

# Pratiques d'enseignement de la grammaire en classe de L2 : usage et perceptions

SIMARD Daphnée et JEAN Gladys  
Université du Québec à Montréal

## 1. Introduction

La présente étude est née du constat qu'il y a actuellement un intérêt renouvelé pour l'enseignement grammatical (désormais EG) en langues étrangères (LÉ) et en langues secondes (LS). Les articles scientifiques et les chapitres de livre abondent sur le sujet un peu partout dans le monde où les didacticiens s'intéressent à l'enseignement des LÉ et des LS. Il suffit de prendre comme exemples les études portant sur l'impact qu'a l'EG sur le développement des compétences en français LÉ (Liesbeth Hendrix *et al.* 2000; Jean-François De Pietro 2002; et bien d'autres) et le foisonnement des écrits américains portant sur le *focus-on-form* (Michael Long 1991) ou *form-focused instruction* (Nina Spada 1997) pour se rendre compte de la popularité du sujet. Toutefois, force est de constater que nous n'assistons pas simplement à un retour de la grammaire en classe de LS et de LÉ, mais aussi à l'expression presque unanime d'un besoin de renouvellement des pratiques de l'EG. Ce changement de paradigme, tout au moins au Canada et au Québec, où le français et l'anglais s'enseignent comme langue seconde, est dû en partie aux critiques formulées ces dernières années concernant la piètre qualité de la langue parlée et écrite des élèves du niveau secondaire, ceci tant en langue maternelle qu'en LS (p.ex., ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) 1992, p. 17). Le besoin de changement étant reconnu, il revient maintenant aux spécialistes de la didactique et de la langue de suggérer aux enseignants des moyens de renouveler leurs pratiques d'EG. On ne saurait cependant proposer efficacement des types d'interventions précises sans avoir un portrait récent de la classe de LS, c'est-à-dire connaître ce qui s'y fait en ce qui concerne l'EG et avoir l'opinion sur le sujet des principaux intéressés, soit les élèves et les enseignants. Dans cette perspective, et en considérant la réforme récente de l'école québécoise basée sur une formation par compétences et l'intégration des principes de la grammaire nouvelle dans l'enseignement de la langue, il nous est apparu essentiel comme point de départ d'une recherche à long terme sur les pratiques d'EG d'abord de connaître à la fois les pratiques d'EG adoptées par les enseignants de français langue seconde (désormais FLS) et d'anglais langue seconde (désormais ALS) et les perceptions et les croyances des enseignants ainsi que des apprenants concernant, entre autres, les résultats produits par différents types d'interventions axées sur l'apprentissage de la grammaire et l'intérêt qu'ils suscitent. Bien que le contexte de notre étude soit les classes de FLS et d'ALS de niveau secondaire du Québec, les méthodes d'investigation et les résultats mettent en lumière des considérations d'ordre méthodologique et pédagogique qui débordent le cadre de cette étude.

## 2. Enseignement grammatical

Depuis l'implantation récente des nouveaux programmes d'étude en enseignement du FLS et de l'ALS dans les écoles du Québec, davantage de place est accordée à l'EG (grammaire du mot, de la phrase et du texte) (voir ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport<sup>1</sup>, 2003, p. 82). Il faut mentionner ici que l'EG avait presque complètement été éliminé dans les

---

<sup>1</sup> Le ministère de l'Éducation du Québec porte maintenant le nom de ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

programmes d'études des années 80 (mais pas nécessairement dans les classes, il faut bien le dire). Ces programmes, formulés sur la base des principes de l'approche communicative, préconisaient notamment un enseignement de la langue centré sur le sens plutôt que sur la forme (Claude Germain, Raymond Leblanc 1987). Les nombreuses critiques formulées par les chercheurs et les enseignants à l'égard des programmes d'études des années 80 portaient, entre autres, sur les erreurs de nature linguistique produites par les apprenants de LS (Patsy Lightbown, Spada 1990; MEQ 1992). Les mêmes critiques ont d'ailleurs été formulées dans les études menées dans des classes d'immersion et d'anglais intensif dont l'enseignement est typiquement basé sur le sens avec peu d'attention portée aux éléments linguistiques. En effet, des chercheurs dont Birgit Harley (1989), Lightbown et Spada (1990), Roy Lyster (1990), Spada (1997) soulignent qu'un accent mis exclusivement sur l'aisance à communiquer au détriment de la précision, qui était le propre de l'approche communicative, mène les apprenants à produire de nombreuses formes erronées qui se fossilisent. D'autres, tels que Mariane Celce-Murcia (1991), Teresa Pica (2000), Daphnée Simard (2004) et Simard et Wynne Wong (2001) semblent s'entendre sur le fait qu'une attention portée aux éléments linguistiques de la LS est nécessaire à l'atteinte d'un plus haut niveau de précision dans le discours. Il semble également y avoir un consensus presque complet sur les avantages d'intégrer un EG dans l'enseignement de type communicatif (p.ex., Rod Ellis 2002; Harley 1989; Harley, Merrill Swain 1984; Gladys Jean 2005; Lyster 1990; John Norris, Lourdes Ortega 2000; Simard 2004; Swain, Sharon Lapkin 1986).

Afin d'intégrer un EG à un enseignement dit communicatif, les enseignants comme les chercheurs dans le domaine ont recours à différentes pratiques pédagogiques. Ces pratiques pédagogiques sont composées, entre autres, de *techniques d'enseignement des éléments grammaticaux* que nous définissons comme étant toute intervention réalisée en classe afin d'attirer l'attention des apprenants sur les différents éléments grammaticaux de la LS. Ces techniques comprennent notamment la rétroaction corrective, la mise en évidence textuelle, l'explication, la découverte d'une règle (Simard 2007). Les pratiques pédagogiques comportent également le recours aux exercices grammaticaux. Il en existe de différents types selon qu'ils favorisent la pratique de la grammaire de façon isolée sans égard au sens (les exercices mécaniques ou *drills*) ou de façon intégrée en communiquant un message significatif (activités d'output dirigées), c'est-à-dire des exercices qui allient forme et sens (voir Jean 1999, 2003; Bill VanPatten *et al.* 2004 pour une discussion sur les liens forme et sens). Selon de nombreuses recherches (voir Norris, Ortega 2000 pour une recension des études sur le sujet), les techniques d'enseignement des éléments grammaticaux facilitent le développement langagier lorsqu'elles sont intégrées à un contexte d'enseignement communicatif.

