000) et Cajkler et Hislam (2002), avaient souligné ce problème particulier. Les résultats se sont avérés très variables à cet égard, le plus faible étant de 47 % : 21 participants (38 %) ont décrit le pronom démonstratif *ce* comme un déterminant (du 15 % restant, 6 étudiants n'ont pas indiqué la classe, un a indiqué *préposition*, et un *présentatif*). Les autres items sélectionnés selon ce critère ont cependant donné des résultats plus élevés, parmi, même, les plus élevés de l'ensemble. La possibilité pour un mot de correspondre à plusieurs catégories selon le contexte semble donc constituer une difficulté, mais seulement dans certains cas.

Par ailleurs, un faible résultat à un item donné ne traduit pas nécessairement une lacune des participants sur le plan métalinguistique. Il est possible en effet qu'un élément soit absent, non par méconnaissance de la terminologie, mais par simple omission. Par exemple, l'arrivée de la nouvelle grammaire pourrait expliquer que le

terme *qualificatif* n'ait été mentionné que par 14 % des étudiants. En effet, la classe des déterminants fait qu'il n'est plus nécessaire d'y recourir pour distinguer l'adjectif qualificatif des *anciens* adjectifs possessifs ou démonstratifs. Il reste que la nouvelle terminologie reconnaît tout de même deux sortes d'adjectifs, *qualifiant* et *classifiant*, qui n'ont pas du tout été utilisés. Il est aussi possible que ce soit par omission que les participants n'ont obtenu que 4 % à l'identification de la sorte d'adverbe *de manière* (pour l'adverbe de manière *vite*).

Finalement, l'examen des bonnes réponses fournies montre une grande diversité. Les termes choisis par les participants témoignent d'une certaine intégration de la terminologie associée à la grammaire nouvelle, mais à des degrés tout de même variés. La marque la plus flagrante de l'adhésion à la nouvelle terminologie concerne le mot *déterminant* choisi par 23 étudiants (près de 42 %), alors qu'*article* n'a pas du tout été utilisé. Il faut dire que le changement de *article* pour *déterminant* est peut-être l'élément le plus caractéristique de la nouvelle grammaire pour plusieurs. Cette nette préférence pour une terminologie nouvelle doit tout de même être relativisée par le nombre élevé de participants (58 %) qui n'ont pas réussi à identifier correctement la classe du mot *au*. Peut-être que le terme *article* serait apparu chez ces 32 étudiants si le mot à décrire avait été un article non contracté, comme *le*, par exemple. Quoi qu'il en soit, les 23 participants à avoir réussi cet item ont tous choisi *déterminant* au lieu de *article*. Nous avons souligné par ailleurs que la formation semblait avoir une influence importante sur le choix du métalangage. Le terme *modificateur*, lui aussi associé à la grammaire nouvelle, s'est avéré le plus populaire pour décrire la fonction de l'adverbe, et n'a été utilisé que par les étudiants qui suivaient ou avaient suivi le même cours, soit le cours A. Les données ne nous permettent cependant pas d'établir de corrélation entre les cours suivis et la terminologie utilisée. Le lien rapporté ci-dessus apparaît néanmoins suffisamment fort pour investiguer l'existence d'une telle corrélation dans le cadre d'une étude ultérieure. Il serait alors intéressant d'analyser aussi la nature d'une telle influence : quels termes sont affectés, dans quelle mesure l'analyse peut aussi bénéficier de la formation, etc. Il est important de préciser que le cours concerné, le cours A, est

destiné aux futurs enseignants de français (FL1 et FL2, sans distinction) au secondaire. L'analyse de la nouvelle grammaire scolaire fait d'ailleurs partie des objectifs du cours. Les résultats observés semblent donc encourageants, car ils suggèrent que la formation a contribué à développer les connaissances – déclaratives, du moins – des futurs enseignants. En ce qui concerne d'autres marques d'adhésion à la nouvelle analyse grammaticale, le chapitre précédent précise toutefois que d'autres termes associés à la grammaire nouvelle témoignent d'une maîtrise très limitée (*prédicat*) ou n'ont simplement pas été utilisés (*classifiant*, *sujet de P*).

Quelques points abordés ci-dessus peuvent sembler contradictoires, c'est pourquoi nous signalons ici une mise au point. D'un côté, plusieurs auteurs semblent considérer l'analyse syntaxique comme étant plus fiable qu'une analyse sémantique. D'abord, Cajkler et Hislam (2002) attribuent, du moins en partie, les erreurs d'identification des participants à une analyse fondée sur des critères sémantiques plutôt que syntaxiques. Ensuite, il est intéressant de noter que cet accent sur l'analyse syntaxique constitue une caractéristique de la grammaire nouvelle. D'un autre côté, De Salins (1996) considère qu'une démarche onomasiologique (du sens vers la forme) est plus appropriée pour l'enseignement d'une L2 qu'une démarche sémasiologique (de la forme vers le sens), insistant donc sur l'importance, en L2, de l'aspect sémantique. Ces différents points de vue ne s'opposent peut-être qu'en apparence. En effet, la démarche à adopter dépendrait de l'objectif poursuivi. À des fins de description métalinguistique et de compréhension du fonctionnement de la langue, il nous semble que l'enseignant, comme l'apprenant, peut bénéficier d'une démarche syntaxique visant la prise de conscience de certaines régularités syntagmatiques. Nous pensons aux formules utilisées dans plusieurs ouvrages spécialisés en FL2 : *téléphoner* + à *qqn*, à *cause de* + *nom*; ou encore, comme nous y avons fait référence précédemment, à *déterminant* + *nom*, et *pronom* + *verbe*. L'ouvrage de Chartrand *et al.* (1999) précise d'ailleurs à ce sujet que le déterminant « [...] précède toujours le nom [...] » (p. 141). Ce qui n'empêche pas de recourir à une démarche allant du sens vers la forme dans une activité où le but est plutôt de

comprendre le sens d'une expression donnée. Dans un tel cas, il peut s'avérer économique d'utiliser un dictionnaire bilingue (L1 de l'apprenant / L2), de préférence à un dictionnaire unilingue écrit dans la L2. Les opérations syntaxiques de manipulations, quant à elles, devraient, selon notre compréhension des auteurs cités précédemment (Celce-Murcia, 1995; De Salins, 1996), être réservées à des fins différentes en FL1 et en FL2. Ces manipulations semblent intéressantes pour l'enseignant qui voudrait présenter certaines régularités aux apprenants. Par exemple, pour leur expliquer que l'adverbe *toujours* n'est pas aussi mobile que l'équivalent espagnol *siempre*, et ne peut donc être déplacé en tête ou en fin de phrase. Nous posons l'hypothèse qu'une telle intervention centrée sur l'enseignant, parce qu'elle ne sollicite pas l'intuition linguistique que l'apprenant pourrait avoir du français, peut être profitable à ce dernier. En revanche, ces manipulations présenteraient un intérêt limité en L2 si elles sont données à l'apprenant comme des outils à appliquer de façon autonome. En effet, nous avons décrit précédemment comment une telle utilisation demande que l'utilisateur porte un jugement de grammaticalité. Comme l'apprenant de L2, débutant du moins, ne possède pas l'intuition linguistique nécessaire pour porter ce jugement de grammaticalité, cette technique ne lui est pas profitable. Notre hypothèse est évidemment dépendante du degré d'intuition linguistique de l'apprenant, et du degré d'intuition linguistique exigé par une manipulation particulière. Nous avons précisé dans le chapitre deux qu'une manipulation impliquant les pronoms relatifs *qui* et *que* s'avérait particulièrement exigeante en ce sens. Il est donc nécessaire de vérifier ces divers degrés dans le cadre d'autres études empiriques (en admettant que ce soit possible), avant de pouvoir confirmer une telle hypothèse.

5.1.3 La tâche de repérage

Nous avons vu dans le chapitre précédent que le score global relié à la tâche de repérage est de 88 % ou de 96 % selon que l'on tient compte ou non des deux énoncés ne comportant pas d'erreur. Le score de 96 % est pour ainsi dire un score parfait. Le score de 88 % semble cependant indiquer que le repérage n'est pas une

tâche strictement linguistique – par opposition à métalinguistique –, puisque dans ce cas-ci, l'intuition des participants ne leur a pas permis d'obtenir un score parfait. Ces résultats étaient cependant prévisibles en raison des énoncés 7 et 9 qui sont reconnus pour poser difficulté aux francophones. Les deux formes, *Français* avec majuscule et *français* avec minuscule, existent. Quant à la règle concernant l'omission du déterminant défini devant un pays féminin dans *il vient de Belgique*, plusieurs francophones ne la respectent pas. Ce qui nous semble important de souligner, c'est que plusieurs des participants, qui se destinent à l'enseignement, considèrent ces énoncés comme erronés. Un tel comportement risque en effet de compromettre la qualité de l'enseignement : d'une part, l'enseignant transmet de fausses informations; et, d'autre part, une correction négative injustifiée risque d'affecter la motivation de l'apprenant et de miner la confiance qu'il éprouve envers l'enseignant. Les scores correspondant aux deux énoncés corrects peuvent sembler inquiétants, particulièrement en ce qui concerne l'item 7 : – *Est-il français? – Non, il vient de Belgique* a été jugé grammatical par seulement 14 participants (25 %). Il faut cependant préciser que cet item constitue un piège à bien des égards. En effet, il cible deux structures qui sont fréquemment l'objet d'erreur chez les locuteurs natifs, que ce soit à l'écrit : **Est-il Français?* ou à l'oral comme à l'écrit : **Il vient de la Belgique*. Comme il comportait non pas une, mais deux sources de difficulté, l'item était donc d'autant plus propice à la production d'erreurs. Il faut mentionner par ailleurs que l'erreur **Il vient de la Belgique* est commise par plusieurs enseignants d'expérience. C'est dire à quel point cette forme erronée paraît toute naturelle au locuteur natif. Le repérage d'erreurs ne saurait donc être associé dans tous les cas à une tâche exigeant peu de réflexion métalinguistique. L'énoncé 9, pour sa part, *Le médecin lui a dit qu'elle était enceinte* a été beaucoup mieux réussi : 44 participants (79 %) ont indiqué qu'il ne comportait pas d'erreur.

Il est intéressant de mettre ces résultats en relation avec ceux de Bialystok (1979). Nous avons vu que la chercheuse considérait que le repérage d'erreurs pouvait mesurer la connaissance explicite ou implicite des apprenants de L2, selon leur niveau de compétence. Si les participants de notre étude ne sont pas des

apprenants de FL2 mais des locuteurs natifs, ils n'en ont pas moins manqué certains repérages. Il est tentant de conclure que la tâche de repérage dépend non seulement du niveau de compétence du participant, mais aussi de la nature des énoncés à analyser, plus précisément de l'expérience linguistique qu'en a le participant. Nous avons précisé au chapitre 3 que nous avons sélectionné les deux énoncés corrects parce que les locuteurs natifs les utilisaient couramment de manière fautive. Nous posons donc informellement l'hypothèse que ces deux repérages particuliers occasionneraient significativement plus d'erreurs que les huit autres. Les résultats concernant l'item 7 sont concluants à cet égard, ceux de l'item 9 un peu moins. De telles données suggèrent que le statut de locuteur natif de l'enseignant de FL2 ne lui permet pas de juger correctement de la grammaticalité de certaines phrases correctes, dont les difficultés syntaxiques en jeu sont pourtant plutôt simples : il est question à l'item 7 de l'omission d'un déterminant défini, et de l'emploi de la majuscule; et à l'item 9 de la concordance des temps dans le discours indirect au passé. Comme les structures en question sont fréquentes en français (peut-être moins pour la structure *de + pays féminin*, qui demeure néanmoins incontournable en classe de FL2 où les apprenants sont appelés à se présenter), il semblerait important de les présenter lors de la formation initiale des enseignants, en faisant prendre conscience aux futurs enseignants de l'emploi peut-être fautif qu'ils en font.

Par ailleurs, nombreux sont les repérages manqués correspondant à des cases vides, qui peuvent toujours être attribués à un manque de temps plutôt qu'à des lacunes sur le plan linguistique. Une fois les espaces vides écartés, il reste neuf participants qui ont raté un repérage, dont huit se disent LN. Plusieurs raisons peuvent expliquer ces données. Tout d'abord, la limite de temps imposée pour l'exercice peut générer un stress ou entraîner une vitesse d'exécution qui altère l'attention des participants. De plus, le support écrit de l'exercice peut ne pas servir l'intuition du LN autant qu'un message sonore, surtout lorsque l'erreur occupe peu d'espace, comme le « pas de l'argent » de l'énoncé 2. En outre, il est toujours possible que les énoncés sélectionnés ne soient pas valides pour un test de ce

genre. Les énoncés 4, 6 et 10 correspondent à plus d'un repérage raté chacun. Finalement, le fait que les participants avaient comme instruction de chercher une erreur possible peut rendre compte du fait qu'ils se soient mis à douter devant les énoncés corrects, ce qu'ils n'auraient peut-être pas fait en situation réelle, devant la copie d'un élève, par exemple.

5.1.4 La tâche de correction

La tâche de correction a également connu plusieurs ratés dans notre étude. Elle est pourtant décrite par Andrews (1999a) comme une tâche que les locuteurs natifs devraient réussir à 100 %, et requiert, selon Bialystok (1993), un degré élevé d'analyse mais un faible degré de contrôle. Plusieurs raisons peuvent expliquer ces erreurs. Premièrement, le fait qu'il y ait quelques locuteurs non natifs parmi nos participants. Comme Andrews l'avait souligné avant même d'étudier ses résultats, la correction d'erreur est une tâche qui demande peu de réflexion métalinguistique, et qui favorise donc les locuteurs natifs, qui peuvent s'appuyer sur leur intuition pour trouver la forme qui « sonne » bien.

Cependant, cette réponse n'explique pas tout, puisque la plupart des corrections fautives sont fournies par des locuteurs natifs. De toutes les corrections que nous avons jugées inappropriées, trois nous semblent surprenantes de la part de locuteurs natifs : au numéro 6, *«la plus laide rue» (41-07), au lieu de *la rue la plus laide*; au numéro 9, *«le médecin l'a dit» (40-05), au lieu de *le médecin lui a dit qu'elle était enceinte*; et au numéro 10, *«je suis allé ou j'allai» (10-02), qui laisse croire qu'on pourrait dire **Quand j'allai dehors ce matin, il pleuvait*. On peut penser que ces trois participants présentent un degré d'attention plus faible, qu'ils étaient fatigués au moment de remplir le questionnaire, ou qu'ils ont un niveau de français très faible. Par ailleurs, il semble raisonnable de suggérer que différentes erreurs exigent différents degrés de réflexion métalinguistique pour être corrigées. Par exemple, corriger l'accord du participe passé d'un verbe pronominal peut requérir

davantage de connaissances métalinguistiques que de choisir entre les pronoms relatifs *qui* et *que* du numéro cinq de notre questionnaire (que tous ont su corriger).

Le chapitre précédent a aussi révélé que certaines corrections, même si elles correspondaient à des formes correctes, avaient dû être rejetées parce qu'elles proposaient un changement sur le plan sémantique, et non sur le plan grammatical, comme l'exigeait la consigne. Une analyse plus laxiste des données aurait pu traiter 13 des corrections suggérées (soit près de 24 %) comme étant recevables. D'une part, nous avons précisé vouloir conformer notre correction à la consigne. D'autre part, il est important de questionner les causes et les implications de ce type de correction. Peut-être les participants n'ont-ils pas porté attention à la consigne a) : « dire s'il y a une erreur **grammaticale** ou non » (en gras dans le questionnaire). Il est possible aussi que les participants ne sachent pas distinguer une erreur de nature grammaticale d'une erreur de nature sémantique. Une autre explication serait qu'une correction sur le plan sémantique représente pour le participant une stratégie de compensation. Par exemple, 11 participants ont proposé de corriger l'erreur de l'item 10 en changeant, non pas le temps du verbe *aller*, mais en changeant le verbe *aller* pour un autre, soit le verbe *être* ou *sortir*. Il est possible qu'il s'agisse là d'une stratégie permettant aux participants d'éviter une intervention de nature grammaticale dont ils ne comprennent pas les règles impliquées. Certes, il est souhaitable qu'un enseignant dispose d'un arsenal d'interventions pour corriger une faute particulière. Cependant, une intervention sur le plan sémantique ne constitue pas nécessairement un choix éclairé, et il peut s'agir d'une stratégie d'évitement tel que décrit ci-dessus. La présente étude ne permet évidemment pas de répondre à ces questions, mais cerné néanmoins des problèmes qu'il serait utile d'étudier pour la formation des enseignants.