### **2.1. Pratiques d'enseignement de la grammaire dans les classes de LS**

Bien qu'aucune étude récente n'ait encore dressé le portrait de la situation présente au Québec, contexte de l'étude décrite ici, des études canadiennes des années 80 et 90 démontrent, surtout dans les classes de FLS, une tendance marquée pour l'enseignement de type traditionnel (Lapkin *et al.* 1993; Miles Turnbull 1998, 1999). Par *enseignement de type traditionnel*, nous faisons référence à un enseignement décontextualisé se concrétisant par des leçons suivies d'exercices grammaticaux, de conjugaisons et de dictées, soit une absence quasi totale d'attention au sens quand l'attention est dirigée sur un élément linguistique précis. Il existe toutefois des classes de LS où il n'y a que peu d'attention portée aux éléments grammaticaux, et ceci semble particulièrement vrai pour les classes d'immersion française et les classes d'ALS. Dans les cas où il y a une attention dirigée vers les éléments grammaticaux, nous ne savons pas de quelle façon cela se réalise, car très peu d'études nous

informent sur les pratiques visant l'EG dans les classes de LS. Par ailleurs, des indices laissent présager que la qualité de l'EG serait à blâmer pour le manque d'intérêt des apprenants du secondaire relativement à l'apprentissage des LS (Rapport de Canadian Parents for French 2004, *The State of French second language in Canada*).

## **2.2. Croyances et perceptions relativement à l'EG en LS**

À notre connaissance, peu d'études se sont penchées jusqu'à maintenant sur les croyances et les perceptions relatives à l'EG en LS, surtout auprès de jeunes apprenants du secondaire. Elles se sont plutôt penchées sur la différence de perceptions entre les apprenants adultes et les enseignants à propos de la nécessité d'un EG plutôt qu'à propos des perceptions et des croyances associées aux bienfaits de différentes pratiques d'EG. Mentionnons, à titre d'exemple, le travail de Siân Etherington (2006), qui s'est intéressée à des apprenants sinophones adultes d'anglais LS en Grande-Bretagne. L'auteur a remarqué que les participants de son étude ne voyaient pas l'utilité de l'EG au niveau débutant, mais en ressentaient un besoin au niveau avancé. Toutefois, ils ont exprimé le désir de recevoir un EG différent, un enseignement qui répondrait mieux à leurs besoins immédiats. Une autre étude, celle-ci menée par Roger Hawkey (2006) auprès d'apprenants de LS du primaire et du secondaire en Italie a, entre autres, révélé que les apprenants semblaient moins convaincus que leurs enseignants de l'importance qui devrait être accordée à la grammaire dans le cadre d'une approche communicative. Une discordance similaire entre les perceptions des apprenants et des enseignants avait été notée dans une étude précédente faite par Matthew Peacock (1998) qui avait montré, entre autres, que 64% des apprenants comparativement à 7% des enseignants voyaient la grammaire avant tout comme l'apprentissage d'une série de règles.

## **3. Questions de recherche**

Une étude des pratiques, des croyances et des perceptions des apprenants de LS nous semble être tout indiquée à ce point-ci. En effet, bien que depuis quelques années déjà des recommandations aient été formulées par les chercheurs dans le domaine quant à l'importance d'intégrer un EG à un enseignement de type communicatif, le milieu scolaire, lui, ne semble pas vraiment connaître ce qui se passe réellement dans ses classes de LS, pas plus qu'avoir une idée de ce que les apprenants et les enseignants ressentent face à l'EG. Pour ces raisons, nous formulons les questions de recherche suivantes :

- Est-ce que les enseignants de français et d'anglais LS du niveau secondaire font de l'EG ?
- Si oui, de quelle nature est cet enseignement? (Quelles sont les pratiques qui font partie de leur enseignement ?)
- Quelles sont les perceptions et les croyances des apprenants et des enseignants concernant l'EG en général, et plus précisément concernant certains types d'interventions axées sur la précision grammaticale ?
- Les apprenants et les enseignants consultés considèrent-ils comme important de pratiquer les différents éléments grammaticaux dans des activités qui tentent d'établir des liens entre le sens et la forme ?

## **4. Démarche méthodologique**

Afin de répondre à nos questions de recherche, nous avons mis en place une étude descriptive composée de deux volets. Le premier volet de cette étude, portant à la fois sur le FLS et sur l'ALS, consiste en l'observation continue des pratiques d'EG utilisées par les enseignants dans leurs classes. L'analyse de ces observations est effectuée au moyen d'une grille réalisée

à cet effet. Le second volet consiste en un questionnaire donné à remplir aux élèves et aux enseignants.

#### **4.1. Participants**

Nos participants proviennent de la grande région de Montréal (province de Québec, Canada). Ils appartiennent à deux groupes différents : d'une part, des enseignants de LS (FLS et ALS) et, d'autre part, des élèves inscrits dans des classes de FLS et d'ALS. Dans le cadre du volet « observation » 2 classes d'ALS et 1 classe de FLS ont participé à la collecte de données<sup>2</sup>. Dans le cas du volet « questionnaire », 377 élèves d'ALS, 218 élèves de FLS, 16 enseignants (9 en FLS et 7 en ALS) provenant de six écoles secondaires différentes ont participé à l'étude. Les élèves avaient de 12 à 16 ans.

#### **4.2. Instruments de collecte de données**

Nous avons recours à deux types d'instruments de mesure afin d'obtenir nos données, à savoir une grille d'observation et un questionnaire.

##### *4.2.1. Grille d'observation*

Afin de relever les pratiques d'EG utilisées par les enseignants de LS, une grille d'observation a été utilisée. Au cours d'une étude précédente (Simard 2001), une grille d'observation des techniques d'EG avait été conçue sur la base d'une série d'observations effectuées en classe ainsi qu'à partir d'une recension des écrits portant sur les techniques d'enseignement de la forme. Son format s'apparentait à celui de la grille *Communicatively Oriented Language Teaching* (COLT) (Patrick Allen *et al.* 1984; Maria Frohlich *et al.* 1985), grille d'observation pour la classe communicative qui a été validée à maintes reprises dans d'autres recherches (p.ex., Steven Botton *et al.* 2003 ; Lucy Fazio, Lyster 1998) et qui permet de faire une saisie précise et rapide de l'information. La plupart des catégories choisies pour figurer dans la grille élaborée pour la présente étude ne proviennent toutefois pas du *COLT*, mais bien de classifications faites par différents auteurs, dont Pierre Lemailloux *et al.* (2004), Jean-Pierre Cuq (2003), Henri Besse et Remy Porquier (1991). Après une mise à l'essai sur une période de 16 heures d'enregistrement en classe de LS, nous en sommes arrivées à une version définitive qui comporte trois grandes catégories (avec sous-catégories), à savoir : techniques d'enseignement des éléments grammaticaux (rétroaction corrective, présentation d'une règle, découverte d'une règle, mise en évidence, explication, etc.), exercices grammaticaux (texte lacunaire, exercice à trous, classement, réflexion grammaticale, etc.) et grammaire du texte (organisation du texte, types de textes). Elle présente aussi neuf modalités sous-jacentes, soit : les savoirs visés; le ciblage forme ou forme et sens; les aspects de la langue (morphologie, syntaxe, etc.); le prétexte (texte écrit, texte oral, erreur, etc.); le support (écrit, audio, etc.); la langue utilisée (L1 ou L2); le degré de planification des interventions (planifié ou non planifié); le protagoniste de l'intervention (enseignant ou élève); et, finalement, le type de participation (collectif ou individuel). Il faut mentionner toutefois que dans le cadre du présent article nous nous limiterons aux catégories d'intervention sans les associer aux modalités sous-jacentes.

##### *4.2.2. Questionnaires*

Un questionnaire, créé sur la base d'une recherche réalisée par Jean (2003), a été utilisé afin de recueillir des informations auprès des élèves et des enseignants. Deux versions ont été

---

<sup>2</sup> Il est à noter que les résultats présentés ici ne sont que partiels, car la collecte des données s'est continuée après le congrès de Paris.

conçues, l'une pour les élèves<sup>3</sup> et l'autre pour les enseignants. Les deux versions comportent les mêmes questions, sauf que la formulation des questions est différente pour les enseignants : on leur demande soit leur interprétation des perceptions de leurs élèves, soit leurs propres croyances ou perceptions sur les différents sujets touchés par le questionnaire. Les questions portent, entre autres, sur les sujets suivants : habileté des élèves à parler la LS avec précision; intérêt à apprendre la grammaire; importance de parler et d'écrire avec précision dans la LS; importance d'apprendre la grammaire; importance, intérêt et utilité des exercices de grammaire; importance de l'apprentissage des règles; difficultés associées à l'apprentissage de la grammaire; importance de la rétroaction corrective; types d'erreurs à corriger. Le questionnaire comporte quatre parties. La première partie (Informations générales) nous a permis d'obtenir des données socio-démographiques à propos de nos participants. La seconde partie (Partie A) est composée de 14 questions (avec choix de réponses présenté sur une échelle de *Likert*). Les questions de cette partie se présentent comme dans l'exemple ci-dessous (en français pour les élèves d'ALS et en anglais pour les élèves de FLS) :

Est-ce que tu aimes apprendre des règles de grammaire anglaise (c.-à-d. comprendre les règles, trouver des explications, faire des exercices oraux ou écrits) ?

- J'aime beaucoup ça.
- J'aime bien.
- Ça ne me dérange pas.
- Je n'aime pas vraiment ça.
- Je n'aime pas ça du tout.

La troisième partie du questionnaire (Partie B) porte sur l'utilité, l'intérêt, le niveau de difficulté et le degré de familiarité associés à deux types distincts d'exercices, à savoir des exercices axés uniquement sur la forme (exercices aussi appelés « mécaniques ») et des exercices alliant forme et sens. Nous voulions, au moyen de cette partie, savoir si les élèves, pensent que les exercices où ils doivent porter attention à la fois à la forme (dire correctement) et au sens (dire quelque chose de signifiant) sont plus intéressants, savoir s'ils sont plus difficiles (voir s'il y a une surcharge cognitive comme VanPatten (1996) l'a souligné) et, en même temps, savoir s'ils sont plus habitués ou familiers avec un type ou l'autre, et s'ils trouvent l'un ou l'autre plus utile pour les aider à utiliser un élément grammatical correctement à l'écrit ou à l'oral. Chacun des deux types d'exercices, à savoir un type axé sur la forme et un type axé sur la forme et le sens, leur était présenté. La dernière partie du questionnaire (Partie C) comporte, pour sa part, les questions ouvertes suivantes : 1) Quel mot te vient immédiatement à l'esprit quand tu entends le mot « grammaire » ? ; 2) D'après toi, quelle est la meilleure manière d'apprendre la grammaire ? ; 3) Quels genres d'approches ou quelles activités spécifiques portant sur la grammaire n'aimes-tu pas ?