En ce qui concerne l'implication que représente le choix d'une correction sémantique pour corriger une erreur grammaticale, elle semble cruciale. Les 13 cas relevés ci-dessus représentent autant d'opportunités manquées d'explicitement la règle grammaticale violée. Dans une situation réelle d'enseignement, où l'enseignant corrige la production d'un élève, par exemple, c'est l'apprenant qui est privé d'un

intransant grammatical important de la part de l'enseignant. Si une simple énonciation de la règle n'entraîne pas l'apprentissage, il reste que plusieurs autres formes d'intervention s'avèrent efficaces en ce sens (Ellis, 2005). Qu'il s'agisse d'une forme ou d'une autre, l'enseignant doit cependant connaître la règle grammaticale afin de présenter un intransant valable pour l'apprenant.

5.1.5 La tâche d'explication

Les faibles scores obtenus par les participants à la tâche d'explication, nous l'avons dit, étaient prévisibles. De l'ordre de 20 %, ils sont similaires à ceux obtenus par les deux groupes de locuteurs natifs sans expérience d'enseignement de l'étude d'Andrews (1999a). L'auteur explique qu'il s'agit en fait de la tâche la plus exigeante sur le plan métalinguistique : les participants doivent réfléchir à une erreur grammaticale qu'ils viennent de corriger; ils doivent énoncer la règle qui a été violée; et ils doivent utiliser un métalangage approprié pour l'explication de la règle. Encore une fois, nous soulignons que ces résultats sont probablement très dépendants du type d'énoncés sélectionnés. L'analyse qualitative des explications a d'ailleurs révélé des variations importantes entre les divers énoncés.

L'item qui a entraîné le plus grand nombre de bonnes explications concerne l'opposition des déterminants possessifs *ses* et *leurs*. Il est intéressant de noter qu'il s'agit de la seule difficulté du questionnaire liée à l'orthographe grammaticale. Ces données sont toutefois insuffisantes pour défendre l'hypothèse selon laquelle les erreurs d'accord s'avèreraient plus faciles à traiter pour un locuteur natif que les erreurs d'autres types. Certains indices suggèrent néanmoins qu'une telle hypothèse serait plausible. Nous avons vu au chapitre 3 que des enseignants de FL2 sollicités pour énoncer une règle de grammaire avaient donné en majorité des règles d'accord (Germain et Séguin, 1995). Nous avons également suggéré précédemment que la nature même de la langue française favorisait l'apprentissage de l'orthographe grammaticale chez les francophones. Quoi qu'il en soit, la vérification empirique de cette intuition pourrait représenter un intérêt important pour la formation des

enseignants. Si c'était le cas, il faudrait peut-être mettre l'accent sur le traitement d'autres types d'erreurs qui seraient aussi importantes - sinon plus - à traiter en FL2. Nous pensons notamment à des erreurs sur le plan syntaxique du type de celles que nous avons sélectionnées pour notre questionnaire : opposition *c'est / il est*, emploi de la négation, emploi du pronom *en*, etc. Nous argumentons que les erreurs de ce type sont plus urgentes à traiter que les erreurs liées à l'orthographe grammaticale pour deux raisons. Premièrement, elles stigmatisent l'apprenant de FL2. En effet, ces erreurs n'apparaissent pas chez les LN. L'élève issu de la classe d'accueil, qui est intégré dans les classes régulières au bout d'un an, éprouve peut-être une pression à traiter ce type d'erreur qui le marginalise par rapport à ses camarades LN. Quant aux apprenants adultes qui visent l'intégration au marché du travail, ils ressentent la pression de devoir démontrer des compétences linguistiques aussi bonnes que celles des candidats LN avec lesquels ils se retrouvent en compétition. Deuxièmement, les erreurs de ce type sont plus apparentes à l'oral que plusieurs erreurs d'accord. Les huit erreurs que nous avons sélectionnées pour notre questionnaire s'entendent toutes. En revanche, plusieurs accords en genre et en nombre ne présentent pas de marques à l'oral (ministres, timides, achetées, leurs), ainsi que plusieurs accords en personne (chante / chantes / chantent). Pour ces raisons, il nous semble important pour une formation spécialisée en FL2 de tenir compte de ce type particulier d'erreurs.

Il faut souligner les limites de l'instrument et son caractère artificiel. Nous avons dit que certaines réponses traduisaient une certaine assurance chez le participant. Cependant, nous ne disposons que de questionnaires écrits. Il ne s'agit ni d'entrevues, ni d'explications offertes à des apprenants qui auraient été observées en classe. Pour cette raison, il est normal (et dans notre cas même souhaitable) que les participants aient inscrit une réponse sans être certains de ce qu'ils avançaient. Nous ne pouvons donc pas conclure que les participants préfèrent fournir une explication sans en être sûrs plutôt que de laisser un espace vide ou indiquer qu'il ne savent pas. Ils ont simplement exécuté les tâches au meilleur de leurs connaissances. Le questionnaire ne permet donc pas de dire dans quelle mesure les

participants croient aux règles proposées, pas plus qu'il ne se prétend révélateur des pratiques que les participants mèneront en salle de classe.

Cela dit, les réponses ainsi recueillies présentent une grande valeur. Elles révèlent l'étendue, donc aussi les limites des connaissances des participants en ce qui concerne les règles régissant les erreurs proposées dans le questionnaire. Les explications apportées ont notamment permis d'observer que, même dans les cas où le métalangage était juste, l'analyse visant à expliquer l'erreur était souvent déficiente. Ce qui signifie qu'il ne suffit pas de maîtriser le métalangage, c'est-à-dire les termes techniques qui décrivent le fonctionnement de la langue française (déterminant, élision, contraction, etc.) pour expliquer une erreur. Il faut aussi connaître les règles qui régissent ce fonctionnement, en plus de savoir quand et comment les présenter aux apprenants pour qu'ils puissent tirer profit de l'enseignement.

Les réponses ont aussi souligné un recours peu fréquent à l'analogie. La consigne relative à la tâche d'explication n'exigeait pas d'indiquer un exemple. Cependant, la confrontation de la règle proposée à un exemple aurait permis de l'invalider dans bien des cas. Il est vrai que l'exercice était chronométré et ne laissait ainsi pas beaucoup de temps pour s'engager dans une contre vérification.

Les analyses erronées traduisent aussi une compréhension limitée des concepts de base liés à l'explication d'erreurs. Par exemple, l'opposition *humain / non humain*, invoquée à tort par plusieurs participants pour expliquer les deux erreurs de pronoms (numéro 1 : **il est un bon film*; numéro 5 : **J'ai un ami que parle quatre langues*), semble être une confusion très répandue. Plusieurs indiquent que le pronom personnel *il* ne peut représenter une chose, ou que le pronom relatif *que* ne peut représenter un être humain. Par ailleurs, l'analyse du métalangage utilisé dénote un manque important de vocabulaire technique. Les participants pouvaient proposer une analyse pertinente, mais éprouvaient de toute évidence des difficultés à l'exprimer clairement.

5.2 Question de recherche 2 : Différences entre les étudiants de 1^{re} année et ceux de 4^e année

Les tests statistiques indiquent clairement qu'il n'y a pas de différences significatives entre les résultats obtenus par les étudiants de 1^{re} année et ceux obtenus par les étudiants de 4^e année. Le tableau 4.6 montre d'ailleurs que les scores sont similaires dans les deux groupes. La seule tâche présentant un écart supérieur à 6 % entre les deux groupes est la description évaluée selon le barème minimal. Ce même tableau indique par ailleurs que les étudiants de 1^{re} année obtiennent des scores supérieurs à ceux des 4^e année dans toutes les tâches (différence toutefois non significative selon les tests statistiques), quel que soit le barème utilisé. Avant d'aller plus loin, il est important de rappeler que les deux groupes ne sont pas constitués des mêmes individus prenant part à une étude longitudinale. Il n'est donc pas possible de parler ici de développement individuel au fil de la formation. Il est cependant raisonnable de poser l'hypothèse que les étudiants de 4^e année avaient un niveau de connaissances grammaticales comparable à celui indiqué chez les 1^{re} année au cours de leur première année de formation.

Cette supériorité des 1^{re} année par rapport aux 4^e année (scores globaux plus élevés dans les quatre tâches) peut être analysée de plusieurs façons. Étant donné que les étudiants de 4^e année ont complété trois années du programme de plus que leurs collègues de 1^{re} année (un programme spécialisé en enseignement du FL2, nous tenons à le souligner), la logique voudrait qu'ils soient mieux outillés pour l'enseignement de la grammaire du FL2 que les autres. Or, les résultats semblent témoigner, au contraire, de la supériorité des étudiants de 1^{re} année sur cet aspect. Au mieux, on pourrait omettre les écarts minimes entre les deux groupes et dire que les étudiants de 1^{re} année ont performé aussi bien que ceux de 4^e année. Un tel constat est pour le moins préoccupant, et suggère que les cours suivis pendant trois ans, entre la première et la quatrième année de la formation, n'ont pas d'effet sur les connaissances grammaticales des étudiants. Il faut dire que pendant ces trois années, d'autres aspects de l'enseignement sont abordés, comme la psychologie, la

littérature, la gestion de classe, l'histoire du français, la pédagogie, la didactique, et autres.

Il n'en demeure pas moins étonnant que les 19 semaines de stages effectués par les étudiants de 4^e année ne les avantagent pas par rapport aux étudiants de 1^{re} année, qui n'ont complété, pour leur part, qu'une semaine de stage d'observation. Les étudiants de 4^e année ont tous indiqué avoir fait des stages au primaire et au secondaire, et quatre d'entre eux indiquent même avoir fait un stage en milieu adulte. Il semblerait donc que les stages ne permettent pas d'augmenter les connaissances grammaticales du futur enseignant, du moins pas selon les mesures utilisées dans la présente étude. Peut-être ces données sont-elles indicatives de l'absence de pratiques grammaticales dans l'enseignement. L'absence d'écart entre les deux groupes pourrait s'expliquer si les cours traitant de grammaire étaient tous complétés dès la première année de formation, ce qui n'est pas exact puisque le cours de didactique de la grammaire est donné en 3^e année.

D'un point de vue plus optimiste, il est possible que la formation se soit nettement améliorée au cours des trois dernières années, et qu'elle permette aux nouveaux étudiants de s'approprier au cours de la première année les connaissances grammaticales que les étudiants de 4^e année ont pris quatre ans à cumuler. Il est également possible que les nouvelles cohortes aient acquis un bagage grammatical plus complet, pouvant être attribué à la refonte du programme de secondaire de FL1 survenue en 1995. Les changements apportés aux cours de grammaire constituent un argument en faveur d'une telle hypothèse. Finalement, les scores plus élevés des 1^{re} année pourraient aussi s'expliquer par le fait qu'ils suivaient leur cours de grammaire pédagogique pendant la collecte de données, tandis que les 4^e année avaient suivi leur cours de grammaire trois ans auparavant. Les notions grammaticales étaient donc plus accessibles en mémoire pour les 1^{re} année.

5.3 Question de recherche 3 : Différences entre les quatre tâches

Nous avons dit au chapitre précédent que les performances des participants relatives aux tâches de repérage, correction et explication étaient prévisibles. Ces résultats, 96 % pour le repérage, 92 % pour la correction et 20 % pour l'explication, sont comparables à ceux obtenus dans l'étude menée par Andrews (1999a). Quant à la tâche de description métalinguistique, nous avons déjà dit que les participants de l'étude avaient mieux fait que ceux d'Andrews (1999a). La comparaison entre les deux études s'avère évidemment limitée, puisque les deux tests sont très différents, sur le plan de la langue analysée et sur la nature des éléments grammaticaux retenus. Il n'en demeure pas moins que chaque test a permis d'évaluer des locuteurs natifs futurs enseignants de L2 sur des tâches grammaticales demandant plus ou moins de réflexion métalinguistique. L'étude d'Andrews (1999a) comportait deux échantillons de locuteurs natifs de l'anglais, sans expérience d'enseignement de l'anglais L2. En faisant la moyenne des deux, on obtient 91 % pour la correction d'erreur, et 20 % pour les explications grammaticales, données qui correspondent, pour nos participants, à 92 % et 20 %, respectivement. Ces ressemblances apparentes doivent cependant être analysées. En effet, Andrews précise que les seuls participants locuteurs natifs de son étude à ne pas avoir obtenu 100 % pour leurs corrections sont ceux qui ont manqué de temps. Nous avons analysé dans la section 5.1.4 les différentes causes attribuables à ces résultats.

Il faut aussi dire que les résultats sont conformes à ceux obtenus par des locuteurs natifs dans l'étude d'Andrews (1999a) : les tâches demandant moins de réflexion métalinguistique, le repérage et la correction, affichent des résultats beaucoup plus élevés que ceux obtenus pour l'explication. Par ailleurs, l'absence de corrélation entre la tâche de description et la tâche d'explication semble indiquer que ces deux tâches font appel à des habiletés distinctes. Ainsi l'habileté à corriger une erreur ne garantit pas l'habileté à expliquer cette erreur. Un tel constat, entendu maintes fois, était fort prévisible. La formation des enseignants de FL2 peut maintenant compter sur des données empiriques le confirmant. Pour cette raison, la formation des

enseignants de FL2 devrait veiller à développer chacune de ces deux habiletés chez les étudiants.

5.4 Question de recherche 4 : L'opinion des participants sur l'enseignement grammatical (représentations)

Le sondage du questionnaire a été conçu afin de répondre à la quatrième question de recherche, qui consistait à mesurer l'opinion des participants sur l'enseignement grammatical.

5.4.1 Nature de l'opinion (représentations)

Nous avons vu que la moyenne du groupe, 2,75 sur cinq, correspondait à une position plutôt médiane sur le continuum des attitudes à l'égard de l'enseignement grammatical, avec une légère propension vers le pôle défavorable à la grammaire. Il convient cependant de relativiser ces résultats pour diverses raisons. D'abord, nous avons choisi d'utiliser l'instrument élaboré par Karavas-Doukas (1996) parce qu'il avait fait l'objet d'une validation sérieuse. Il faut rappeler cependant que cet instrument avait été conçu pour mesurer l'attitude à l'égard de l'approche communicative, et que nous l'avons passablement modifié pour l'adapter aux objectifs de notre étude, en n'y sélectionnant que les énoncés en lien avec l'enseignement grammatical. De plus, nous avons précisé précédemment que l'auteure elle-même soulignait la difficulté d'établir la position médiane du continuum en utilisant une échelle *Likert*, ce qui limite quelque peu l'interprétation des données correspondantes. Nous considérons aussi que le choix de réponse *Je ne suis pas certain-e* ne correspond pas exactement à une position intermédiaire aux quatre autres valeurs proposées. Il aurait peut-être été plus pertinent, à notre avis, d'indiquer *Plus ou moins d'accord*.

Par ailleurs, nous sommes d'avis que le fait d'opposer grammaire et communicatif constitue une démarche peut-être discutable en 2007. En effet, il est possible que

les objectifs linguistiques et les objectifs communicatifs ne constituent pas des préoccupations contradictoires, mais complémentaires. D'ailleurs, l'analyse des réactions des participants aux divers énoncés semble correspondre à une approche plutôt intégrée où la grammaire serait au service de la communication. La nature des énoncés du sondage laisse croire en effet qu'ils indiquent plus leur opposition à l'enseignement grammatical de type traditionnel (règles et exercices hors contexte) qu'à l'enseignement grammatical comme tel. Ainsi, le score global de 2,75 signifierait moins une opinion tendant vers le pôle défavorable qu'une opinion favorable à la grammaire dans un cadre communicatif. En outre, les commentaires apportés par les participants à la dernière page du questionnaire constituent un argument supplémentaire en faveur d'une telle interprétation : ils témoignent de l'importance que les participants accordent aux connaissances grammaticales de l'enseignant de FL2. Ces données sont encourageantes, puisqu'elles concordent avec les tendances actuelles en didactique des L2 (*voir* sect. 2.1). Évidemment, il n'est pas possible de s'assurer que les participants répondent selon leurs convictions profondes, et qu'ils livrent leurs véritables représentations. Il se peut qu'ils indiquent, au contraire, les réponses qu'ils jugent conformes aux théories exposées au cours de la formation, ce qui correspondrait peu, finalement, aux opinions que nous prétendons mesurer. Il convient aussi de souligner que les réponses données par les participants dans les questionnaires ne sont pas nécessairement des indicateurs fiables des pratiques grammaticales qu'ils mèneront en salle de classe. Plusieurs facteurs sont en effet susceptibles d'influencer les interventions pédagogiques des enseignants en action, dont le milieu (Borg, 2003). Quant aux commentaires de la section D, ils seront analysés en détail dans la section 5.6.

5.4.2 Différence entre le groupe de 1^{re} année et celui de 4^e année

En ce qui concerne la différence observée entre le groupe de 1^{re} année et le groupe de 4^e année, nous avons vu au chapitre précédent que le test statistique considérait cette différence significative selon un seuil de 0,05 mais pas si le seuil déterminé est de 0,01. Une différence entre les deux groupes ne serait donc pas si nette.

Néanmoins, en admettant que le seuil de 0,05 soit suffisant, il semble que les 1^{re} année aient une opinion plus favorable à l'enseignement grammatical que leurs camarades de 4^e année. Il serait tentant d'attribuer cet écart aux trois années de formation qui séparent les deux groupes. Cependant, il faut rappeler que ces deux groupes ne sont pas constitués des mêmes individus prenant part à une étude longitudinale. Il n'est donc pas possible de parler ici de développement individuel. Il est cependant raisonnable de poser l'hypothèse que les étudiants de 4^e année avaient une opinion semblable à celle indiquée chez les 1^{re} année au cours de leur première année de formation. Selon une telle hypothèse, il semblerait que les étudiants de 1^{re} année entretiennent encore une perception naïve de l'enseignement, alors que ceux de 4^e année ont été exposés à un contenu académique (lectures, cours magistraux) qui les a menés à modifier les représentations qu'ils avaient au moment de leur inscription au programme. Cet hypothétique développement de l'opinion à l'égard de l'enseignement grammatical, entre la 1^{re} et la 4^e année de formation, serait en accord avec les études qui défendent l'idée selon laquelle la formation aurait une influence sur les représentations des enseignants de L2 (Borg, 2003). Cependant, la présente étude, parce qu'elle ne comporte pas de mesures différées effectuées dans le cadre d'une étude longitudinale, ne permet malheureusement pas de préciser la nature exacte de cette modification.

Il n'en demeure pas moins intéressant d'analyser les différences entre les deux groupes. Outre la différence entre leurs moyennes, les deux groupes montrent également des mesures de dispersion différentes. Chez les étudiants de 1^{re} année, les opinions moyennes vont de 1,7 à 4,3. Le groupe de 4^e année, pour sa part, affiche une plus grande unité avec des résultats variant entre 2,0 et 3,2. Reprenons l'hypothèse selon laquelle les étudiants de 4^e année avaient une opinion semblable à celle indiquée chez les 1^{re} année au cours de leur première année de formation. Dans ce cas, il semblerait que la formation aurait pour effet, non seulement de ramener l'opinion à l'égard de la grammaire vers un pôle plus défavorable, mais contribuerait en plus à uniformiser cette opinion. Une telle uniformisation s'avère

souhaitable dans la mesure où elle attire l'opinion près d'une valeur bénéfique pour l'enseignement. Le problème est qu'il est difficile, justement, d'évaluer le point du continuum qui soit optimal pour l'enseignement.

5.5 Question de recherche 5 : Corrélation entre les connaissances grammaticales des participants et leurs représentations (opinion sur l'enseignement grammatical)

Les limites que nous attribuons aux valeurs de l'opinion mesurées ci-dessus rendent hasardeuse l'interprétation des calculs reposant sur ces valeurs. Nous considérons néanmoins qu'une telle interprétation s'impose ici. Les tests statistiques ont réfuté l'existence de corrélation entre les connaissances grammaticales des participants et leur opinion à l'égard de l'enseignement grammatical. Les deux variables ne seraient donc pas liées, ce qui entraîne certaines implications pour la formation des enseignants de FL2. Tout d'abord, puisque les deux variables semblent indépendantes, il serait vain d'agir sur l'une dans le but de modifier l'autre : si la formation a pour but d'augmenter les connaissances grammaticales des futurs enseignants, limiter l'intervention à souligner l'importance de l'enseignement grammatical s'avèrerait inutile, car il faudrait agir directement sur les connaissances. Il serait important cependant pour la formation des maîtres de démontrer l'importance de bien connaître sa grammaire, à plus forte raison si les interventions à mener seront plus de nature *focus on form* que *focus on formS*. En effet, une démarche *focus on form*, selon la définition de Ellis (2005) (voir sect. 2.1), est fondée sur un mode réactif : l'intervention vise à réagir à une production d'apprenant, l'enseignant doit donc être prêt à réagir au pied levé. En outre, les compétences professionnelles de l'enseignant établies par le MELS (Québec, 2001a) exige une part importante d'autonomie à l'enseignant : devoir concevoir des situations d'apprentissage pour les contenus à faire apprendre, sans que ces contenus ne soient très explicites, sans guide pédagogique, tout en favorisant le développement de compétences transversales, laisse peu de place à l'improvisation.

5.6 Section D : Commentaires libres

Rappelons que les commentaires recueillis à la dernière page du questionnaire n'étaient pas considérés au départ comme des résultats, mais que leur analyse nous a incité à les traiter comme tels *a posteriori*. Les trois thèmes qui nous semblent intéresser le plus grand nombre de participants sont : la perception que le participant a de ses propres lacunes grammaticales; sa satisfaction à l'égard de sa formation sur le plan grammatical; et l'importance des connaissances grammaticales de nature métalinguistique pour l'enseignement. Ils sont dans l'ensemble conscients de leurs lacunes, et expriment le désir de recevoir davantage de cours de grammaire dans le cadre de leur formation. Il est vrai que seulement 54 % des participants ont indiqué des commentaires à cette section présentée comme facultative lors de la collecte de données. Il est vraisemblable que les étudiants moins préoccupés par la question aient été moins motivés à remplir cette section. Cela dit, il est important de mentionner que 84 % des étudiants de 4^e année ont choisi de remplir cette section. Cela pourrait s'expliquer, d'une part, par le fait que les étudiants de 1^{re} année se considèrent encore loin de leur arrivée sur le marché du travail; et, d'autre part, qu'ils ne connaissent pas la teneur grammaticale des trois années de formation qu'il leur reste à faire, et se sentent donc peu habilités à critiquer une situation qu'ils ne connaissent pas. Les étudiants de 1^{re} année ne ressentiraient donc pas un niveau de pression suffisant pour prendre le temps de réagir à ce problème. Rappelons aussi que les conditions étaient plus propices à l'ajout de commentaires chez le groupe de 4^e année : ils venaient de finir leur programme de quatre ans, alors que les étudiants de 1^{re} année devaient poursuivre leur cours après notre départ.

Il est intéressant de souligner que certains participants ne se limitent pas à réclamer plus de cours de grammaire, mais mentionnent des connaissances précises qui sont absentes de la formation, mais qui sont néanmoins essentielles selon eux : connaître les difficultés grammaticales des apprenants de FL2, savoir comment enseigner la grammaire, savoir quoi enseigner et à quel moment, etc. Le fait que plusieurs étudiants soulignent la distinction entre savoir *corriger* une erreur et savoir *l'expliquer* témoigne également de leur connaissance du problème. Ils se montrent donc

conscients des défis à relever en FL2, sans toutefois trouver dans leur formation les moyens de les relever. La plupart des commentaires qui soulignent les lacunes de la formation suggèrent que les participants s'attendent à ce que leur formation leur permette de développer leurs connaissances grammaticales métalinguistiques liées au FL2. Un seul étudiant fait allusion à une formation autodidacte après le baccalauréat : « [...] Mais d'un autre côté, c'est un peu notre devoir d'acquérir ces connaissances. En les enseignant, on pourra mieux les comprendre » (41-09). Si un commentaire semblable est empreint d'une certaine sagesse, il nous rappelle d'un autre côté la mise garde de Morris (2002) : ceux de ses étudiants qui avaient acquis leurs connaissances métalinguistiques au fil d'une expérience en enseignement d'une L2, avant d'entreprendre leur formation académique, manipulaient le métalangage d'une manière décrite comme *dangereuse* par la chercheuse. Il serait tentant de croire qu'une telle situation ne concerne pas les participants de notre étude, qui sont en formation, et dont certains l'ont même terminée. Cependant, de nombreux participants considèrent ne pas avoir les connaissances métalinguistiques nécessaires pour enseigner, ce qui est d'ailleurs corroboré par les résultats obtenus aux tâches de description métalinguistique (51 %) et d'explication grammaticale (20 %). Il convient donc de se demander dans quelle mesure les participants de l'étude se distinguent, sur le plan des connaissances grammaticales métalinguistiques, de LN du français n'ayant ni formation, ni expérience d'enseignement en FL2. Nous trouvons inquiétant qu'un étudiant au terme de sa formation considère comme normal de devoir apprendre le contenu disciplinaire de sa spécialité (ou du moins une partie) par lui-même, *sur le tas*, à plus forte raison s'il n'a pas eu l'occasion de se familiariser, au cours de sa formation, avec les ouvrages de référence spécialisés en FL2.

Il est possible que certains considèrent que les commentaires recueillis ne peuvent être jugés recevables parce qu'ils sont biaisés par les tâches des sections précédentes. En effet, il est probable que des commentaires demandés avant de remplir le questionnaire auraient été différents. Il faut néanmoins préciser que l'invitation à émettre des commentaires ne visait aucun sujet particulier, et n'aurait

donc pas pu être soumise avant le questionnaire. Nous argumentons également que le fait de demander à de futurs enseignants de commenter le contenu grammatical de leur formation, ou la perception qu'ils ont de leur maîtrise de la discipline, présente peu d'intérêt si une telle demande est faite hors contexte : les commentaires ainsi recueillis risqueraient de n'être fondés que sur de vagues impressions subjectives. Après la passation du test, en revanche, les commentaires peuvent reposer sur les difficultés réelles éprouvées lors de la réalisation des diverses tâches grammaticales du questionnaire. Il importe évidemment que les tâches effectuées soient représentatives de l'enseignement du FL2, ce que nous espérons être le cas. Nous reconnaissons évidemment que les énoncés du questionnaire étaient présentés hors contexte.

CHAPITRE VI

CONCLUSION

Dans ce dernier chapitre, nous présenterons d'abord un résumé qui rappelle les faits saillants des chapitres précédents. Nous traiterons ensuite des implications que notre étude peut comporter pour la formation des enseignants de FL2. Il sera aussi question des limites associées à notre recherche, ainsi que des voies qu'elle trace pour de futures études.

6.1 Résumé

Nous avons commencé ce mémoire en décrivant la problématique suivante. D'une part, plusieurs données soulignent l'importance de la composante grammaticale dans l'acquisition d'une L2 : les études empiriques du domaine de la didactique des L2, les programmes d'études du MELS, ainsi que l'expérience de théoriciens praticiens spécialisés en L2. D'autre part, d'autres données suggèrent que les futurs enseignants ne posséderaient pas les connaissances grammaticales suffisantes pour mener à bien l'enseignement grammatical préconisé ci-dessus. Ensuite, nous avons présenté une recension des écrits sur les trois sujets abordés dans la problématique : l'enseignement de la grammaire en classe de L2, les cognitions des enseignants de L2, ainsi que la spécificité du FL2. L'approche méthodologique a permis, quant à elle, de décrire le questionnaire que nous avons utilisé et de préciser les détails de la collecte de données.

Nous avons pu ensuite procéder à la présentation des résultats, ainsi qu'à leur interprétation. Notre première question de recherche visait à vérifier l'état des

connaissances grammaticales des participants, selon quatre tâches. La première, la description métalinguistique (indiquer la catégorie et la fonction d'un énoncé), a conduit à des taux de réussite de 40 %, 51 % et 61 %, selon le barème utilisé. Les trois autres tâches concernaient le traitement d'erreurs fréquentes en FL2. Nous avons vu que la tâche de repérage d'erreurs avait été réussie à 96 %; la tâche de correction d'erreurs à 92 %; et la tâche d'explication grammaticale à 20 %. Nous avons noté que les résultats obtenus par les participants étaient particulièrement faibles aux tâches de description métalinguistique (51 % selon le barème global) et d'explication grammaticale (20 %). Nous en avons déduit que ces lacunes étaient assez importantes pour risquer de compromettre la qualité de l'enseignement des participants. En réponse à la deuxième question de recherche, les tests statistiques n'ont pas permis d'établir de différence significative entre les résultats obtenus par les étudiants de 1^{re} année et par ceux de 4^e année, pour aucune des quatre tâches. Cette absence de différence entre les deux groupes nous a mené à conclure que la formation, théorique et pratique, ne permettait pas de développer les connaissances grammaticales (telles que définies et ciblées dans notre étude) des étudiants. En ce qui concerne la troisième question de recherche, des tests statistiques ont établi que les résultats obtenus aux quatre tâches du questionnaire (description métalinguistique, repérage, correction et explication d'erreurs) présentaient tous des différences significatives importantes. Ainsi, ces tâches seraient indépendantes et feraient appel à des habiletés distinctes. Il nous a donc paru logique de suggérer que la formation des enseignants de FL2 veille à développer chacune de ces habiletés. Au sujet des représentations, qui concernaient la quatrième question de recherche, un sondage a révélé que l'importance que les participants accordaient à l'enseignement grammatical en classe de FL2 se situait à 2,75 sur une échelle de 5 points (allant de moins favorable à plus favorable, ce qui indique un résultat un peu inférieur à la position médiane de 3 sur 5). Cette donnée nous a semblé indiquer que les participants se montraient généralement favorables à l'enseignement grammatical, mais à l'intérieur d'un cadre communicatif. Finalement, nous avons discuté de la cinquième question de recherche, et rapporté qu'il n'y avait pas de corrélation entre l'opinion des participants à l'égard de l'enseignement grammatical,

d'une part, et leurs résultats aux quatre tâches visant à évaluer leurs connaissances grammaticales, d'autre part. Ici aussi, les deux variables seraient indépendantes. Nous avons donc souligné qu'une formation qui aurait comme but d'augmenter les connaissances grammaticales des futurs enseignants devrait comporter des cours qui traitent directement de ces connaissances, et non se limiter à souligner l'importance de l'enseignement grammatical. Par conséquent, nous avons suggéré que les responsables de la formation consacrent une partie de celle-ci au développement des habiletés liées à la description métalinguistique et au traitement des erreurs fréquentes en FL2.

6.2 Implications

Les résultats obtenus dans notre étude donnent foi aux critiques évoquées dans la problématique (*voir* chap. 1), dont une rapportait que les enseignants recevraient « [...] une formation de base en contenus disciplinaires de moins en moins solide » (Beaudet *et al.*, 2003, p. A9). Par conséquent, les enseignants de FL2 n'auraient d'autre choix que d'apprendre de manière autodidacte, « sur le tas », les connaissances grammaticales liées au contenu disciplinaire. Morris (2002) souligne toutefois le danger d'une telle situation, en précisant que ceux de ses étudiants qui bénéficiaient d'une expérience informelle d'enseignement de l'anglais L2 faisaient un usage exagéré de termes mal maîtrisés.

Comme plusieurs des études recensées l'ont fait, il nous semble naturel de conclure que le développement des connaissances grammaticales métalinguistiques doit faire l'objet d'un enseignement systématique dans un programme de formation des enseignants de FL2. Parmi les nombreuses connaissances grammaticales métalinguistiques concernées, nous avons souligné que les futurs enseignants de notre étude éprouvaient des besoins particuliers de formation en ce qui concerne la description métalinguistique et, surtout, l'explication grammaticale d'erreurs fréquentes en FL2. Les commentaires libres que les participants ont indiqués sur leur questionnaire (*voir* app. G) montre d'ailleurs qu'ils demandent à approfondir ces

connaissances. Nous ajoutons que si une formation cherche à développer les habiletés reliées à la description métalinguistique et à l'explication grammaticale d'erreurs fréquentes en FL2, il semble que des stages ne suffisent pas, pas plus que des cours qui ne visent pas systématiquement ces deux objectifs précis. Un cours visant à améliorer les connaissances reliées à la description métalinguistique et à l'explication grammaticale d'erreurs fréquentes en FL2 devrait donc être conçu à cette fin. Il serait important, par ailleurs, de voir quels objectifs sont à prioriser lorsqu'il s'agit de préparer de futurs enseignants de FL2 à exercer leur profession. À ce sujet, plusieurs des écrits que nous avons recensés identifient un certain nombre de connaissances et d'habiletés qu'une formation devrait, selon les auteurs, veiller à développer. Nous croyons utile d'en présenter ici un résumé :

- la description métalinguistique (Andrews, 1999a);
- la connaissance consciente des concepts grammaticaux et du métalangage associé à ces concepts (Celce-Murcia, 1995);
- la connaissance des concepts appropriés pour l'analyse de la langue (Murray, 2002);
- l'utilisation d'un discours professionnel (Murray, 2002);
- le repérage d'erreurs, surtout chez des enseignants de L2 qui sont LN (Murray, 2002);
- l'habileté à prêter attention à la production de l'apprenant sur le plan de la forme et du sens, simultanément (Murray, 2002);
- l'évaluation au pied levé des productions des apprenants (Johnston et Goettsch, 2000);
- la production d'exemples (Johnston et Goettsch, 2000);
- la connaissance des différents types d'erreurs possibles (Murray, 2002);
- la connaissance des erreurs typiques des apprenants selon leur L1 (Murray, 2002);
- l'explication d'erreurs (Andrews, 1999a; Morris, 1999, 2002, 2003);
- et la formulation de règles pour l'apprenant (Johnston et Goettsch, 2000, p. 462).