### 4.3. Déroulement

Après une mise à l'essai du questionnaire et de la grille d'observation, nous avons procédé à l'enregistrement de séquences d'enseignement dans les classes de LS où les enseignants et les élèves avaient accepté de nous recevoir. Environ huit séances d'enregistrement (de 40 à 75 minutes par séance) ont été faites dans chacune des trois classes sur une période de deux mois. Pour ce qui est des questionnaires, ils ont été remplis par les élèves et les enseignants de 6 écoles secondaires (les détails quant au nombre se trouvent dans la section sur les résultats). Les élèves et les enseignants des classes filmées ont aussi rempli le questionnaire, mais seulement à la conclusion des enregistrements.

---

<sup>3</sup> Le questionnaire auquel les élèves ont répondu était rédigé dans leur langue maternelle.

#### 4.4. Traitement des données

Dans un premier temps, les enregistrements des séquences d'enseignement ont été visionnés et codés au moyen de la grille d'observation décrite ci-dessus par trois assistants de recherche. Afin de s'assurer de la fiabilité du codage réalisé, un accord interjuge a été effectué. Dans les quelques cas où certaines observations n'avaient pas reçu le même code de la part des trois juges, un choix de code a été déterminé a posteriori. Les données recueillies de la grille d'observation ont été saisies à l'aide du logiciel Excel. Une fois les données saisies, des analyses de fréquence ont permis d'identifier les pratiques les plus couramment utilisées dans les classes observées. Dans un deuxième temps, les réponses fournies aux questionnaires ont été, tout comme dans le cas des données obtenues à partir de la grille d'observation, saisies au moyen d'un programme de type *Excel*. Dans le cas des réponses fournies aux questions ouvertes, nous avons eu recours au programme d'analyse de données qualitatives *Atlas* pour faciliter le codage. Des analyses de fréquence ont notamment permis de mettre en relief les pratiques pédagogiques les plus appréciées des élèves et des enseignants participant à l'étude. Les réponses fournies par les enseignants ont ensuite été comparées à celles produites par les élèves afin de vérifier s'il existe des différences entre la perception que l'enseignant a des techniques qu'il utilise et la perception que les apprenants ont des techniques auxquelles ils sont exposés.

### 5. Résultats

Nous présentons dans ce qui suit les résultats préliminaires des analyses effectuées sur les données qui avaient été obtenues au moment de la présentation à Paris.

#### 5.1. Résultats des observations : enseignement de la grammaire

Les résultats concernant les pratiques de classe portent sur un total de 22 périodes de 75 minutes enregistrées dans deux classes d'ALS et une classe de FLS. La Figure 1 montre les résultats pour l'ALS et la Figure 2 pour le FLS. Il est à remarquer que seules les catégories qui sont ressorties des analyses de fréquence sont présentées dans les tableaux, la grille comptant au total beaucoup plus de types de pratiques que ce qu'il apparaît dans les graphiques.

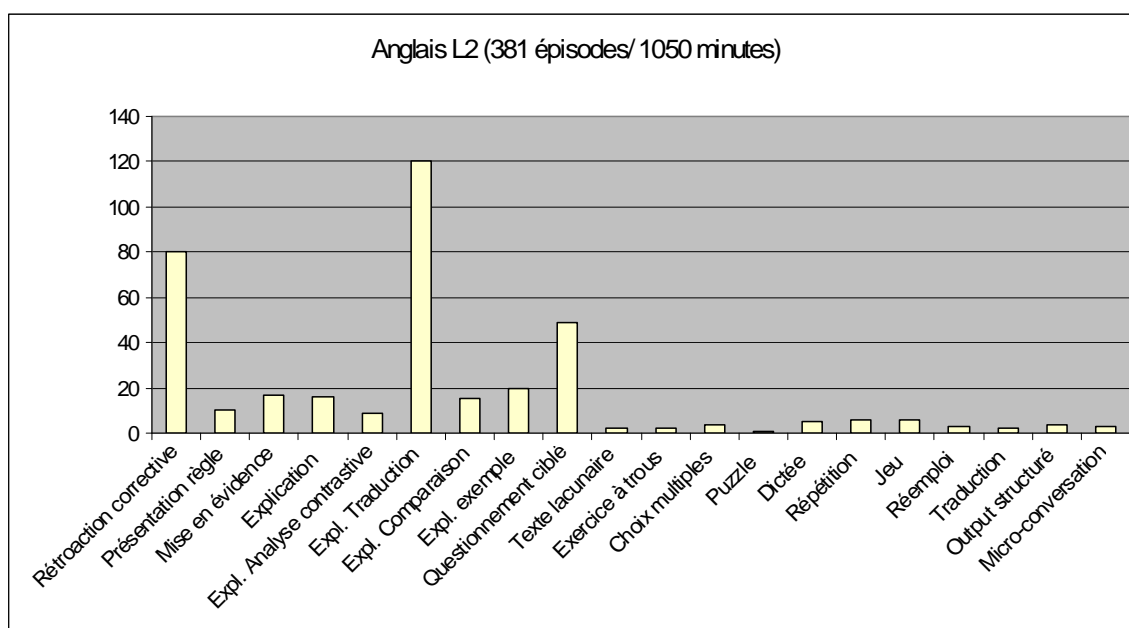


FIGURE 1 : Pratiques reliées à l'enseignement grammatical (ALS)

À la lecture de la Figure 1, on note que pour l'ALS les interventions portant sur la grammaire se font plutôt de façon non planifiée (p.ex., rétroactions correctives). Beaucoup d'explications brèves sont données. Il semble que les enseignants expliquent beaucoup en traduisant, sans pour autant comparer les faits de langue en anglais et en français, ce qui rentrerait dans l'analyse contrastive. Ils utilisent aussi beaucoup la rétroaction corrective. Vient ensuite le questionnement ciblé, à savoir une question posée par l'enseignant afin d'attirer l'attention des élèves sur un élément grammatical précis. Par ailleurs, les exercices grammaticaux comme tels, que nous considérons comme des pratiques plus planifiées, ne se sont pas utilisés en grand nombre dans les classes d'ALS observées. Par ailleurs, nous pouvons constater que le nombre d'épisodes consacrés à la grammaire ( $n=381$ ) est assez élevé par rapport au temps total d'enseignement observé (1050 minutes). En tout, les pratiques liées à la grammaire de ces enseignants représentent, d'une façon ou d'une autre, 30 % du temps de classe.

La situation pour le FLS est quelque peu différente, quoique nous ne puissions nous baser, à ce point-ci, que sur le travail en classe d'une enseignante. Le nombre d'épisodes ( $n=147$ ) est un peu moins élevé en comparaison avec le nombre de minutes observées (600 minutes). Le pourcentage de temps alloué à l'enseignement grammatical n'était que de 8% pour l'enseignant de FLS.

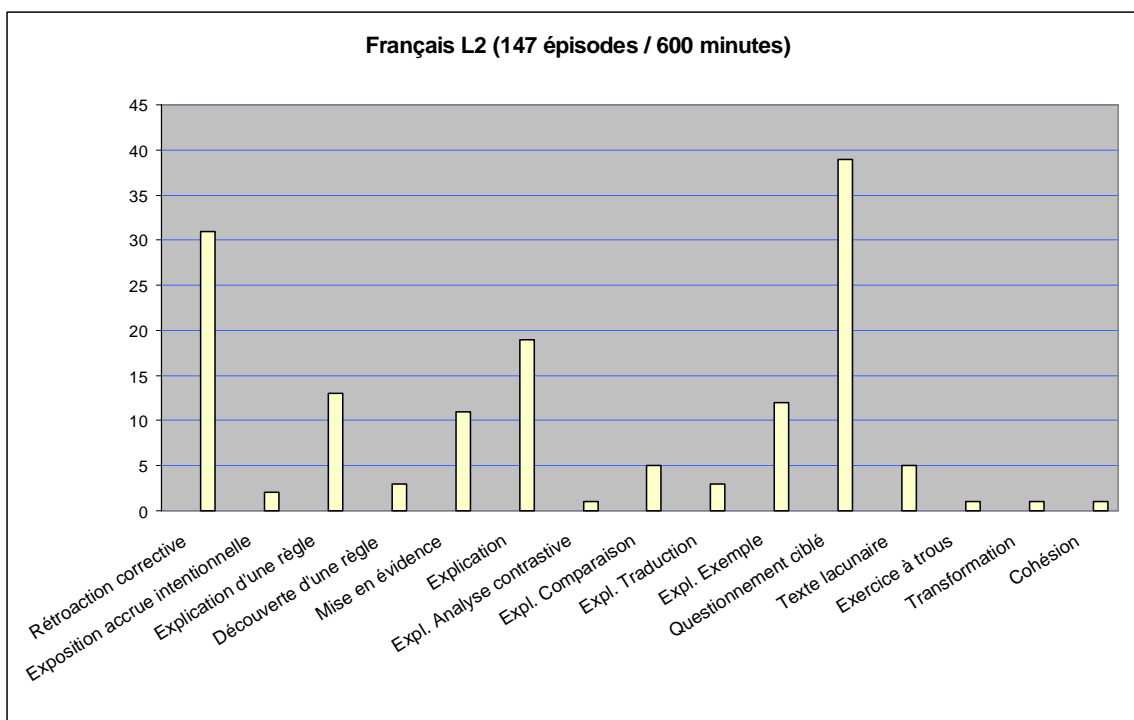


FIGURE 2 : Pratiques reliées à l'enseignement grammatical (FLS)

La figure 2 permet de constater que dans la classe de FLS observée, l'enseignante a davantage eu recours à des techniques d'enseignement planifiées. Quoique nous ayons un bon nombre d'épisodes consacrés à la rétroaction corrective, il est évident que l'enseignante a fait beaucoup de travail au niveau des règles de grammaire. Elle a aussi utilisé des exercices grammaticaux préparés à l'avance (p.ex., textes lacunaires et exercices à trous). Elle a, par ailleurs, travaillé au niveau de la grammaire du texte (« cohésion ») et au niveau du questionnement (p.ex., *C'est féminin ou masculin ? On met un « e » à la fin du mot ou non ?*).

Les explications prennent aussi une grande place, mais la traduction est moins utilisée pour ce faire que dans les classes d'ALS.

## 5.2. Résultats : croyances et perceptions

Les résultats présentés ici en relation avec le questionnaire portent sur des répondants répartis dans 6 écoles secondaires : 377 élèves d'ALS, 218 élèves de FLS et 16 enseignants (9 de FLS et 7 d'ALS). Nous ne présenterons que les réponses à quelques questions du questionnaire, et ce, de façon très sommaire.

### 5.2.1. Sommaire des réponses fournies à la Partie A

Le Tableau 1 montre les réponses aux questions sélectionnées pour les besoins de cet article, et la réponse donnée à chacune par la majorité, et ce, pour les élèves de FLS et d'ALS. Nous avons aussi inclus les perceptions des enseignants, quoique les questions qui leur ont été posées étaient quelque peu différentes.