Par ailleurs, certains auteurs (Cajkler et Hislam, 2002; Liu et Master, 2003; Morris, 1999, 2002) ont souligné l'importance d'adopter une démarche active visant le développement des connaissances procédurales chez le futur enseignant, et de ne pas limiter la formation à la transmission de connaissances déclaratives. Selon les auteurs, les cours visant à développer la description métalinguistique et l'explication grammaticale sont plus efficaces lorsqu'ils suivent une démarche de nature procédurale qui permet au futur enseignant d'être actif dans son propre

apprentissage. Cajkler et Hislam (2002) parlent à ce sujet d'application des connaissances en salle de classe, en faisant référence à l'enseignement effectué en stage, ainsi qu'à la préparation à cet enseignement. Cela dit, il est important de ne pas reléguer cette responsabilité aux seuls stages, mais d'intégrer une démarche active dans les cours donnés à l'université. En effet, les nombreux stages effectués par les étudiants de 4^e année ne leur ont pas permis de mieux performer aux tâches de description et d'explication que leurs camarades de 1^{re} année, qui n'avaient réalisé, pour leur part, qu'un stage d'observation d'une semaine. Ces données suggèrent donc que le développement des habiletés reliées à ces deux tâches devrait faire l'objet d'une formation spécifique en classe.

Finalement, il nous semble important de revenir sur la question de la spécificité du FL2 par rapport au FL1. Nous avons relevé une certaine confusion, dans la formation comme dans les programmes d'études du MELS, entre la didactique du FL2 et la didactique du FL1. De plus, les données rapportées par Germain et Séguin (1995), Chandler (1988) et M. Borg (2005) suggèrent que les enseignants ou futurs enseignants ne tiendraient pas compte de la spécificité du contenu L2, et associeraient l'enseignement grammatical à leur propre apprentissage de la langue, soit une L1. Une telle hypothèse reste cependant à vérifier. De telles représentations risqueraient de s'avérer inadéquates étant donné les nombreuses différences entre l'enseignement grammatical en L1 et en L2 (Celce-Murcia, 1995; De Salins, 1996). Il nous apparaît primordial de recommander aux futurs enseignants de FL2 une grammaire de référence conçue spécialement pour l'enseignement du FL2. Le fait que les documents du MELS ne comportent pas d'informations pouvant guider l'enseignant sur les « contenus à faire apprendre » (Québec, 2001a, p. 59) augmente d'autant les attentes envers les responsables de la formation à qui revient la tâche de traiter les aspects de la sélection, de l'organisation et de la présentation du contenu. Notre recherche n'avait pas pour but d'identifier ce contenu, mais a pu néanmoins souligner la difficulté d'identifier un contenu disciplinaire précis pour l'enseignement du FL2.

6.3 Limites

Comme dans toutes les recherches de ce genre, certaines limites doivent être soulignées. Tout d'abord, la petite taille des échantillons ne nous permet pas de conclure que les résultats seraient comparables avec ceux d'autres participants. Il convient aussi de préciser que les résultats obtenus par les participants aux diverses tâches grammaticales ne concernent que les items utilisés, et ne sauraient être généralisés à d'autres items. Soulignons également le caractère artificiel des énoncés sélectionnés pour les quatre tâches grammaticales, tous présentés hors contexte. De la même façon, les participants ont obtenu ces résultats en exécutant des tâches précises, c'est pourquoi ces résultats ne sauraient être généralisés à d'autres tâches que celles accomplies dans l'étude. Par ailleurs, les universités offrant les programmes de formation jouissent d'une certaine liberté dans l'élaboration de leur curriculum. Les programmes sont donc probablement très variés, ce qui limite encore la généralisation de nos résultats. De plus, nous avons souligné que le sondage utilisé comportait de nombreuses limites, au point où nous doutons qu'il puisse donner une idée tout à fait juste de la véritable opinion des participants à l'égard de l'enseignement de la grammaire.

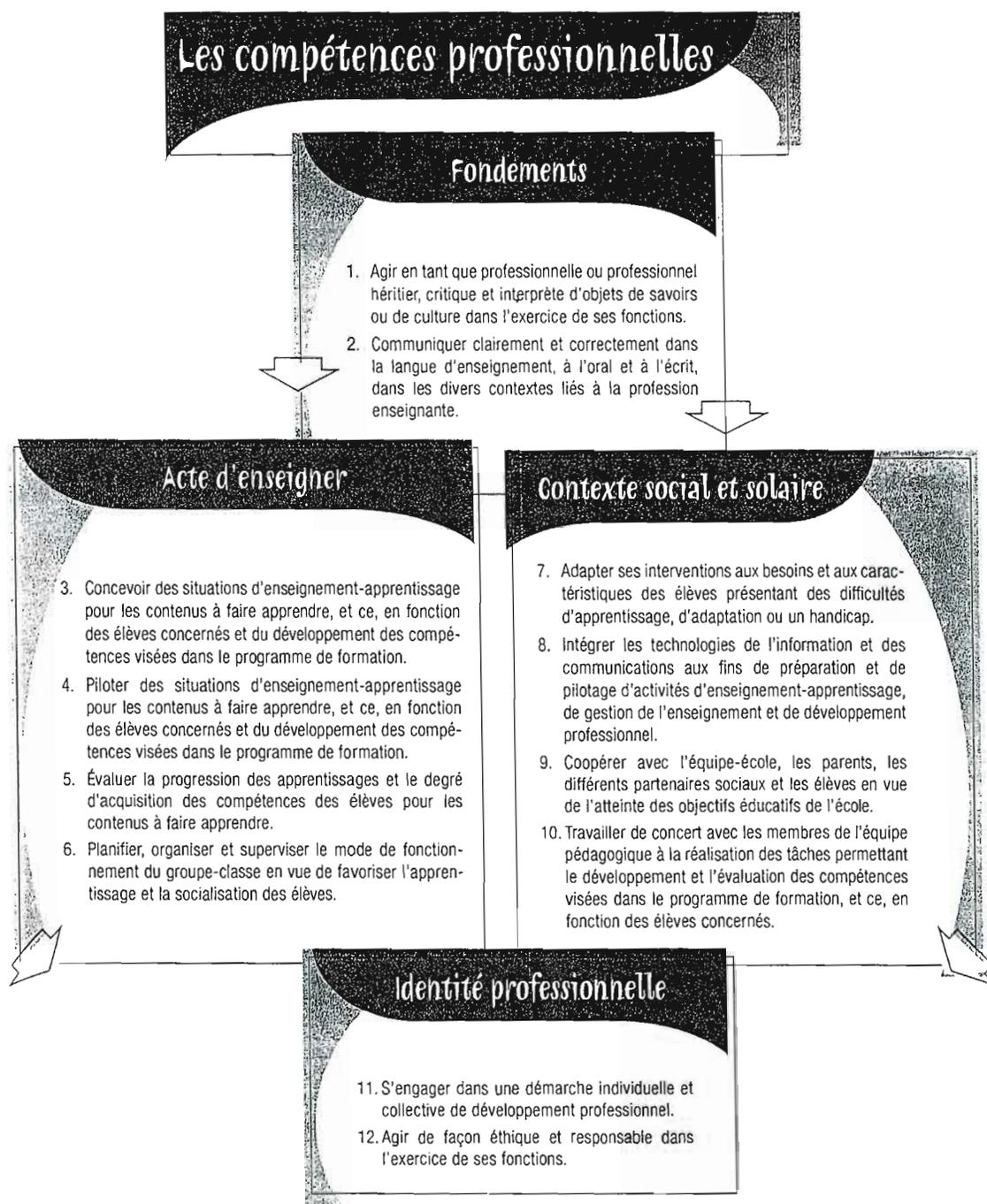
6.4 Ouverture

Finalement, nous avons soulevé au fil de ce mémoire plusieurs hypothèses qu'il serait intéressant de vérifier dans le cadre d'autres études empiriques. Tout d'abord, la présente étude s'est intéressée au traitement d'erreurs de nature syntaxique. Elle ne dit rien des erreurs relevant de domaines différents, comme la phonétique, la morphologie, etc. D'autres études permettraient d'apprécier l'habileté des futurs enseignants à gérer des erreurs de ce type. Ensuite, nous avons souligné le problème que posait l'utilisation des manipulations syntaxiques par des apprenants de FL2. Il conviendrait de vérifier les limites dans lesquelles ces procédures s'avèreraient efficaces pour le développement de la L2 chez des apprenants du primaire, du secondaire, de classe d'accueil, et du secteur adulte. Nous avons

également suggéré que les enseignants accorderaient plus d'attention aux fautes d'accord qu'aux autres types d'erreur. La confirmation d'une telle hypothèse aurait des implications importantes pour la formation des enseignants. Par ailleurs, quelques études (Bloor, 1986; Chandler, Robinson et Noyes, 1988) indiquent que la connaissance approfondie d'une langue étrangère est fortement corrélée aux connaissances métalinguistiques. Il serait pertinent d'investiguer davantage la nature de ce lien, et de voir si les futurs enseignants de L2 bénéficieraient d'une telle formation. Finalement, nous espérons que cette étude saura contribuer à la recherche dans le domaine de la formation des enseignants de L2, et plus particulièrement du FL2.

APPENDICE A

12 COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES (MEQ, 2001a)



Les 12 compétences professionnelles de l'enseignant. (Tiré de MEQ, 2001a.)

APPENDICE B

TEST DE ANDREWS (1999a)

LANGUAGE AWARENESS TEST (20 minutes)

This test is designed to help us estimate your language awareness – in particular, your awareness of the terminology used to talk about grammar.

The test has two sections. Each section is timed: you will have 10 minutes for each section. When you are asked to move on to the next section, do so instantly, even if you have not finished the section you are on. If you finish a section early, you may move on to the next section straight away.

SECTION 1 : GRAMMATICAL TERMS (10 minutes)

1. From the sentence below select **one** example of the grammatical item requested and write it in the space provided. NOTE: You may select the same word(s) more than once if appropriate:

Materials are delivered to the factory by a supplier, who usually has no technical knowledge, but who happens to have the right contacts.

- | | |
|------------------------|--|
| (a) verb | |
| (b) noun | |
| (c) countable noun | |
| (d) passive verb | |
| (e) adjective | |
| (f) adverb | |
| (g) indefinite article | |
| (h) preposition | |
| (i) relative pronoun | |
| (j) auxiliary verb | |
| (k) past participle | |
| (l) conjunction | |
| (m) finite verb | |
| (n) infinitive verb | |

2. In the following sentences, underline the item requested in brackets:

- (a) Poor little Joe stood out in the snow. (SUBJECT)
- (b) Joe has nowhere to shelter. (PREDICATE)
- (c) The policeman chased Joe down the street. (DIRECT OBJECT)
- (d) The woman gave him some money. (INDIRECT OBJECT)

3. Look at the twelve sentences below. What grammatical terms would you use to describe the item underlined in each of the sentences? NOTE: For each item provide a full description.

Examples:

1. It was the most exciting film she had ever seen.

superlative adjective

2. I saw Jenny last Saturday.

verb in past simple tense

SENTENCES

1. It's a lovely day, isn't it?

2. Tim often comes to class late.

3. Alice fell asleep during the lecture.

4. Whose book is that? It's mine.

5. You play tennis very well.

6. I look forward to receiving a reply to my letter.

188

7. You should have paid your tax bill last week.

8. After several hours of questioning, the police let the prisoner go.

9. Mrs Wong has been living in that flat for years.

10. There are still a lot of things to be done.

11. I'm not feeling very well today: I have a terrible headache.

12. Mary did her homework faster than I did.

SECTION 2. GRAMMATICAL ERROR IDENTIFICATION (10 minutes)

This section consists of fifteen English sentences, each of which contains a grammar mistake.

For each sentence:

1. Rewrite the faulty part of the sentence correctly. (There is only one part that is wrong.) Do NOT rewrite the whole sentence.
2. Underneath each sentence explain the error. Be as precise as possible.

Example:

I often goes to the cinema.

Correct version: go

Explanation: The verb must agree with the subject

[Do NOT write : Change 'goes' to 'go']

1. I walk to work very quick.

Correct version:

Explanation:

2. When her said that, Jack hit her.

Correct version:

Explanation:

3. Every day I am making good resolutions.

Correct version:

Explanation:

4. She's the taller of the four sisters.

Correct version:

Explanation:

5. I live in a flat at a top of an old house.

Correct version:

Explanation:

6. Do you know anyone having lost a cat?

190

Correct version:

Explanation:

7. The children put on their coat.

Correct version:

Explanation:

8. He tried and ate something but he couldn't.

Correct version:

Explanation:

9. I don't like people which are always apologising.

Correct version:

Explanation:

10. I opened the door, but I couldn't see nobody.

Correct version:

Explanation:

11. When I was a small baby, I have colic.

191

Correct version:

Explanation:

12. I'll tell you as soon as I'll know.

Correct version:

Explanation:

13. I heard him went downstairs.

Correct version:

Explanation:

14. Give the spanner to I.

Correct version:

Explanation:

15. She has phoned a few minutes ago.

Correct version:

Explanation:

APPENDICE C

QUESTIONNAIRE UTILISÉ POUR NOTRE ÉTUDE

Questionnaire sur les cognitions des futur(e)s enseignant(e)s de français langue seconde à l'égard de la grammaire

Consignes

- Veuillez **attendre le signal** avant d'ouvrir le questionnaire.
- N'inscrivez pas votre nom sur ce questionnaire afin de préserver le caractère anonyme et confidentiel de l'étude.
- L'exercice est limité à **30 minutes**. Ne vous attardez pas à une question difficile : passez à la suivante et essayez de compléter plus tard.
- Vous êtes prié(e) de répondre à toutes les questions au meilleur de vos connaissances. Un espace laissé vide signifiera que vous ne saviez pas la réponse.

Abréviations utilisées

FL2 : français langue seconde

L2 : langue seconde

N.B. Le questionnaire ne tient pas compte des rectifications orthographiques de 1990, cela afin de ne pas vous distraire des tâches qui vous sont demandées.

Section A : Informations liées à l'enseignement d'une L2

1. Êtes-vous inscrit(e) au baccalauréat en enseignement du français langue seconde?

Oui.	<input type="checkbox"/>
Non. Précisez :	<input type="text"/>

2. En quelle année de votre programme êtes-vous? Cochez une seule case.

1 ^e	<input type="checkbox"/>
2 ^e	<input type="checkbox"/>
3 ^e	<input type="checkbox"/>
4 ^e	<input type="checkbox"/>
Autre. Précisez :	<input type="text"/>

3. Veuillez **cocher** les cases correspondant aux cours que vous avez suivis :
 - pendant au moins la moitié de la durée;
 - peu importe que vous les ayez réussis ou non.

cours (les informations ont été modifiées pour assurer l'anonymat de l'institution)	cours suivi avant 2006	cours suivi présentement
B (hors programme, préalable au A) :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C (hors programme, préalable au A) :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E (ou E2) :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
G :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
H :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Quel est **le** niveau d'enseignement que vous visez **principalement** dans votre carrière d'enseignant? Cochez une seule case.

Je n'ai pas encore décidé.	<input type="checkbox"/>
Préscolaire	<input type="checkbox"/>
Primaire	<input type="checkbox"/>
Secondaire	<input type="checkbox"/>
Adultes	<input type="checkbox"/>
Autre. Précisez :	<input type="text"/>

5. Quel est votre âge? _____ ans.

6. Quelle est **la** première langue que vous avez apprise? Cochez une seule case.

Français	<input type="checkbox"/>
Anglais	<input type="checkbox"/>
Autre. Précisez :	<input type="text"/>

7. Quelle est **la** langue que vous connaissez le mieux aujourd'hui? Cochez une seule case.

Français	<input type="checkbox"/>
Anglais	<input type="checkbox"/>
Autre. Précisez :	<input type="text"/>

8. Dans quelle(s) langue(s) avez-vous réalisé vos études primaires et secondaires?

Français.	<input type="checkbox"/>
Anglais.	<input type="checkbox"/>
Autre(s). Précisez :	<input type="text"/>

9. Combien de stages de formation avez-vous réalisés dans le cadre du baccalauréat, incluant le stage d'observation d'une semaine? Veuillez indiquer un **chiffre** (entre 0 et 3) dans **chaque** case.