Tableau 1 : Réponses au questionnaire : Partie A

QUESTIONS	RÉPONSES		
	Élèves FLS	Élèves ALS	Enseignants
Est-ce que tu aimes apprendre la grammaire?	Je n'aime pas vraiment ça.	Ça ne me dérange pas.	Ça ne dérange pas les élèves de FLS et les élèves d'ALS n'aiment pas vraiment ça.
D'après toi, est-ce important de pouvoir s'exprimer correctement dans une langue seconde?	Oui, c'est important.	Oui, c'est important.	Important pour les enseignants de FLS et quelque peu important pour ceux d'ALS.
D'après toi, est-ce important d'apprendre les règles de grammaire dans un cours de langue seconde?	Oui, c'est important.	Oui, c'est important.	Important pour les élèves de FLS et quelque peu important pour ceux d'ALS.
Est-ce important pour toi de pratiquer la grammaire à l'aide d'exercices plutôt que simplement en parlant ou en écrivant?	Quelque peu important.	Important.	Important pour les élèves.
Quand crois-tu que ton enseignant/e devrait corriger tes erreurs de grammaire à l'oral?	Quand je ne réussis pas à me faire comprendre.	À chaque fois que je fais une erreur ou quand je ne réussis pas à me faire comprendre.	Quand les élèves ne réussissent pas à se faire comprendre ou quand l'erreur porte sur un élément enseigné.
Quelles erreurs grammaticales crois-tu que ton enseignant/e devrait corriger dans tes travaux écrits?	Toutes les erreurs.	Toutes les erreurs.	Celles qui rendent la compréhension difficile et celles portant sur un élément enseigné.

Nous pouvons constater que les deux groupes d'apprenants se rejoignent beaucoup quant à leurs croyances et à leurs perceptions et que les enseignants sont plutôt en accord avec leurs élèves. Les principaux points à relever sont que les élèves croient qu'apprendre la grammaire est important, mais toutefois pas vraiment intéressant. Ce résultat est corroboré d'ailleurs par d'autres questions posées dans l'étude (dont nous ne pouvons traiter ici). Pour ce qui est de la correction de l'erreur, elle semble plus prisée par les élèves que par les enseignants. Si la tendance se maintient dans l'ensemble de l'étude, cette information pourrait revêtir une grande importance dans la planification des pratiques de classe.

### 5.2.2 Sommaire des réponses fournies à la Partie B

Les réponses fournies à la Partie B du questionnaire portant sur l'utilité, l'intérêt, le niveau de difficulté et le degré de familiarité des exercices mécaniques et des exercices centrés à la fois sur la forme et le sens sont présentées dans le Tableau 2.

Tableau 2 : Réponses au questionnaire : Partie B

	Types d'exercices					
	Mécaniques			Forme-sens		
	Élèves FLS	Élèves ALS	Enseignants	Élèves FLS	Élèves ALS	Enseignants
Utilité	Utile	Utile	Utile	Utile	Utile	Utile
Intérêt	Quelque peu	Intéressant	Intéressant	Quelque peu	Quelque peu	Intéressant
Niveau de difficulté	Pas vraiment difficile	Pas vraiment difficile	Pas vraiment difficile	Pas vraiment difficile	Pas vraiment difficile	Pas vraiment difficile
Degré de familiarité	Très familier.	Familier	Familier	Quelque peu	Familier	Quelque peu

Une analyse rapide du Tableau 2 nous indique que les élèves de FLS et d'ALS ont une perception à peu près semblable des deux types d'exercices présentés, sauf que, comme nous nous y attendions, les élèves de FLS sont plus familiers avec les exercices mécaniques et moins familiers avec ceux qui allient forme et sens. Les deux groupes trouvent les exercices mécaniques également utiles et pas vraiment difficiles. Les élèves de FLS les trouvent toutefois un peu moins intéressants. Pour ce qui est des exercices forme et sens, les deux groupes les trouvent utiles, mais pas plus intéressants que les exercices mécaniques, et même moins intéressants dans le cas des élèves d'ALS. Pour ce qui est des enseignants (ALS et FLS confondus), ils semblent, de façon générale, partager les perceptions de leurs élèves et faire très peu de différence entre les deux types d'exercices.

### 5.2.3. Sommaire des réponses fournies à la Partie C

À la première question qui leur était posée, à savoir « Quel mot te vient immédiatement à l'esprit quand tu entends le mot 'grammaire' ? », les participants ont fourni, dans l'ensemble, des réponses similaires. Le Tableau 3 présente la nature des réponses fournies par les élèves et les enseignants. Les réponses ont été cotées selon qu'ils représentaient un commentaire neutre (p.ex., « cahier d'exercices »), négatif (p.ex., « Beurk! ») ou positif (p.ex., « intéressant »).

Tableau 3 : Sommaire des réponses fournies à la question 1 de la Partie C

CODES	ÉLÈVES		ENSEIGNANTS	
	Français	Anglais	Français	Anglais
Neutre (p.ex., ressources, exercices)	144 (63,36 %)	227 (60,53%)	8	3
Négatif (p.ex., inutile, difficile, ennuyeux)	67 (30,88%)	131 (34,93%)	1	1
Positif (p.ex., facile, intéressant)	6 (2,76%)	17 (4,53%)	0	3
Total	217	375	9	7

La lecture du Tableau 3 nous révèle un pourcentage de réponses neutres, négatives et positives à peu près le même pour les deux groupes d'élèves. La majorité des élèves ont donné soit des commentaires neutres, soit des commentaires négatifs. Nous avons retrouvé très peu de commentaires positifs. Les enseignants, quant à eux, ont presque tous donné des commentaires neutres. À la deuxième question qui leur était posée (« D'après toi, quelle est la meilleure manière d'apprendre la grammaire ? »), les participants ont choisi « parler et écrire » et « faire des exercices » comme les deux meilleurs moyens d'apprendre la grammaire. Venaient ensuite les activités ludiques, les explications et l'écoute. Enfin, à la troisième question, qui leur demandait quelles approches ou quels types d'exercices ils n'aimaient pas, étrangement, les exercices grammaticaux sont aussi arrivés bons premiers, suivis de « parler et écrire ».

## 6. Conclusion

Les résultats partiels présentés dans ce chapitre semblent indiquer que l'EG est bel et bien présent dans les classes de LS, et ce, autant en ALS qu'en FLS.

D'une part, les observations en classe ont mis en lumière que les enseignants de FLS et d'ALS choisis dans le cadre de cette étude font usage de techniques d'enseignement grammatical et d'exercices. Les réponses au questionnaire semblent confirmer ce fait : les élèves sont familiers avec ceux-ci. Aussi, nos résultats préliminaires appuient ceux obtenus des études réalisées dans les années 80 et 90 selon lesquels l'enseignement dans les classes de FLS serait de type plutôt traditionnel (Lapkin *et al.* 1993; Turnbull 1998, 1999). Pour ce qui est de l'ALS, nous avons pu corroborer des rapports informels qui tendaient à faire état d'un enseignement grammatical plutôt réactif que proactif, à savoir moins planifié et plus axé vers les rétroactions correctives (tendance d'ailleurs remarquée dans les programmes d'études pour cette langue) que vers l'enseignement explicite, et le contraire pour le FLS. Les résultats révèlent également que les pratiques des enseignants ne s'avèrent pas aussi diversifiées qu'on aurait pu l'espérer. Les enseignants ont principalement eu recours à la rétroaction corrective et aux interventions de type traditionnel (traduction, explication, présentation de la règle, questionnement ciblé, exercices). De nombreuses pratiques recensées dans les écrits et consignées dans la grille d'observation n'ont pas ou peu été notées (p.ex., découverte de la règle, mise en évidence, analyse contrastive, exposition accrue, manipulations syntaxiques, output structuré, réflexions métalinguistiques).

D'autre part, les résultats obtenus des questionnaires laissent penser que les élèves de FLS et d'ALS sont d'accord sur un point qui ressort dans différentes questions : apprendre la grammaire est important, mais pas vraiment intéressant. Leur perception de la grammaire dans l'apprentissage de la LS n'est en plus pas vraiment positive. Beaucoup des critiques recueillies dans les questions ouvertes du questionnaire nous sont même apparues acerbes. Nous ne pourrions ici avancer que le manque de motivation des élèves de LS, souvent invoqué par les enseignants, est attribuable à la façon d'enseigner la grammaire, mais il est sûrement permis de se poser la question. Si cette tendance se maintient jusqu'à la fin de l'étude, il serait pertinent de nous pencher sur cet aspect de l'apprentissage un peu plus en profondeur. Par ailleurs, un résultat qui nous a étonnées vient un peu brouiller les cartes. Il semble que les élèves des deux groupes ne voient pas de différences marquées entre les exercices mécaniques et ceux qui allient forme et sens. Selon leurs réponses, les deux sont utiles et familiers, quelque peu intéressants, et pas très difficiles. Nous aurions cru que les élèves auraient pensé que les exercices qui allient forme et sens étaient, d'une part, plus intéressants parce qu'ils peuvent, à travers ceux-ci, vraiment communiquer de l'information pertinente, et d'autre part plus difficiles, car ils doivent à la fois porter attention à ce qu'ils disent ou écrivent et à la façon dont ils le font, ce qui pourrait les amener à éprouver une surcharge cognitive. Or, les résultats de l'enquête ne corroborent pas notre hypothèse. Il faut toutefois y voir une bonne nouvelle : les élèves semblent pouvoir s'attarder à la forme en même temps qu'au sens. Nous pourrions donc nous demander si les exercices purement mécaniques ont toujours leur raison d'être, car si l'on peut s'exercer à parler ou à écrire avec précision tout en manipulant la langue à des fins communicatives, on n'aurait plus besoin de le faire à l'aide d'exercices qui ne font qu'accomplir un but à la fois.

Pour ce qui est de la correspondance entre les perceptions et les croyances des élèves et celles des enseignants, les résultats montrent qu'ils partagent sensiblement les mêmes idées concernant l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire. Le seul point sur lequel une légère discordance est observée correspond à la correction des erreurs. En effet, les élèves veulent faire corriger leurs erreurs plus que les enseignants ne veulent les corriger. Ce résultat est intéressant, car les tenants de l'approche communicative ont souvent tenté de démontrer que la correction des erreurs peut freiner l'élan communicatif chez les apprenants, les décourager à parler ou à écrire dans la LS. Il semblerait toutefois que les élèves voient encore l'enseignant dans son rôle de correcteur. De plus, les élèves présentent une perception générale un peu plus négative des techniques d'enseignement de la grammaire que leurs enseignants.

L'analyse de l'ensemble des données complétera le portrait que nous tentons de dresser des pratiques d'enseignement de la grammaire depuis la réforme de l'éducation au Québec. Nous tentons quand même à ce point-ci une conclusion préliminaire : la grammaire en classe de LS est perçue comme un « mal nécessaire ». En est-il ainsi partout ? Devrait-il en être ainsi ? Est-ce dans l'ordre des choses ? Nous lançons le débat...

## RÉFÉRENCES

- Allen, P., Fröhlich, M. & Spada, N., 1984, The communicative orientation of second language teaching: An observation scheme, in J. Handscombe, R. Orem, B. Taylor, édés. *On TESOL '83*, TESOL, Washington, D.C., TESOL, p. 231-252.
- Besse, H., Porquier, R., 1991, *Grammaire et didactique des langues*, Paris, Hatier/Didier
- Botton, S., Pierrard, M., Housen, A., 2003, L'impact du contexte et des usages communicationnels sur l'enseignement du français et de l'anglais langues étrangères en Flandre. *Marges linguistiques*, <http://www.revue->