Préscolaire	
Primaire	
Secondaire	
Adultes	

10. Avez-vous une expérience en enseignement des langues secondes **autre** que celle acquise durant les stages de formation effectués dans le cadre du baccalauréat? Si oui, veuillez cocher **3** cases.

Aucune.				
Oui. Précisez :	1. Durée	0 à 1 mois		
		1 à 12 mois		
		1 an et plus		
	2. Âge des apprenants	Préscolaire		
		Primaire		
		Secondaire		
		Adultes		
	3. Type	École de langues privée (ex. YMCA)		
		Monitorat à l'université, au MRCI (MICC)		
		Cours en entreprise		
Cours privés individuels				
Autre(s) :				

11. Avez-vous déjà suivi des cours de langue (une langue différente de votre langue maternelle)?

Oui	
Si oui, indiquez la (les) langue(s) :	
Non	

12. Quelle(s) langue(s) seconde(s) / étrangère(s) connaissez-vous?

Langue	Compris	Parlé	Lu	Écrit
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. Comment décririez-vous la façon dont vous avez **principalement** appris la langue seconde / étrangère que vous connaissez le mieux? Cochez une seule case du tableau (c).

a)

Le français est la seule langue que je connais.	Oui.	<input type="checkbox"/>
	Non.	<input type="checkbox"/>

b)

La langue seconde / étrangère que je connais le mieux est :	_____
---	-------

c) Veuillez cocher **une seule case** :

Programme d'immersion. Ex.: faire la scolarité dans la L2.	<input type="checkbox"/>
Programme d'accueil.	<input type="checkbox"/>
Méthode grammaire-traduction.	<input type="checkbox"/>
Méthode audio-orale.	<input type="checkbox"/>
Approche communicative sans instruction grammaticale.	<input type="checkbox"/>
Approche communicative avec instruction grammaticale intégrée.	<input type="checkbox"/>
Approche communicative avec instruction grammaticale ponctuelle hors contexte.	<input type="checkbox"/>
Façon naturelle dans un contexte scolaire. ex.: suivre des cours dans la L2 sans être dans un programme d'immersion.	<input type="checkbox"/>
Façon naturelle dans un contexte autre que scolaire. ex.: en voyage, séjour à l'étranger.	<input type="checkbox"/>
Autre. Spécifiez :	<input type="checkbox"/>

Section B : Opinion à l'égard de l'enseignement de la grammaire

Consignes : Pour chacun des dix énoncés, cochez la case qui correspond le mieux à votre opinion.

énoncés	Je suis absolument d'accord	Je suis d'accord	Je ne suis pas certain/e	Je ne suis pas d'accord	Je ne suis absolument pas d'accord
1. La précision grammaticale est le facteur le plus important pour juger de la performance linguistique d'un élève.					
2. On devrait enseigner la grammaire uniquement comme un outil aidant à la communication, et non pas comme une connaissance en soi.					
3. Afin de former des locuteurs compétents de la L2, les enseignants devraient se limiter à corriger les fautes liées à la compréhension du message, sans corriger les fautes de grammaire.					
4. Les enseignants de L2 devraient corriger toutes les erreurs grammaticales des élèves. Sinon, l'apprentissage de la L2 sera déficient.					
5. Connaître les règles de grammaire ne conduit pas nécessairement à l'habileté d'utiliser la L2.					
6. Puisque faire des erreurs fait partie de l'apprentissage d'une L2, la correction des erreurs est une perte de temps.					
7. L'approche communicative produit des élèves avec une grande aisance dans la L2, mais avec une piètre précision.					
8. Quand on connaît les règles de grammaire d'une L2, on peut communiquer aisément avec les locuteurs natifs.					
9. Pour la plupart des élèves, une L2 s'apprend plus facilement quand elle sert de véhicule pour faire ou apprendre quelque chose d'autre plutôt que si elle est apprise d'une façon directe ou explicite.					
10. Enseigner les règles et la terminologie de la grammaire est essentiel si l'on veut que les élèves apprennent à bien communiquer.					

Adapté et traduit de Karavas-Doukas, Evdokia. 1996. «Using Attitude Scales to Investigate Teachers' Attitudes to the Communicative Approach». *ELT Journal*, vol. 50, no 3, p. 187-198.

Section C : Connaissances grammaticales

C1. Description

Consignes : Pour chacun des numéros, décrivez l'élément souligné de la manière la plus complète et la plus précise possible, en indiquant, **lorsque c'est pertinent**:

- la classe de mot (nature) ou le groupe;
- la sorte de classe (catégorie). Ex. : «personnel» dans «pronom personnel»;
- la fonction (fonction syntaxique);
- ainsi que le temps, le mode et la forme (la voix) pour les verbes.

Vous pouvez utiliser la terminologie traditionnelle ou celle de la grammaire nouvelle, mais essayez d'être le plus précis et le plus complet possible.

phrase	<ul style="list-style-type: none"> • classe (ou groupe), sorte; • et mode, temps, forme (pour un verbe souligné) 	fonction (si applicable)
ex. : <u>J'</u> étudie.	<i>pronom personnel</i>	<i>sujet</i>
1. Stéphane mange trop <u>vite</u> .		
2. Papa admire le <u>coucher</u> de soleil.		
3. Catherine est partie <u>au</u> magasin.		
4. <u>Ce</u> sera une belle surprise.		
5. Je vais <u>en</u> prendre deux.		
6. Je voudrais parler <u>à la directrice</u> , s'il vous plaît.		
7. Les lettres <u>ont été envoyées</u> .		
8. Michèle travaille au centre <u>sportif</u> .		
9. <u>La petite sœur de Julien</u> apprend le chinois.		

C2. Repérage, correction et explication d'erreurs

Consignes : Les dix numéros suivants contiennent **peut-être** une erreur grammaticale. Vous devez :

- a) dire s'il y a une erreur **grammaticale** ou non;
- b) corriger l'erreur, s'il y en a une. Vous n'avez pas à récrire toute la phrase : écrivez seulement la partie que vous voulez changer;
- c) fournir, s'il y a une erreur, une explication grammaticale appropriée pour des apprenants de français langue seconde.

Voici un exemple :

exemple :	Je cherche le sortie.	
a) erreur?	<i>oui</i>	
b) correction :	<i>la</i>	
c) explication :	<i>Sortie est féminin. Le déterminant reçoit le genre et le nombre du nom qu'il précède.</i> N'écrivez PAS : « il faut changer le pour la ».	

1.	- As-tu vu « Titanic »? - Ah oui, il est un très bon film.	
a) erreur?		
b) correction :		
c) explication :	<hr/> <hr/> <hr/>	

2.	Il veut acheter une bonne bicyclette, mais il n'a pas de l'argent.	
a) erreur?		
b) correction :		
c) explication :	<hr/> <hr/> <hr/>	

3.	- Peux-tu me prêter une feuille? - Bien sûr, j'ai beaucoup.	
a) erreur?		
b) correction :		
c) explication :	<hr/> <hr/> <hr/>	

4.	Les poissons peuvent avancer grâce à ses nageoires.	
a) erreur?		
b) correction :		
c) explication :	<hr/> <hr/> <hr/>	

5.	J'ai un ami que parle quatre langues.	
a) erreur?		
b) correction :		
c) explication :	<hr/> <hr/> <hr/>	

6.	- Comme c'est déprimant! - Oui, c'est la rue plus laide de la ville.	
a) erreur?		
b) correction :		
c) explication :	<hr/> <hr/> <hr/>	

7.	-Est-il français? -Non, il vient de Belgique.	
a) erreur?		
b) correction :		
c) explication :	<hr/> <hr/> <hr/>	

8.	Elle toujours arrive en retard.	
a) erreur?		
b) correction :		
c) explication :	<hr/> <hr/> <hr/>	

9.	Le médecin lui a dit qu'elle était enceinte.	
a) erreur?		
b) correction :		
c) explication :	<hr/> <hr/> <hr/>	

10.	Quand j'allais dehors ce matin, il pleuvait.	
a) erreur?		
b) correction :		
c) explication :	<hr/> <hr/> <hr/>	

APPENDICE D

CORRIGÉ DE LA SECTION C2

1.	- As-tu vu « Titanic »? - *Ah oui, <u>il</u> est un très bon film.
a) erreur?	oui
b) correction :	c' OU c'est
c) Théorie	
Ollivier (1993)	« Ce est employé comme <i>sujet du verbe être quand ce verbe est suivi</i> : - <i>d'un nom (ou nom + adjectif)</i> » (p. 122)
L'Huillier (1999)	« [followed by a] noun complement », « c'est/ ce sont are used most of the time but see exceptions below » (p. 555) Les exceptions présentées ne s'appliquent pas.
Monnerie (1987)	« avec les noms de la catégorie non animée, on trouve : - c'est il est + adjectif [...] - c'est + nom » (p. 91)

Pistes supplémentaires

- Si **b** nous indique que le participant n'a pas su repérer l'erreur « il » (en proposant de modifier la ponctuation par exemple), attribuer 0 point en **a**.

2.	*Il veut acheter une bonne bicyclette, mais il n'a pas <u>de l'</u> argent.
a) erreur?	oui
b) correction :	d'; pas d'; ... pas d'argent;
c) Théorie	
Ollivier (1993)	« Après une négation absolue, du, de la, de l' se changent en de (ou d') [...] excepté avec le verbe être » (p. 109-110)
L'Huillier (1999)	« Absolute negation du, de la, de l', become de (d') with all the verbs except <i>être</i> [...], or if what is negated is specified » (p. 334)

Pistes supplémentaires

- Si **b** nous indique que le participant n'a pas su repérer l'erreur « de l' » (en proposant de modifier la ponctuation par exemple), attribuer 0 point en **a**.
- à la négation, on enlève l'article : 1.

3.	- Peux-tu me prêter une feuille? - *Bien sûr, j'_ai beaucoup.
a) erreur?	oui
b) correction :	j'en ai
c) Théorie	
L'Huillier (1999).	« en is used with expressions of quantity [...] - which contain de [...] - which do not contain de , e.g. numbers [...] and indefinite determiners [...] <i>J'ai plusieurs chats. → J'en ai plusieurs.</i> » (p. 503)
Allan Jones (1996)	« In English, indefinite quantifiers can often be used without the quantified element [...] <i>I invited many</i> , etc. In French, the quantified element must be represented by the clitic <i>en</i> when the NP is a direct object ... » (p. 218)
De Salins (1996).	« Le pronom complément de reprise d'une quantité est en » (p. 13) « En est le pronom substitut d'un nom quantifié [...] - <i>Vous vendez des lacets?</i> - <i>Je n'en ai pas pour le moment.</i> » (p. 65)
Riegel (1994.)	« On emploie également <i>en</i> pour renvoyer ... à des antécédents nominaux dont la substance notionnelle est requantifiée » (p. 201) « [le COD] se remplace ... par <i>en</i> éventuellement accompagné par un pronom indéfini s'il est l'objet d'une détermination non définie » (p. 222)

Pistes supplémentaires

- Accorder **1 point** s'il est question du verbe *avoir* qui demande un complément (d'objet) (parce qu'il est transitif).
- «en» remplace le mot «feuille» : 0 (feuille n'est pas remplacé, toujours là).
- il faut ajouter le complément : 0 (pourquoi?).

4.	*Les poissons peuvent avancer grâce à <u>ses</u> nageoires.	
a) erreur?	oui	
b) correction :	leurs	
c) Théorie		
Ollivier (1993)	« l'adjectif possessif s'accorde <i>en personne avec le possesseur [...]</i> et <i>en genre et en nombre avec l'objet possédé</i> » (p. 250)	
L'Huillier (1999)	« [possessive adjectives] agree in gender and number with the element possessed and in person with the possessor » (p. 8)	

Pistes supplémentaires

- Dire que le déterminant possessif doit être pluriel parce que le nom est pluriel ne vaut aucun point : une telle réponse n'exclut pas l'erreur « ses ».
- Accorder 1 point si la réponse précise que « ses » correspond à un poisson.
- il faut utiliser le Dét à la même personne que le sujet. = 1 (possesseur).
- il s'agit de plusieurs poissons : 1 point (trop partiel?)
- "ses" ne s'applique qu'à un **sujet** et non à plusieurs. =1

5.	*J'ai un ami <u>que</u> parle quatre langues.	
a) erreur?	oui	
b) correction :	qui	
c) Théorie		
Ollivier (1993)	« Que est objet direct du verbe qui suit » (p. 294). « Qui est sujet du verbe qui suit » (p. 293).	
L'Huillier (1999)	« qui is always the subject of the relative clause » (p. 519).	
Alderson, Clapham et Steel (1995)	« relative pronoun is <i>que</i> when it's direct object » (p. 2) → le pronom relatif est <i>qui</i> quand il occupe la fonction sujet.	

Pistes supplémentaires

- Le participant parle de « sujet » sans préciser quel mot est le sujet du verbe *parle*, ou dit que « ami » est sujet : 1 point.
- Dire que « que » est complément : 1 point.
- Parler de « personne » ou de « trait humain » : 0 point.
- « qui est-ce qui parle 4 langues? et non : qui est-ce que parle 4 langues? = 0
- « Lorsqu'on a un sujet on utilise qui plutôt que que » = 1
- « pronom relatif sujet » = 1

6.	-Comme c'est déprimant! -*Oui, c'est la rue _ plus laide de la ville.	
a) erreur?	oui	
b) correction :	la plus laide OU la rue la plus laide	1
	la plus laide rue	0
c) Théorie		
Ollivier (1993)	« B. Le superlatif [...] <i>supériorité</i> : le (la, les) plus + adj. + de [...] Le (la, les) est un article qui s'accorde avec le nom modifié par l'adjectif » (p. 216)	
L'Huillier (1999)	« The superlative is formed by putting <i>le, la</i> or <i>les</i> before the comparative. [...] possessive determiners [...] may also be used. [...] superiority: le (la, les) + noun + le (la, les) plus + adj. » (p. 475)	

Pistes supplémentaires

- Parler de «superlatif» : 1 point.

7.	-Est-il français? -Non, il vient de Belgique.	
a) erreur?	non	
b) correction :	N.A.	
c) explication :	N.A.	

Énoncé correct. Pour info :

- Pas d'article devant « Belgique » parce que c'est un pays féminin.
- « français » s'écrit avec un « f » minuscule parce que c'est l'adjectif.

8.	*Elle <u>toujours</u> arrive en retard.
a) erreur?	oui
b) correction :	Elle arrive toujours en retard.
c) Théorie	
Ollivier (1993) <i>toujours</i> modifie la loc. adv. en <i>retard</i>	« Un adverbe qui modifie <i>un adjectif</i> ou <i>un autre adverbe</i> précède ce mot » (p. 177).
L'Huillier (1999) <i>toujours</i> modifie la loc. adv. en <i>retard</i>	« A short adverb (usually of time, place or intensity) is placed before the adjective or other adverb which it modifies (e.g. <i>toujours</i> , <i>longtemps</i> , [...]) » (p. 443).
Ollivier (1993) <i>toujours</i> modifie le verbe <i>arrive</i>	« Un adverbe qui modifie <i>un verbe conjugué</i> ne se trouve jamais devant ce verbe. a. S'il modifie un verbe à <i>temps simple</i> , <i>il suit</i> ce verbe. » (p. 178).
L'Huillier (1999) <i>toujours</i> modifie le verbe <i>arrive</i>	« 5.2.1 Verbs in a simple tense [...] - <i>toujours</i> , <i>souvent</i> , <i>encore</i> , <i>longtemps</i> , <i>à nouveau</i> and <i>déjà</i> normally come after the verb. » (p. 444). Le «normally» concernerait seulement <i>souvent</i> , <i>longtemps</i> et <i>déjà</i> , qui sont plus mobiles.

Pistes supplémentaires

- Préciser que le verbe est à un temps simple n'est pas nécessaire.
- Un adverbe ne sépare pas un sujet de son verbe : 0 (temps composés).
- Le sujet ne peut être séparé de son verbe : 0.
- Dire que l'adverbe vient après le verbe, sans préciser « verbe qu'il modifie » : 1
- « en français, normalement les complément (le groupe adverbial ici *toujours*) est toujours à la suite du verbe » = 0. (me, te, ... que)
- « l'adverbe de temps suit le verbe » = 0 (pas de "modifie, et une faute : *temps)

9.	Le médecin lui a dit qu'elle était enceinte.	
a) erreur?	non	
b) correction :	N.A.	
c) explication :	N.A.	

Énoncé correct

10.	*Quand j' <u>allais</u> dehors ce matin, il pleuvait.	
a) erreur?	oui	
b) correction :	je suis allé(e)	
c) Théorie		
Ollivier (1993)	« Le passé composé [...] est employé: 1. pour <i>un</i> fait passé et achevé: b. à <i>un moment précis</i> du passé » (p. 67). moment précis : <i>ce matin</i>	
L'Huillier (1999)	« The action, event or state took place in the past [...] and is now completed. It is often accompanied by a tense marker » (p. 136). « The action, event or state happened at a precise moment in the past, indicated by a time or a date, or an expression indicating when it took place » (p. 137). marqueur de temps : <i>ce matin</i> .	
Dansereau (1987), repris par l'auteure à partir de Pulgram (1984)	« The <i>imparfait</i> is used to relate <i>what the conditions were / what was going on</i> ("Quelles étaient les conditions?"), and the <i>passé composé</i> to relate <i>what happened / what happened next</i> ("Qu'est-ce qui s'est passé?"). » (p. 37)	
Leeman-Bouix (1994)	« ... la forme simple montre le procès en cours et la forme composée le montre achevé. [...] Dans le premier cas, on parle d'aspect non accompli , dans le deuxième d'aspect accompli . » (p. 48).	

Pistes supplémentaires

- Parler de « concordance des temps » ne vaut aucun point mais n'est pas pénalisé.
- « action terminée » : 2 points.
- « événement ponctuel » : 2 points.
- « qui ne dure pas » : 2 points.
- correction « je suis allé ou j'allai » = 0; explication « PC + PS » = 1.
- « moment précis » = 1 point (c'est le "ce matin" de Ollivier).

APPENDICE E

BARÈME DE CORRECTION DE LA SECTION C2

Section C2 : Repérage, correction et explication d'erreur

Attribuer trois scores (a, b, c) à chacun des 10 numéros :

a) Repérage : 0 ou 1 point. Seuls les numéros 7 et 9 sont grammaticaux.

valeur	score	signification
0%	0	- <i>oui</i> à un énoncé grammatical, et <i>non</i> à un énoncé agrammatical (même si une correction est proposée en <i>b</i>). - <i>oui</i> , mais le repérage concerne uniquement une erreur différente de celle prévue : à vérifier à <i>b</i>) et <i>c</i>).
100%	1	- <i>oui</i> à un énoncé agrammatical, et <i>non</i> à un énoncé grammatical (même si une correction est proposée en <i>b</i>).

b) Correction : 0 ou 1 point. Seuls les numéros 7 et 9 sont grammaticaux.

valeur	score	signification
N.A.		- Numéros 7 et 9. Inscrire : X-N.A.-N.A., X établi tel que décrit en a .
0%	0	- 0 en <i>a</i>) entraîne un 0 en <i>b</i>). - il n'y a pas de correction proposée et l'énoncé est agrammatical. - il y a une correction proposée aux numéros grammaticaux (7 et 9). - la correction proposée ne concerne pas le point lié aux règles ci-dessous.
100%	1	- il y a une correction indiquée, et elle permet de corriger la forme fautive. - il n'y a pas de correction proposée aux énoncés grammaticaux (7 et 9).

c) Qualité de l'explication : 0, 1 ou 2 points. Attribuer le score ainsi :

valeur	score	signification
N.A.		- Numéros 7 et 9. Inscrire : X-N.A.-N.A., X établi tel que décrit en a .
0-33%	0	- L'information n'apporte pas de justification ou ne constitue qu'une reformulation de la correction. - Elle est sans lien avec les règles des grammaires rapportées ci-dessous. - Elle est très incomplète. - Elle exprime le contraire de la règle à cause d'une inattention. - Elle ne permet pas d'invalider l'erreur à corriger.
33-67%	1	- L'information est partiellement exacte, partiellement complète. - Elle propose un truc général plutôt qu'une règle complète.
67-100%	2	- L'information est exacte et complète dans l'ensemble. - Elle permet d'invalider l'erreur à corriger.

- Inscrire le résultat sur la copie du participant, dans la marge de droite, pour les trois tâches de chaque numéro : a, b et c.
- Si l'explication fournie en c est fautive, pénaliser même si l'erreur semble causée par l'inattention. Il s'agit d'évaluer la capacité du participant à verbaliser une explication juste.
- Ne pas pénaliser pour une mauvaise orthographe.
- Ne pas pénaliser pour un mot qui manque de précision, comme **appartiennent* pour *possèdent*, ou *sujet* pour *possesseur* (dans le cas où il s'agit vraiment d'un sujet). Si toutefois un mauvais choix de terme concerne le métalangage, comme *pronom* pour *article*, pénaliser dans la mesure où l'erreur risque de nuire à l'analyse grammaticale proposée.

APPENDICE F

LETTRE ET FORMULAIRE DE PARTICIPATION

Le 4 avril 2006

Objet : Étude sur les cognitions des futur(e)s enseignant(e)s de FL2 à l'égard de l'enseignement grammatical.

Madame, Monsieur,

Je sollicite aujourd'hui votre participation à une étude que je mène dans le cadre de ma maîtrise à l'Université du Québec à Montréal, sous la direction de madame Gladys Jean. Cette étude s'intéresse aux cognitions des futur(e)s enseignant(e)s de FL2 à l'égard de l'enseignement grammatical. Le terme *cognition* fait référence à ce que l'on pense et à ce que l'on connaît d'un sujet particulier. Le but de l'étude est de connaître votre opinion au sujet de l'enseignement grammatical en classe de FL2, et de mesurer l'état de vos connaissances grammaticales sur certains points précis liés à l'enseignement du FL2. L'information recueillie permettra, entre autres, de déterminer certains besoins des futur(e)s enseignant(e)s de FL2 sur le plan grammatical. En plus de contribuer à la recherche dans le domaine, cet exercice représente l'occasion pour vous d'amorcer votre propre réflexion sur certaines tâches associées à l'enseignement du FL2.

Je vous demande donc de m'accorder **30 minutes** (durée maximale) pour remplir un questionnaire comprenant les sections suivantes :

- Section A : Informations liées à l'enseignement d'une L2.
- Section B : Opinion à l'égard de l'enseignement grammatical en FL2.
- Section C : Connaissances grammaticales.
 - C1. Métalangage : Description de neuf termes en contexte.
 - C2. Repérage, correction et explication d'erreurs.

Les renseignements que vous fournirez dans le questionnaire sont **confidentiels** et **anonymes**, vous êtes donc prié(e) de **ne pas** y indiquer votre nom. Les documents seront détruits une fois les données analysées. Vous êtes libre de participer à cette recherche, comme vous êtes libre d'interrompre votre participation à tout moment.

Pour plus d'informations au sujet de cette étude, ou si vous êtes intéressé(e) à participer à une entrevue enregistrée de 30 minutes concernant votre connaissance des notions grammaticales du questionnaire, vous êtes invité(e) à communiquer avec moi à l'adresse électronique suivante : mbirley2003@yahoo.ca.

Je vous remercie, Madame, Monsieur, de l'attention que vous accordez à ma demande.

Yves Martineau

Formulaire de participation

Après avoir pris connaissance de l'étude décrite à la page 1, veuillez s'il vous plaît cocher la case de votre choix et signer. Dégrafez ensuite la page 2. Le responsable de l'étude passera la reprendre en vous remettant le questionnaire à remplir. La page 1 est pour vous.

Merci.

- J'**accepte** de participer à la recherche décrite ci-dessous, concernant les cognitions des futur(e)s enseignant(e)s de FL2.

- Je **refuse** de participer à la recherche décrite ci-dessous, concernant les cognitions des futur(e)s enseignant(e)s de FL2.

Nom : _____

Signature : _____ Date : _____

APPENDICE G

TRANSCRIPTIONS DES COMMENTAIRES DES PARTICIPANTS

Participant (10-01)

Je n'ai pas trouvé cela évident d'expliquer les erreurs mais il m'était facile de les trouver. Je crois que des cours supplémentaires en grammaire seraient essentiels dans notre BAC.

Participant (10-04)

Je trouve qu'il manque de cours de grammaire dans le bac.

Participant (10-05)

Je crois réellement que nous aurions besoin d'au moins 1 cours de grammaire supplémentaire. Je reconnais les erreurs dans les phrases, mais j'ignore comment les expliquer efficacement, selon de bonnes règles.

Participant (10-10)

C'est un test qui est enrichissant dans la mesure où il essaye de visionner notre bac et d'essayer de changer quelque chose.

Participant (10-13)

Je dois avouer être un peu découragée car je connais bien le français et la grammaire mais j'ai beaucoup de difficulté avec des questions comme à la page 6. De plus, à la dernière section, je suis capable de repérer les erreurs mais je ne peux pas expliquer en quoi elles sont dues et j'avoue que cela m'inquiète.

Participant (10-15)

Serait-il possible, lorsque l'étude sera terminée, d'avoir accès aux réponses?

Participant (10-17)

Il est facile d'instinct de trouver une erreur, mais je ne me sens pas assez outillée pour expliquer à un apprenant de L2 pourquoi ce n'est pas correct, et à quelles règles il peut se référer.

Participant (10-21)

Je trouve que dans notre BACC, nous n'avons pas assez de cours de grammaire. Pourtant, c'est la matière que nous devons enseigner! Heureusement que mon premier stage est au primaire, car je ne me serais pas sentie à l'aise d'aider les jeunes du secondaire. J'aurais peur de faire des erreurs. L'année prochaine, je change de BACC, car dans celui-ci je ne me sens pas à ma place. Les professeurs ne font que nous donner toujours de la théorie, mais jamais de faits réels. Les manuels de 200 pages qu'ils nous fournissent ne sont pas lus par la plupart des étudiants, car nous ne voyons pas leur utilité. Ce que nous voulons, c'est savoir comment faire face à tel ou tel cas, comment apprendre quelque chose, quels exercices faire, etc...

Participant (10-28)

J'ai trouvé difficile d'expliquer ces erreurs sans livre de référence sur lequel me baser. Bien que je considère mes compétences grammaticales comme bonnes, je serais plus à l'aise, pour enseigner de façon compétente, de suivre un cours qui explique comment expliquer des erreurs de façon constructive.

Participant (10-29)

Merci beaucoup pour cette étude! Je crois effectivement que nous ne sommes pas aptes à corriger les erreurs des élèves. Savoir écrire correctement et savoir enseigner la grammaire sont deux choses totalement différentes. Il est également difficile de savoir quoi corriger et à quel moment.

Participant (10-31)

Je ne me sens pas encore assez compétente en grammaire nouvelle (et en grammaire du français tout court) pour enseigner le français. C'est normal, je suis en 1^{ère} année d'université. J'ai eu la chance d'être très bien formée en français au secondaire (privé, hélas!), mais ce n'est pas le cas de tous mes collègues. Il faut absolument resserrer l'enseignement du français au secondaire et au Cégep, sinon la marche est trop haute pour plusieurs rendus à l'université. C'est dommage. Bonne chance dans votre recherche!

Participant (10-33)

Je suis en enseignement du français L2 et je déplore le manque de cours de perfectionnement du français dans le Bacc. J'avoue ne pas me sentir à l'aise avec mon français écrit.

Participant (10-36)

Plus de cours de grammaire! Et les cours complémentaires devraient pouvoir être des cours de grammaire.

Participant (10-37)

Je crois qu'il serait primordial d'avoir plus de cours de grammaire dans notre formation car je ne me sens pas apte à maîtriser toutes les subtilités de la langue.

Participant (40-01)

Ce n'est pas évident d'expliquer certaines règles grammaticales. On est capable de la corriger, mais on est parfois incapable de l'expliquer. Pour nous les locuteurs natifs, on connaît certaines règles de façon instinctive. Cependant, pour les anglophones ou allophones, ils risquent de faire des erreurs qu'on ne fait pas. Ex : Elle toujours arrive en retard. Ce n'est pas évident de leur expliquer « l'ordre » d'une phrase.

Participant (40-03)

Il aurait été intéressant d'avoir plus d'un cours de grammaire. J'aurais aimé mettre moins l'accent sur toutes les sortes de grammaire, et avoir davantage de temps pour savoir comment enseigner la grammaire.

D'autre part, l'enseignement de la gramm. dans mes leçons, je m'y arrête tout au plus 10 minutes. Ce n'est pas communicatif. Sauf que si je veux que élèves acquièrent une compétence près de celle des locuteurs natifs, il faut l'enseigner. Les livres style Ricochet n'aident pas lorsque vient le temps d'expliquer les règles. Vaut mieux passer par les textes des élèves.

Participant (40-05)

J'espère fortement que je vais gagner le 100 \$, mais si c'était 1000 \$ je serais plus contente

Participant (40-06)

C'est une question intéressante. Il est vrai que nous sentons une lacune dans notre formation surtout au niveau de la grammaire nouvelle! Cela serait à repenser pour les futures cohortes.

Participant (40-07)

Je trouve, malheureusement, que je n'ai pas reçu assez de cours de grammaire, durant mon BACC. J'aurais aimé être plus outillée!

Participant (40-08)

Je me rends compte que je devrais revoir mes notions grammaticales!!

Participant (41-01)

Questions pertinentes et à la lecture de ce questionnaire, il est évident que des finissantes, telle que, moi ont de sérieuses lacunes grammaticales.

Participant (41-02)

Bonne chance!!! J'applique très bien les règles de grammaire, mais souvent je ne peux pas les expliquer. Je sais que ça «sonne mal» mais j'ai de la difficulté à savoir pourquoi.

Il est certain que ma formation ne m'a pas préparé adéquatement à expliquer les problèmes de grammaire des L2. Les notions grammaticales (ex : [...]) que j'ai vu à l'université relevait surtout des problèmes pour les L1.

Participant (41-03)

Je trouve qu'on fait vraiment pas assez de grammaire à l'université. C'est franchement déplorable. Je comprends qu'on a notre bout de chemin à faire mais je crois qu'il serait loin d'exagérer en demandant à [l'université] d'offrir au moins 2 à 3 cours de gramm. à ses étudiants. Après tout ns sommes supposés êtres des SPÉCIALISTES de la langue. Je finis un bacc de 4 ans et je ne me sens pas meilleure que lorsque j'étais finissante du secondaire. Je sais bien écrire mais je ne sais pas expliquer le pourquoi et donner le bon nom et la bonne fonction à chaque mot. Et que dire de la nvlle grammaire (pas si nvlle puisque ça fait 6 ans qu'elle existe) ns avons rien vu de cela en 4 ans!

Participant (41-04)

Questionnaire intéressant et la dernière partie plus particulièrement. Je constate facilement les erreurs mais il m'est parfois difficile de les expliquer de façon complète.

Participant (41-05)

Grâce a ce questionnaire, je m'aperçois que je termine ma formation avec de grandes lacunes en grammaire. J'ai un blocage complet et j'ai beaucoup de difficulté à répondre aux différentes questions. Peut-être est-ce seulement du à la fatigue?? De tout facon j'ai conscience que si je voulais enseigner au secondaire ou aux adultes, j'aurais intérêt à suivre d'autre cours de grammaire.

Participant (41-06)

Je suis consciente que j'ai des lacunes en grammaire, j'aurais aimé être mieux préparé dans mon baccalauréat.

Participant (41-07)

Personnellement, je dois avouer que je ne maîtrise pas assez les règles grammaticales de ma langue. Il y a effectivement une lacune et ce n'est pas nécessairement juste à l'Université. Je crois qu'il y a un manque dès le primaire.

Participant (41-08)

J'ai eu 2 cours de grammaire dans mon BACC, une pour parfaire mes connaissances, l'autre en didactique. Il aurait été utile que le cours [E] utilise la terminologie de la nouvelle grammaire et il serait intéressant d'avoir un cours explicatif sur les difficultés des locuteurs de L2 en grammaire française, sur les erreurs de langue que les loc. natifs ne font pas parce qu'ils connaissent implicitement les règles.

Participant (41-09)

Nous ne sommes pas formés sur le plan de la grammaire à l'université. On prend pour acquis que notre maîtrise du français nous rend capable d'enseigner les règles grammaticales. C'est dommage! Mais d'un autre côté, c'est un peu notre devoir d'acquérir ces connaissances. En les enseignant, on pourra mieux les comprendre.

Participant (41-10)

- Très intéressant. Je dois avouer que je n'étais pas prête pour ce genre de test. J'ai un blanc de mémoire complètement ce soir. On dirait que je sais corriger les erreurs, mais l'explication ne me vient pas spontanément... je crois que je devrais aller réviser ma grammaire.
- Je ne suis pas satisfaite des cours de grammaire à l'école [l'université]. C'était des cours axés sur les exceptions surtout. J'aurais aimé avoir des notions plus populaire afin de mieux enseigner plus tard.
- Mon souhait : m'améliorer en syntaxe pour mieux écrire.

NOTES

i

1. Grammar instruction results in greater accuracy in testlike performance.
2. However, it is much less likely to lead to improved accuracy in spontaneous oral language use.
3. Grammar instruction does not enable learners to beat the natural route but it is effective in helping them to progress more rapidly along it.
4. It may not be necessary to fine-tune grammar instruction to the learner's developmental stage.
5. Grammar instruction can contribute to learners' metalingual understanding of L2 grammar rules but doubts exist as to the utility of this kind of knowledge.
6. When grammar instruction does have an effect, this effect is durable.

ii

Option	Description
1. Explicit instruction a. Didactic b. Discovery	Instruction that requires students to pay deliberate attention to the targeted form with a view to understanding it. Students are provided with an explanation of the form. Students are provided with L2 data that illustrate the form and are asked to work out how the form works for themselves.
2. Implicit instruction a. Non-enhanced input b. Enhanced input	Instruction that requires learners to infer how a form works without awareness. Students are asked to memorize L2 data that illustrate the form. The L2 data is presented to the students without any special attempt to draw their attention to the targeted form. The targeted form is highlighted in some way (e.g., using italics) to induce noticing.
3. Structured input	Instruction requires learners to process L2 data that has been specially designed to induce 'noticing' of the targeted form and that can only be comprehended if the targeted form has been processed.
4. Production practice a. Controlled b. Functional	Instruction requires learners to produce sentences containing the targeted form. Students are given guidance in producing sentences containing the targeted form (e.g., by filling in blanks in sentences or transforming sentences). Students are required to produce their own sentences containing the targeted form in some kind of situational context.
5. Negative feedback a. Implicit b. Explicit	Instruction consists of feedback responding to students' efforts to produce the targeted structure. The feedback models the correct form without explicitly indicating that the student has made an error. The feedback makes it clear to the student that an error has been made.

iii

1. Explicit instruction may be more effective than implicit instruction when learning is measured in testlike performance.
 2. Consciousness-raising tasks catering for discovery-based explicit instruction are as effective as didactic explicit instruction at developing explicit L2 knowledge and also afford opportunities for meaning-centered communication.
 3. Irrespective of whether input-processing instruction is more effective than production-based instruction, structured input clearly contributes to L2 learning and may prove a useful option for the development of self-instructional materials.
 4. Functional grammar teaching results in learning whether this is measured in testlike or more communicative performance.
 5. Negative feedback may contribute to learning especially if it is pitched at a level appropriate to the learner's developmental stage.
-

4. Providing opportunities for strategic planning of a task performance promotes fluency and complexity of language use. In contrast, providing time for online planning (monitoring) leads to greater accuracy.
5. A focus-on-form, directed at specific linguistic features and induced proactively into a task performance by means of the negotiation of meaning (e.g., requests for clarification and recasts), promotes L2 acquisition.

iv

- the ability to monitor learner output simultaneously for form and for meaning;
- appropriate concepts for the analysis of language;
- knowledge about the different types of errors that are possible;
- knowledge of the typical errors of learners of particular L1 backgrounds.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Akyüz, A., B. Bazelle-Shahmaei, J. Bonenfant, M.-F. Flament, J. Lacroix, D. Moriot et P. Renaudineau. 2000a. *Exercices de grammaire en contexte*. Niveau débutant. Paris: Hachette Livre.
- . 2000b. *Exercices de grammaire en contexte*. Niveau intermédiaire. Paris: Hachette Livre.
- Akyüz, A., B. Bazelle-Shahmaei, J. Bonenfant, M.-F. Flament, J. Lacroix et P. Renaudineau. 2001. *Exercices de grammaire en contexte*. Niveau avancé. Paris: Hachette Livre.
- Alderson, J. C., C. Clapham et D. Steel. 1995. «Metalinguistic Awareness and Second Language Proficiency». Communication présentée au *British Association for Applied Linguistics* (septembre 1995).
- . 1997. «Metalinguistic Knowledge, Language Aptitude and Language Proficiency». *Language Teaching Research*, vol. 1, no 2, p. 93-121.
- Allan Jones, M. 1996. *Foundations of French Syntax*. New York: Cambridge University Press. 557 p.
- Almarza, G. 1996. «Student Foreign Language Teachers' Growth». In *Teacher Learning in Language Teaching*, sous la dir. de D. Freeman et J. C. Richards, p. 50-78. Cambridge: Cambridge University Press.
- Andrews, S. 1999a. «"All These Like Little Name Things": A Comparative Study of Language Teachers' Explicit Knowledge of Grammar and Grammatical Terminology». *Language Awareness*, vol. 8, no 3-4, p. 143-159.
- . 1999b. «Why Do L2 Teachers Need To "Know about Language"? Teacher Metalinguistic Awareness and Input for Learning». *Language and Education*, vol. 13, no 3, p. 161-177.
- . 2003a. «Teacher Language Awareness and the Professional Knowledge Base of the L2 Teacher». *Language Awareness*, vol. 12, no 2, p. 81-95.
- . 2003b. «"Just like Instant Noodles": L2 Teachers and their Beliefs about Grammar Pedagogy». *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, vol. 9, no 4, p. 351-375.

- Archambault-Werleman, D. 1991. «Relations entre les conceptions de base et les processus d'enseignement de deux enseignantes de français langue seconde en milieu adulte: étude descriptive et exploratoire». Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Baribeau, C., et M. Lebrun. 1997. «Représentations de l'objet "langue" chez les futurs enseignants du français du primaire et du secondaire». In *Continuités et ruptures dans la formation des maîtres au Québec*, sous la dir. de M. Tardif et H. Ziarco, p. 109-123. Sainte-Foy (Qué.): Presses de l'Université Laval.
- Beaudet, R., É. Bédard, L. Bienvenue, K. Blondin, M. Bock-Côté, M. Burgevin, C. Brodeur, S. Chalvin, C. Charrette, J.-F. Chénier, R. Demers, A. Dufresne, J. Grand'Maison, S. Keroack, F. Lapointe, J. Légaré, H. Pelletier-Baillargeon, F. Rebello, N. Riendeau, G. Roquet, P. Sauriol, et G. Shields. 2003. «Les sciences de l'éducation forment-elles de véritables maîtres? La formation actuelle des enseignants a quelque chose d'inquiétant». *Le Devoir* (Montréal), 22 janvier, p. A9.
- Besse, H. 1991. «(Pré)conceptions et finalités des techniques d'enseignement de la grammaire d'une langue seconde ou étrangère». *Triangle*, no 8, p. 75-86.
- Bialystok, E. 1979. «Explicit and Implicit Judgements of L2 Grammaticality». *Language Learning*, vol. 29, no 1, p. 81-103.
- . 1993. «Metalinguistic Awareness: The Development of Children's Representations of Language». In *Systems of Representation in Children. Development and Use*, sous la dir. de C. Pratt et A. F. Garton, p. 211-233. New York: John Wiley and Sons.
- Bialystok, E., et M. Fröhlich. 1978. «The Aural Grammar Test: Description and Implications». *Working Papers on Bilingualism*, no 15, p. 15-35.
- Bialystok, E., et E. Bouchard Ryan. 1985. «Toward a Definition of Metalinguistic Skill». *Merrill Palmer Quarterly*, no 31, p. 229-251.
- Birdsong, D., et M. Kassen. 1988. «Teachers' and Students' Evaluations of Foreign Language Errors: A Meeting of Minds?». *Modern Language Journal*, vol. 72, no 1, p. 1-11.
- Bloor, T. 1986. «What Do Language Students Know about Grammar?». *British Journal of Teaching*, vol. 4, p. 157-160.
- Borg, M. 2005. «A Case Study of the Development in Pedagogic Thinking of a Pre-service Teacher». *TESL-EJ* (www.tesl-ej.org), vol. 9, no 2, 30 p.

- Borg, S. 1997. *Unifying Concepts in the Study of Teachers' Cognitive Structures*. Non publié.
- . 1998a. «Teachers' Pedagogical Systems and Grammar Teaching: A Qualitative Study». *TESOL Quarterly*, vol. 32, no 1, p. 9-38.
- . 1998b. «Talking about Grammar in the Foreign Language Classroom». *Language Awareness*, vol. 7, no 4, p. 159-175.
- . 1999. «The Use of Grammatical terminology in the Second Language Classroom: A Qualitative Study of Teachers' Practices and Cognitions». *Applied Linguistics*, vol. 20, no 1, p. 95-126.
- . 2001. «Self-perceptions and Practice in Teaching Grammar». *ELT Journal*, vol. 55, no 1, p. 21-29.
- . 2003. «Teacher Cognition in Language Teaching: A Review of Research on What Language Teachers Think, Know, Believe, and Do». *Language Teaching*, vol. 36, no 2, p. 81-109.
- Boularès, M., et J.-L. Frérot. 1997. *Grammaire progressive du français*. Niveau avancé. Paris: CLE International.
- Bourgault, P. Commentaires sur la formation des maitres. Entrevue avec M.-F. Bazzo, à Montréal, le 3 décembre 2002. Émission *Indicatif présent*, 95,1 FM. Montréal: Société Radio-Canada.
- Boutin, J.-F., I. Beaudoin et J.-C. Huot. 2004. «L'enseignement/ apprentissage de la grammaire française au primaire: modèles d'intervention, programmes ministériels et représentations des maitres et futurs maitres». In *9^e colloque de l'Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français* (Sainte-Foy, 26-28 août 2004). En ligne. <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/programme/index.php?action=par_alpha_c>. Consulté le 27 mars 2005.
- Breen, M. P. 1991. «Understanding the Language Teacher». In *Foreign/ Second Language Pedagogy Research: A Commemorative Volume for Claus Faerch*, sous la dir. de R. Phillipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood Smith et M. Swain, p. 213-233. Clevedon (UK): Multilingual Matters.
- Brookhart, S. M., et D. J. Freeman. 1992. «Characteristics of Entering Teacher Candidates». *Review of Educational Research*, vol. 62, no 1, p. 37-60.
- Cadierno, T. 1995. «Formal Instruction from a Processing Perspective: An Investigation into the Spanish Past Tense». *Modern Language Journal*, vol. 79, p. 179-193.

- Cajkler, W., et J. Hislam. 2002. «Trainee Teachers' Grammatical Knowledge: The Tension between Public Expectation and Individual Competence». *Language Awareness*, vol.11, no 3, p. 161-177.
- Callamand, M. 1989. *Grammaire vivante du français: français langue étrangère*. Paris: CLE International.
- Carroll, S., et M. Swain. 1993. «Explicit and Implicit Negative Feedback: An Empirical study of the Learning of Linguistic Generalizations». *Studies in Second Language Acquisition*. vol. 15, no 3, p. 357-379.
- Celce-Murcia, M. 1995. «Learning and Teaching L1 and L2 Grammar: Many Differences but Also Some Similarities». *Revue de l'association canadienne de linguistique appliquée*, vol. 17, no 2, p. 47-55.
- Chandler, R. 1988. «Unproductive Busywork». *English in Education*, vol. 22, no 3, p. 20-28.
- Chandler, P., W. P. Robinson et P. Noyes. 1988. «The Level of Linguistic Knowledge and Awareness Amongst Students Training To Be Primary Teachers». *Language and Education*, vol. 2, no 3, p. 161-177.
- Chartrand, S.-G., et M.-C. Paret. 1995. In *Didactique du français. État d'une discipline*, sous la dir. de Chiss J.-L., L. David et Y. Reuter, p. 197-205. Nathan Pédagogie.
- Chartrand, S.-G, D. Aubin, R. Blain et C. Simard. 1999. *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Boucherville (Qué.): Graficor.
- Chomsky, N. 1959. «A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior». *Language*, vol. 35, no 1.
- Chouinard, M.-A. 2005. «Pauvreté du français des futurs enseignants. L'examen diagnostique est inadéquat». In *Le Devoir* (Montréal), 22 novembre 2005. En ligne.
- Comité de gestion de la taxe scolaire de la région de Montréal, Portrait socio-culturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de la région de Montréal, avril 2005.
- Cooper, T. C. 2004. «How Foreign Language Teachers in Georgia Evaluate their Professional Preparation: A Call for Action». *Foreign Language Annals*, vol. 37, no 1, p. 37-48.

- Cortazzi, M. et L. Jin. 1996. «Cultures of Learning: Language Classrooms in China». In *Society and the Language Classroom*, sous la dir. de H. Coleman, p. 169-206. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. 1978. «Bilingualism and the Development of Metalinguistic Awareness». *Journal of Cross-Cultural Psychology*, vol. 9, p. 131-149.
- 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, octobre 1987, p. 33-38.
- De Salins, G.-D. 1996. *Grammaire pour l'enseignement/ apprentissage du FLE*. Paris: Didier/Hatier.
- De Villers, M.-É. 1992. *Multidictionnaire des difficultés de la langue française*, 2^e éd. Montréal: Éditions Québec/ Amérique.
- DeKeyser, R., et K. Sokalski. 2001. «The Differential Role of Comprehension and production Practice». *Language Learning*, vol. 51, p. 81-112.
- Defays, J.-M. 2003. *Le français langue étrangère et seconde: Enseignement et apprentissage*. Sprimont (Belg.): Mardaga.
- Doughty, C. 1991. «Second Language Instruction Does Make a Difference: Evidence from an Empirical Study of SL Relativization». *Studies in Second Language Acquisition*. vol. 13, p. 431-496.
- . 2004. «Effects of Instruction on Learning a Second Language: A Critique of Instructed SLA Research». In *Form-meaning Connections in Second Language Acquisition*, sous la dir. de B. VanPatten, J. Williams et S. Rott., p. 181-202. Mahwah (N. J.): Lawrence Erlbaum.
- Edge, J. 1988. «Natives, Speakers, and Models». *JALT Journal*, no 9, p. 153-157.
- Eisenstein-Ebsworth, M., et C. W. Schweers. 1997. «What Researchers Say and Practitioners Do: Perspectives on Conscious Grammar Instruction in the ESL Classroom». *Applied Language Learning*, vol. 8, p. 237-260.
- Elbaz, F. 1993. « La recherche sur le savoir des enseignants: l'enseignante experte et l'enseignante "ordinaire" ». In *Le savoir des enseignants. Que savent-ils?*, sous la dir. de C. Gauthier, M. Mellouki et M. Tardif, p. 101-114. Montréal: Les Éditions Logiques Inc.

- Ellis, R. 1998. «Teaching and Research: Options in Grammar Teaching». *TESOL Quarterly*, vol. 32, no 1. p. 39-60.
- . 2002a. «Does Form-focused Instruction Affect the Acquisition of Implicit Knowledge? A Review of the Research». *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 24, p. 223-236.
- . 2002b. «Frequency Effects in Language Processing: A Review with Implications for Theories of Implicit and Explicit Language Acquisition». *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 9, p. 1-20.
- . 2005. «Instructed Language Learning and Task-Based Teaching». In *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, sous la dir. de E. Hinkel, p. 713-728. Mahwah (N.J.): Lawrence Erlbaum Associates.
- Ellison, V. R. 2002. «What Teachers know makes a difference: A Professional Knowledge Framework for Non-native Spanish-speaking Teachers Who Teach Spanish to Spanish-speakers». *DAI-A*, 63/04, p. 1280, octobre 2002.
- Erlam, R. 2003. «The Effects of Deductive and Inductive Instruction on the Acquisition of Direct Object Pronouns in French as a Second Language». *The Modern Language Journal*, vol. 87, no 2, p. 242-260.
- Farrell, T. S. C. 1999. «The Reflective Assignment: Unlocking Pre-service Teachers' Beliefs on Grammar Teaching». *RELC Journal*, vol. 30, no 2, p. 1-17.
- . 2003. «"Should I Give the Rule or Get on with the Lesson?" – The Case for Case Analysis in Grammar Teaching in Teacher Education». In *Grammar Teaching in Teacher Education*, sous la dir. de D. Liu et P. Master, p. 125-135. Alexandria (VA): TESOL.
- Florès, L. 2006. «L'enseignement de la grammaire du français langue seconde à des apprenants adultes immigrants: explications et représentations des enseignants». Thèse de doctorat, Québec, Université Laval.
- Freeman, D. 2002. «The Hidden Side of the Work: Teacher Knowledge and Learning to Teach». *Language Teaching*, vol. 35, p. 1-13.
- Garcia, F. 1997. *En avant la grammaire! Niveau intermédiaire*. Montréal: Éditions Marcel Didier.
- . 2002. *En avant la grammaire! Niveau avancé*. Montréal: Éditions Marcel Didier.
- . 2006. *En avant la grammaire! Niveau débutant*. Montréal: Éditions Marcel Didier.

- Garrett, P. 2002. «Editorial». *Language Awareness*, vol.11, no 3.
- Gauthier, C., M. Mellouki et M. Tardif (dir. publ.). 1993. *Le savoir des enseignants: Unité et diversité*. Montréal: Les Éditions Logiques Inc.
- Gaux, C., et J.-É. Gombert. 1999. «Implicit and Explicit Syntactic Knowledge and Reading in Pre-adolescents». *British Journal of Developmental Psychology*, vol. 17, p. 169-188.
- Germain, C. 1993a. *Évolution de l'enseignement des langues: 5 000 ans d'histoire*. Paris: CLE international.
- . 1993b. *Le point sur l'approche communicative en didactique des langues*. Anjou (Qué.): CEC.
- Germain, C., et H. Séguin. 1995. *Le point sur la grammaire en didactique des langues*. Anjou (Qué.): Centre éducatif et culturel.
- Gobbe, R., et M. Tordoir. 1986. *Grammaire française*. Saint-Laurent (Qué.): Éditions du Trécarré.
- Gombert, J.-É. 1990. *Le développement métalinguistique*. Paris: Presses universitaires de France.
- Goodman, J. 1988. «Constructing a Practical Philosophy of Teaching: A Study of Preservice Teachers' Professional Perspectives». *Teaching and Teacher Education*, vol. 4, p. 121-137.
- Gould, J. 2002. «La formation des maîtres du secondaire ou comment avancer en arrière». In *Main basse sur l'éducation*, sous la dir. de G. Gagné, p. 159-226. Québec: Nota Bene.
- Grégoire, M. 1997. *Grammaire progressive du français*. Niveau débutant. Paris: CLE International.
- Grégoire, M., et O. Thiévenaz. 2002. *Grammaire progressive du français: avec 500 exercices*. Niveau intermédiaire. Paris: CLE International.
- Gudmundsdottir, S. 1987. *Pedagogical Content Knowledge: Teacher's Way of Knowing*. Washington, D. C.: AERA.
- Gupta, R., et V. Saravanan. 1995. «Old Beliefs Impede Student Teacher Learning of Reading Instruction». *Journal of Education for Teaching*, vol. 21, no 3, p. 347-360.

- Halbach, A. 1999. «Using Trainee Diaries to Evaluate a Teacher Training Course». *ELT Journal*, vol. 53, no 3, p. 183-189.
- Hawkins, E. 1984. *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Joannert, P. 2002. *Compétences et socioconstructivisme: Un cadre théorique*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Johnson, K. E. 1994. «The Emerging Beliefs and Instructional Practices of Pre-service English as a Second Language Teachers». *Teaching and Teacher Education*, vol. 10, no 4, p. 439-452.
- Johnston, B., et K. Goettsch. 2000. «In Search of the Knowledge Base of Language Teaching: Explanations by Experienced Teachers». *La revue canadienne des langues vivantes*, vol. 56, no 3, p. 437-468.
- Kagan, D. 1990. «Ways of Evaluating Teacher Cognition: Inferences Concerning the Goldilocks Principle». *Review of Educational Research*, vol. 60, no 3, p. 419-469.
- . 1992. «Professional Growth among Preservice and Beginning Teachers». *Review of Educational Research*, vol. 62, p. 129-169.
- Karavas-Doukas, E. 1996. «Using Attitude Scales to Investigate Teachers' Attitudes to the Communicative Approach». *ELT Journal*, vol. 50, no 3, p. 187-198.
- Karmiloff-Smith, A. 1986. «From Meta-processes to Conscious Access: Evidence from Metalinguistic and Repair Data». *Cognition*, no 23, p. 95-147.
- Krashen, S. D., et T. D. Terrell. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. New York: Pergamon Press.
- . 1983. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. New York: Pergamon Press.
- L'Huillier, M. 1999. *Advanced French Grammar*. Cambridge (Ang.): Cambridge University Press.
- Lacelle, N. 1999. «Les représentations des futurs maîtres du secondaire à l'égard de l'enseignement-apprentissage de la langue». Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Lamb, M. 1995. «The Consequences of INSET». *ELT Journal*, vol. 49, no 1, p. 72-80.

- Lapkin, S., D. Hart et M. Swain. 1991. «Early and Middle French Immersion Programs: French Language Outcomes». *The Canadian Modern Language Review*, vol. 48, p. 11-40.
- Leclerc, J. 1989. *Qu'est-ce que la langue?* 2^e éd. Laval: Mondia Éditeurs.
- Leeman-Bouix, D. 1994. *Grammaire du verbe français: des formes au sens: modes, aspects, temps, auxiliaires*. Paris: F. Nathan.
- Lehmann, D. 1993. *Objectifs spécifiques en langue étrangère: Les programmes en question*. Paris: Hachette F.L.E.
- Lenneberg, E. H. 1967. *The Biological Foundations of Language*. New York: John Wiley & Sons.
- Lightbown, P. 1991. «What Have We here? Some Observations on the Influence of Instruction on L2 Learning». In *Foreign Language Pedagogy Research: A Commemorative Volume for Claus Faerch*, sous la dir. de R. Philipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood-Smith et M. Swain. p. 197-212. Clevedon (UK): Multilingual Matters.
- Lightbown, P., et N. Spada. 1990. «Focus on Form and Corrective Feedback in Communicative Language Teaching: Effects on Second Language Learning». *Studies on Second Language Acquisition*. vol. 12, p. 429-448.
- . 2000. «Do They Know What They're Doing? L2 Learners' Awareness of L1 Influence». *Language Awareness*, vol.9, no 4, p. 198-217.
- Lightbown, P. M., R. H. Halter, J. L. White et M. Horst. 2002. «Comprehension-based Learning: The Limits of Do it Yourself». *Revue canadienne des langues vivantes*. vol. 58, no 3, mars 2002, p. 427-464.
- Liu, D., et P. Master. 2003. «Critical and Innovative Approaches to Grammar Teaching: An Introduction». In *Grammar Teaching in Teacher Education*, sous la dir. de D. Liu et P. Master, p. 1-7. Alexandria (VA): TESOL.
- Long, M. 1991. «Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching Methodology». In *Foreign Language Research in Cross-cultural Perspective*, sous la dir. de K. DeBot, R. Ginsberg et C. Kramsch, p. 39-52. Amsterdam: Benjamins.
- Lyster, R. 1994. «La négociation de la forme : stratégie analytique en classe d'immersion». *Revue canadienne des langues vivantes*. vol. 50, no 3, p. 446-465.

- Magny, E. 2003. «Les représentations reliées à la langue et à son enseignement/apprentissage chez les formateurs de maîtres universitaires et scolaires». Thèse de doctorat, Montréal, Université de Montréal.
- Master, P. 2003. «Grammatical Problem Solving in the MA TESOL Pedagogical Grammar Course». In *Grammar Teaching in Teacher Education*, sous la dir. de D. Liu et P. Master, p. 137-149. Alexandria (VA): TESOL.
- Medgyes, P. 1994. *The Non-Native Teacher*. London: Macmillan.
- Monnerie, A. 1987. *Le français au présent*. Paris: Didier/ Hatier.
- Morris, L. 1999. «Applying Linguistics: An Analysis of Grammatical Explanations Given by TESL Undergraduates». In *LACUS Forum XXV*, sous la dir. de S. J. J. Hwang et A. R. Lommel, p. 487-497. Fullerton (CA): LACUS.
- . 2002. «Age and Uptake in TESL Training: Differing Responses to Declaratively- and Procedurally-Oriented Grammar Instruction». *Language Awareness*, vol. 11, no 3, p. 192-207.
- . 2003. «Linguistic Knowledge, Metalinguistic Knowledge and Academic Success in a Language Teacher Education Programme». *Language Awareness*, vol. 12, no 2, p. 109-123.
- Mullock, B. 2003. «What Makes a Good Teacher? The Perceptions of Postgraduate TESOL Students». *Prospect*, vol. 18, no 3, p. 3-24.
- Murray, H. 2002. «Developing Language Awareness and Error Detection. What Can We Expect of Novice Trainees?». In *Language in Language Teacher Education*, sous la dir. de H. Trappes-Lomax et G. Ferguson, p. 187-198. Philadelphie: John Benjamins.
- Myhill, D. 2000. «Misconceptions and Difficulties in the Acquisition of Metalinguistic Knowledge». *Language and Education*, vol.14, no 3, p. 151-163.
- Nadeau, M., et C. Fisher. 2006. *La grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner*. Montréal: Gaëtan Morin éditeur.
- Nassaji, H., et M. Swain. 2000. «A Vygotskian Perspective on Corrective Feedback: The Effect of Random versus Negotiated Help on the Learning of English Articles». *Language Awareness*, vol. 9, p. 34-51.
- Nassaji, H., et S. Fotos. 2004. «Current Developments in Research on the Teaching of Grammar». *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 24, p. 126-145.

- Nicholas, H., P. Lightbown et N. Spada. 2001. «Recasts as Feedback to Language Learners». *Language Learning*, vol. 51, no 4, p. 719-758.
- Norris, J. M. et L. Ortega. 2001. «Does Type of Instruction Make a Difference? Substantive Findings from a Meta-analytic Review». In *Form-focused Instruction and Second Language Learning*, sous la dir. de R. Ellis, p. 157-213. Malden (MA): Blackwell Publishers.
- Numrich, C. 1996. «On Becoming a Language Teacher: Insights from Diary Studies». *TESOL Quarterly*, vol. 30, no 1, p. 131-153.
- Observatoire économique et urbain, *Profil socio-économique complet*, Service du développement économique et du développement urbain, 2004.
- Ollivier, J. 1993. *Grammaire française*, 2e éd. Laval: Éditions Études Vivantes.
- Pajares, M. F. 1992. «Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct». *Review of Educational Research*, vol. 62, no 3, p. 307-332.
- Pienemann, M. 1984. «Psychological Constraints on the Teachability of Languages». *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 6, p. 186-214.
- . 1988. «Determining the Influence of Instruction on L2 Speech Processing». *AILA Review*, vol. 5, p. 40-72.
- . 1999. *Language, Processing and Second Language Development: Processability Theory*. Amsterdam: Benjamins.
- Poisson-Quinton, S., R. Mimran et M. Mahoé-Le Coadic. 2004. *Grammaire expliquée du français*. Niveau intermédiaire. Paris: CLE International.
- Porter, P., et B. P. Taylor. 2003. «Experience is the Best Teacher: Linking the MA Pedagogical Grammar Course with the ESL Grammar Classroom». In *Grammar Teaching in Teacher Education*, sous la dir. de D. Liu et P. Master, p. 151-164. Alexandria (VA): TESOL.
- Pulgram, E. 1984. «The Function of Past Tenses: Greek, Latin, Italian, French». *Language Sciences*, no 6, p. 239-269.
- Québec, ministère de l'Éducation, Direction de la formation générale des adultes. 1994. Ensemble didactique *Français, langue seconde*. Québec: Les Publications du Québec, plusieurs fascicules.

- Québec, ministère de l'Éducation, Direction de la formation générale des jeunes. 1995. *Programme d'études. Le français: enseignement secondaire*. Québec. En ligne.
<http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/dp/programmes_etudes/secondaire/pdf/prfrans.pdf>. 178 p. Mis à jour le 9 décembre 2003. Consulté le 3 novembre 2006.
- Québec, ministère de l'Éducation. 2001a. *La formation à l'enseignement: Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec: Gouvernement du Québec, 253 p.
- Québec, ministère de l'Éducation, Direction des programmes. 2001b. *Quebec Education Program, Elementary Education. 5.2 Français, langue seconde, programme de base*. En ligne.
<http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/dp/programme_de_formation/primaire/pdf/educprg2001/educprg2001-052.pdf>. Mis à jour le 14 février 2005. Consulté le 3 novembre 2006.
- Québec, ministère de l'Éducation, Direction des programmes. 2001c. *Quebec Education Program, Elementary Education. 5.2 Français, langue seconde, programme Immersion*. En ligne.
<http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/dp/programme_de_formation/primaire/pdf/educprg2001/educprg2001-053.pdf>. Mis à jour le 14 février 2005. Consulté le 3 novembre 2006.
- Québec, ministère de l'Éducation, Direction des programmes. 2001d. *Quebec Education Program, Elementary Education. 5.2 Français, langue seconde, programme Accueil*. En ligne.
<http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/dp/programme_de_formation/primaire/pdf/prform2001nb/prform2001nb.pdf>. Mis à jour le 21 juin 2006. Consulté le 3 novembre 2006.
- Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction des programmes. 2004a. *Quebec Education Program, Elementary Education. 5.2 Français, langue seconde, programme de base et enrichi*. En ligne.
<http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/dp/programme_de_formation/secondaire/pdf/qep2004/chapter52.pdf>. Mis à jour le 23 avril 2004. Consulté le 3 novembre 2006.
- Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction des programmes. 2004b. *Quebec Education Program, Elementary Education. 5.2 Français, langue seconde, programme Intégration linguistique, scolaire et sociale*. En ligne.
<http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/dp/programme_de_formation/secondaire/pdf/prform2004/chapitre052v2.pdf>. Mis à jour le 7 avril 2006. Consulté le 3 novembre 2006.

- Raymond, D. 2006. *Qu'est-ce qu'apprendre et qu'est-ce qu'enseigner?* Montréal: Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Riegel, M., J.-C. Pellat et R. Rioul. 1994. *Grammaire méthodique du français*. Paris: Presses universitaires de France.
- Rivers, W. M. 1964. *The Psychologist and the Foreign Language Teacher*. Chicago: University of Chicago Press.
- Robert, J.-P.. 2002. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Gap: Orphys.
- Savova, L. 2003. «Grammar Conversations: Educating Teachers about Grammar Discourses». In *Grammar Teaching in Teacher Education*, sous la dir. de D. Liu et P. Master, p. 25-39. Alexandria (VA): TESOL.
- Schulz, R. A. 2002. «Does it Help Knowing the Rules in Applying them? The Relationship between Metalinguistic Awareness and Grammatical Competence in German as a Second Language». *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, vol. 35, no 1, p. 15-24.
- Scrivener, J. 1994. *Learning Teaching*. Oxford: Heinemann.
- Shulman, L. S. 1987. «Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform». *Harvard Educational Review*, vol. 57, no 1, p. 1-22.
- Spada, N., et M. Massey. 1992. «The Role of Prior Pedagogical Knowledge in Determining the Practice of Novice ESL Teachers». In *Perspectives on Second Language Teacher Education*, sous la dir. de J. Flowerdew, M. Brock et S. Hsia, p. 23-37. Hong Kong: City Polytechnic of Hong Kong.
- Swain, M., et S. Lapkin. 1989. «Canadian Immersion and Adult Second Language Teaching – What's the Connection». *Modern Language Journal*. vol. 73, p. 150-159.
- Thomas, E. 2003. «The Arguments for and the Meaning of Quality». *ELT Journal*, vol. 57, no 3. p. 234-241.
- Turbide, B., et G. Joseph. 2006. *Portrait sociodémographique, socioéconomique et scolaire de la région de Montréal*.
- Vargas, C. 1995. *Grammaire pour enseigner, 2. La phrase verbale: les fonctions et les catégories*. Paris: Armand Colin.

- Wagner, J. 1991. «Innovation in Foreign Language Teaching». In *Foreign/Second Language Pedagogy Research: A Commemorative Volume for Claus Faerch*, sous la dir. de R. Phillipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood Smith et M. Swain. Clevedon (UK): Multilingual Matters.
- Weinstein, C. S. 1990. «Prospective Elementary Teachers' Beliefs about Teaching: Implications for Teacher Education». *Teaching and Teacher Education*, vol. 6, no 3, p. 279-290.
- Widdowson, H. G. 1981. *Une approche communicative de l'enseignement des langues*. Paris: Crédif-Hatier.
- . 2002. « Language Teaching: Defining the Subject ». In *Language in Language Teacher Education*, sous la dir. de H. Trappes-Lomax et G. Ferguson, p. 67-81. Philadelphie: John Benjamins Publishing Company.
- 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 Associates.
- Williamson, J., et F. Hardman. 1995. «Time for Refilling the Bath? A Study of Primary Student-Teachers' Grammatical Knowledge». *Language and Education*, vol. 9, no 2, 17-134.
- Woods, D. 1996. *Teacher Cognition in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wray, D. 1993. «Student-teachers' Knowledge and Beliefs about Language». In *Learning to Teach*, sous la dir. de N. Bennett et C. Carré, p. 51-72. New York: Routledge.
- Yuan, F., et R. Ellis. 2003. «The Effects of Pre-Task Planning and On-line Planning on Fluency, Complexity and Accuracy in L2 Monologic Oral Production». *Applied Linguistics*, vol. 24, no 1, p. 1-27.