- texto.net/marges/marges/Documents%20Site%206/doc0148\_botton\_s/doc0148.pdf. Visité le 22 mai 2003.
- Celce-Murcia, M., 1991, Grammar pedagogy in second and foreign language teaching, *TESOL Quarterly*, 25, p. 459-480.
- Cuq, J.P., 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International.
- De Pietro, J.-F., 2002, Et si, à l'école, on apprenait aussi ? Considérations didactiques sur les apports et les finalités des apprentissages langagiers guidés, *Aile*, 15, p. 47-70.
- Ellis, R., 2002, The place of grammar instruction in second/foreign language curriculum, in E. Hinkel, S. Fotos éd. *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*, New Jersey, Lawrence Erlbaum, p. 17-34.
- Etherington, S., 2006, *Changing beliefs about grammar: a study of Chinese EAP learners*, Congrès de l'American Association for Applied Linguistics, juin 2006.
- Fazio, L., Lyster, R., 1998, Immersion and Submersion Classrooms: A Comparison of Instructional Practices in Language Arts. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 19, p.303-317.
- Fröhlich, M., Spada, N., Allen, P., 1985, Differences in the communicative orientation of L2 classrooms, *TESOL Quarterly*, 19, p. 27-57.
- Germain, C., Leblanc, R., 1987, Quelques caractéristiques d'une méthode communicative d'enseignement des langues, in P. Calvé, A. Mollica éd. *Le français dans le monde: Des principes à la pratique*, Welland, Canada, La revue canadienne des langues vivantes, p. 96-109.
- Harley, B., 1989, Functional grammar in French immersion: A classroom experiment, *Applied Linguistics*, 10, p. 331-359.
- Harley, B., Swain, M., 1984, The interlanguage of immersion students and its implications for second language teaching, in A. Davies, C. Cripser, A. Howatt éd. *Interlanguage*, Edinburgh, Edinburgh University Press, p. 291-311.
- Hawkey, R., 2006, Teacher and learner perceptions of language learning activities, *ELT Journal*, 60, p. 242-252.
- Hendrix, L., Housen, A., Pierrard, M., 2000, L'impact de la grammaire sur le développement des compétences langagières en FLE, in L. Collès, J.L. Dufays, G. Fabry, C. Maeder éd. *Didactique des langues romanes. Le développement de compétences chez l'apprenant : langues maternelles, premières, secondes, étrangères*, Bruxelles, De Boeck & Larcier, p. 600-605.
- Jean, G., 2005, Intégration de la grammaire dans l'enseignement des langues secondes : le cas des exercices grammaticaux, *La Revue canadienne des langues vivantes*, 61, p. 519-542.
- Jean, G., 2003, *Grammar practice in interactive/experiential core French classes : Exploring form-meaning connections*, thèse de doctorat, sous la dir. de S. Lapkin, Université de Toronto.
- Jean, G., 1999, L'intégration de la grammaire dans une approche interactive/expérientielle en français de base. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 55, p. 315-338.
- Lamailloux, P., Arnaud, M.H., Jeannard, R., 2004, *Fabriquer des exercices de français*, Paris, Hachette.
- Lapkin, S., Harley, B., Taylor, S., 1993, Research directions for core French in Canada, *La revue canadienne des langues vivantes*, 49, p. 476-513.
- Lightbown, P.M., Spada, N., 1990, Focus-on-form and corrective feed-back in communicative language teaching: Effect on second language learning, *Studies in Second Language Acquisition*, 12, p. 429-448.

- Long, M.H., 1991, Focus on form: A design feature in language teaching, in K. de Bot, R. Ginsberg, C. Kramsch éd. *Foreign language research in cross-cultural perspectives*, Amsterdam, Benjamin
- Lyster, R., 1990, The role of analytic grammar teaching in French immersion programs, *La Revue canadienne des langues vivantes*, 47, p. 159-176.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2003, *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Ministère de l'Éducation du Québec, 1992, *Évaluation des programmes d'études. Rapport global, anglais, langue seconde*, Québec, ministère de l'Éducation.
- Norris, J., Ortega, L., 2000, Effectiveness of L2 instruction : A research synthesis and quantitative meta-analysis, *Language Learning*, 50, p. 417-528.
- Peacock, M., 1998, The links between learner beliefs, teacher beliefs, and EFL proficiency, *Perspectives: Working papers 10/1*, City University of Hong Kong, p. 125-150.
- Pica, T., 2000, Tradition and transition in English language teaching methodology, *System*, 28, p. 1-18.
- Simard, D., 2007, L'éveil au langage en classe de langue seconde: de la sensibilisation langagière à l'enseignement de la forme, *Journal of French Language Studies*, 17, p. 187-206.
- Simard, D., 2004, Et si la capacité de réflexion métalinguistique avait un sexe : Relation entre les réflexions métalinguistiques produites dans une classe dite communicative et le sexe des apprenants de L2, *Language Awareness*, 13, p. 265-278.
- Simard, D., 2001, *Observation des techniques de mise en évidence de l'input utilisées par les enseignants d'anglais L2 du primaire*. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Simard, D., Wong, W., 2001, Alertness, orientation and detection: The conceptualization of attentional functions in SLA, *Studies in Second Language Acquisition*, 23, p. 103-124.
- Spada, N., 1997, Form-focused instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research, *Language Teaching*, 30, p. 73-87.
- Swain, M., Lapkin, S., 1986, Immersion French in secondary schools : The « goods » and the « bads », *Contact*, 5, p. 2-9.
- Turnbull, M., 1998, Multidimensional project-based second language teaching: Observations of four Grade 9 core French teachers, *La revue canadienne des langues vivantes*, 56, p. 7-30.
- Turnbull, M., 1999, Multidimensional project-based teaching in French second language (FSL): A process-product case study, *Modern Language Journal*, 83, p. 548-568.
- VanPatten, B., 1996, *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*, Norwood, New Jersey, Ablex.
- VanPatten, B., Williams, J., Rott, S., Overstreet, M., 2004, éd. *Form-meaning connections in second language acquisition*, Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum.