

UNIVERSITÉ PARIS III – SORBONNE NOUVELLE

École doctorale 268

Langage et langue : description, théorisation, transmission

U.F.R. de Didactique du Français Langue Étrangère



**COMPARAISON DE DEUX PROCÉDÉS D'ENSEIGNEMENT
DE LA GRAMMAIRE EN CLASSE DE FRANÇAIS LANGUE
ÉTRANGÈRE : LE CAS DU SUBJONCTIF**

*Mémoire présenté pour l'obtention du Diplôme d'Études Approfondies
de Didactologie des Langues et des Cultures par
Lucile Chapiro*

Sous la direction de Monsieur le Professeur Daniel Véronique

DILTEC

Année universitaire 2004-2005

« Et puis, Jeanne, où que tu habites... défends le subjonctif...
Le subjonctif... c'est le pays du rêve... Que serions-nous...
Jeanne, Jeanne... sans le secours de ce qui n'existe pas ? »

Erik Orsenna, *Les chevaliers du subjonctif*

Sommaire

Introduction	4
Chapitre 1 : Cadre théorique	9
1.1. La Recherche sur l'Acquisition des Langues (RAL)	9
1.2. Le traitement de l'input et la saisie dans l'acquisition d'une LE	14
1.3. Le modèle du traitement de l'input de VanPatten	18
1.4. Le rôle de l'output dans l'acquisition d'une LE	26
1.5. Le problème de la « grammaire traditionnelle »	32
1.6. L'Enseignement par le Traitement de l'Input (ETI)	35
1.7. L'Enseignement Communicatif par l'Output (ECO)	39
1.8. Études antérieures	41
Chapitre 2 : L'étude	52
2.1. Objectifs de l'étude	52
2.2. Questions de recherche et hypothèses	53
2.3. La structure cible : le présent du subjonctif après des expressions de doute	55
2.4. L'étude pilote	57
2.5. Démarche pour collecter les données	58
2.6. Résultats	64
2.7. Discussion	67
Conclusion	73
Bibliographie	76
Annexes	82
Index des auteurs	98
Index des notions	99
Liste des tableaux	101
Liste des figures	102
Table des matières	103

Introduction

Les méthodologies d'enseignement des langues étrangères (désormais LE¹) ont considérablement évolué au cours du temps, de même que l'importance accordée à la grammaire selon la méthodologie dominante de l'époque. Dans les années 1980, l'approche communicative se développe et, encore aujourd'hui, elle reste l'une des plus utilisées comme le montrent les nombreux manuels de langue publiés. L'objectif de cette méthodologie centrée sur l'apprenant est de prendre en compte ses besoins langagiers et de développer non seulement ses compétences linguistiques mais aussi communicatives. La notion de communication est primordiale, les interactions dans la classe étant encouragées non seulement entre l'enseignant et les apprenants mais aussi entre les apprenants eux-mêmes.

Avec l'avènement de l'approche communicative, de nouvelles théories voient le jour sur l'enseignement de la grammaire. Johnson (1982) distingue deux courants méthodologiques à l'intérieur de l'approche communicative : les « séparationnistes » (*separationists*) et les « unificationnistes » (*unificationists*). Les séparationnistes défendent l'enseignement de la grammaire et continuent à l'enseigner mais de façon très traditionnelle, c'est-à-dire en expliquant aux apprenants les règles et le fonctionnement de la structure cible, puis en les amenant à pratiquer immédiatement cette structure dans des exercices structuraux de transformation, ou à trous, qu'ils peuvent réaliser sans même comprendre le sens des énoncés de l'exercice². Ce type d'enseignement est encore utilisé dans de nombreux manuels de grammaire du français langue étrangère (désormais FLE) récents. Johnson attribue le nom de séparationnistes à ce courant car l'enseignement de la forme et l'enseignement d'une compétence de communication y sont distincts.

¹ Nous utiliserons indifféremment les termes « langue étrangère », « langue seconde » ou « L2 » pour désigner une langue qui n'est pas maternelle.

² Se reporter à 1.5. pour une définition plus complète de « l'enseignement traditionnel » tel que nous l'entendons.

D'un autre côté, les unificationnistes considèrent que l'enseignement des LE doit se faire dans un cadre entièrement communicatif, excluant toute focalisation sur la forme, et encourageant une pratique de communication. L'enseignement de la grammaire est donc tout simplement proscrit. On retrouve dans le courant unificationniste les théories de certains chercheurs comme Krashen (1982) qui considère que l'enseignement grammatical est peu efficace dans l'apprentissage d'une LE. Selon cet auteur, il existe deux processus distincts dans l'appropriation d'une LE : l'acquisition (*acquisition*) et l'apprentissage (*learning*). L'acquisition est un phénomène inconscient et implicite, orienté vers la signification, et qui se produit en situation naturelle ou institutionnelle lorsque l'apprenant est exposé à de « l'input compréhensible ». L'apprentissage, au contraire, est un processus conscient et explicite, plus orienté vers la forme, qui se produit en général en milieu institutionnel, lors de l'apprentissage de règles de grammaire par exemple. Pour Krashen, l'acquisition joue un rôle beaucoup plus important que l'apprentissage car il permet la spontanéité et l'aisance dans la LE alors que l'apprentissage ne permet que de contrôler la conformité de ce qui est acquis (rôle du *monitor*). L'appropriation d'une LE doit donc se faire de manière inconsciente et naturelle (comme l'apprentissage de la langue maternelle) en étant exposé à de « l'input compréhensible » contenant des formes et des structures légèrement plus difficiles (de niveau $i + 1$) que les connaissances actuelles i de l'apprenant. Pour toutes ces raisons, les défenseurs des idées de Krashen (et Krashen et Terrell (1983) eux-mêmes dans leur approche dite « naturelle ») ont donc tout simplement abandonné l'enseignement explicite de la grammaire dans leurs classes de langue.

En réaction contre Krashen et avec le développement du champ des recherches en acquisition, de plus en plus d'études ont cherché à montrer l'efficacité de l'enseignement grammatical explicite en argumentant qu'une simple exposition à de l'input n'était pas suffisante pour acquérir une LE et que l'apprentissage en milieu guidé était plus efficace

qu'en milieu non guidé. Long (1983) a passé en revue douze études cherchant à montrer l'efficacité de l'enseignement grammatical par rapport à une simple exposition à des données linguistiques. Cet auteur conclut : « there is considerable (...) evidence that instruction is beneficial 1) for children as well as adults, 2) for beginning, intermediate and advanced students, 3) on integrative as well as discrete-point tests, and 4) in acquisition-rich as well as acquisition-poor environments. »³ (Long, 1983 : 359). Un nouveau débat voit alors le jour. On ne se demande plus si, oui ou non, il faut enseigner la grammaire mais on cherche à savoir quel type de grammaire il faut enseigner. Les chercheurs commencent à comparer différentes approches grammaticales, comme dans l'étude de Spada (1987) ou le recueil de Doughty et Williams (éds.) (1998) sur les différents types d'approches centrées sur la forme. Norris et Ortega (2000) ont passé en revue et analysé les résultats de quarante-neuf études expérimentales et quasi-expérimentales publiées entre 1980 et 1998 portant sur l'enseignement axé sur la forme. Ils ont synthétisé les conclusions de tous ces travaux afin de montrer quels étaient les effets d'un tel enseignement grammatical. Ils concluent que, en général, l'enseignement axé sur la forme a un effet sur les performances des apprenants, que cet effet est durable même s'il diminue légèrement avec le temps, et finalement, que l'enseignement explicite semble être significativement plus efficace que l'enseignement implicite.

Dans ce champ de recherche, dont le but est de déterminer quel enseignement grammatical est le plus efficace, VanPatten (1993, 1996 et ailleurs) propose une approche grammaticale axée sur la forme et appelée *Processing Instruction* ou Enseignement par le Traitement de l'Input (désormais ETI). D'après VanPatten, (et tous les chercheurs en acquisition des langues s'accordent sur ce fait), les données linguistiques (*input*) que

³ « ... il existe de nombreuses preuves (...) que l'instruction est bénéfique 1) pour les enfants aussi bien que pour les adultes, 2) pour des étudiants débutants, intermédiaires, et avancés, 3) dans des tests combinés et des tests sur unités discrètes, et 4) dans des environnements acquisitionnels riches autant que dans des environnements acquisitionnels pauvres. » (notre traduction)

reçoivent les apprenants sont les éléments centraux de l'acquisition d'une LE. L'enseignement grammatical doit donc permettre aux apprenants de mieux traiter l'input auquel ils sont exposés plutôt que de les faire produire trop prématurément, comme c'est le cas dans l'enseignement traditionnel de la grammaire.

Depuis une dizaine d'années, de nombreuses études expérimentales ont cherché à montrer les effets de l'enseignement par le traitement de l'input sur différentes structures grammaticales et dans différentes langues cibles, notamment l'espagnol, l'italien et le français (pour une revue exhaustive des recherches sur l'ETI, se reporter à VanPatten (éd.) (2004)). L'ETI a été comparé à des approches centrées sur l'output comme l'enseignement traditionnel, l'enseignement traditionnel modifié (c'est-à-dire l'enseignement traditionnel contenant des activités communicatives en plus des exercices structuraux) et à l'Enseignement Communicatif par l'Output (ECO) (*Meaning Output-based Instruction*)⁴. Dans l'ensemble, ces travaux ont conclu à une supériorité de l'ETI par rapport à la grammaire traditionnelle ou à la grammaire traditionnelle modifiée. En revanche, les recherches comparant l'ETI à l'ECO n'ont pu aboutir à des résultats tranchés. Notre étude cherche donc à départager l'efficacité de ces deux modes d'instruction, et notamment à définir le rôle joué par « l'input incident » généralement présent dans le groupe ECO lors de la correction orale des activités. En effet, l'output produit par l'enseignant ou les apprenants lors de ces corrections orales sert d'input manipulé aux autres apprenants. Pour chacune des deux approches les activités dans lesquelles les apprenants sont engagés ont donc été dispensées au moyen de l'ordinateur, et ceci afin d'éviter l'apparition de cet input incident. L'ordinateur nous a ainsi permis de donner une correction minimale aux apprenants sous la forme « correct » / « incorrect », n'ajoutant pas d'input supplémentaire. Après que l'enseignant a donné les mêmes informations sur la structure cible et sur les différentes stratégies de traitement à

⁴ Ces travaux seront détaillés en 1.8.

adopter aux deux groupes, le groupe ETI a été engagé dans des activités de compréhension/interprétation et le groupe ECO dans des activités de production, sur ordinateur.

Cette étude expérimentale nous a permis de lier une théorie de l'acquisition des LE développée par VanPatten sur le traitement de l'input à une application très concrète en classe, sous forme d'un enseignement grammatical spécifique que chaque enseignant de LE peut adopter dans sa classe. Notre étude comporte donc une visée didactique.

Dans le premier chapitre, nous définirons le cadre théorique de notre recherche. Tout d'abord, nous ferons le lien entre les recherches en acquisition et la didactique, notre étude se situant à la charnière de ces deux disciplines. Ensuite, après avoir décrit les processus mis en place lorsqu'on acquiert une langue étrangère, en insistant notamment sur le modèle de traitement de l'input de VanPatten, nous définirons clairement les deux approches grammaticales que nous comparons. Enfin, nous détaillerons les recherches empiriques antérieures sur l'ETI et qui motivent la présente étude.

Dans le deuxième chapitre, nous nous focaliserons sur l'expérience que nous avons réalisée et sur sa portée didactique. Dans un premier temps nous présenterons la méthodologie utilisée et la démarche suivie, puis nous justifierons le choix du subjonctif, et enfin nous analyserons et commenterons les résultats obtenus.

Notre étude apporte donc des éléments nouveaux en ce qui concerne l'enseignement grammatical dans les classes de FLE puisqu'elle indique quelle approche permet une meilleure performance des apprenants pour l'acquisition du subjonctif de doute.

Chapitre 1 : Cadre théorique

1.1. La Recherche sur l'Acquisition des Langues (RAL)

L'acquisition des LE est un domaine de recherche relativement récent qui s'est particulièrement développé à la fin des années 1960 et dont on situe souvent l'origine aux travaux de Corder (1967) et de Selinker (1972). Corder a montré que les fautes et les erreurs des apprenants devaient être considérées comme le signe d'une grammaire transitoire. Dans la même veine, Selinker a développé l'idée d'interlangue selon laquelle la langue de l'apprenant devait être considérée comme un « vrai » système langagier plutôt qu'une approximation de la langue cible. Ces deux auteurs ont ainsi ouvert la voie aux recherches sur les séquences de développement de la grammaire. On s'est alors détourné de la linguistique appliquée à l'enseignement des langues pour se concentrer sur les processus de l'acquisition en tant que tel, ce qui a constitué le champ de la RAL.

Trente ans après les premiers travaux en RAL, Véronique (2002) ainsi que Matthey et Véronique (2004) montrent de quelle manière le champ s'est diversifié. Ils distinguent trois courants de recherche en RAL : le formalisme, le fonctionnalisme et l'interactionnisme. Les formalistes privilégient le cadre théorique de la grammaire universelle développée par Chomsky et s'intéressent principalement à la façon dont se forme la syntaxe chez l'apprenant et aux effets de transfert de la L1 sur la L2 laissant de côté la composante pragmatique de l'appropriation d'une LE. Les fonctionnalistes cherchent à rendre compte des variétés dans les lectures d'apprenants au travers de démarches plus empiriques. Ils considèrent que le discours prime sur la syntaxe et posent une interrelation entre syntaxe, sémantique et pragmatique, déterminée par le besoin de communication. Ils donnent priorité à « l'interrelation entre les situations et les échanges verbaux » (Matthey et Véronique, 2004 : 208). Enfin, la perspective interactionniste, qui au départ n'était qu'une sous partie du fonctionnalisme et qui s'est détachée pour former une réelle discipline, se préoccupe, entre autre, des échanges entre

locuteurs natifs et non natifs, et notamment comment se négocie le sens lors de ces conversations⁵. On a cherché à montrer comment pouvait se faire, au sein de situations exolingues (c'est-à-dire entre un locuteur natif et un locuteur non natif), l'appropriation d'une LE, notamment à travers le concept de « séquences potentiellement acquisitionnelles » (voir 1.4.) ou d'un « Second Language Acquisition Support System » (SLASS). Pour les interactionnistes, le développement de la compétence de communication s'explique par les contextes sociaux. Arditty (2003), lorsqu'il commente la façon dont ont été traitées les données recueillies lors du projet ESF⁶, résume bien les divergences de point de vue entre les fonctionnalistes et les interactionnistes :

Mais la première approche [fonctionnaliste], qui ne considère que le seul apprenant, ne peut envisager ses « besoins communicationnels » qu'en termes de résolution d'une « tâche » particulière (et présenter des événements de manière chronologique sera jugé plus urgent dans les activités de récit que d'assurer à sa narration un maximum de cohésion, cf. Perdue 1995 : 160), alors que la seconde [interactionniste], qui examine chaque interaction comme co-construction du sens par les protagonistes, est amenée à envisager les itinéraires langagiers comme éléments et comme produits des histoires interactionnelles, dans toute la complicité et les implications identitaires de celle-ci. (Arditty, 2003 : 22)

Depuis peu, au sein de l'interactionnisme, on voit apparaître des travaux sur l'input et l'output. Certains chercheurs proposent des modèles du traitement de l'input par des apprenants de LE (cf. Carroll, 2000 ou VanPatten, 1996, 2002). Ces modèles ont encore peu été appliqués à l'enseignement du français, comme le soulignent Myles et Towell dans leur introduction au numéro spécial du *Journal of French Language Studies* sur l'acquisition du français langue seconde : « Some influential approaches, such as e.g. Connectionism, Processability Theory, or Input Processing, have not been applied to the study of French in

⁵ Pour plus de détails sur l'étendue du champ de recherche interactionniste, se reporter à Pekarek Doehler, 2000.

⁶ L'European Science Foundation (ESF) est un projet de recherche réalisé dans les années 1980 sur l'appropriation des LE par des travailleurs immigrés en milieu « naturel » dans différentes villes d'Europe.

any great extent and are therefore not represented in this volume »⁷ (Myles et Towell, 2004 : 209). Nous espérons donc que la présente étude pourra combler partiellement ce manque en appliquant l'une de ces théories de traitement de l'input à l'enseignement d'un trait grammatical du français.

Dans son état des lieux de la discipline, Véronique (1992) montre comment la RAL, en s'intéressant principalement à l'appropriation des langues en milieu « naturel » par des adultes (par exemple dans le cadre du projet ESF) s'est détachée d'une tradition de recherche plus ancienne focalisée sur l'apprentissage en milieu scolaire. Ce deuxième type de recherche s'inscrit dans le cadre de la didactique des LE (désormais DLE) que l'on considère souvent comme discipline connexe à la RAL. Dans un numéro des *Études de linguistique appliquée* coordonné par Véronique (2000) consacré à la RAL et la DLE, on constate la difficulté à établir un dialogue entre ces deux disciplines. Selon De Salins,

(...) il est à craindre que [la RAL] n'arrivera que difficilement à « formuler des propositions concrètes pour améliorer l'enseignement », même si elle l'envisage en pointillés. Car sa volonté scientifique (linguistique), sa quête des « lois générales » gouvernant le processus d'acquisition, ses analyses des erreurs « épineuses » produites par les apprenants la détourne catégoriquement non pas du langage, en tant qu'objet d'étude, mais en tout cas des apprenants et de leurs « espérances pratiques », quant aux pratiques langagières qu'ils souhaitent maîtriser, pour les besoins de la communication ordinaire. (De Salins, 2000 : 430)

Il nous semble cependant important qu'un chercheur en acquisition envisage des retombées de ses travaux dans le champ de la didactique. C'est ce que tente Carlo (2000), qui entrevoit dans la RAL un moyen de renouveler la méthodologie de la recherche en DLE. Elle propose de faire une place à « une étude expérimentale de la dynamique de l'appropriation langagière » dans la DLE, d'autant plus que la classe est un lieu propice à l'analyse des « dynamiques d'acquisition en L2 » (Carlo 2000 : 440). Il est vrai que l'on trouve peu, dans les travaux

⁷ « Des approches non négligeables, comme le connexionnisme, la théorie de la *processability* ou de l'*input processing* n'ont pas été appliquées en grand nombre à l'étude du français et ne sont donc pas représentées dans ce volume. » (notre traduction)

français, d'études expérimentales partant d'une théorie de l'acquisition appliquée à la classe de langue. Cela permet pourtant de renouer le dialogue entre la RAL et la DLE. Les travaux expérimentaux que nous allons résumer maintenant montrent comment on peut effectivement lier ces deux disciplines de manière à pouvoir améliorer l'enseignement dans la classe, comme nous cherchons à le faire dans notre étude.

Carlo (2000) se propose d'observer si le mécanisme d'induction de règles syntaxiques se met en place en situation duelle entre un locuteur natif et un apprenant. La structure cible retenue pour son expérience est, comme pour la présente étude, le présent du subjonctif après des expressions de doute. Les apprenants sont d'abord exposés lors d'un pré-test (T1) à un texte à trous avec des verbes à conjuguer, puis lors d'une interaction duelle avec un natif, ils reçoivent un input contrôlé contenant plusieurs occurrences du type « *ne pas penser + subjonctif* ». Dans un post-test immédiat (T2), ils doivent de nouveau conjuguer les verbes d'un texte à trous puis ils sont amenés à formuler une règle syntaxique. Enfin, dans un dernier test de contrôle (T3), les apprenants sont exposés à de nombreuses occurrences de subjonctifs clairement signalées par le natif et doivent formuler de nouveau une règle syntaxique. Les résultats globaux indiquent que la performance de 10 des 24 apprenants augmente entre le T1 et le T2 et que l'induction spontanée de règles en situation d'interaction duelle est attestée chez un tiers des apprenants. On peut donc en conclure qu'un enseignement implicite de la grammaire n'est pas suffisant pour développer le savoir déclaratif des apprenants.

L'étude expérimentale de Hendrix, Housen et Pierrard (2002) cherche à montrer l'efficacité de différents types d'enseignement axés sur la forme pour l'acquisition du conditionnel présent et de la place de la négation dans la phrase. Ces auteurs comparent cinq groupes : instruction implicite, instruction explicite output inductif, instruction explicite output déductif, instruction explicite input inductif, instruction explicite input déductif. Ils cherchent à savoir (1) s'il suffit de renforcer l'input ou s'il faut un pointage métalinguistique

sur la forme pendant l'enseignement, (2) si le centrage sur la forme doit plutôt être associé à la compréhension ou à la production, et (3) si l'apport du type d'enseignement est différent selon la tâche langagière à réaliser. Ils concluent que l'instruction explicite est globalement plus efficace que l'instruction implicite, qu'un mode d'instruction basé sur la compréhension est plus efficace qu'un mode d'instruction basé sur la production, et enfin que l'apport des différents types d'enseignement dépend fortement du type de tâches langagières proposées aux apprenants. Ces conclusions vont dans le sens de la présente étude qui compare deux enseignements axés sur la forme, l'un orienté vers l'input et l'autre orienté vers l'output.

Finalement, Lyster (2004), dans une analyse de cinq études expérimentales réalisées entre 1989 et 2004, cherche à montrer les effets d'un enseignement centré sur la forme pour l'acquisition de quatre structures grammaticales souvent difficiles pour des apprenants anglophones : l'opposition passé composé/imparfait, le mode conditionnel, les pronoms de seconde personne (tu/vous) et enfin le genre du nom. Ces expériences ont été mises en place dans des classes d'immersion au Canada où l'enseignement de plusieurs matières se fait en français et est donc très orienté sur la communication plutôt que sur la forme. Ses résultats sont partagés, montrant une efficacité de l'enseignement axé sur la forme seulement à court terme (par exemple pour la distinction passé composé/imparfait), ou dépendante de la tâche demandée aux apprenants (par exemple, pour le conditionnel, la performance des apprenants augmente à l'écrit mais pas à l'oral). En revanche, pour l'enseignement des pronoms de deuxième personne (tu/vous), l'instruction axée sur la forme semble efficace aussi bien à l'oral qu'à l'écrit et à long terme qu'à court terme. Il conclut que pour que l'enseignement orienté sur la forme soit efficace, il faut d'abord focaliser l'attention des apprenants sur la structure cible au moyen d'activités de prise de conscience (*noticing*), puis leur faire découvrir les règles morpho-syntaxiques dans des activités inductives, et enfin pratiquer la structure dans des activités servant à intérioriser le savoir déclaratif.

En résumant ces différents travaux, notre objectif est de montrer comment les études expérimentales réalisées en se basant sur une théorie de la RAL peuvent contribuer à la didactique des langues, en essayant de « transposer » les découvertes de la RAL dans la classe. Les études de VanPatten (éd.) (2004) et de ses collègues ainsi que la présente étude vont dans ce sens puisqu'elles partent d'une théorie de la RAL (le traitement des données linguistiques) pour proposer un modèle d'enseignement de la grammaire. C'est cette théorie que nous nous proposons de présenter maintenant.

1.2. Le traitement de l'input et la saisie dans l'acquisition d'une LE

Tous les courants de recherche en acquisition des langues étrangères reconnaissent le rôle primordial joué par l'input⁸, comme le montre le titre du livre de S. Carroll (2000) *Input and Evidence : The raw material of second language acquisition*⁹ ou encore, comme le souligne Gass (1997) dans les premières lignes de son ouvrage :

The concept of input is perhaps the single most important concept of second language acquisition. It is trivial to point out that no individual can learn a second language without input of some sort. In fact, no model of second language acquisition does not avail itself of input in trying to explain how learners create second language grammars.¹⁰
(Gass, 1997 : 1)

Partant de ce postulat, VanPatten propose un modèle de l'acquisition d'une LE basé sur l'input et composé de trois procédés (voir figure 1).

Pour qu'il y ait acquisition, l'apprenant doit être exposé à de l'input. Il apparaît clairement que tout input auquel l'apprenant est exposé ne sera pas nécessairement utilisé à des fins d'acquisition. Seul l'input traité (phase I) intervient dans le processus d'acquisition.

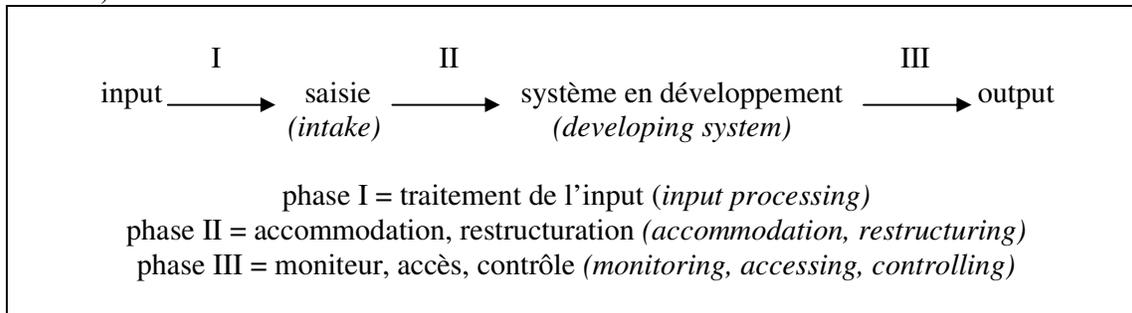
⁸ Nous employons le terme d'*input* dans le sens de données linguistiques auxquelles les étudiants sont exposés. *Input* n'est pas traduit dans notre texte. Nous sommes toutefois consciente que des notions telles que « intrant », « entrées », « données » ou « affordance » sont utilisées par certains chercheurs à la place d'*input*.

⁹ *L'input et l'évidence : la matière première de l'acquisition d'une langue seconde*. (notre traduction)

¹⁰ « Le concept d'input est peut-être le seul concept primordial de l'acquisition d'une langue. Il va sans dire qu'aucun individu ne peut apprendre une langue seconde sans input d'aucune sorte. En fait, il n'existe aucun modèle d'acquisition d'une langue seconde qui n'utilise l'input pour essayer d'expliquer comment les apprenants créent une grammaire des langues secondes. » (notre traduction)

Cette partie de l'input traitée est appelée « saisie » (ou *intake*)¹¹. L'input saisi est stocké dans la mémoire de travail et est internalisé pour restructurer le système langagier en développement (phase II). Si l'input traité est internalisé, il est accessible pour produire de l'output (phase III).

Figure 1 Les trois procédés dans l'apprentissage d'une langue étrangère (adapté de VanPatten, 1996 : 7)



Nous nous intéresserons ici particulièrement au premier procédé de l'acquisition d'une LE : le traitement de l'input et la saisie. Tout d'abord, il est important de définir ce que l'on entend par le terme « input ». Il ne s'agit pas de n'importe quelles données linguistiques, mais du langage présent dans l'environnement utilisé pour communiquer. Le métalangage employé dans l'enseignement grammatical ou encore ce que l'on nomme « *negative feedback* » ne sont pas considérés comme de l'input (Cadierno et VanPatten, 1993).

Le terme « saisie » apparaît pour la première fois en 1967 dans l'article de Corder. Cet auteur explique ce qu'il entend par le concept de « saisie » de la façon suivante :

Pour qu'il y ait entrée, il ne suffit pas forcément de présenter en classe une certaine forme linguistique à un apprenant : en effet, l'entrée est en réalité « ce qui entre », et non ce que le programme prévoit, et tout porte à croire que c'est l'apprenant qui contrôle cette entrée, ou plus précisément, cette « saisie ». (Corder, 1967 : 165 / 1980 : 12).

Depuis l'apparition du terme, le concept de saisie a été réutilisé dans de nombreux travaux en RAL, mais avec des définitions plus ou moins semblables. D'après Wong et

¹¹ *Intake* n'est pas toujours traduit par « saisie » dans les travaux français, mais parfois par « perception », « prise » ou « appropriation ».

Simard (2000), il est possible de distinguer trois grands ensembles de point de vue dans ces travaux : la saisie comme produit, la saisie comme processus d'acquisition et enfin la saisie à la fois comme produit et comme processus d'acquisition.

Besse et Porquier (1984) définissent la saisie comme un processus puisqu'il s'agit, selon eux, d'un stade d'acquisition d'une LE :

La saisie, (...) phase initiale de l'appropriation, consiste en un traitement perceptif, sous forme explicite, implicite ou mixte, des matériaux fournis par l'exposition. Ce traitement comporte l'appréhension immédiate, filtrée par l'affectivité perceptive et cognitive du sujet, son état psychologique (le filtre affectif, selon H. Dulay, M. Burt, et S. Krashen, 1982) et l'effort mental mobilisé, et aussi selon la structuration cognitive et linguistique préexistante. Il a souvent été observé que l'apprenant ne saisit pas tout ce qui lui est présenté, ni de la façon dont on le lui présente ou dont on a prévu qu'il le « saisirait ». (Besse et Porquier, 1984 : 244).

Dans la même veine, Véronique (1992 : 9) définit la saisie comme ce « qui est à l'intersection des activités de compréhension et de production de l'apprenant en langue seconde » ou encore comme « la perception d'unités de langue cible par l'apprenant, leur intégration et leur intériorisation à travers des procédés d'assimilation et d'accommodation. »

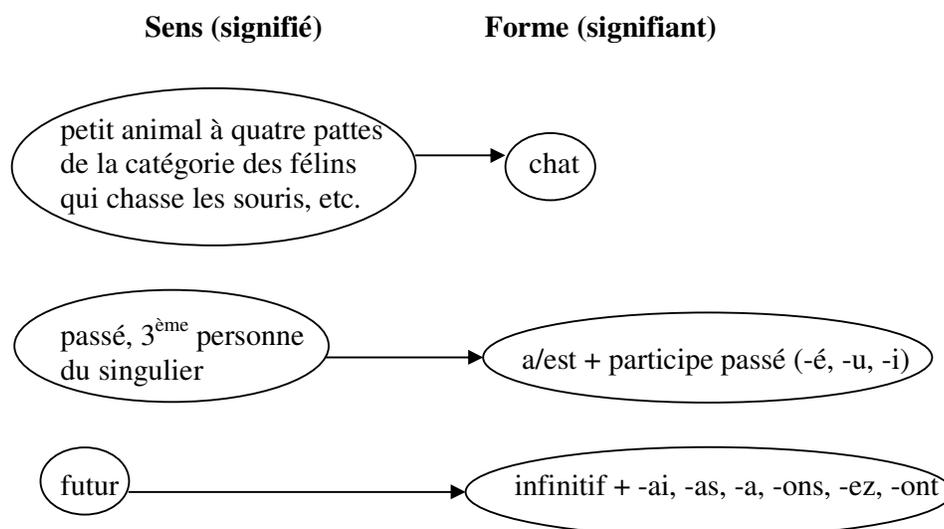
Wong et Simard (2000 : 72) insistent sur le fait que selon les chercheurs, le moment où se produit la saisie dans le processus d'acquisition varie. Elles citent l'exemple de Gass (1997) pour qui la saisie ne se produit que dans un troisième temps, après que l'input a été perçu puis compris. Dans cette optique, la perception est donc un stade précédant le processus de saisie. Chaudron (1985), au contraire, voit la saisie comme un processus impliquant plusieurs étapes dont la perception serait le stade initial. Enfin, pour Besse et Porquier (1984), la saisie est différente de la perception et de l'appropriation et se situe quelque part entre ces deux concepts.

Comme le montre l'article de Wong et Simard (2000), il n'y a pas de consensus entre les chercheurs autour du concept de saisie. Il est donc important de définir clairement ce que

nous entendons par ce terme. Dans notre texte, nous utiliserons le concept de saisie tel qu'il a été défini par VanPatten (1996) :

Intake is the subset of filtered input that serves as the data for accommodation by the developing system. It is the input that has been processed in some way by the learner during the act of comprehension. Intake is NOT synonymous with internalised language. Instead intake are the data made available for further processing (e.g. internalisation) once the input has been processed. (VanPatten, 1996 : 10)¹²

D'après VanPatten, la saisie est donc la partie de l'input qui a été relevée (*noticed*) par l'apprenant et qui est disponible pour des traitements ultérieurs. Ajoutons que, d'après cet auteur, la compréhension est une composante importante de la saisie. En effet, il y a saisie uniquement lors de l'acte de compréhension à l'intérieur duquel l'apprenant fait des connexions « forme-sens » ou « signifié-signifiant », c'est-à-dire une connexion entre le sens référentiel représenté dans le monde réel et la façon dont ce sens est encodé linguistiquement (VanPatten, 1996 : 10)¹³. Ces connexions peuvent se faire de la façon suivante :



¹² « La saisie est la portion d'input filtré et servant d'informations pour l'accommodation du système en développement. Il s'agit de l'input qui a été traité, d'une façon ou d'une autre, par l'apprenant lors de la compréhension. La saisie n'est PAS synonyme de langage intériorisé. Au contraire, la saisie est la partie des informations disponibles pour un traitement ultérieur (i.e. internalisation) une fois que l'input a été traité. » (notre traduction)

¹³ À notre connaissance, VanPatten (1996) est le seul auteur avec Gass (1997) à inclure la compréhension comme composante importante de la saisie.

Pour parvenir à faire ces connexions, l'apprenant doit focaliser son attention non seulement sur le sens mais aussi sur la forme contenus dans l'input. VanPatten cherche à savoir comment se fait la saisie, quelles connexions « forme-sens » font les apprenants, quand ils les font et pourquoi certaines connexions se font plus facilement que d'autres. Il propose pour cela un modèle du traitement de l'input que nous allons présenter maintenant.

1.3. Le modèle du traitement de l'input de VanPatten

Afin de comprendre comment l'input est traité par l'apprenant VanPatten se base sur les recherches psycholinguistiques, sur le modèle de la compétition (Bates et MacWhinney, 1989) ainsi que sur d'autres recherches sur l'acquisition de la langue maternelle. D'après ces travaux il a formulé une série de principes qui constituent la base de son modèle de traitement de l'input (modèle de l'*Input Processing*) (voir tableau 1).

Tableau 1 Principes du traitement de l'input en LE

<p>Principe P1. Les apprenants traitent l'input pour le sens avant qu'ils ne le traitent pour la forme.</p> <p>P1a. Les apprenants traitent en priorité les mots à contenu, c'est-à-dire les items lexicaux de l'input.</p> <p>P1b. Les apprenants traitent d'abord les items lexicaux avant les items grammaticaux (comme par exemple la morphologie) quand les deux encodent la même information sémantique.</p> <p>P1c. Les apprenants traitent en priorité la morphologie à forte valeur communicative avant la morphologie à faible valeur communicative.</p> <p>Principe P2. Pour que les apprenants traitent une forme dont la valeur communicative est faible, le traitement du contenu informationnel ou communicatif doit être peu coûteux en terme d'attention, en raison des capacités mémorielles limitées.</p> <p>Principe P3. Stratégie du premier nom : Les apprenants possèdent une stratégie implicite qui attribue le rôle d'agent (ou sujet) au premier nom (ou syntagme nominal) de l'énoncé.</p> <p>P3a. La stratégie du premier nom pourrait être annulée par la sémantique lexicale et par les attentes quant au déroulement de l'événement.</p> <p>P3b. Les apprenants adopteront d'autres stratégies de traitement pour la désignation du rôle grammatical sujet lorsque leur système langagier en développement aura incorporé d'autres moyens linguistiques (par exemple le marquage de cas ou l'accentuation acoustique).</p> <p>Principe P4. Les apprenants traitent en premier les éléments qui se trouvent en position initiale de l'énoncé.</p> <p>P4a. Les apprenants traitent les éléments qui se trouvent en position finale de l'énoncé avant les éléments en position médiane.</p> <p style="text-align: right;">(adapté de VanPatten, 1996, 2002)</p>
--

Ces principes interagissent de façon complexe dans la mémoire de travail de l'apprenant. Le rôle joué par la mémoire de travail est essentiel dans le modèle de VanPatten. Les deux premiers principes sont fondés sur les capacités limitées de traitement de l'information. L'apprenant ne peut traiter qu'une certaine quantité d'informations dans sa mémoire de travail avant que ses capacités attentionnelles ne diminuent et que sa mémoire de travail ne soit forcée de vider de l'information afin de faire place aux nouvelles données entrantes. En d'autres termes, détecter une partie de l'information peut monopoliser toutes les ressources disponibles dans la mémoire de travail et interférer avec la détection d'autres données linguistiques. Le problème central des recherches en acquisition est de savoir comment le processeur interne alloue les ressources attentionnelles durant le traitement en temps réel (*on-line processing*). Pourquoi certains stimuli linguistiques sont-ils détectés et pas d'autres ? Les principes de traitement de l'input de VanPatten tentent de répondre à ces questions.

P1. Les apprenants traitent l'input pour le sens avant qu'ils ne le traitent pour la forme.

D'après ce principe, les apprenants se focalisent sur le message contenu dans l'input avant de chercher à comprendre comment le message est encodé. En effet, comme nous venons de le voir, les capacités attentionnelles sont limitées. Or, la compréhension du message monopolise ces ressources attentionnelles, laissant peu de place à la détection de la forme.

P1a. Les apprenants traitent en priorité les mots à contenu.

Puisque les apprenants traitent le sens avant la forme, on peut se demander à quels éléments de l'input ils vont être attentifs afin de comprendre le message. Il semblerait que les mots à contenu soient intuitivement ceux sur lesquels l'attention de l'apprenant se focalise puisque ce sont ces éléments qui véhiculent le sens. De nombreux travaux ont en effet montré

que dans les premiers stades de l'acquisition des LE les items lexicaux sont les premiers acquis.¹⁴

P1b. Les apprenants traitent d'abord les items lexicaux avant les items grammaticaux (comme par exemple la morphologie) quand les deux encodent la même information sémantique.

Le lexique n'est pas le seul élément porteur de sens dans un message. De nombreuses structures grammaticales encodent de l'information sémantique. Par exemple, la flexion *-ai* en français encode le futur comme dans *je partirai*. La flexion verbale *-s* en anglais encode la troisième personne du singulier comme dans *he sings* (« Il chante »). La flexion plurielle *-i* en italien signifie « supérieur à un » comme dans *ragazzi* (« garçons »). Cependant, beaucoup de ces notions sémantiques sont aussi exprimées de manière lexicale dans la langue. En plus d'être encodée par *-ai*, l'idée de futur peut être exprimée en français par des expressions comme *demain*, *l'année prochaine*, ou encore *dans un mois*. La troisième personne du singulier en anglais est une notion sémantique encodée à la fois par *-s* mais aussi par des noms comme *Mary*, *cat* (« chat ») ou *he* (« il »). La pluralité peut être exprimée en italien non seulement par la terminaison *-i* mais aussi par des mots comme *due* (« deux ») ou *molti* (« beaucoup »). P1b a donc pour conséquence que si un apprenant est exposé à la phrase *Je partirai demain*, l'item lexical *demain* sera traité avant la morphologie *-ai* car tous les deux expriment la notion sémantique de futur.

P1c. Les apprenants traitent en priorité la morphologie à forte valeur communicative avant la morphologie à faible valeur communicative.

La valeur communicative correspond à la contribution relative d'une forme par rapport au sens global référentiel de l'énoncé. Elle dépend de l'absence ou de la présence des deux éléments suivants : la valeur sémantique intrinsèque de la forme et sa redondance. Une forme

¹⁴ Voir notamment les travaux sur la variété de base de Klein et Perdue (1992, 1997). Ces auteurs ont montré que, dans les premiers stades d'acquisition des LE, les apprenants formulent des énoncés dominés par des éléments nominaux.

qui possède une valeur sémantique intrinsèque et n'est pas redondante avec un autre élément de la phrase a une valeur communicative forte. Par exemple, en anglais, la morphologie verbale *-ing* a une valeur communicative forte pour les deux raisons suivantes : tout d'abord elle possède une valeur sémantique intrinsèque car elle encode l'aspect progressif, *-ing* = « être en train de ». Ensuite, *-ing* est rarement redondant dans le discours puisqu'il n'y a généralement pas d'items lexicaux qui encodent la même notion « être en train de » dans la phrase. En effet, il est rare d'avoir dans la même phrase « *What are you doing ?* » (« Qu'est ce que tu fais ?») et « *at this very moment* » (« en ce moment même »).

D'autres structures grammaticales ont une valeur communicative plus faible car elles ne possèdent pas de valeur sémantique intrinsèque ou parce qu'elles sont redondantes. La flexion des adjectifs en espagnol et en italien a une valeur communicative faible car elle est redondante et n'a pas de valeur sémantique intrinsèque. En effet, le *-a* de *blanca* n'a pas de valeur sémantique intrinsèque dans l'énoncé *la casa blanca* (« la maison blanche »). *Blanca* se termine par un *-a* parce que *casa* est féminin mais le *-a* n'apporte pas d'informations supplémentaires sur le sens. En outre, *-a* est présent dans les trois mots composants l'énoncé, ce qui rend cette forme particulièrement redondante.

D'autres structures grammaticales peuvent posséder une valeur sémantique intrinsèque mais avoir cependant une valeur communicative faible car elles sont redondantes. C'est le cas de la troisième personne du singulier marqué par *-s* en anglais. En effet, le sujet étant toujours exprimé en anglais, l'idée de troisième personne du singulier est donc exprimée deux fois : par la terminaison *-s* du verbe et par le sujet (*he likes chocolate*, « il aime le chocolat »).

En ce qui concerne les marqueurs temporels, leur valeur communicative est variable. Ils possèdent bien une valeur sémantique intrinsèque puisqu'ils encodent une distinction temporelle. En revanche, ils ne sont pas toujours redondants. Dans l'exemple *Je partirai demain*, la forme *-ai* de *partirai* possède une valeur sémantique intrinsèque

puisqu'elle exprime le concept de futur, mais elle est aussi redondante avec l'adverbe *demain*. Cependant dans la phrase *Je partirai*, *-ai* n'est plus redondant, sa valeur communicative est donc plus forte.

La notion de valeur communicative d'une structure grammaticale joue un rôle important pour déterminer si l'apprenant va être attentif ou non à cette structure durant le traitement de l'input, comme l'indique le principe P2.

P2. Pour que les apprenants traitent une forme dont la valeur communicative est faible, le traitement du contenu informationnel ou communicatif doit être peu coûteux en terme d'attention, en raison des capacités mémorielles limitées.

Le principe P1 et ses corollaires suggèrent que l'attention de l'apprenant lors du traitement des données en temps réel se focalise sur telle ou telle forme en fonction de sa valeur communicative. Comme nous l'avons déjà signalé, les capacités de traitement limitent le nombre d'éléments auxquels un apprenant peut être attentif lorsqu'il doit en même temps comprendre le sens des énoncés contenus dans l'input. Ainsi, P2 suggère que pour traiter par exemple la morphologie du futur dans un énoncé, l'apprenant doit comprendre tous les mots de cet énoncé, car sa valeur communicative est faible. En d'autres termes, lorsque la compréhension du message ne demande pas d'effort particulier, des capacités attentionnelles sont libérées pour le traitement de nouvelles formes grammaticales.

Le traitement de l'input ne se limite pas à détecter les formes grammaticales telles que la flexion ou la morphologie. Quand les apprenants entendent une phrase, ils doivent aussi assigner des rôles grammaticaux ou sémantiques aux noms qu'ils entendent, comme par exemple agent ou patient, sujet ou objet. Les principes P3 et ses corollaires considèrent ce problème.

P3. Stratégie du premier nom : Les apprenants possèdent une stratégie implicite qui attribue le rôle d'agent (ou sujet) au premier nom (ou syntagme nominal) de l'énoncé.

P3 signifie que, qu'elle que soit la structure syntaxique d'une phrase, les apprenants considèrent le premier nom comme l'agent.¹⁵ Ce principe a des effets importants sur l'acquisition des LE qui ne suivent pas strictement l'ordre Sujet-Verbe-Objet (SVO) ou pour les phrases non prototypiques d'une langue SVO. Dans chacun des exemples suivants en espagnol, le premier syntagme nominal de la phrase n'est pas le sujet grammatical (le sujet grammatical étant celui qui est souligné) mais les apprenants ont tendance à le considérer comme tel :

- (1) A Juan no le gusta esta clase mucho. (« Jean n'aime pas beaucoup cette classe. »)
- (2) La vi yo en la fiesta anoche. (« Je l'ai vu à la fête hier. »)
- (3) Ø Se levanta temprano. (« Il/Elle se lève tôt. »)
- (4) Nos faltan varios libros. (« Il nous manque plusieurs livres. »)

Les apprenants vont donc considérer que *Juan* est le sujet de (1), que *la* (objet) est le sujet de (2) et signifie « elle », que *se* est le sujet de (3) et signifie « il/elle » et enfin que *nos* (objet) est le sujet de (4) et signifie « nous ». Ce problème se pose aussi dans les structures passives. Dans la phrase *Le chasseur est tué par le lion*, les apprenants ont tendance à considérer *le chasseur* comme l'agent.

P3a. La stratégie du premier nom pourrait être annulée par la sémantique lexicale et par les attentes quant au déroulement de l'événement.

La sémantique lexicale correspond aux contraintes imposées par le verbe de l'énoncé. Par exemple le verbe *regarder* nécessite pour sujet un être animé avec des yeux. Ainsi, la phrase *L'ordinateur regardait l'homme* paraît peu probable, même si elle est grammaticale. Les apprenants considéreront donc bien « homme » comme agent, annulant ainsi P3.

¹⁵ Il semble ici que VanPatten parle des stratégies des locuteurs dont la langue maternelle est d'ordre sujet, verbe, objet (SVO) uniquement. Le modèle de la compétition de Bates et MacWhinney (1989) a par exemple montré que les italophones, dont la langue n'est pas SVO, se fient plutôt à l'indice de morphologie qu'à la stratégie du premier nom. En outre, les travaux de Klein et Perdue (1992, 1997) ont montré le même type de phénomène en production dans différentes LE.

Les attentes quant au déroulement de l'événement font référence à la probabilité qu'une situation donnée existe dans le monde réel. Le verbe *punir* accepte comme sujet n'importe quel être animé ayant une certaine autorité sur un autre être animé. Si les deux phrases suivantes sont correctes, la première est plus probable que la seconde :

(5) L'enfant a été puni par le professeur.

(6) Le professeur a été puni par l'enfant.

Les apprenants assigneront donc correctement le rôle d'agent à « professeur » dans la phrase (5) (même si celui-ci est placé en deuxième position) car c'est l'événement le plus probable.

Ainsi, dans l'acquisition d'une langue maternelle ou étrangère la sémantique lexicale et les attentes quant au déroulement de l'événement influent sur l'assignement des rôles sémantiques.

P3b. Les apprenants adopteront d'autres stratégies de traitement pour la désignation du rôle grammatical sujet lorsque leur système langagier en développement aura incorporé d'autres moyens linguistiques (par exemple marquage de cas ou accentuation acoustique).

Il a déjà été suggéré que de plus en plus de structures grammaticales peuvent être repérées dans l'input lorsque la compréhension du message devient plus facile puisque des capacités attentionnelles sont alors libérées. Il en va de même en ce qui concerne l'assignation des rôles grammaticaux. En effet, le traitement de l'input n'est pas guidé uniquement par des stratégies universelles et invariantes. Lorsque l'acquisition d'une LE progresse, le traitement de l'input peut être aussi déterminé par l'information contenue dans le système en développement. En d'autres termes, à certains moments, les connaissances stockées dans le système en développement sont utilisées durant le traitement de l'input en temps réel, les apprenants abandonnant alors la stratégie du premier nom ou ayant recours à d'autres informations grammaticales.

P4. Les apprenants traitent en premier les éléments qui se trouvent en position initiale de l'énoncé.

P4a. Les apprenants traitent les éléments qui se trouvent en position finale de l'énoncé avant les éléments en position médiane.

P4 et P4a signifient que les éléments situés en début de phrase sont en position plus saillante que les éléments situés en fin de phrase, qui sont eux mêmes plus saillants que les éléments situés en milieu de phrase. Les apprenants sont donc plus à même de traiter par exemple les mots interrogatifs et leur syntaxe, ceux-ci étant en général situés en début d'énoncé, plutôt que les pronoms objets ou que le mode subjonctif situés en milieu d'énoncé.

Il est à noter que les principes P4 et P4a de VanPatten rappellent les principes opératoires (*operating principles, OP*) de Slobin concernant l'acquisition d'une langue maternelle. Le principe opératoire A stipule : « OP (ATTENTION) : END OF UNIT. Pay attention to the last syllable of an extracted speech unit. Store it separately and also in relation to the units with which it occurs. OP (ATTENTION) : BEGINNING OF UNIT. Pay attention to the first syllable of an extracted speech unit. Store it separately and also in relation to the units with which it occurs »¹⁶ (Slobin, 1985 : 1166). En outre, cette stratégie a aussi été remarquée par Klein (1989) sur les reproductions d'une phrase modèle de son étude. D'après cet auteur, « tous les locuteurs reproduisent correctement le premier et le dernier mot, ce qui est conforme à l'idée que le début et la fin d'une séquence sont des points d'ancrage privilégiés » (Klein, 1989 : 99).

Les principes que nous venons d'énumérer constituent le modèle de traitement de l'input de VanPatten. Ce modèle ne représente qu'une partie des processus engendrés lors de l'acquisition d'une LE. En effet, ce n'est pas parce que des éléments de l'input ont été saisis qu'il y a acquisition. Comme le montre la figure 1 représentant les procédés de l'acquisition

¹⁶ « PO : ATTENTION / FIN DU SEGMENT. Prêter attention à la dernière syllabe d'une unité extraite du discours. La stocker séparément et aussi par rapport à l'unité qui apparaît au même moment. PO : ATTENTION / DÉBUT DU SEGMENT. Prêter attention à la première syllabe d'une unité extraite du discours. La stocker séparément et aussi par rapport à l'unité qui apparaît au même moment. » (notre traduction)

d'une LE, les éléments saisis doivent être accommodés et restructurés pour être intégrés dans le système en développement. Ceci est un processus distinct du traitement de l'input. De même, la façon dont les apprenants accèdent à leur système en développement lorsqu'ils produisent la langue cible est encore un autre processus de l'acquisition. Bien que le modèle de traitement de l'input de VanPatten ne concerne que le premier processus de l'acquisition d'une LE, cela ne signifie pas pour autant que l'output n'a aucun rôle à jouer dans l'acquisition. C'est ce que la partie suivante tente de montrer.

1.4. Le rôle de l'output dans l'acquisition d'une LE

La RAL a souvent été confrontée au débat sur les rôles respectifs de l'input et de l'output dans l'acquisition d'une LE. Pour certains chercheurs la production langagière fait partie des mécanismes de l'acquisition d'une LE. Ainsi, selon Nunan (1999), l'apprenant devrait toujours passer par une phase d'entraînement mécanique au moyen de drills structuraux avant d'être amené à produire spontanément la langue cible, même s'il reconnaît que cela n'est pas suffisant pour en faire un locuteur compétent :

[Drills] are an *essential* ingredient in the learning process for most learners, and provide the enabling skills for later communicative performance. However, by themselves, they do not go far enough in equipping language learners to communicate.¹⁷ (Nunan, 1999 : 76, nos italiques)

Au contraire, d'après VanPatten, il n'existe pas de lien direct entre l'output et l'acquisition, si l'on considère l'acquisition comme la création d'un système langagier implicite. Après dix ans de recherches comparant son modèle d'enseignement grammatical (l'ETI, basé exclusivement sur l'input et où les apprenants ne sont jamais amenés à produire la structure cible) à la grammaire traditionnelle (composée de drills et d'exercices de répétition, de

¹⁷ « Les [drills] sont un ingrédient *essentiel* du processus d'acquisition pour la plupart des apprenants, et fournissent les compétences permettant une performance communicative ultérieure. Cependant, à eux seuls, ils ne suffisent pas à équiper les apprenants de langue des éléments nécessaires pour communiquer. » (notre traduction)

transformation, à trous, structurels, etc.), il a conclu, dans un article co-écrit avec Wong, que l'usage des drills n'améliore en rien l'acquisition d'une LE :

Based on general SLA research, drills are not necessary for language acquisition when it comes to creating an implicit linguistic system. Because they do not qualify as meaning-based input leads to the conclusion that they fall outside the scope of what is necessary for successful SLA. (Wong et VanPatten, 2003 : 413)¹⁸

En revanche VanPatten (2002) admet que l'output et l'interaction en contexte sont tout à fait compatibles avec son modèle du traitement de l'input. Selon cet auteur, « output may play a role as a focusing device that draws learners' attention to something in the input as mismatches are noted, and it may play a role in the development of fluency and accuracy. »¹⁹ (VanPatten, 2002 : 762). En d'autres termes, en interaction, lorsque le but de la production en langue cible pour l'apprenant est la communication et l'échange d'informations avec un autre locuteur, alors l'output peut avoir un rôle de facilitateur de saisie. En effet, en interaction, l'apprenant est sollicité par le locuteur compétent qui le force à reformuler, reprendre, préciser ses propos. Ce phénomène s'appelle la négociation du sens, comme dans l'exemple suivant :

Bob: So where's Dave?
Tom: He vacation.
Bob: He's on vacation?
Tom: Yeah. On vacation.
Bob: Lucky guy.²⁰ (VanPatten, 2003: 68)

Dans cet exemple entre un locuteur natif et un locuteur non natif en anglais, on remarque que Tom prend conscience de la présence de la préposition *on* dans l'input de son interlocuteur par la reprise que fait celui-ci (« He's on vacation? »). Il traite cette forme, même si rien ne

¹⁸ « D'après les recherches générales en RAL, les drills ne sont pas nécessaires pour l'acquisition d'une langue en tant que création d'un système linguistique implicite. Ne pouvant pas être considérés comme de l'input significatif, ils ne rentrent pas dans le champ de ce qui est nécessaire pour l'acquisition réussie d'une langue seconde. » (notre traduction)

¹⁹ « L'output peut jouer un rôle comme dispositif permettant d'attirer l'attention des apprenants sur des éléments de l'input lors de malentendus ainsi que dans le développement de l'aisance et de la précision. » (notre traduction)

²⁰ « Bob: Alors où est Dave ?

Tom: Il vacances.

Bob: Il est en vacances ?

Tom: Ouais. En vacances.

Bob: Quelle chance. » (notre traduction)

prouve qu'il l'a acquis. Cet exemple montre comment la production permet aux apprenants de mieux traiter l'input et facilite la saisie.

Ce rôle joué par l'output et l'interaction a clairement été étudié par Swain (1985) qui a développé une théorie appelée « *output hypothesis* ». Selon elle, même si l'input est effectivement un facteur important dans l'acquisition d'une LE, l'output a aussi un rôle à jouer : « There are roles for output in second language acquisition that are independent of comprehensible input. »²¹ (Gass, 1985 : 248). Elle a réalisé une étude au Canada, dans les programmes d'immersion en français destinés aux étudiants natifs anglais. Dans ces programmes, le but est d'acquérir aussi bien des compétences langagières qu'académiques en français. En plus d'un enseignement de la langue cible, certaines matières sont enseignées en français. Les résultats de Swain montrent que, malgré la quantité importante d'input auquel les apprenants sont exposés, leur niveau en grammaire reste faible. Elle explique ce phénomène par le fait que les apprenants ne sont pas incités à produire de l'output :

The immersion students have developed, in the early grades, strategies for getting their meaning across which are adequate for the situation they find themselves in: they are understood by teachers and peers. There appears to be little social or cognitive pressure to produce language that reflects more appropriately or precisely their intended meaning: there is no push to be more comprehensible than they already are. (Swain, 1985: 249).²²

Swain conclut : « producing the target language may be the trigger that forces the learner to pay attention to the means of expression needed in order to successfully convey his or her own intended meaning. »²³ (1985: 249).

²¹ « Il existe des rôles pour l'output dans l'acquisition d'une langue seconde qui sont indépendants de l'input compréhensible. » (notre traduction)

²² « Les étudiants en immersion ont développé, dès leurs premières années d'études, des stratégies pour se faire comprendre qui sont bien adaptées à la situation dans laquelle ils se trouvent : ils sont compris par leurs professeurs et camarades. Il semble qu'il y ait peu de pression sociale ou cognitive pour produire du langage qui reflète de façon plus précise ou appropriée le sens souhaité : ils ne sont pas poussés à être plus compréhensibles qu'ils ne le sont déjà. » (notre traduction)

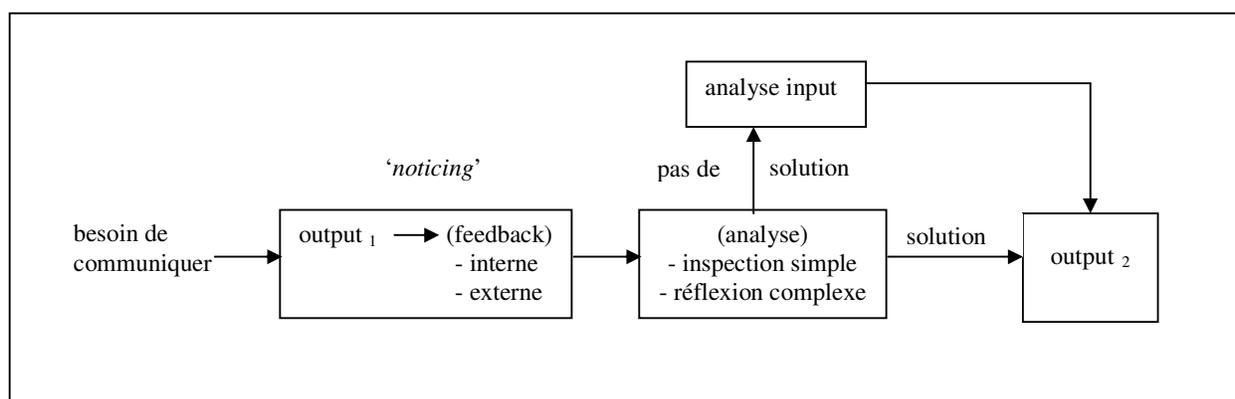
²³ « ... produire la langue cible est sans doute le déclencheur qui force l'apprenant à prendre conscience des moyens d'expression nécessaires pour transmettre avec succès le sens souhaité. » (notre traduction)

Dans une autre étude, Swain et Lapkin (1995) montrent que lorsque les apprenants sont poussés à produire la langue cible, ils peuvent prendre conscience d'un problème linguistique grâce au feedback externe (demande de clarification de l'interlocuteur par exemple) ou interne (s'ils réalisent qu'ils ne savent pas exprimer ce qu'ils souhaiteraient). Ils modifient alors leur output et ainsi, sont amenés à passer du traitement sémantique mis en œuvre lors de la compréhension de la LE à un traitement syntaxique lors de la production :

It might be that producing language forces learners to recognize what they do not know or know only partially. This may trigger an analysis of incoming data, that is, a syntactic analysis of input, or it may trigger an analysis of existing internal linguistic resources, in order to fill in the knowledge gap.²⁴ (Swain et Lapkin, 1995 : 375).

Swain et Lapkin (1995) proposent un modèle montrant comment un apprenant, qui souhaite communiquer mais qui prend conscience d'un problème (par exemple, l'incompréhension de l'interlocuteur), est forcé à réfléchir sur la forme de son output, passant d'un traitement sémantique à un traitement syntaxique (voir figure 2). Selon ces auteurs, « what goes on between the first output and the second (...) is part of the process of second language learning. »²⁵ (Swain et Lapkin, 1995: 386).

Figure 2 Output et acquisition d'une LE (adapté de Gass et Lapkin, 1995 : 388)



²⁴ « Il est probable, qu'en produisant le langage, les apprenants soient forcés d'identifier ce qu'ils ne savent pas ou seulement partiellement. Ceci entraîne une analyse des données entrantes, c'est-à-dire une analyse syntaxique de l'input, ou une analyse des ressources linguistiques internes déjà existantes, pour combler le manque de connaissances. » (notre traduction)

²⁵ « Ce qui se passe entre le premier output et le second (...) fait partie des processus d'appropriation d'une langue seconde. » (notre traduction)

Swain (1995, 1998) considère que l'output remplit trois grandes fonctions dans l'apprentissage d'une LE :

- (1) *Noticing* ou prise de conscience : lorsque les apprenants produisent la langue cible, ils peuvent prendre conscience d'une lacune entre ce qu'ils veulent dire et ce qu'ils sont effectivement capables de dire. Ils seront alors plus attentifs à l'input auquel ils sont exposés afin d'y repérer l'information manquante.
- (2) Formulation d'hypothèses : en production, les apprenants peuvent tester leurs hypothèses sur la langue cible, essayer de nouvelles formes. Le feedback de leur interlocuteur leur permet aussi de juger la conformité de leur production par rapport à la norme de la langue cible.
- (3) Métalangage : les apprenants doivent passer par la production pour réfléchir, à long terme, sur le fonctionnement de la langue cible, approfondir leurs connaissances des structures, des règles et des relations fonction-forme.

La théorie de l'output (*output hypothesis*) de Swain, qui montre que l'acquisition d'une LE passe aussi par la production, a fait l'objet de nombreuses études (Izumi, 2003 ; Izumi *et al.*, 1999 ; Pica *et al.*, 1989 ; Shehadeh, 1999, 2002, 2003). Même si ces travaux ne sont pas en lien direct avec la présente recherche, il est cependant intéressant de noter que Farley (2001a, b), dans une étude comparant les effets de l'ETI (centré sur la compréhension) et de l'ECO (centré sur la production) pour l'enseignement du subjonctif en espagnol, trouve que les deux groupes obtiennent de bons résultats. On peut donc penser que l'output du groupe ECO a joué, dans une certaine mesure, le rôle de prise de conscience décrit par Swain (se reporter à 1.8.2. pour plus de détails sur ce point).

Le modèle de l'« *output hypothesis* » de Swain rappelle les travaux français situés dans le domaine de l'interaction sur les situations exolingues et les « séquences potentiellement acquisitionnelles ». Porquier (1984) donne la définition suivante de la situation exolingue :

- les participants ne peuvent ou ne veulent communiquer dans une langue maternelle commune (soit qu'ils n'aient pas de L1 commune, soit qu'ils choisissent de communiquer autrement) ;
- les participants sont conscients de cet état des choses ;
- la communication exolingue est structurée pragmatiquement et formellement par cet état des choses et donc par la conscience et les représentations qu'en ont les participants ;
- les participants sont, à divers degrés, conscients de cette spécificité et y adaptent leur comportement et leur conduite langagières. (Porquier, 1984 : 18-19)

Certains chercheurs voient dans les échanges exolingues un moyen de prendre conscience d'un fonctionnement de la langue cible, comme par exemple lors de la négociation du sens entre deux locuteurs inégalement compétents (voir exemple *supra* de Tom et Bob). Ces moments où il y a prise de conscience d'un fonctionnement de la langue cible par le locuteur non natif sont appelés « séquences potentiellement acquisitionnelles » (SPA). D'après De Pietro, Matthey, et Py (1989) une SPA est une séquence ternaire qui se caractérise par une production « auto-structurante » de l'apprenant, une réaction (reprise, demande, etc.) « hétéro-structurante » du natif et une reprise « auto-structurante » de l'apprenant. La focalisation est métalinguistique et le locuteur natif cherche à aider l'apprenant par un « contrat didactique ».

Les SPA ne sont pas reconnues comme processus d'acquisition de la LE par tous les chercheurs. Selon Carroll (1997, 2003), pour qu'on soit effectivement en présence d'une SPA et qu'une correction ait un effet sur la grammaire de l'apprenant, il faut que ce dernier comprenne l'intention corrective du locuteur natif. Or, ce dernier ne dit pas littéralement à l'apprenant qu'il a commis une erreur, la correction est rarement explicite. Le natif a plutôt tendance à reformuler l'énoncé en le corrigeant, à répéter l'énoncé erroné avec un air interrogatif ou à poser une question indiquant qu'il n'a pas compris, violant ainsi la pertinence

conversationnelle de Grice (Carroll, 1997 : 46). Ainsi, l'intention corrective du natif peut être mal interprétée par le non natif. Pour qu'on soit en présence d'une SPA il faut donc être sûr que l'apprenant est conscient de l'intention corrective de son interlocuteur, ce qui n'est pas toujours facile à repérer.

Il est important de retenir que, bien que concernées par l'output, les recherches évoquées dans cette partie ne sont pas incompatibles avec une théorie du traitement de l'input. En effet, comme nous l'avons déjà signalé, plusieurs processus sont en jeu dans l'acquisition d'une LE et ces processus sont complémentaires :

Input provides the data, [Input Processing] makes (certain) data available for acquisition, other internal mechanisms accommodate data into the system (often triggering some kind of restructuring or a change of internally generated hypothesis), and output helps learners become communicators and, again, may help them become better processors of input.²⁶ (VanPatten, 2002 : 762)

Ces théories, qu'elles concernent l'input ou l'output, peuvent avoir une application dans les classes de langue. Ainsi, nous montrerons comment VanPatten fait le lien entre son modèle de traitement de l'input et une forme d'enseignement grammatical appelée ETI. Cet auteur a développé l'ETI après avoir constaté l'échec d'un enseignement traditionnel de la grammaire. Nous allons donc, dans un premier temps, énumérer les problèmes posés par la « grammaire traditionnelle », puis nous présenterons l'ETI et l'ECO.

1.5. Le problème de la « grammaire traditionnelle »

Il est important de définir clairement ce que l'on entend par « grammaire traditionnelle ». Il s'agit d'une forme d'enseignement basé sur l'output. Les apprenants reçoivent des explications sur la structure cible (son emploi, sa formation, etc.) et sont amenés à pratiquer cette structure immédiatement dans des activités plus ou moins communicatives.

²⁶ « L'input fournit les données, le traitement de l'input rend (certaines) données disponibles pour l'acquisition, d'autres mécanismes internes accommodent les données dans le système (provoquant souvent une restructuration ou un changement des hypothèses générées mentalement), et l'output aide les apprenants à mieux communiquer et, une fois de plus, à mieux traiter l'input. » (notre traduction)

Au début des années 1970, Paulston (1972) propose une taxinomie des activités utilisées dans les classes de langue pour enseigner la grammaire. Dans cette taxinomie, elle indique que chaque trait linguistique étudié en classe doit être pratiqué dans un ordre bien précis : d’abord lors d’une séquence mécanique, puis d’une séquence de sens (*meaningful*), et enfin d’une séquence communicative (cf. tableau 2). D’après cet auteur, la phase de pratique mécanique est essentielle pour l’internalisation des règles de grammaire.

Tableau 2 Taxinomie des types d’activités de Paulston

Séquence	Caractéristiques
mécanique ↓ de sens ↓ communicative	<ol style="list-style-type: none"> 1. L’apprenant n’a pas besoin de comprendre le sens des énoncés pour réaliser l’exercice. 2. Il n’y a qu’une réponse correcte. <i>Ex : drills de transformations²⁷</i> <ol style="list-style-type: none"> 1. L’apprenant doit comprendre le stimulus et la réponse. 2. Il n’y a qu’une réponse correcte, déjà connue de l’enseignant ou des autres apprenants de la classe. <i>Ex : répondre à une question du type « À quelle heure commence le cours ? »</i> <ol style="list-style-type: none"> 1. L’apprenant doit comprendre le stimulus et la réponse. 2. La réponse de l’apprenant n’est pas connue de l’enseignant ou des autres apprenants de la classe. <i>Ex : répondre à une question du type « Quels sports pratiques-tu ? »</i>

À l’époque de Paulston, les recherches sur l’acquisition des LE sont limitées et la théorie linguistique dominante est celle du béhaviorisme. Dans l’enseignement des langues, l’accent est mis sur la formation d’habitudes, la minimisation des erreurs des apprenants, le feedback immédiat – ce qui a servi de base au développement de la méthodologie audio-orale. Cette taxinomie a donc tout à fait sa place. Il est cependant plus surprenant de constater que cette organisation en séquence est encore utilisée aujourd’hui dans de nombreux manuels de

²⁷ Besse et Porquier (1984 : 124-125) distinguent quatre grands types d’exercices grammaticaux fréquemment utilisés dans les classes de langue et que l’on peut considérer comme des drills mécaniques : l’exercice de répétition, l’exercice à trous, l’exercice structurel, et l’exercice de reformulation.

langue. On commence par une pratique très mécanique avant d'arriver à une pratique plus communicative au moyen, par exemple, de jeux de rôles ou de simulations. C'est cette forme d'enseignement que nous considérons comme « traditionnelle ».

Dans l'exemple suivant (voir tableau 3), tiré d'un manuel récent de grammaire couramment utilisé en classe de FLE, on voit bien comment l'apprenant est immédiatement amené à produire la structure cible « *faire + infinitif* » après avoir reçu quelques explications sur les règles régissant cette structure.

Tableau 3 Exemple d'activité de grammaire traditionnelle pour enseigner « *faire + verbe infinitif* » en FLE²⁸

« **FAIRE** » + **INFINITIF** s'utilise quand une autre personne fait l'action à la place du sujet :

*Je ne répare pas moi-même ma voiture : je la **fais réparer**.*
*Ma fille se coupe les cheveux elle-même, mais moi, je me les **fais couper**.*

On utilise deux fois le verbe « faire » avec les constructions avec « faire » :

*Je **fais faire** le ménage et je **fais faire** les courses avant notre arrivée.*

Exercice : Répondez aux questions selon le modèle.
-Est-ce que vous repassez vos chemises vous-même ? – *Non, je fais repasser mes chemises.*

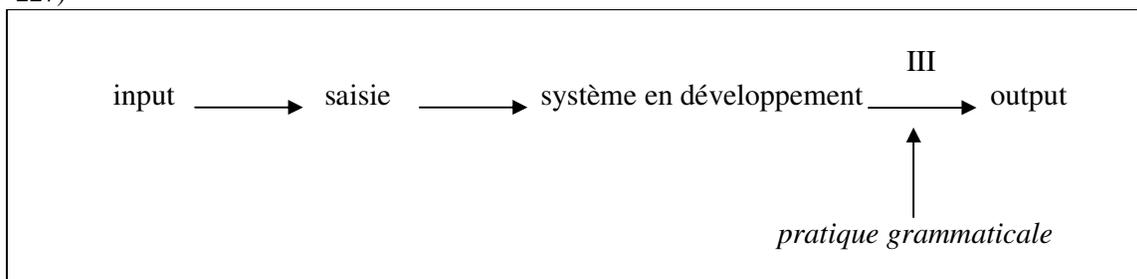
1. Est-ce que vous lavez votre linge vous-même ? _____
2. Est-ce que c'est vous qui faites le ménage ? _____
3. Vous traduisez vos textes vous-même ? _____
4. C'est vous qui repeignez votre appartement ? _____
5. C'est vous qui vous coupez les cheveux ? _____

VanPatten constate une réelle contradiction entre, d'une part, la reconnaissance par tous les chercheurs du rôle prépondérant de l'input dans l'acquisition d'une LE et, d'autre part, l'enseignement grammatical très mécanique basé sur l'output que l'on trouve encore aujourd'hui dans de nombreuses classes de langue. En effet, d'après cet auteur, la grammaire traditionnelle « met la charrue avant les bœufs ». Les apprenants n'ont pas le temps de saisir,

²⁸ Extrait de *Grammaire Progressive du français*, niveau intermédiaire. Nouvelle édition, (2003). Grégoire, M. et Thiévenaz, O., Paris : CLÉ International, pp. 116-117.

d'accommoder et de restructurer la structure cible afin qu'elle soit intégrée dans leur système en développement puisque la pratique grammaticale intervient dans la phase d'accès et de contrôle (III) (voir figure 3).

Figure 3 Enseignement traditionnel de la grammaire en LE (adapté de VanPatten et Cadierno, 1993 : 227)



La grammaire traditionnelle ne permet donc pas d'altérer la nature du système en développement comme le fait l'enseignement par le traitement. Dans le modèle d'acquisition d'une LE on constate bien que les flèches vont de gauche à droite, de l'input vers l'output. Les données linguistiques se déversent dans le système en développement. D'après VanPatten et Cadierno (1993: 227), « rather than manipulate learners' output to effect change in the developing system, instruction might seek to change the way that input is perceived and processed by the learner. »²⁹ Tel est le but de l'enseignement par le traitement de l'input.

1. 6. L'Enseignement par le Traitement de l'Input (ETI)

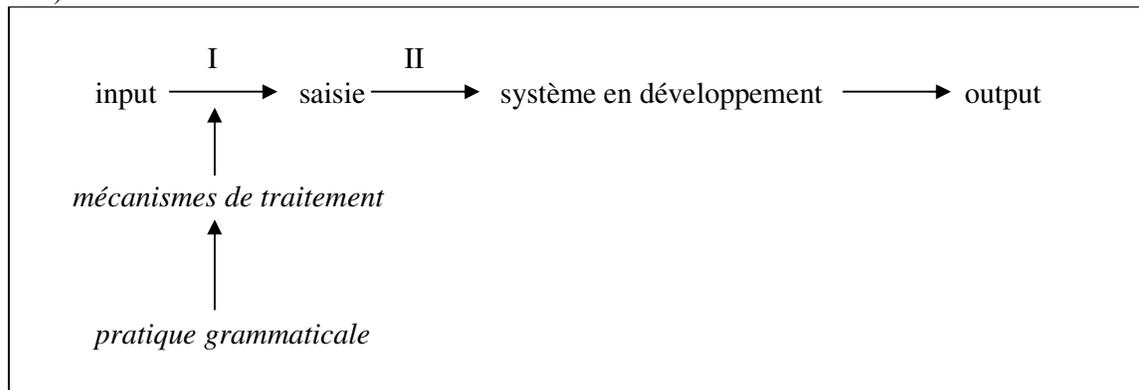
1.6.1. Le modèle

L'ETI est une approche grammaticale axée sur la forme qui découle du modèle du traitement de l'input de VanPatten décrit en 1.3. L'ETI a pour caractéristique d'utiliser une certaine forme d'input dans le but d'altérer les stratégies de traitement par défaut des apprenants évoquées *supra*. Ainsi, l'ETI n'est pas une approche basée sur la compréhension comme la « *Total Physical Response* » d'Asher (1969) ou l'approche naturelle de Krashen et

²⁹ « Plutôt que de manipuler l'output des apprenants pour modifier le système en développement, l'enseignement [grammatical] doit chercher à modifier la façon dont l'input est reçu est traité par l'apprenant. » (notre traduction)

Terrell (1983). L'objectif de l'ETI étant d'aider les apprenants à faire des connexions « forme-sens » durant le traitement de l'input, cet enseignement est plutôt considéré comme un type d'« *input enhancement* » ou amélioration de l'input³⁰. Contrairement à l'enseignement traditionnel de la grammaire, L'ETI intervient dans la phase du traitement de l'input (voir figure 4).

Figure 4 Enseignement par le traitement de l'input en LE (adapté de VanPatten et Cadierno, 1993 : 227)



Durant l'ETI, les apprenants ne sont jamais amenés à produire la structure cible. En revanche, ils sont incités à traiter des phrases et à les interpréter correctement en même temps qu'ils se focalisent sur la forme.

L'ETI est composé des trois éléments suivants définis par VanPatten (1996 : 60-66, 2002 : 764) :

1. des explications sur la structure enseignée identiques à celles que l'on trouve dans la grammaire traditionnelle (emploi, utilisation), etc. ;
2. des informations au sujet des stratégies de traitement qui pourraient affecter négativement la détection des formes et des structures lors de la compréhension ;
3. des activités de compréhension/interprétation à input modifié qui poussent l'apprenant à traiter la forme et le sens en même temps. L'apprenant doit se focaliser sur la forme

³⁰ L'« *input enhancement* » est une forme d'instruction grammaticale centrée sur l'input développée par Sharwood-Smith (1993). Elle consiste à rendre saillante, par différents moyens (par exemple typographiques), la partie de l'input sur laquelle porte l'enseignement.

pour comprendre le sens de l'énoncé. Il existe deux sortes d'activités : référentielles (dans lesquelles il n'y a qu'une seule réponse correcte) et appréciatives (où les apprenants donnent leur opinion, il n'y a pas de réponse juste ou fausse).

Les activités proposées dans l'ETI sont conçues afin d'aider les apprenants à faire les connexions « forme-sens » qu'ils ne feraient peut-être pas seuls. En manipulant l'input fourni aux apprenants ou en manipulant l'attention des apprenants pour la focaliser sur certains éléments de cet input, on essaie de rendre la saisie plus riche. Les apprenants ne sont engagés dans des activités de production que plus tard, lorsque la structure cible a été internalisée dans le système en développement (phase II du modèle de l'acquisition d'une LE de VanPatten, voir figure 1).

VanPatten (1996 : 67-69) fournit des indications pour créer des activités à input modifié :

- a. Ne présenter qu'une seule forme et fonction à la fois, du moins dans les premières activités.
- b. L'activité peut se faire uniquement si l'input a été compris par l'apprenant.
- c. Progression de la phrase vers le discours.
- d. Utilisation d'input oral et écrit dans des activités référentielles et appréciatives.
- e. Les apprenants doivent se servir de l'input qu'ils reçoivent. Ils ne doivent pas écouter passivement mais montrer qu'ils sont actifs en cochant des cases, en répondant *oui* ou *non*, en donnant leur avis, etc.
- f. Rappeler aux apprenants les stratégies de traitement à adopter pour éviter qu'ils n'aient recours aux stratégies par défaut.

1.6.2. Un exemple de leçon de l'ETI : le cas de « faire + verbe infinitif »

Le problème qui se pose en FLE lorsqu'on enseigne la structure « *faire + verbe infinitif* » aux apprenants est qu'ils attribuent, selon la stratégie du premier nom (P3), le rôle de l'agent au premier nom rencontré dans l'énoncé. Ils ne font pas attention au verbe

«faire », traitent le verbe à l’infinitif, et considèrent le premier nom comme le sujet de ce verbe à l’infinitif³¹. Ainsi, si les apprenants entendent la phrase « *Jean fait promener le chien à Marie* » et qu’on leur demande « *Qui promène le chien ?* », la plupart des apprenant répond « *Jean* ». Ils interprètent l’énoncé comme « *Jean promène le chien de Marie* ». Pour contrecarrer cette stratégie du premier nom, l’ETI propose les trois éléments vus *supra* : tout d’abord, des explications sur la structure (sa construction, son emploi), ensuite des informations sur les stratégies de traitement à adopter (ici stratégie du premier nom : on prévient les apprenants que le premier nom rencontré dans l’énoncé n’est pas toujours l’agent), et enfin des activités à input manipulé (voir tableau 4).

Tableau 4 Exemple d’activité à input manipulé pour enseigner « faire + verbe infinitif » en FLE³² :

<p>Exercice : Qui fait quoi ?</p> <p><i>Écoutez chaque phrase et indiquez qui fait l’action :</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Qui nettoie la chambre ? _____ 2. Qui fait les valises ? _____ 3. Qui regarde le film ? _____ 4. Qui joue de la flûte ? _____ 5. Qui fait la vaisselle ? _____ 6. Qui achète du vin ? _____ 7. Qui écoute un disque ? _____ 8. Qui lit les instructions ? _____ <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px auto; width: 80%;"> <p style="text-align: center;"><i>Transcription</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Claude fait nettoyer la chambre à Richard. 2. Marc fait les valises pour Viviane. 3. Sandra fait voir le film à Pierre. 4. Louis fait jouer de la flûte à Suzanne. 5. Gregory fait la vaisselle pour Cécile. 6. Louise fait acheter du vin à Diane. 7. Ma mère fait écouter un disque à mon père. 8. Sandra fait lire les instructions à Luc. </div>
--

³¹ Ce phénomène a été montré par Heilenman et McDonald (1993) dans leur étude sur le traitement des données des apprenants de français.

³² Matériau adapté de Wong (2002).

On remarque que pour que l'activité ne devienne pas mécanique pour les apprenants (c'est-à-dire afin qu'ils ne choisissent pas systématiquement le dernier nom de chaque énoncé comme celui faisant l'action) et qu'ils essaient de comprendre réellement le sens des énoncés, les phrases 2 et 5 ont été introduites. Dans ces phrases, le sujet de l'action correspond effectivement au sujet grammatical.

Cet exemple permet de montrer comment on peut mettre en pratique l'ETI. Nous allons maintenant décrire une autre approche grammaticale, cette fois basée sur l'output : l'ECO.

1.7. L'Enseignement Communicatif par l'Output (ECO)

1.7.1. Le modèle

Meaning Output-based Instruction que nous avons traduit par Enseignement Communicatif par l'Output (désormais ECO) a été défini par Lee et VanPatten (2003). Cette méthode se rapproche de l'ETI dans la mesure où elle se compose des éléments 1. et 2. mentionnés *supra*, à savoir :

1. des explications sur la structure enseignée identiques à celles qu'on trouve dans la grammaire traditionnelle (emploi, utilisation), etc. ;
2. des informations au sujet des stratégies de traitement qui pourraient affecter négativement la détection des formes et des structures lors de la compréhension.

Cependant, l'élément 3 diffère. En effet, contrairement à l'ETI, les apprenants sont ici amenés à produire la structure cible. Il ne s'agit pas d'exercices mécaniques de la grammaire traditionnelle mais d'exercices dans lesquels les apprenants sont poussés à accéder à une structure particulière dans leur système langagier dans le but de communiquer une information. Ainsi, ils doivent donner leur opinion, justifier leur choix de manière à ce que le sens des énoncés domine (*meaningful context*). D'après Lee et VanPatten, « a focus on output in language instruction should make every attempt to have learners produce language that

communicates something – has meaning – to someone else. »³³ (Lee et VanPatten, 2003 : 170). Les indications qui servent à créer des activités à output modifié sont les mêmes que pour l’ETI (cf. Lee et VanPatten, 2003 : 173).

1.7.2. Un exemple de leçon de l’ECO : le cas de « faire + verbe infinitif »

Nous avons déjà exposé en 1.6.2. le problème qui se pose dans l’acquisition de la structure « faire + verbe infinitif ». Pour enseigner cet trait linguistique, l’ECO propose, comme dans l’ETI, des explications sur la structure et des informations sur les stratégies de traitement à adopter. En revanche, les activités proposées sont ici des exercices où la production des apprenants est manipulée (voir tableau 5).

Tableau 5 Exemple d’activité à output manipulé pour enseigner « faire + verbe infinitif » en FLE³⁴ :

Exercice : Qui fait quoi ?

Observez les dessins et répondez aux questions suivantes :

1. Que fait Jean ? _____
2. Que fait Hélène ? _____
3. Que fait Paul ? _____
4. Que fait Aline ? _____
5. Que font Valérie et Noémie ? _____
6. Que fait Grégory ? _____

1



Jean Marie
essayer des chaussures

2



Hélène Jeanne
essayer des lunettes

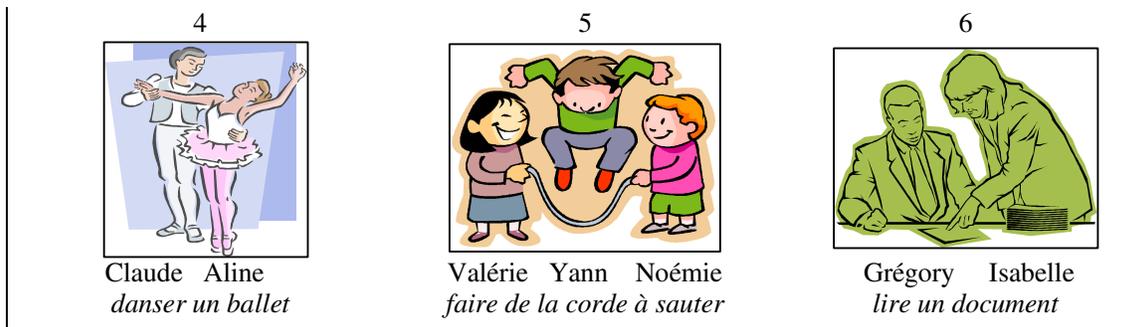
3



Paul Jacques
jouer du violon

³³ « Un enseignement de langue qui se focalise sur l’output devrait faire en sorte que les apprenants produisent du langage dans le but de communiquer quelque chose – qui est significatif – à quelqu’un. » (notre traduction)

³⁴ Matériau adapté de Wong (2002).



De même que dans l'exemple d'activité ETI, les questions 4 et 6 ont été introduites de manière à ne pas rendre l'activité mécanique mais à bien faire réfléchir les apprenants sur la structure à produire. En effet, les réponses aux questions 1, 2, 3 et 5 seront du type « X fait faire Y à Z » alors qu'en 4 et 6 elles seront du type « X fait Y avec/pour Z ».

1.8. Études antérieures

1.8.1. Études comparant l'ETI à la grammaire traditionnelle

L'ETI est un champ d'investigation en RAL particulièrement récent et en pleine expansion. L'objectif principal des recherches dans ce domaine a été, jusqu'à présent, de déterminer quels étaient les effets de l'ETI par rapport à d'autres procédés d'enseignement de la grammaire sur une structure cible donnée.

Un premier ensemble de recherches a comparé l'ETI à un enseignement traditionnel de la grammaire tel que nous l'avons décrit en 1.5. Le choix de la grammaire traditionnelle est délibéré puisqu'il s'agit, selon VanPatten, de l'enseignement le plus couramment utilisé encore aujourd'hui dans les classes de LE. Ceci est facilement vérifiable lorsqu'on passe en revue les manuels ou les grammaires de FLE récents largement utilisés dans les classes et qui présentent, en effet, une approche très traditionnelle de la grammaire.³⁵

³⁵ Voir, notamment :

- *Grammaire Progressive du français*, niveau intermédiaire. Nouvelle édition, (2003). Grégoire, M. et Thiévenaz, O., Paris : CLÉ International.
- *Campus 1* (2002). Girardet, J. et Pêcheur, J., Paris : CLÉ International
- *Connexions 1* (2004). Mérieux, R. et Loiseau, Y., Paris : Didier.
- *Forum 1* (2000). Baylon, C., Campà, A., Mestreit, C., Murillo, J., et Tost, M., Paris : Hachette FLE.

La première des études comparant l'ETI à la grammaire traditionnelle, connue comme « l'étude de référence », est celle de VanPatten et Cadierno (1993) sur l'acquisition des pronoms objet en espagnol. Le problème de traitement auquel sont confrontés les apprenants lorsqu'ils apprennent cette structure est « la stratégie du premier nom » (P3, voir tableau 1). En effet, les apprenants vont, par défaut, désigner le premier syntagme nominal qu'ils rencontrent dans l'énoncé comme l'agent ou le sujet. Or, l'ordre des mots en espagnol n'étant pas toujours SVO, ils se trompent et inversent agent et objet. Ainsi, dans la phrase :

La *sigue el señor*
La-OBJET suit l' homme-SUJET
« L'homme la suit »

les apprenants anglophones considèrent « *la* » comme l'agent et « *el señor* » comme l'objet car ils traitent la phrase dans l'ordre SVO au lieu de OVS.

VanPatten et Cadierno (1993) ont donc cherché à savoir quel enseignement grammatical serait plus efficace pour contrecarrer cette stratégie du premier nom. Pour cela, ils ont mis en place une étude expérimentale dans laquelle ils ont comparé trois groupes : un groupe ETI, un groupe « grammaire traditionnelle » et un groupe de contrôle. Dans la phase d'expérimentation, les apprenants du groupe ETI ont reçu les trois éléments propres à cette méthode décrits en 1.6.1. (explications sur la structure cible, informations sur les stratégies de traitement à adopter et exercices de compréhension/interprétation à input manipulé de manière à rendre plus saillant le pronom objet), les apprenants du groupe « grammaire traditionnelle » ont été amenés à produire la structure cible immédiatement après explication de la règle, finalement le groupe de contrôle n'a reçu aucune instruction. Le groupe ETI n'a donc jamais été amené à produire la structure cible et le groupe « grammaire traditionnelle » à l'interpréter. Chaque groupe a été testé à quatre reprises : en pré-test avant l'expérience, en post-test immédiat juste après l'expérience, et en deux post-tests différés (une semaine et un

mois après l'expérience). Les tests étaient composés d'un exercice de compréhension/interprétation (association d'une phrase de type OVS entendue à l'oral à un dessin représentant l'action de la phrase) et d'un exercice de production écrite (phrases à trous à compléter par des pronoms objets).

L'étude montre que la performance du groupe ETI est meilleure que celle des groupes « grammaire traditionnelle » et contrôle dans les exercices de compréhension/interprétation. On a donc ETI > grammaire traditionnelle > contrôle. En production, les groupes ETI et « grammaire traditionnelle » obtiennent des résultats identiques, supérieurs au groupe de contrôle. On a donc (ETI = grammaire traditionnelle) > contrôle. Ce résultat peut paraître surprenant, puisque, comme nous l'avons déjà mentionné, le groupe ETI n'a jamais été amené à produire la structure cible dans la phase d'expérimentation. Tous ces résultats se sont maintenus dans les deux post-tests différés. Il semble donc que l'ETI permette bel et bien de modifier le système langagier en développement, l'apprenant étant capable d'accéder à la structure cible en production alors qu'il n'a pas été amené à le faire durant l'expérience, et ceci même un mois plus tard.

L'étude de VanPatten et Cadierno (1993) a servi de modèle, du point de vue de la démarche, à toute une série de travaux ultérieurs comparant l'ETI à la grammaire traditionnelle pour l'enseignement d'autres structures cibles et dans d'autres LE. On compte, parmi ces travaux, Cadierno (1995) sur le passé en espagnol, Buck (2000) sur le présent continu en anglais, VanPatten et Wong (2004) sur la structure « *faire + verbe infinitif* » en français. Par ailleurs, on peut inclure dans cet ensemble l'étude de VanPatten et Sanz (1995), réplique de VanPatten et Cadierno (1993), mais incluant des activités de production orale (exercice de questions/réponses à partir d'images et description d'une scène de film) dans les phases de test. On peut enfin ajouter l'étude de Cheng (1995), réplique de VanPatten et Cadierno (1993), mais qui inclut, dans les tests de production, des exercices à trous (phrases à

compléter) ainsi qu'une composition écrite, de manière à tester les apprenants sur la production de discours suivi.

Tous ces travaux conduisent aux mêmes résultats que VanPatten et Cadierno (1993), le groupe ETI étant meilleur que le groupe « grammaire traditionnelle » en compréhension/interprétation et les deux groupes obtenant des résultats similaires en production (que ce soit à l'oral, à l'écrit au niveau de la phrase ou du discours). Tous ces résultats sont maintenus en post-test différé. Ainsi, les conclusions de VanPatten et Cadierno (1993) peuvent être généralisées à différentes LE et structures cibles. En outre, les études de Cadierno (1995) et Buck (2000), pour l'enseignement de temps grammaticaux, permettent de généraliser ces résultats à un autre principe de traitement de l'input défini par VanPatten : le principe P1b de la préférence lexicale (*cf.* tableau 1). En effet, d'après ce principe, les apprenants ont tendance à traiter les items lexicaux plutôt que la morphologie verbale lorsque les deux encodent la même information sémantique. Il semble donc, d'après les résultats positifs de ces deux études, que l'ETI permette de contrecarrer cette stratégie de façon plus efficace que ne le fait la grammaire traditionnelle.

À partir de tous les travaux énumérés jusqu'ici, on peut conclure que :

- (1) l'ETI a un effet non seulement sur la capacité des apprenants à mieux traiter l'input et donc à améliorer la saisie, mais aussi sur leur système langagier en développement puisqu'ils sont capables d'accéder à la structure cible en production orale et écrite, sans y avoir été entraînés durant l'ETI, et même un mois après instruction.
- (2) Les effets de l'ETI sont généralisables à plusieurs LE (anglais, espagnol, français).
- (3) Les effets de l'ETI sont généralisables à différentes structures cibles, au niveau syntaxique (pronoms objets, « *faire + verbe infinitif* ») et au niveau morphologique (temps grammaticaux).

Enfin, une dernière série de travaux cherche à savoir quelle composante de l'ETI est responsable des bons résultats obtenus par les apprenants recevant cet enseignement : les explications sur la structure cibles ? Les informations sur les stratégies de traitement à adopter ? Les activités à input manipulé ? L'étude de VanPatten et Oikkenon (1996), dans laquelle un groupe recevant l'ETI et ses trois composantes a été comparé à un groupe recevant uniquement des activités à input manipulé (sans aucune information explicite) a montré que les effets produits par l'ETI étaient dus, parmi les trois composantes de cette approche, aux activités à input manipulé (et non aux informations explicites reçues par les apprenants). Ces résultats ont été confirmés par d'autres travaux (Benati, 2004a, 2004b ; Sanz et Morgan-Short, 2004). Il semblerait donc, comme l'avaient déjà supposé d'autres chercheurs, et notamment Krashen, que les informations explicites ne jouent pas un rôle essentiel dans l'acquisition de la grammaire. Manipuler l'input suffit à améliorer la saisie et à modifier le système langagier en développement.

Les résultats de VanPatten et Cadierno (1993) ont été remis en cause par certains chercheurs (*cf.* DeKeyser et Sokalski, 1996 ; Salaberry, 1997, Collentine, 1998 ; Allen, 2000). DeKeyser et Sokalski ainsi que Salaberry ont identifié deux problèmes majeurs de validité interne dans l'étude de VanPatten et Cadierno :

- la quantité et le type d'informations explicites diffèrent d'un groupe à l'autre,
- les exercices du groupe ETI sont orientés vers le sens alors que ceux du groupe « grammaire traditionnelle » sont axés sur la forme.

Les auteurs cités ci-dessus ont répliqué l'étude de VanPatten et Cadierno (1993) pour enseigner des structures impliquant soit le principe de stratégie du premier nom (P3), soit le principe de préférence lexicale (P1a). Ils ont mis en place des études expérimentales cherchant à montrer que les résultats de VanPatten et Cadierno (1993) n'étaient pas généralisables. Ces travaux ne montrent pas la supériorité du groupe ETI par rapport au

groupe « grammaire traditionnelle », ni en compréhension/interprétation, ni en production. Cependant, en examinant de plus près les matériaux utilisés par ces auteurs dans leur phase d'expérimentation, on se rend compte qu'ils diffèrent de ceux de VanPatten et Cadierno (1993). En effet, le groupe appelé « ETI » ne reçoit pas les trois composantes définies par VanPatten, et notamment les activités proposées ne cherchent pas à modifier la façon dont les apprenants traitent l'input. Pour ces raisons, il ne s'agit pas d'un « vrai » groupe ETI. On ne peut alors considérer ces travaux comme des répliques de VanPatten et Cadierno (1993). En conséquence, la validité des recherches de VanPatten et de ses collègues n'est pas remise en cause.³⁶

1.8.2. Études comparant l'ETI à d'autres approches grammaticales

Les travaux évoqués jusqu'ici ont comparé l'ETI à la grammaire traditionnelle. Or, certains chercheurs ont critiqué ces études, considérant l'enseignement reçu par le groupe « grammaire traditionnelle » comme étant très mécanique, créant un désavantage par rapport au groupe ETI. De nouveaux travaux ont alors cherché à comparer l'ETI à d'autres formes d'enseignement de la grammaire plus communicatives.

Benati (2001), répliquant Cadierno (1995), a évalué les effets de l'ETI par rapport à une grammaire traditionnelle « modifiée » pour l'enseignement du futur en italien, structure impliquant le principe de préférence lexicale (P1b). En effet, les apprenants ont tendance à se baser sur des items lexicaux comme « *domani* » (« demain ») plutôt que sur la marque morphologique du futur pour comprendre que l'action se passe dans le futur. Il a comparé trois groupes : ETI, grammaire traditionnelle modifiée, groupe de contrôle. À la différence de Cadierno, le groupe « grammaire traditionnelle » a reçu dans la phase d'expérimentation, en plus des drills structuraux, des activités de production écrite et orale communicatives. Les apprenants ont été testés trois fois : en pré-test, en post-test immédiat et en post-test différé

³⁶ Pour plus de détails sur ces travaux et la réponse apportée par VanPatten aux critiques émises, voir VanPatten (2002).

trois semaines après la phase d'expérimentation. Les tests contenaient des activités de compréhension/interprétation et des activités de production écrite et orale. En compréhension/interprétation, la performance du groupe ETI est meilleure que celles des groupes « grammaire traditionnelle modifiée » et contrôle. En production orale et écrite, les deux groupes obtiennent des scores similaires, supérieurs à ceux du groupe de contrôle. Ces résultats sont maintenus dans le temps, dans le post-test différé trois semaines plus tard. Les conclusions de Benati (2001) confortent celles de VanPatten et Cadierno (1993) et montrent ainsi que, même lorsque les deux groupes incluent des activités communicatives, le groupe ETI reste le meilleur. En outre, lorsqu'on compare les moyennes obtenues dans les tests de compréhension/interprétation par les apprenants du groupe « grammaire traditionnelle modifiée » à celles obtenues par les apprenants du groupe « grammaire traditionnelle » de Cadierno (1995), on remarque une supériorité pour les apprenants du groupe « grammaire traditionnelle modifiée ». Il semblerait donc que la composante communicative joue un rôle important dans l'acquisition de la grammaire. Ainsi, d'autres études plus récentes, prenant en compte cette composante communicative, ont comparé l'ETI à l'ECO.

Benati (2005) a comparé les effets de l'ETI, de l'ECO et de la grammaire traditionnelle sur l'enseignement du prétérit en anglais (principe de préférence lexicale, P1b, comme pour le futur en italien, *cf.* Benati (2001)). Les participants étaient des élèves de deux collèges, l'un en Grèce et l'autre en Chine, apprenant l'anglais. Les participants ont été répartis entre les trois groupes (ETI, ECO et grammaire traditionnelle) et ont été testés à deux reprises : en pré-test deux semaines avant l'expérience, et en post-test immédiat. Les tests contenaient une activité de compréhension/interprétation et une activité de production écrite. Dans l'activité de compréhension/interprétation les participants devaient dire si l'action de la phrase entendue se passait dans le présent ou dans le passé. Dans l'activité de production, les apprenants devaient écrire une phrase avec un verbe donné à l'infinitif afin de décrire une

image. Aussi bien pour les participants grecs que chinois, le groupe ETI obtient de meilleurs résultats que les groupes ECO et « grammaire traditionnelle » en compréhension/interprétation. Dans les tests de production, la performance des trois groupes est similaire. Ces résultats renforcent ceux de VanPatten et Cadierno (1993) et des autres études montrant la supériorité de l'ETI par rapport à d'autres approches grammaticales, même communicatives. En revanche, ces résultats diffèrent de ceux de Farley (2001a, 2001b).

Farley (2001a) a comparé les effets de l'ETI et de l'ECO sur l'acquisition du présent du subjonctif après des expressions de doute en espagnol. Comme dans les études précédentes, le groupe ETI a seulement été amené à comprendre/interpréter des énoncés écrits ou oraux contenant le subjonctif (au travers d'informations explicites et d'activités à input manipulé) mais n'a jamais produit de phrases au subjonctif. Les apprenants ont été poussés à être attentif à la proposition subordonnée de phrases dont la principale avait été « effacée » (ou vice-versa) afin de déterminer si le locuteur exprimait un fait ou un doute. Les apprenants entendaient/voyaient, par exemple, « ... *soit intelligente* » (traduit de l'espagnol) et devaient choisir entre « *Je crois qu'elle...* » ou « *Je doute qu'elle...* » pour compléter le début de phrase. Inversement, les apprenants entendaient/voyaient « *Je ne pense pas qu'elle...* » et devaient choisir entre « ... *a un chien* » ou « ... *ait un chien* » pour compléter la phrase.

Dans le groupe ECO, les apprenants devaient compléter des propositions subordonnées au subjonctif ou à l'indicatif en fonction de la principale (le verbe étant donné entre parenthèses). Par exemple, les participants entendaient/voyaient « *Je ne pense pas que les chiens...* » et devaient compléter leur feuille sur laquelle était écrite « _____ (*être*) *intelligents.* »

Farley (2001a) a suivi la démarche pré-test/post-test immédiat/post-test différé (un mois après l'expérience). Les tests comprenaient une activité d'interprétation basée sur le matériel du groupe ETI et une activité de production écrite basée sur le matériel du groupe

ECO. Les résultats de Farley (2001a) diffèrent des travaux précédents comparant l'ETI à un enseignement traditionnel de la grammaire. En effet, les deux groupes obtiennent les mêmes scores en compréhension/interprétation et en production dans les deux post-tests. En outre, ces résultats diffèrent d'une autre étude conduite par Farley. Farley (2001b), utilisant la même démarche et la même structure cible que Farley (2001a), montre que bien que les deux groupes obtiennent des scores similaires dans les activités de compréhension/interprétation en post-test immédiat, seuls les apprenants du groupe ETI maintiennent ces résultats dans le post-test différé.

Farley donne différentes explications à ses résultats. Tout d'abord, l'ECO, en raison de sa nature, est très différent de toutes les autres formes d'enseignement par l'output auquel l'ETI a été comparé. Dans les groupes « grammaire traditionnelle » et « grammaire traditionnelle modifiée » les apprenants étaient toujours engagés dans des exercices structuraux plus ou moins communicatifs. La pratique du groupe ECO, au contraire, n'est en aucun cas mécanique et est centrée sur le sens. On peut donc penser que c'est la composante communicative qui fait la différence et que tout enseignement grammatical orienté vers le sens, exposant les apprenants à de l'input, et ne présentant pas d'activités mécaniques favorise l'acquisition d'une LE. Ceci reste cependant à démontrer sur une plus grande échelle.

Les résultats de Farley (2001a, b) peuvent aussi être liés à la structure cible enseignée. Collentine (1998)³⁷, dans son étude comparant l'ETI à la grammaire traditionnelle pour l'enseignement du présent du subjonctif en espagnol après des clauses adverbiales ou adjectivales (par exemple, « *Je cherche une maison qui soit grande* »), arrive aux mêmes conclusions que Farley (2001a, b). Par ailleurs, Collentine (2003) émet l'hypothèse que le subjonctif est difficile à acquérir parce qu'il demande un traitement syntaxique complexe. Les apprenants acquièrent non seulement un mode (notion sémantique) et les façons de l'exprimer

³⁷ Nous rappelons que cette étude a été critiquée par VanPatten (2002) comme n'étant pas une vraie réplique de VanPatten et Cadierno (1993), les activités du groupe ETI impliquant des phrases très longues et difficiles à traiter pour les apprenants. Collentine n'a donc pas respecté le principe P2 du traitement de l'input (cf. tableau 1)

mais ils apprennent aussi à traiter les propositions subordonnées (traitement syntaxique). Selon Collentine (2003 : 78), « these learners are not yet at a point where they can process in short-term memory both complex syntax and the semantic/pragmatic relationships (e.g., volition, doubt/denial) existing between two clauses. »³⁸ En effet, comme l'ont montré les recherches sur l'allemand langue cible (voir notamment Pienemann, 1998), l'ordre des mots dans les subordonnées s'acquiert plus tard que l'ordre des mots en général.

Enfin, Farley (2001a, b) justifie ses résultats par le fait que le groupe ECO n'était pas complètement dépourvu d'input. En effet, durant la correction de chaque activité, l'enseignant ou les apprenants donnant la bonne réponse produisaient la structure cible à l'oral, ce qui devenait alors de l'input pour les autres apprenants de la classe. La correction orale d'activités n'est pas spécifique au groupe ECO et la production de l'enseignant ou d'un apprenant en langue cible dans la classe devient toujours de l'input pour les autres apprenants. En revanche, l'une des spécificités du groupe ECO est que l'output formulé lors de ces corrections orales était de l'input manipulé. En effet, l'apprenant corrigeant une activité à l'oral est amené à dire « *soit intelligente* », produisant ainsi un output/input modifié avec la structure cible en position initiale, c'est-à-dire en position saillante (P4, cf. tableau 1) où elle est plus facile à traiter pour les autres apprenants du groupe. Il est donc probable que cet input incident auquel ont été exposés les apprenants du groupe ECO ait eu le même effet que l'input reçu par les apprenants du groupe ETI, amenant ainsi les deux groupes à des résultats similaires dans les tests de compréhension/interprétation.

Les travaux de Benati (2005) et Farley (2001a, 2001b) ne permettant pas de différencier distinctement l'ETI et l'ECO, une nouvelle recherche était donc à envisager. Comme le souligne Farley (2001a : 92) à la fin de son article : « A comparison of the effects of input-free MOI delivered via isolated computer terminals with the effects of processing

³⁸ « ... ces apprenants ne sont pas encore arrivés au point où ils peuvent traiter dans leur mémoire de travail à la fois la syntaxe complexe et les relations sémantique/pragmatique (par exemple la volition, le doute/déni) qui existe entre deux propositions. » (notre traduction)

instruction delivered via the same medium would give a clear picture of which variables within MOI work to promote the acquisition of the Spanish subjunctive. »³⁹ C'est en effet ce que cherche à faire la présente étude. Nous allons tenter de montrer quel enseignement grammatical, parmi l'ETI et l'ECO, permet aux apprenants de mieux acquérir le présent du subjonctif. L'ordinateur nous permettant d'avoir un groupe ECO totalement dépourvu d'input, on pourra alors préciser quelle modalité (input ou output) est préférable pour acquérir une telle structure. Ceci aura des implications aussi bien au niveau didactique qu'en acquisition.

³⁹ « Une comparaison des effets de l'ECO dépourvu d'input dispensé au moyen de l'ordinateur et des effets de l'ETI dispensé de la même manière permettrait de voir plus clairement quelles variables au sein de l'ECO favorisent l'acquisition du subjonctif en espagnol. » (notre traduction)

Chapitre 2 : L'étude

2.1. Objectifs de l'étude

Notre étude est une réplique de celle de Farley (2001a) pour enseigner le présent du subjonctif après des expressions de doute dans une classe de FLE. Pour comparer les effets de l'ETI et de l'ECO sur l'acquisition de cette structure, les deux enseignements ont été dispensés au moyen de l'ordinateur (mais avec la présence de l'enseignant). Cela nous a ainsi permis de contrôler la variable d'input incident généralement présent lors de la correction orale d'activités dans le groupe ECO puisque la correction des activités a été donnée sous forme limitée (« correct » ou « incorrect ») par la machine. Il est vrai que l'étude ayant été réalisée en France, les apprenants, aussi bien dans le groupe ECO que dans le groupe ETI, étaient exposés à de l'input en-dehors de la classe que nous ne pouvions pas contrôler. Toutefois, au moment de l'expérience, c'est la variable d'input manipulé qu'il était important d'isoler, et cela a pu être fait.

Selon Polio et Gass,

Conceptual replications alter various features of the original study and serve the purpose of confirming the generalizability or external validity of the research. Researchers will attempt replication to see if the results hold for a different population, in a different setting, or for a different modality.⁴⁰ (Polio et Gass, 1997 : 502)

Dans la présente étude, la modalité est différente de celle de Farley (2001a, b) puisque l'enseignement a été dispensé par ordinateur. En revanche la population et l'environnement sont similaires (population universitaire). En ce qui concerne la structure cible, son fonctionnement est le même en espagnol et en français (*cf.* 2.3. pour plus de détails sur ce point).

⁴⁰ « Les répliques conceptuelles modifient certains éléments de l'étude originale dans le but de confirmer la généralisation ou la validité externe de la recherche. Les chercheurs qui font une réplique cherchent à savoir si les résultats seront les mêmes pour une population différente, dans un autre environnement, ou à travers une modalité différente. » (notre traduction)

Dans notre étude nous cherchons donc à

- (1) comparer les effets de l'ETI et de l'ECO sur l'acquisition du présent du subjonctif après des expressions de doute en FLE ;
- (2) montrer si les effets de l'ETI et de l'ECO sont les mêmes que dans l'étude de Farley (2001a, b) lorsqu'on isole la variable d'input incident ;
- (3) montrer l'effet de ces deux formes d'enseignement sur l'acquisition d'une structure complexe.

2.2. Questions de recherche et hypothèses

Nous formulons les questions de recherche suivantes, sachant que les deux enseignements seront dispensés par ordinateur :

1. Est-ce que l'ETI permet d'améliorer les résultats des apprenants sur :
 - a. la compréhension/interprétation de phrases contenant le présent du subjonctif après des expressions de doute ?
 - b. la production écrite de phrases contenant le présent du subjonctif après des expressions de doute ?
2. Est-ce que l'ECO permet d'améliorer les résultats des apprenants sur :
 - a. la compréhension/interprétation de phrases contenant le présent du subjonctif après des expressions de doute ?
 - b. la production écrite de phrases contenant le présent du subjonctif après des expressions de doute ?
3. Si l'ETI et l'ECO permettent d'améliorer les résultats des apprenants, est-ce que ces résultats sont similaires pour les deux groupes sur :
 - a. la compréhension/interprétation de phrases contenant le présent du subjonctif après des expressions de doute ?

- b. la production écrite de phrases contenant le présent du subjonctif après des expressions de doute ?

En nous basant sur les résultats des travaux antérieurs sur l'ETI nous formulons les hypothèses suivantes :

- H1.
 - a. l'ETI permettra aux apprenants d'améliorer leurs résultats sur la compréhension/interprétation de phrases contenant le présent du subjonctif après des expressions de doute.
 - b. l'ETI permettra aux apprenants d'améliorer leurs résultats sur la production écrite de phrases contenant le présent du subjonctif après des expressions de doute.
- H2.
 - a. l'ECO permettra aux apprenants d'améliorer leurs résultats sur la compréhension/interprétation de phrases contenant le présent du subjonctif après des expressions de doute.
 - b. l'ECO permettra aux apprenants d'améliorer leurs résultats sur la production écrite de phrases contenant le présent du subjonctif après des expressions de doute.
- H3.
 - a. l'ETI donnera des résultats supérieurs à l'ECO pour la compréhension/interprétation de phrases contenant le présent du subjonctif après des expressions de doute.
 - b. l'ETI et l'ECO donneront des résultats similaires pour la production écrite de phrases contenant le présent du subjonctif après des expressions de doute.

2.3. La structure cible : le présent du subjonctif après des expressions de doute

Afin de rester fidèle à l'étude de Farley (2001a, b), nous avons restreint notre étude à une seule utilisation du subjonctif : dans des propositions subordonnées complétives, après des propositions principales contenant une expression de doute. Le présent du subjonctif après des expressions de doute fonctionne de façon très similaire à l'espagnol. Il apparaît après des expressions comme « *Je ne pense pas que...* », « *Je doute que...* ». Comme en espagnol, on a :

« *Je doute que...* »
« *Je ne crois pas que...* »
« *Je ne suis pas sûr(e) que...* » } + subjonctif

mais

« *Je crois que...* »
« *Je suis sûr(e) que ...* » } + indicatif

En conséquence, si les deux langues cibles sont différentes (espagnol dans les études de Farley et français ici), les deux études restent comparables. En outre, ici comme dans Farley (2001a, b) l'enseignement du présent du subjonctif a été limité à la troisième personne du singulier.

On peut définir le subjonctif en l'opposant à l'indicatif pour de nombreux critères spécifiques : (1) au niveau morphologique, le subjonctif possède des morphèmes spécifiques (*nous lis-ons/que nous lis-i-ons*), (2) au niveau formel, le subjonctif exprime des formes verbales personnelles mais non temporelles tandis que l'indicatif exprime des formes verbales personnelles et temporelles, (3) au niveau sémantique, le subjonctif envisage le procès comme l'objet d'un jugement, d'une volonté, d'un sentiment, d'une interprétation ou d'une visée du locuteur tandis que l'indicatif permet d'actualiser un procès, c'est-à-dire de situer un fait s'insérant dans l'un des trois principaux moments de la durée (passé, présent, futur). D'après Riegel, Pellat et Rioul (1994 : 321), on emploie le subjonctif « chaque fois que l'interprétation

l'emporte sur la prise en compte de l'actualisation du procès, lorsque s'interpose entre le procès et sa verbalisation l'écran d'un acte psychique (sentiment, volonté, jugement) qui empêche le procès d'aboutir à son actualisation totale. »

Le trait du subjonctif que nous souhaitons enseigner aux apprenants dans notre étude est l'aspect morphologique puisque l'on cherche à leur faire repérer les différents marquages morphologiques et phonétiques entre l'indicatif et le subjonctif. On insiste par exemple sur la différence entre « *vient* » et « *vienne* ». En outre, l'aspect sémantique est aussi enseigné, les apprenants étant amenés à faire la différence entre « *je pense que + indicatif* » et « *je doute que + subjonctif* »⁴¹. Ils doivent donc comprendre que lorsque le verbe de la principale donne au procès une valeur de vérité et est employé dans une forme affirmative, on utilise l'indicatif. Au contraire, lorsque le verbe de la principale confirme la suspension de la valeur de vérité du procès exprimé dans la subordonnée, on met le subjonctif.

Certains des principes de traitement de l'input définis par VanPatten (voir tableau 1) permettent d'expliquer pourquoi le subjonctif est un mode difficile à acquérir pour les apprenants de FLE. Tout d'abord, selon le principe P1b, les apprenants traitent d'abord les items lexicaux avant les items grammaticaux (comme la morphologie) quand les deux encodent la même information sémantique. Lorsqu'on commence un énoncé par « *je ne pense pas que* », « *je doute que* », le verbe de la principale exprime lexicalement une idée d'incertitude qui est redondante avec la terminaison du subjonctif. En conséquence, dans la phrase « *Je doute qu'il vienne* », les apprenants traitent le verbe exprimant lexicalement l'idée de doute (« *je doute...* ») mais n'ont pas besoin de traiter le verbe au subjonctif (« *vienne* ») pour savoir que l'énonciateur n'est pas sûr de ce qu'il dit.

⁴¹ Il est vrai que le subjonctif n'est pas toujours utilisé après des expressions de doute. Notre objectif étant de faire distinguer aux apprenants les modes subjonctif et indicatif, nous avons délibérément choisi de leur enseigner que les propositions principales du type « *je pense que* », « *je crois que* » sont suivies de l'indicatif, alors qu'au contraire, celles du type « *je ne pense pas que* », « *je ne crois pas que* » sont suivies du subjonctif.

Le subjonctif après des expressions de doute possède la caractéristique [+ valeur intrinsèque] car il exprime l'idée de doute, et il possède aussi la caractéristique [+ redondance] car la morphologie du présent du subjonctif permet d'exprimer une seconde fois l'idée de doute déjà contenue dans la proposition principale. Sa valeur communicative est donc faible. Selon le Principe P1c, les apprenants traitent en priorité la morphologie à forte valeur communicative avant la morphologie à faible valeur communicative. Ainsi, il y a peu de chance que cette structure soit traitée par les apprenants.

Enfin, selon les principes P4 et P4a, les apprenants traitent en premier les éléments qui se trouvent en position initiale de l'énoncé (position saillante), puis les éléments en position finale et enfin les éléments en position médiane. Or, le subjonctif apparaît presque toujours dans des phrases complexes après « *que* » et se trouve donc soit en position finale (« *Je doute qu'il vienne* »), soit en position médiane (« *Je doute qu'il prenne des vacances cette année* »)⁴².

Pour toutes ces raisons, le présent du subjonctif après des expressions de doute est très difficile à acquérir par un apprenant de FLE. L'ETI permet donc de manipuler l'input de manière à ce que l'apprenant soit dépendant du verbe au subjonctif pour comprendre l'énoncé. On essaie ainsi d'altérer le processus par défaut de traitement de l'input de l'apprenant. En outre, le verbe au subjonctif est déplacé en position saillante, en début de phrase.

2.4. L'étude pilote

Une recherche pilote a été menée à l'université de Greenwich à Londres en 2004 avant la réalisation de la présente étude pour l'enseignement du présent du subjonctif après des expressions de doute en FLE. Cette première étude incluait 13 étudiants de l'université, inscrits dans un cours de français de niveau intermédiaire. Tous les étudiants de l'étude

⁴² On exclut ici les propositions indépendantes au subjonctif du type « *Qu'il parte !* ».

étaient de langue maternelle anglaise. Le protocole utilisé pour recueillir les données était le même que celui de Farley (2001a, b). Les étudiants ont été répartis en deux groupes (un groupe ETI, un groupe ECO) puis ont été testés lors d'un pré-test dix jours avant l'expérience afin de déterminer leur niveau de connaissance initial sur le subjonctif. Les étudiants dont le résultat à ce pré-test était supérieur à 6/10 ont été éliminés. Ensuite, après avoir reçu les mêmes informations sur la structure cible et les stratégies de traitement à adopter, les apprenants du groupe ETI ont été engagés dans des activités de compréhension/interprétation et les apprenants du groupe ECO dans des activités de production écrite, dans les deux cas sur ordinateur. Ils ont été testés immédiatement dans un premier post-test. Finalement, dix jours après l'expérience, les étudiants ont été de nouveau testés lors d'un post-test différé.

En compréhension/interprétation les résultats montrent que les étudiants des deux groupes ont progressé de la même manière entre le pré-test et le premier post-test et que ces résultats ont été maintenus dans le post-test différé. En production il semble que le groupe ECO obtienne de meilleurs résultats que le groupe ETI mais cette supériorité de l'ECO n'est pas statistiquement significative. De même, dans le post-test différé, bien que les scores des deux groupes diminuent, la performance du groupe ECO semble être supérieure à celle de l'ETI mais cette différence n'est pas significative. On peut donc conclure que les apprenants des deux groupes ont obtenu les mêmes résultats dans tous les tests. Ceci ne nous a donc pas permis de départager les deux groupes ni de vérifier nos hypothèses de départ. Il faut cependant ajouter que l'échantillon étant très réduit, il était impossible de parvenir à des conclusions fiables (voir annexe 1 pour plus de détails sur l'étude pilote).

2.5. Démarche pour collecter les données

2.5.1. Participants

Les participants de l'étude sont des étudiants de l'université américaine de Paris âgés de 17 à 23 ans et inscrits dans un cours de FLE de niveau intermédiaire. Le nombre

d'étudiants au départ s'élevait à 54, mais 34 seulement ont pu être inclus dans l'échantillon final. Les apprenants ayant une certaine connaissance du subjonctif et obtenant plus de 6/10 au pré-test ont été éliminés de l'étude. Cette précaution permet de s'assurer que les résultats obtenus dans les post-tests ne sont pas dus aux connaissances préalables des étudiants sur la structure cible. Seuls les étudiants présents au pré-test, durant toute la phase d'expérimentation (2 jours) et aux deux post-tests ont été inclus dans l'échantillon final. La langue maternelle de tous les étudiants était l'anglais, ceci afin d'éviter la variabilité entre les participants. Les étudiants ont été répartis en deux groupes : un groupe ETI (n = 17) et un groupe ECO (n = 17). Les étudiants ne savaient pas qu'ils étaient testés dans le cadre d'une expérience afin d'éviter des comportements inhabituels de leur part (effet Hawthorne⁴³).

Les participants ont été testés une première fois quinze jours avant l'expérience. La phase d'expérimentation a duré deux heures quarante, répartie sur deux jours. Dans un premier temps, l'enseignant a donné aux apprenants des deux groupes les mêmes informations sur la structure cible et sur les différentes stratégies de traitement à adopter. Ensuite, les apprenants et l'enseignant se sont rendus dans une salle informatique de l'université afin de réaliser des activités sur ordinateur. Le groupe ETI a été engagé dans des activités de compréhension/interprétation uniquement et le groupe ECO dans des activités de production uniquement. Le rôle de l'enseignant durant cette pratique sur l'ordinateur était de renseigner les apprenants sur la marche à suivre et, éventuellement, de régler les problèmes techniques mais il ne devait pas fournir d'input supplémentaire sur le subjonctif. Les étudiants ont été testés immédiatement après la phase d'expérimentation (post-test 1). Finalement, deux semaines après l'expérience, les étudiants ont été de nouveau testés lors d'un post-test différé (post-test 2). Le tableau 6 donne un aperçu de la démarche utilisée pour recueillir les données.

⁴³ « On appelle effet Hawthorne les résultats, positifs ou négatifs, qui ne sont pas dus aux facteurs expérimentaux, mais à l'effet psychologique que la conscience de participer à une recherche et d'être l'objet d'une attention spéciale exerce sur le sujet ou sur le groupe expérimental. »
<http://www.ulg.ac.be/pedaexpe/cours/glosaire/ehatw.htm>

Tableau 6 Aperçu de la démarche utilisée pour recueillir les données

34 PARTICIPANTS RÉPARTIS DE LA FAÇON SUIVANTE			
		ETI (n = 17)	ECO (n = 17)
15 jours avant l'expérience	Pré-test (interprétation orale et production écrite)		Pré-test (interprétation orale et production écrite)
Expérience 1^{er} jour	1h20	<ul style="list-style-type: none"> • Explications traditionnelles sur la structure cible • Informations sur les stratégies de traitement à adopter • Activités de compréhension avec input manipulé (sur ordinateur) 	<ul style="list-style-type: none"> • Explications traditionnelles sur la structure cible • Informations sur les stratégies de traitement à adopter • Activités de production avec output manipulé (sur ordinateur)
Expérience 2^{ème} jour	1h20	<ul style="list-style-type: none"> • Activités de compréhension avec input manipulé (sur ordinateur) • post-test 1 immédiat (compréhension et production) 	<ul style="list-style-type: none"> • Activités de production avec output manipulé (sur ordinateur) • post-test 1 immédiat (compréhension et production)
15 jours après l'expérience	post-test 2 (interprétation orale et production écrite)		post-test 2 (interprétation orale et production écrite)

2.5.2. Matériaux

Deux ensembles de matériaux ont été fabriqués par nos soins pour l'expérience : l'un pour le groupe ETI, l'autre pour le groupe ECO. Le contenu des activités, le type d'énoncés utilisés, et la quantité d'activités nous ont été inspirés par l'étude de Farley (2001a). Une fois les activités créées sur le papier, nous avons fait appel à un informaticien⁴⁴ afin qu'il les programme sur Internet à l'aide du logiciel Macromedia Flash.

Le matériau du groupe ETI était composé de :

- (1) une fiche papier avec des explications sur la structure cible (la formation, l'utilisation, sa place dans une phrase),

⁴⁴ Je remercie infiniment Will Honeywill, qui a participé à la réalisation de cette expérience en programmant les activités sur internet.

- (2) une fiche papier avec des informations sur les stratégies de traitement à adopter pour améliorer la saisie du subjonctif après des expressions de doute (voir annexe 2).
- (3) Dix activités de compréhension/interprétation sur ordinateur⁴⁵ créées en respectant les indications fournies par VanPatten (1996 : 67-69, voir aussi 1.6.1.). Les étudiants entendaient/voyaient par exemple « *Je doute que la reine d'Angleterre...* » et devaient choisir la fin de la phrase correspondante : « *fasse le ménage elle-même* » « *fait le ménage elle-même* ». ⁴⁶ Le groupe ETI n'a jamais été amené à produire la structure cible (voir annexe 3).

Le matériel du groupe ECO était composé de :

- (1) La même fiche papier avec les explications sur la structure cible,
- (2) la même fiche papier avec les informations sur les stratégies de traitement à adopter,
- (3) Dix activités de production écrite sur ordinateur créées en respectant les indications fournies par Lee et VanPatten (2003 : 173). Les étudiants entendaient/voyaient par exemple « *Je doute que la reine d'Angleterre...* » et devaient compléter la fin de la phrase correspondante : « _____ (*faire*) *le ménage elle-même.* » (voir annexe 4).
Les apprenants du groupe ECO n'ont pas été amenés à produire la structure à l'oral pour des raisons techniques, l'ordinateur ne pouvant pas évaluer la production orale.

Dans les deux groupes, les apprenants ont donc reçu la même quantité et le même contenu d'informations explicites de manière à pouvoir s'assurer que toute différence entre les groupes dans les post-tests était uniquement due aux exercices. De plus, les activités dans les deux groupes étaient bien équilibrées en terme de variété : chaque groupe était exposé à cinq activités référentielles et cinq activités appréciatives⁴⁷, et ces activités étaient pour la moitié à

⁴⁵ Les activités sont visibles sur le site Internet www.wilburontheweb.co.uk/langproject

⁴⁶ Durant toute l'expérience et dans les tests les verbes utilisés étaient des verbes dont la prononciation change selon qu'ils sont conjugués au présent de l'indicatif ou au présent du subjonctif.

⁴⁷ Dans les activités référentielles, il n'y a qu'une seule réponse possible. Dans les activités appréciatives, il n'y a pas de réponse correcte ou incorrecte, les apprenants sont seulement invités à donner leur opinion sur un sujet donné. Ainsi, ils sont obligés de faire attention au sens des énoncés qu'ils entendent ou qu'ils lisent.

input oral (les étudiants entendaient une phrase avant de répondre) et pour l'autre moitié à input écrit (les étudiants lisaient une phrase avant de répondre). Chaque activité contenait dix énoncés, les apprenants étaient donc amenés à interpréter ou à produire, selon les cas, 100 items. En outre, le vocabulaire utilisé était relativement facile, lié aux activités quotidiennes, de manière à libérer la capacité attentionnelle des apprenants pour qu'ils puissent se concentrer sur la marque du subjonctif et non sur le déchiffrement des énoncés (P2, cf. tableau 1).

Afin de garder l'orientation sur le sens tout au long des activités aussi bien dans l'ETI que dans l'ECO, une question leur était posée à la fin de l'activité afin de s'assurer qu'ils avaient bien compris tous les énoncés entendus ou lus pendant qu'ils faisaient l'activité. Par exemple, dans l'activité 2, les apprenants entendent une journaliste qui donne son avis sur l'acteur Gérard Depardieu. Il manque la fin de chaque énoncé prononcé par la journaliste et les apprenants doivent le compléter soit à l'indicatif soit au subjonctif selon qu'ils ont entendu « *Je pense que* » ou « *Je doute que* ». Pour que les étudiants fassent aussi attention au sens de chaque énoncé entendu, on leur pose la question suivante à la fin de l'activité : « *Est-ce que la journaliste a plutôt une opinion favorable ou défavorable de Gérard Depardieu ?* » Répondre à cette question implique avoir compris chaque énoncé de l'activité. De même dans l'activité 3 (« La vie d'Alice ») les apprenants doivent associer des phrases afin d'obtenir des informations sur Alice, jeune étudiante qui n'a pas une vie très active. Une fois l'activité terminée, on leur pose la question : « *Quelle phrase qualifie le mieux la vie d'Alice : Je pense qu'elle a une vie très intéressante. Je ne pense pas qu'elle ait une vie très intéressante.* » Cette question finale est un moyen de s'assurer que les apprenants ont bien compris les phrases entendues ou lues lorsqu'ils faisaient l'activité et qu'ils n'ont pas réalisé l'activité mécaniquement (voir annexe 5). Finalement, afin de ne pas apporter d'informations supplémentaires sur la structure cible, le feedback donné par l'ordinateur était limité au signe

✓ (réponse correcte) ou au signe ✗ (réponse incorrecte) pour les activités référentielles et à des commentaires du type « *C'est vraiment ce que tu penses ?* », « *Je ne suis pas d'accord avec toi* », « *Tu as tout à fait raison !* » pour les activités appréciatives (voir annexe 6).

Ce protocole nous a été inspirés des études antérieures sur l'ETI et des indications données par Lee et VanPatten (2003) sur la création d'activités à input ou output modifié.

2.5.3. Tests

Comme dans l'étude de Farley (2001a, b) les étudiants ont été testés à trois reprises : en pré-test et deux post-tests. Trois versions du test (de même niveau de difficulté et contenant le même type de vocabulaire) ont été créées (versions A, B, C). Le pré-test a été réalisé deux semaines avant l'expérience : le groupe ETI a reçu la version A et le groupe ECO la version B. Le premier post-test a eu lieu immédiatement à la fin de l'expérience, le groupe ETI recevant la version B et le groupe ECO la version C. Enfin, dans le deuxième post-test, le groupe ETI a reçu la version C et le groupe ECO la version A.

Les tests comprenaient un exercice de compréhension/interprétation et un exercice de production écrite. Dans l'exercice de compréhension/interprétation les étudiants entendaient la fin d'une phrase à l'oral et devaient retrouver le début correspondant. Parmi les vingt fins de phrases, dix étaient au subjonctif et dix à l'indicatif, comme dans l'exemple suivant :

		<i>Transcription</i>
1	<input type="checkbox"/> Je doute qu'il	vienne avec nous.
	<input type="checkbox"/> Je sais qu'il	
2	<input type="checkbox"/> Je ne pense pas qu'elle	va en vacances à Milan.
	<input type="checkbox"/> Je suis persuadée qu'elle	

Dans l'exercice de production, les apprenants devaient compléter vingt phrases à trous, dix au subjonctif et dix à l'indicatif, comme dans l'exemple suivant :

- 1 Je ne pense pas que le français _____ (être) facile.
- 2 Je pense qu'elle _____ (suivre) des cours de danse.

Dans les deux exercices, seules les phrases contenant un subjonctif ont été notées. Les points ont été calculés de la manière suivante : réponse incorrecte = 0 point, réponse correcte = 1 point. Le score maximum possible était donc de 10/10 en compréhension/interprétation et de 10/10 en production (voir annexe 7 pour un exemple de test).

2.6. Résultats

2.6.1. Résultats des tests de compréhension/interprétation

Le tableau 7 montre que les apprenants du groupe ETI ont fortement progressé entre le pré-test et le premier post-test, leur moyenne passant de 3,24 à 8,94. Ces progrès sont statistiquement significatifs ($p = 0,00^{48}$). De plus, cette progression est maintenue dans le post-test différé avec une moyenne de 8,53.

Le groupe ECO a aussi considérablement progressé entre le pré-test et le premier post-test, leur moyenne passant de 4,12 à 9,71 (progression statistiquement significative avec $p = 0,00$). Ces progrès sont maintenus deux semaines plus tard avec une moyenne de 9,24 dans le post-test 2.

Ces résultats montrent donc que les deux interventions pédagogiques, ETI et ECO, ont eu un effet sur la capacité des apprenants à interpréter/comprendre le présent du subjonctif après des expressions de doute en français.

Les analyses statistiques⁴⁹ réalisées sur les moyennes des deux groupes en pré-test pour l'exercice de compréhension/interprétation ne montrent pas de différence statistique significative ($p = 0.1$) entre les deux groupes avant toute intervention pédagogique. Nos deux groupes sont donc identiques au départ. Au niveau du post-test immédiat, les moyennes semblent indiquer une meilleure performance du groupe ECO par rapport au groupe ETI

⁴⁸ Nous avons fixé le seuil de significativité statistique à 0,05. Si $p < 0,05$, les résultats sont significatifs statistiquement. En revanche, si $p > 0,05$, les résultats ne sont pas significatifs statistiquement.

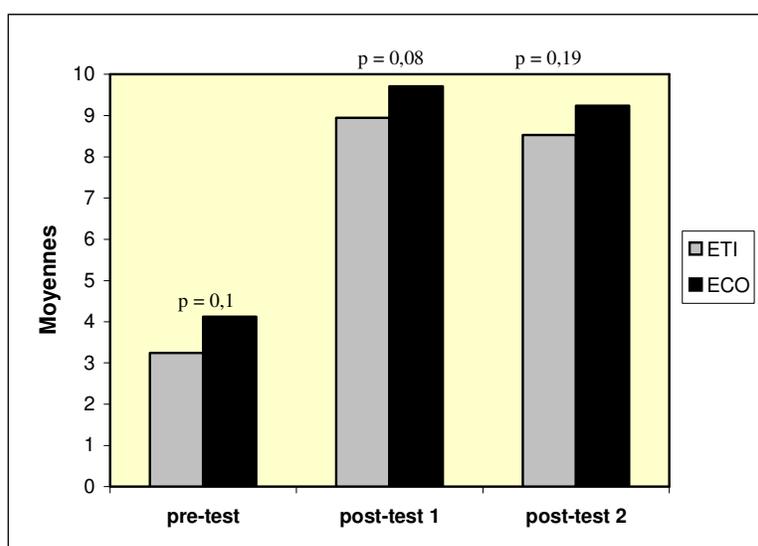
⁴⁹ Il s'agit d'un test d'égalité des variances suivi d'un test d'égalité des espérances : deux observations de variances différentes /égales.

(avec respectivement 9,71 et 8,94) mais cette différence n'est pas significative ($p = 0,08$). De même, au niveau du post-test différé, les moyennes semblent révéler une supériorité du groupe ECO sur le groupe ETI (avec respectivement 9,24 et 8,53) mais cette différence n'est pas significative ($p = 0,19$). Les résultats indiquent donc qu'il n'y a pas de différence entre les deux groupes en ce qui concerne leur capacité à comprendre/interpréter le présent du subjonctif après des expressions de doute en français. La figure 5 donne une représentation visuelle des gains obtenus par chacun des groupes dans les trois tests de compréhension/interprétation.

Tableau 7 Moyennes et écart-type pour les tests de compréhension/interprétation

Variable	n	Pré-test		Post-test 1		Post-test 2	
		Moyenne	Écart Type	Moyenne	Écart Type	Moyenne	Écart Type
ETI	17	3,24	1,35	8,94	1,64	8,53	1,97
ECO	17	4,12	1,41	9,71	0,47	9,24	0,90

Figure 5 Gains réalisés par les groupes ETI et ECO dans les tests de compréhension/interprétation



2.6.1. Résultats des tests de production

Le tableau 8 montre que les apprenants du groupe ETI ont progressé entre le pré-test et le premier post-test, leur moyenne passant de 0,06 à 5,76. Ces progrès sont statistiquement significatifs ($p = 0,00$). De plus, cette progression est maintenue dans le post-test différé avec une moyenne de 4,12. Il est important de noter que les apprenants du groupe ETI n'ont jamais été amenés à produire la structure cible au cours des activités ; cette progression est donc remarquable. Le groupe ECO a aussi très fortement progressé entre le pré-test et le premier post-test, leur moyenne passant de 0,65 à 9 (progression statistiquement significative avec $p = 0,00$). En revanche, contrairement au groupe ETI, ces progrès ne sont pas maintenus dans le post-test différé, leur moyenne passant de 9 à 6,18.

Ces résultats montrent donc que les deux interventions pédagogiques ETI et ECO, dispensées au moyen de l'ordinateur, ont eu un effet sur la capacité des apprenants à produire le subjonctif après des expressions de doute en français. Cependant, ces effets sont conservés deux semaines plus tard uniquement pour le groupe ETI.

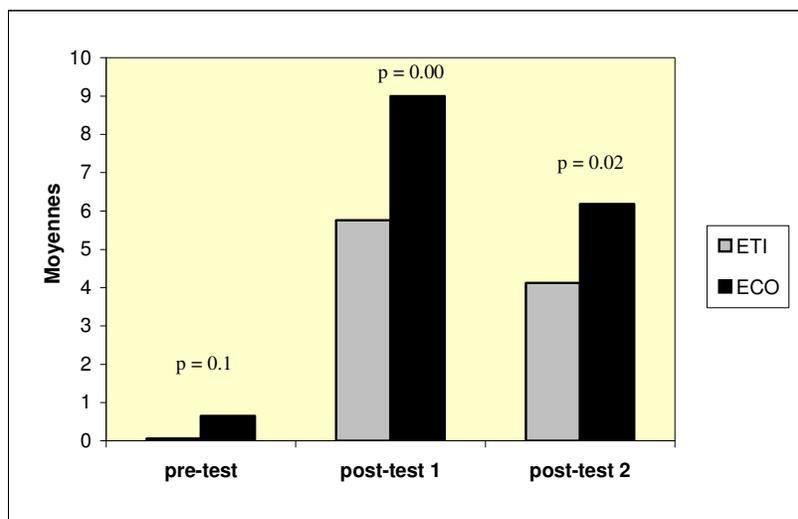
Les analyses statistiques réalisées sur les moyennes des deux groupes en pré-test pour l'exercice de production ne montrent pas de différence statistique significative ($p = 0,1$) entre les deux groupes avant toute intervention pédagogique. Nos deux groupes sont donc identiques au départ. Au niveau du post-test immédiat, les moyennes semblent indiquer une meilleure performance du groupe ECO par rapport au groupe ETI (avec respectivement 5,76 et 9), ce qui est confirmé par l'analyse statistique ($p = 0,00$). De même, au niveau du deuxième post-test, les moyennes semblent révéler une supériorité du groupe ECO sur le groupe ETI (avec respectivement 6,18 et 4,12). Ceci est confirmé par l'analyse statistique ($p = 0,02$). Les résultats indiquent donc que l'ECO donne de meilleurs résultats que l'ETI en ce qui concerne la capacité des apprenants à produire le présent du subjonctif après des

expressions de doute en français. La figure 6 donne une représentation visuelle des gains obtenus par chacun des groupes dans les trois tests de production.

Tableau 8 Moyennes et écart-type pour les tests de production

Variable	n	Pré-test		Post-test 1		Post-test 2	
		Moyenne	Écart Type	Moyenne	Écart Type	Moyenne	Écart Type
ETI	17	0,06	0,24	5,76	3,53	4,12	3,12
ECO	17	0,65	1,32	9	1,41	6,18	1,63

Figure 6 Gains réalisés par les groupes ETI et ECO dans les tests de production



2.7. Discussion

L'objectif de la présente étude était de comparer les effets de l'ETI et de l'ECO dispensés au moyen de l'ordinateur sur l'acquisition du présent du subjonctif après des expressions de doute en français. En nous basant sur les résultats des études antérieures, nous avons émis l'hypothèse H1a que l'ETI permettrait aux apprenants d'améliorer leurs résultats

sur la compréhension/interprétation de phrases contenant le présent du subjonctif après des expressions de doute. Cette hypothèse a pu être vérifiée. En effet, l'analyse statistique indique clairement que les apprenants du groupe ETI ont progressé dans leur capacité à comprendre/interpréter le subjonctif. De plus, ces résultats sont maintenus deux semaines plus tard. Nous avons ensuite avancé l'hypothèse H1b que l'ETI permettrait aux apprenants d'améliorer leurs résultats sur la production de phrases écrites contenant le présent du subjonctif après des expressions de doute. Cette hypothèse a aussi été confirmée. L'analyse statistique permet d'affirmer que les apprenants du groupe ETI ont amélioré leur capacité à produire le subjonctif, même si ces résultats restent plus faibles que pour les tests de compréhension/interprétation. En outre, cette progression est maintenue dans le post-test deux semaines plus tard. Ces résultats vont dans le sens des études antérieures sur l'ETI qui indiquent que l'ETI est efficace pour modifier les stratégies de traitement par défaut des étudiants pour des structures impliquant le principe de préférence lexicale.

Dans un second temps, nous avons émis l'hypothèse H2a que l'ECO permettrait aux apprenants d'améliorer leurs résultats sur la production de phrases écrites contenant le présent du subjonctif après des expressions de doute. Les analyses statistiques révèlent que cette hypothèse est confirmée. L'ECO a eu un effet sur la façon dont les apprenants comprennent/interprètent des phrases contenant le présent du subjonctif. En outre, les résultats du groupe ECO en compréhension/interprétation sont maintenus dans le post-test différé. De même, L'hypothèse H2b postulait que l'ECO permettrait aux apprenants d'améliorer leurs résultats sur la production de phrases écrites contenant le présent du subjonctif après des expressions de doute. Cette hypothèse est confirmée. Les analyses statistiques montrent clairement que l'ECO a eu un effet sur la façon dont les apprenants produisent des phrases contenant le présent du subjonctif après des expressions de doute.

Toutefois, ces résultats diminuent dans le post-test différé. L'effet de l'ECO sur la production des apprenants ne s'est donc pas maintenu à long terme.

Finalement, nous avons émis l'hypothèse H3a que l'ETI donnerait des résultats supérieurs à l'ECO pour la compréhension/interprétation de phrases contenant le présent du subjonctif après des expressions de doute. Cette hypothèse n'a pu être vérifiée. Les deux formes d'enseignement sont aussi efficaces l'une que l'autre pour améliorer la capacité des apprenants à comprendre/interpréter des phrases au subjonctif. L'ETI n'est pas supérieur à l'ECO. Ce résultat va dans le sens de celui de Farley (2001a) et de l'étude pilote réalisée à l'université de Greenwich. On peut donc en conclure que la variable d'input incident n'est pas responsable des bons résultats obtenus par le groupe ECO dans le test de compréhension/interprétation de Farley (2001a, b) puisque même lorsqu'on isole cette variable, la performance du groupe ECO reste élevée. Il est important de noter qu'à la différence de l'étude de Farley (2001b), dans laquelle les apprenants du groupe ECO ne parvenaient pas à maintenir leurs bons résultats dans le post-test différé, ils y parviennent ici. Enfin, en ce qui concerne le test de production, il était attendu, selon l'hypothèse H3b, que l'ETI et l'ECO dispensés au moyen de l'ordinateur donneraient des résultats similaires pour la production de phrases contenant le présent du subjonctif après des expressions de doute. Nous n'avons pas pu confirmer cette hypothèse. L'analyse statistique révèle en effet que les résultats du groupe ECO en production sont nettement supérieurs à ceux du groupe ETI dans le post-test immédiat, et légèrement supérieurs à ceux du groupe ETI dans le post-test différé. Ces conclusions diffèrent de celles des études antérieures sur l'ETI et l'ECO (Farley, 2001a, b; Benati, 2005) dans lesquelles les deux groupes obtiennent des résultats similaires en production.

Nous allons maintenant essayer d'expliquer en quoi les résultats obtenus dans la présente étude diffèrent de ceux des travaux antérieurs.

Tout d'abord, l'utilisation de l'ordinateur pour compléter les activités peut donner des résultats différents par rapport à un enseignement plus traditionnel sur papier. En effet, les étudiants ne réagissent pas de la même manière lorsqu'ils doivent travailler sur un ordinateur. L'ordinateur agit sur la motivation et sur l'affectivité des apprenants. Certains apprenants peuvent se sentir mal à l'aise face à l'ordinateur, ou au contraire, plus motivés car plus autonome dans leur apprentissage. Ceci peut donc amener à des résultats différents des autres travaux sur l'ETI.

Une seconde explication, donnée aussi par Farley (2001a, b), est la nature de la structure cible. On peut penser qu'en raison de sa nature complexe, le subjonctif ne se prête pas aussi bien à l'ETI que les traits grammaticaux des travaux antérieurs. En effet, dans Farley (2001a, b), dans Collentine (1998), dans l'étude pilote et dans la présente étude, la structure grammaticale enseignée est le subjonctif. Or, aucun de ces travaux n'a pu montrer la supériorité de l'ETI par rapport à un mode d'instruction basé sur l'output. À l'inverse, dans l'étude de Benati (2005) dont la structure cible (le prétérit anglais) est plus simple, les résultats indiquent une supériorité de l'ETI sur l'ECO. En conséquence, une nouvelle recherche adoptant la même démarche que la présente étude (sur ordinateur) mais pour enseigner une structure plus simple (par exemple le passé composé) serait à envisager.

Une troisième explication concerne la nature de l'ECO. L'ECO diffère d'autres procédés d'enseignement de la grammaire orientés vers l'output car il contient des informations sur les stratégies de traitement à adopter et des activités communicatives favorisant l'accès dans le système langagier. Farley (2001a, b) a attribué les bons résultats de son groupe ECO à l'input incident reçu par ce dernier. On peut maintenant conclure, avec la présente étude, que le facteur d'input incident n'était pas à l'origine de ces résultats. En effet, même lorsque les apprenants du groupe ECO travaillent de façon isolée face à l'ordinateur et ne sont pas exposés à de l'input incident, ils obtiennent de bons résultats en

compréhension/interprétation. Il existe donc très probablement un autre facteur dans l'ECO responsable de ces résultats. L'un de ces facteurs peut être les explications sur les stratégies de traitement à adopter puisque dans l'ECO, contrairement aux autres approches orientées sur l'output, les apprenants reçoivent de telles informations. Cependant, une série de travaux (VanPatten et Oikkenon, 1996 ; Benati, 2004a, 2004b ; Sanz et Morgan-Short, 2004) ont montré que la composante essentielle de l'ETI était les activités à input manipulé et non les informations explicites reçues par les apprenants, confirmant l'hypothèse défendue par certains chercheurs que les informations explicites ne jouent pas un rôle essentiel dans l'acquisition de la grammaire. On peut donc penser qu'il en va de même pour l'ECO et que les informations explicites n'ont pas influé sur les résultats. Dans ce cas, on pourrait en conclure que les résultats obtenus par les apprenants du groupe ECO sont dus aux activités de production dans lesquelles ils étaient engagés. On peut ajouter que ces activités sont très proches des activités à input manipulé de l'ETI dans la mesure où les apprenants sont amenés à faire des connexions forme-sens et le verbe au présent du subjonctif est déplacé en position saillante en début de phrase. Les mécanismes en jeu lors dans ces activités sont les mêmes que pour l'ETI, ce qui expliquerait la capacité des apprenants du groupe ECO à comprendre/interpréter le subjonctif correctement.

En outre, comme nous l'avons déjà signalé, cette étude a été réalisée dans une université en France. En dehors de la classe de FLE, les apprenants étaient donc exposés à de l'input impossible à contrôler. Les résultats obtenus peuvent alors être faussés car dans le groupe ECO, les apprenants devraient normalement être dépourvus de toute forme d'input (à part celui contenu dans les énoncés des activités). Cet input externe à la classe de FLE pourrait expliquer les différences de résultats avec les travaux antérieurs, et notamment avec l'étude pilote réalisée dans un contexte anglophone.

Enfin, les bons résultats des apprenants du groupe ECO en production peuvent être justifiés par leur plus grande pratique par rapport aux apprenants du groupe ETI qui n'ont jamais été amenés à produire la structure cible. Nous ne soutenons pas que pour acquérir une structure l'enseignement doit être orienté vers l'output. En effet, même sans pratique, les apprenants du groupe ETI ont amélioré leurs résultats en production entre le pré-test et le premier post-test. Cependant, le temps de l'expérience était limité à environ deux heures et demie ; on peut donc penser qu'avec plus d'entraînement les apprenants du groupe ETI auraient pu obtenir les mêmes résultats que ceux du groupe ECO. Si cette hypothèse était confirmée, on pourrait alors conclure que le rôle de l'output est d'accélérer l'acquisition. Selon VanPatten, « we are currently unable to support specific role for output in the creation of an underlying competence that contains form-meaning connections. At best, we can say that input is necessary for acquisition, but *input + output* may be better – we just do not know how or under what circumstances. »⁵⁰ (VanPatten, 2004b: 43). Pour conclure, non seulement les apprenant du groupe ECO ont été amenés à produire la structure cible, mais ils ont été aussi incités à faire des connexions forme-sens. C'est peut-être la combinaison de ces deux facteurs qui a conduit aux résultats obtenus. Une nouvelle recherche serait donc à envisager afin de déterminer plus précisément quel(s) facteur(s) de l'ECO serai(en)t responsable(s) des conclusions auxquelles nous sommes parvenue dans la présente étude.

⁵⁰ « ... nous sommes actuellement incapables d'attribuer un rôle spécifique à l'output dans la création d'une compétence sous-jacente qui contiendrait des connexions forme-sens. Au mieux, nous pouvons dire que l'input est nécessaire pour l'acquisition, mais *input + output* peut être meilleur – seulement, nous ne savons pas comment et sous quelles circonstances. » (notre traduction)

Conclusion

Les résultats de notre étude contribuent au débat sur les effets de l'ETI par rapport à d'autres formes d'instruction focalisées sur l'output, et en particulier l'ECO. Contrairement à d'autres travaux (Benati, 2005), il n'a pas été possible de montrer la supériorité de l'ETI afin de modifier les stratégies par défaut des apprenants lorsqu'ils traitent le présent du subjonctif après des expressions de doute en français. Les deux approches, ETI et ECO, donnent des résultats identiques dans ce domaine. Par ailleurs, les bons résultats obtenus par les apprenants de l'ECO par rapport à ceux de l'ETI dans le test de production vont à l'encontre de tous les travaux antérieurs sur l'ETI. On pourrait donc en conclure que l'output contribue aussi à l'acquisition d'une LE, ou du moins, permet d'accélérer celle-ci.

Notre étude est limitée de bien des façons. Tout d'abord, la taille de l'échantillon retenu est très réduite (trente-quatre participants) et ce sont tous des étudiants de langue maternelle anglaise. Nos résultats ne peuvent donc, en aucun cas, être généralisés à une autre population, dans un contexte différent. Ensuite, nous nous sommes restreints à enseigner un seul emploi du présent du subjonctif (après des expressions de doute) et pour une seule personne (troisième personne du singulier). Nous ne pouvons donc pas généraliser nos résultats aux autres emplois du subjonctif, comme par exemple, après « *il faut que* ». Enfin, les étudiants n'ont été testés que dans deux activités (compréhension/interprétation de phrases entendues à l'oral et phrases à trous à compléter). Les résultats auraient peut-être été différents si les apprenants avaient été testés sur du discours suivi et dans des activités de production orale.

Les rôles de l'input et de l'output dans l'acquisition d'une LE restent un objet de débat en RAL. Certains travaux cherchent à montrer que l'input est le seul et unique facteur dont dépend l'acquisition. D'autres ne peuvent considérer l'acquisition sans output. Comme le montre cette étude, de nouvelles recherches sont à envisager afin d'apporter des précisions sur

les rôles différentiels et complémentaires joués par des enseignements orientés vers l'input et d'autres focalisés sur l'output pour l'acquisition de différentes structures. Il se peut que certaines structures nécessitent d'être enseignées selon une approche plutôt qu'une autre. Cela aurait des retombées didactiques pour la classe de langue.

Il nous paraît important de rappeler, pour conclure, que l'un des objectifs de la RAL est de contribuer à l'amélioration des pratiques d'enseignement/apprentissage, notamment en milieu institutionnel, et à la DLE. La recherche expérimentale, peu répandue en France, reste un moyen d'allier les deux disciplines. De même, la « Second Language Classroom Research » développée dans le monde anglo-saxon ou la « Sprachlehrforschung » en Allemagne, ont pour objectif de montrer comment se déroule l'enseignement/apprentissage dans la classe de langue. Comme l'a signalé Nunan (1990), le but ultime de la RAL est d'identifier et de décrire les stades d'acquisition par lesquels passent les apprenants de LE alors que l'objectif de la « classroom research » est de déterminer les variables pédagogiques qui facilitent ou, au contraire, ralentissent l'acquisition. Ces variables peuvent être liées à l'apprenant, à l'enseignant, aux matériaux pédagogiques, à l'environnement institutionnel, ou à une combinaison de ces facteurs. Le chercheur a pour objectif d'identifier ces variables en analysant, entre autre, l'organisation spatiale dans la classe, les tâches et activités réalisées par les apprenants, le discours de l'enseignant (*teacher talk*) et le feedback fourni aux apprenants, l'enseignement grammatical le plus bénéfique, le type d'input et d'interactions etc. Notre étude trouve donc sa place dans ce courant de recherche puisque nous avons effectivement cherché à identifier quel type d'enseignement grammatical était le plus bénéfique aux apprenants. Il n'est donc pas impossible de lier RAL et DLE, même si, comme l'affirme Nunan (1990), de tels travaux restent limités :

The fact that the language classroom is specifically designed for the purpose of facilitating language learning should constitute sufficient justification for studying what goes on there. Despite the opportunity for studying second language acquisition through classroom research,

and despite the growing attention the second language acquisition field is receiving, there is still comparatively little research that is actually carried out in language classrooms. More research is needed that focuses on what does or does not take place in the language classroom.⁵¹

Avec notre étude, nous avons tenté d'apporter des éléments à la fois pour la RAL (en montrant la façon dont est traitée le subjonctif en FLE) et pour la DLE (en indiquant quelle pouvait être la démarche à suivre dans la classe pour l'enseignement de cette structure), même si notre expérience reste trop restreinte pour pouvoir généraliser les résultats obtenus.

⁵¹ « Le fait que la classe de langue soit spécialement conçue dans le but de faciliter l'apprentissage des langues devrait être un argument suffisant pour étudier ce qu'il s'y passe. Malgré l'opportunité d'étudier l'acquisition des langues secondes dans le cadre de la « classroom research », et malgré l'attention grandissante que reçoit le champ de l'acquisition des langues secondes, il y a relativement peu de recherches conduites dans la classe. Il faudrait plus de recherches qui se focalisent sur ce qu'il se passe ou non dans la classe de langue. » (notre traduction)

Bibliographie

- Allen, L. Q. (2000). Form-meaning connections and the French causative. *Studies in Second Language Acquisition*, 22 : 69-84.
- Arditty, J. (2003). Acquisition et interaction. *LINX*, 49 : 19-40.
- Asher, J. (1969). The total physical response approach to second language learning. *Modern Language Journal*, 53 : 3-17.
- Bates, E. et MacWhinney, B. (1989). Functionnalism and the competition model. In B. MacWhinney et E. Bates (éds.), *The Crosslinguistic Study of Sentence Processing*, 3-73. Cambridge : Cambridge University Press.
- Benati, A. (2001). A comparative study of the effects of processing instruction and output-based instruction on the acquisition of the Italian future tense. *Language Teaching Research*, 5 : 95-127.
- Benati, A. (2004a). The effects of processing instruction and its components on the acquisition of gender agreement in Italian. *Language Awareness*, 13 (2) : 67-80.
- Benati, A. (2004b). The effects of structured input activities and explicit information on the acquisition of the Italian future tense. In B. VanPatten (éd.), *Processing instruction : theory, research and commentary*. Mahwah, NJ : Erlbaum.
- Benati, A. (2005). The effects of processing instruction, traditional instruction and meaning-output instruction on the acquisition of the English past simple tense. *Language Teaching Research*, 9 : 87-113.
- Besse, H. et Porquier, R. (1984). *Grammaires et didactique des langues*. Paris : CREDIF, Hatier/Didier.
- Buck, M. (2000). *Procesamiento del lenguaje y adquisición de una segunda lengua. Un estudio de la adquisición de un punto gramatical en inglés por hispanohablantes*. Thèse de doctorat. Universidad nacional autónoma de México.
- Cadierno, T. (1995). Formal instruction from a processing perspective : an investigation into the Spanish past tense. *The Modern Language Journal*, 79 : 179-193.
- Carlo, C. (2000). Une composante expérimentale en didactique des langues : l'étude de l'intégration de l'apport (input) en langue étrangère en situation d'interaction duelle. *Études de linguistique appliquée*, 120 : 439-451.
- Carroll, S. E. (1997). Le point de départ : la notion d'input dans une théorie de l'acquisition d'une langue seconde. *CAIap*, 15 : 33-51.
- Carroll, S. E. (2000). *Input and evidence. The raw material of second language acquisition*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins.

- Carroll, S. E. (2003). Comment est-ce qu'on interprète « Ne dites pas... mais dites plutôt... » ? *Marges Linguistiques*, 5 : 194-216.
- Chaudron, C. (1985). A method for examining the input/intake distinction. In S. Gass et C. Maden (éds.), *Input in second language acquisition*, 285-300. Rowley, MA : Newbury House.
- Cheng, A. (1995). *Grammar instruction and input processing. The acquisition of Spanish ser and estar*. Thèse de doctorat. Université d'Illinois à Urbana-Champaign.
- Collentine, J. G. (1995). The development of complex syntax and mood selection abilities by intermediate learners of Spanish. *Hispania*, 78 : 122-136.
- Collentine, J. G. (1998). Processing instruction and the subjunctive. *Hispania*, 81 : 576-587.
- Collentine, J.G. (2003). The development of subjunctive and complex-syntactic abilities among FL Spanish learners. In Lafford, B. et Salaberry, R. (éds.), *Studies in Spanish second language acquisition : the state of the science*, 74-97. Washington, DC : Georgetown University Press.
- Corder, S. P. (1967/1980). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5 (4) : 161-170. Traduction française : Que signifient les erreurs des apprenants ? *Langages*, 57 : 9-16.
- DeKeyser, R. M., et Sokalski, K. J. (1996). The differential role of comprehension and production practice. *Language Learning*, 46 (4) : 613-642.
- De Pietro, J.-F., Matthey, M. et Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. In D. Weil et H. Fuchier (éds.), *Actes du 3^{ème} Colloque Régional de Linguistique*, Strasbourg, 28-29 avril 1988, 99-124.
- De Salins, G. D., (2000). Didactique du FLE/Acquisitionnisme : convergences et divergences de vues. *Études de linguistique appliquée*, 120 : 419-431.
- Doughty, C. et Williams, J. (éds.) (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Farley, A. P. (2001a). The effects of processing instruction and meaning-based output instruction. *Spanish Applied Linguistics*, 5 : 57-94.
- Farley, A. P. (2001b). Authentic processing instruction and the Spanish subjunctive. *Hispania*, 84 : 289-299.
- Farley, A. P. (2002). Processing instruction, communicative value, and ecological validity : a response to Collentine's defence. *Hispania*, 85 (4) : 889-895.
- Gass, S. (1997). *Input, interaction, and the second language learner*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.

- Gass, S. et Selinker, L. (2001). *Second language acquisition, an introductory course*. Deuxième édition. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Heilenman, L. K. et McDonald, J. (1993). Processing strategies in L2 learners of French : The role of transfer. *Language Learning*, 43 : 507–557.
- Hendrix, L., Housen, A., et Pierrard, M. (2002). Impact et efficacité de différents types d’enseignement axés sur la forme pour l’acquisition d’une langue étrangère. *Marges Linguistiques*, 4 : 148-164.
- Izumi, S. (2003). Comprehension and production processes in second language learning : in search of the psycholinguistic rationale of the output hypothesis. *Applied Linguistics*, 24 (2) : 168-196.
- Izumi, S., Bigelow, M., Fujiwara, M., et Fearnow, S. (1999). Testing the output hypothesis : effects of output on noticing and second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 21 : 421-452.
- Johnson, K. (1982). *Communicative syllabus design and methodology*. Oxford : Pergamon.
- Klein, W. (1989). *L’acquisition d’une langue étrangère*. Paris : Armand Colin.
- Klein, W. et Perdue, C. (1992). *Utterance structure: developing grammars again*. Amsterdam : Benjamins.
- Klein, W. et Perdue, C. (1997). The Basic Variety (Or couldn’t natural languages be much simpler ?). *Second Language Research*, 13 : 301-348.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practices in second language acquisition*. Oxford : Pergamon.
- Krashen, S. et Terrell, T.D. (1983). *The Natural Approach*. Oxford : Pergamon.
- Lee, J. F. et VanPatten, B. (2003). *Making communicative language teaching happen*. Deuxième édition. New York : McGraw-Hill.
- Long, M. H. (1983). Does second language instruction make a difference ? A review of research. *TESOL Quarterly*, 17 (3) : 359-382.
- Long, M. H. (1991). Focus on form : a design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R. Ginsberg, et C. Kramsch (éds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective*, 39-52. Amsterdam : John Benjamins.
- Matthey, M. et Véronique, D. (2004). Trois approches de l’acquisition des langues étrangères : enjeux et perspectives. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère (AILE)*, 21 : 203-223.
- Myles, F. et Towell, R. (2004). Special Issue on : The acquisition of French as a second language. Introduction. *Journal of French Language Study*, 14 (3) : 209.

- Norris, J., et Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction : A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50 (3) : 417-528.
- Nunan, D. (1990). *Second Language Classroom Research*. ERIC Digest.
<http://www.thememoryhole.org/edu/eric/ed321550.html>
- Paulston, C. (1972). Structural pattern drills : a classification. *Foreign Language Annals*, 4 : 187-193.
- Pekarek Doehler, S. (2000). Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère (AILE)*, 12 : 3-26.
- Pica, T., Holliday, L., Lewis, N., et Morgenthaler, L. (1989). Comprehensible output as an outcome of linguistic demands on the learner. *Studies in Second Language Acquisition*, 11 : 63-90.
- Pienemann, M. (1998). *Language processing and second language development : processability theory*. Philadelphie : Benjamins.
- Polio, C., et Gass, S. (1997). Replication and reporting : a commentary. *Studies in Second Language Acquisition*, 19 : 499-508.
- Porquier, R. (1984). Communication exolingue et apprentissage des langues. In Py, B. (dir.), *Acquisition d'une langue étrangère III*, Saint-Denis, PUV-Encrages et Neuchâtel-CLA, 17-47.
- Riegel, M., Pellat, J.-C. et Rioul, R. (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF.
- Salaberry, R. (1997). The role of input and output practice in second language acquisition. *The Canadian Modern Language Review*, 53 (2) : 422-451.
- Sanz, C. et Morgan-Short, K. (2004). Positive evidence vs. explicit rule presentation and explicit negative feedback : a computer assisted study. *Language Learning* 54 (1) : 35-78.
- Sharwood Smith, M. (1993). Input enhancement and instructed second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 15 (2) : 165-179.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10 (3) : 209-231.
- Shehadeh, A. (1999). Non-native speakers' production of modified comprehensible output and second language learning. *Language Learning*, 49 (4) : 627-675.
- Shehadeh, A. (2002). Comprehensible output, from occurrence to acquisition : an agenda for acquisitional research. *Language Learning*, 52 (3) : 597-647.
- Shehadeh, A. (2003). Learner output, hypothesis testing, and internalizing linguistic knowledge. *System*, 31 : 155-171.

- Slobin, D. (1985). Crosslinguistic evidence for the language-making capacity. In D. Slobin (éd.), *The crosslinguistic study of language acquisition, Vol. 2 : Theoretical issues*, 1157-1256. Hillsdale, N. J. : Erlbaum.
- Spada, N. (1997). Form-focused instruction and second language acquisition : a review of classroom and laboratory research. *Language Teaching*, 30 : 73-87.
- Swain, M. (1985). Communicative competence : some roles for comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass et C. Maden (éds.). *Input in second language acquisition*, 235-253. Rowley, MA : Newbury House.
- Swain, M. (1998). Focus on form through conscious reflection. In Doughty, W. et Williams, J. (éds.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Swain, M. et Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate : a step towards second language learning. *Applied Linguistics*, 16 (3) : 371-391.
- VanPatten, B. (1993). Input processing and second language acquisition : a role for instruction. *The Modern Language Journal*, 77 : 45-57.
- VanPatten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction : theory and research*. Norwood, NJ : Ablex.
- VanPatten, B. (2002). Processing instruction : an update. *Language Learning*, 52 (4) : 755-803.
- VanPatten, B. (2003). *From input to output : a teacher's guide to second language acquisition*. New York : McGraw Hill.
- VanPatten, B. (2004a). Input in second language acquisition. In B. VanPatten (éd.), *Processing instruction. Theory, research and commentary*. Mahwah, NJ : Erlbaum.
- VanPatten, B. (2004b). Input and output in establishing form-meaning connection. In B. VanPatten, J. Williams, S. Rott et M. Overstreet (éds.), *Form-meaning connections in second language acquisition*. Mahwah, N.J. : Erlbaum.
- VanPatten, B. (éd.) (2004). *Processing Instruction. Theory, research and commentary*. Mahwah, NJ : Erlbaum.
- VanPatten, B. et Cadierno, T. (1993). Explicit instruction and input processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 15 : 225-243.
- VanPatten, B. et Sanz, C. (1995). From input to output : processing instruction and communicative tasks. In F. Eckman, D. Highland, P. W. Lee, J. Mileham et R. Weber (éds.), *Second language acquisition and pedagogy*, 169-185. Hillsdale, NJ : Erlbaum.

- VanPatten, B. et Oikarinen, S. (1996). The causative variables in processing instruction : explanation versus structured input activities. *Studies in Second Language Acquisition*, 18 : 225-243.
- VanPatten, B. et Wong, W. (2004). Processing instruction and the French causative : a replication. In B. VanPatten (éd.), *Processing instruction. Theory, research and commentary*. Mahwah, NJ : Erlbaum.
- Véronique, D. (1992). Recherches sur l'acquisition des langues secondes : un état des lieux et quelques perspectives. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère (AILE)*, 1 : 5-36.
- Véronique, D. (coord.) (2000). Didactique des langues et recherches sur l'acquisition. *Études de linguistique appliquée*, 120.
- Véronique, D. (2002). Enjeux des acquisitions grammaticales et discursives en langue étrangère : Présentation éditoriale. *Marges Linguistiques*, 4 : 1-8.
- Wong, W. (2002). Linking form and meaning : Processing Instruction. *The French Review*, 76 : 236-264.
- Wong, W. et Simard, D. (2000). La saisie, cette grande oubliée ! *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère (AILE)*, 14 : 59-86.
- Wong, W. et VanPatten, B. (2003). The evidence is in : drills are out. *Foreign Language Annals*, 36 : 403-423.

Annexes

Annexe 1

L'étude pilote

Tableau A Aperçu de la démarche utilisée pour recueillir les données dans l'étude pilote

13 PARTICIPANTS RÉPARTIS DE LA FAÇON SUIVANTE		
	ETI (n = 8)	ECO (n = 5)
10 jours avant l'expérience	Pré-test (interprétation orale et production écrite)	Pré-test (interprétation orale et production écrite)
Expérience	2 h <ul style="list-style-type: none"> • Explications traditionnelles sur la structure cible • Informations sur les stratégies de traitement à adopter • Activités de compréhension avec input manipulé (sur ordinateur) • post-test 1 immédiat (compréhension et production) 	2 h <ul style="list-style-type: none"> • Explications traditionnelles sur la structure cible • Informations sur les stratégies de traitement à adopter • Activités de production avec output manipulé (sur ordinateur) • post-test 1 immédiat (compréhension et production)
10 jours après l'expérience	post-test 2 (interprétation orale et production écrite)	post-test 2 (interprétation orale et production écrite)

Tableau B Moyennes et écart-type pour les tests de compréhension/interprétation dans l'étude pilote

Variable	n	Pré-test		Post-test 1		Post-test 2	
		Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type
ETI	8	3,38	1,51	9,5	1,07	8,63	2,33
ECO	5	3,8	2,49	8,8	0,84	9,2	0,84

Figure A Gains réalisés par les groupes ETI et ECO dans les tests de compréhension/interprétation dans l'étude pilote

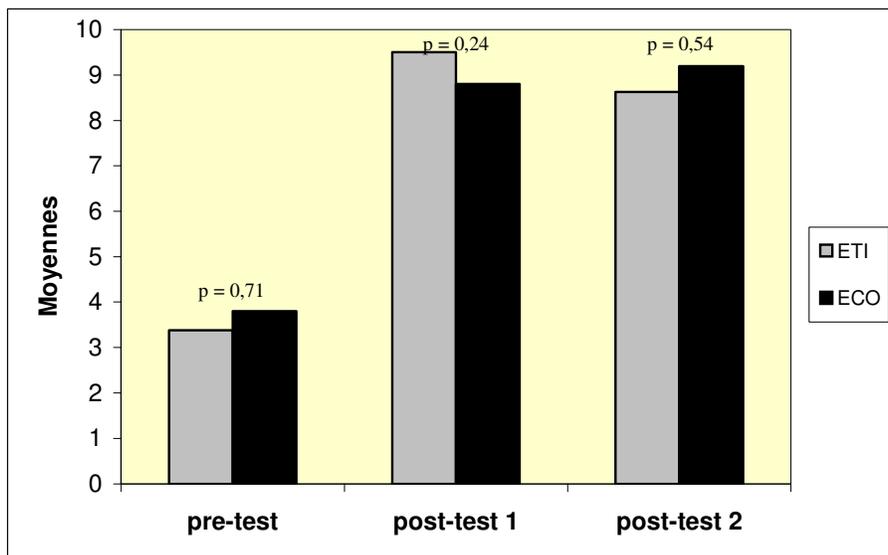
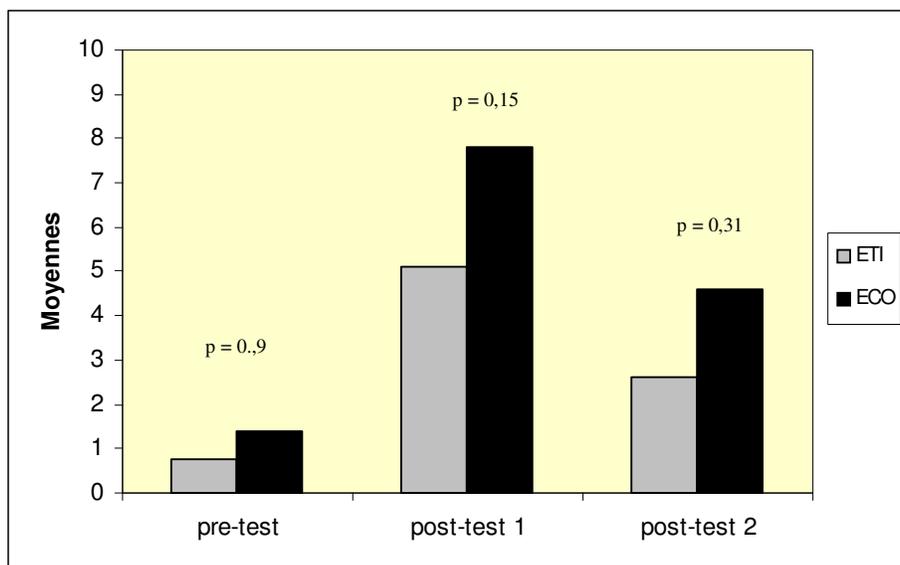


Tableau C Moyennes et écart-type pour les tests de production dans l'étude pilote

Variable	n	Pre-test		Post-test 1		Post-test 2	
		Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type
ETI	8	0,75	2,12	5,13	3,64	2,63	2,72
ECO	5	1,4	1,95	7,8	1,64	4,6	4,10

Figure B Gains réalisés par les groupes ETI et ECO dans les tests de production dans l'étude pilote



Annexe 2

Informations explicites sur le subjonctif distribuées aux étudiants

Le présent du subjonctif après des expressions de doute

Regardez cette phrase :

Je ne pense pas qu'il vienne .

À quel temps est le verbe « vienne » ?

C'est le présent du subjonctif du verbe *venir*. Ce temps permet d'exprimer le doute, l'incertitude sur un fait.

1. Formation

Pour obtenir la troisième personne du singulier (il/elle/on) du présent du subjonctif on prend la troisième personne du pluriel du présent de l'indicatif et on enlève la terminaison *-nt*

	Présent de l' <i>indicatif</i>	Présent du <i>subjonctif</i>
parler	ils parlent	(qu')il parle
finir	ils finissent	(qu')il finisse
boire	ils boivent	(qu')il boive

Exceptions:

aller	→	(qu')il aille	pouvoir	→	(qu')il puisse
faire	→	(qu')il fasse	vouloir	→	(qu')il veuille
être	→	(qu')il soit	savoir	→	(qu')il sache
avoir	→	(qu')il ait			

2. Emploi

On utilise le présent du subjonctif dans la seconde partie des phrases qui expriment une idée d'incertitude comme :

Je ne pense pas que...	
Je ne crois pas que...	
Je ne suis pas certain(e) que...	
Je ne suis pas sûr(e) que...	
Je ne suis pas persuadé(e) que...	
Je doute que...	

Exemple : Je ne crois pas qu'il dorme.

3. La place du présent du subjonctif dans une phrase

Le verbe au présent du subjonctif se trouve à la fin de la phrase

Exemple : Je ne suis pas sûr qu'il **veuille**.

ou au milieu de la phrase,

Exemple : Je ne crois pas qu'il **prenne** des vacances.

4. Présent du subjonctif ≠ présent de l'indicatif

On utilise « Je ne pense pas » + présent du subjonctif **MAIS ATTENTION**



Je pense que...
Je crois que...
Je suis sûr(e) que..., etc.



+ présent de l'indicatif

Exemple : Je pense qu'il **vient**.

Le présent du subjonctif permet d'exprimer une DEUXIÈME FOIS l'idée d'incertitude déjà exprimée avec les expressions comme « Je doute », « Je ne pense pas », etc. Pour cette raison, les étudiants ne font pas attention au verbe au subjonctif car ils savent qu'on exprime une incertitude simplement avec la première partie de la phrase. Mais si on enlève la première partie de la phrase (« ~~Je doute~~ », « ~~Je ne pense pas~~ ») il faut alors faire bien attention au temps du deuxième verbe pour savoir si la personne qui parle est sûre ou non de ce qu'elle dit.

Prenons les exemples suivants. Pour chaque exemple, le début de la phrase a été effacé. Vous allez entendre uniquement la deuxième partie de la phrase et vous devez retrouver le début.

1. Je ne crois pas qu'il...
 Je suis sûr qu'il...

2. Je ne pense pas qu'il...
 Je suis persuadé qu'il...

Annexe 3

Exemples d'activités à input manipulé (ETI)

? <<Gérard Depardieu >>

2.1 Listen to what a reporter has recently said about Gérard Depardieu . You will only hear the end of each sentence. Tick the box which completes the sentence correctly.



CLICK FOR SOUND FILE

sache bien jouer la comédie

sait bien jouer la comédie

check answer next

Activité 2 (référentielle)

? << La vie d'Alice >>

Drag and drop the text boxes at the bottom of the page so that they match the correctly to the first part of the sentences.

Alice...	Je ne pense pas qu'elle...	Alice...	Je ne pense pas qu'elle...
1. est toujours très énervée elle boit du café toute la journée.	<input type="text"/>	6. est très honnête.	<input type="text"/>
2. ne croit pas en dieu.	<input type="text"/>	7. n'aime pas l'alcool.	<input type="text"/>
3. n'aime pas les livres.	<input type="text"/>	8. n'a pas d'amie.	<input type="text"/>
4. n'a pas de voiture.	<input type="text"/>	9. ne fait jamais son travail universitaire.	<input type="text"/>
5. ne mange que des plats surgelés.	<input type="text"/>	10. n'aime pas le sport.	<input type="text"/>

boive de la bière.	réussisse dans la vie.	reset check answers
lise beaucoup.	dorme beaucoup la nuit.	
allie à la gym.	aille à la messe.	
mente	sache faire la cuisine.	
sorte beaucoup le soir.	condulise	

Activité 3 (référentielle)

? <<Les hommes politiques >>

4.1

You will hear the beginning of a sentence that deals with facts and opinions about politicians around the world. Based on what you hear, tick the box which completes the sentence correctly.



CLICK FOR SOUND FILE

alt plus de 55 ans.

a plus de 55 ans.

check answer next

Activité 4 (référentielle)

? <<Votre université>>

6.1

Below are statements that a student is making about his university. Check the statements that apply to your own university.

Je pense que mon université...
...a assez de professeurs.

Je ne pense pas que mon université...
...ait assez de professeurs.

next

Activité 6 (appréciative)

?

7.1

<<La reine Elizabeth>>

You will hear the end of different sentences that have recently been said about Queen Elizabeth. Do you agree or not with these statements? Answer by ticking 'd'accord' if you agree or 'pas d'accord' if you disagree.

Je ne pense pas que la reine...



CLICK FOR SOUND

D'accord

Pas d'accord

check answer next

Activité 7 (appréciative)

?

10.1

<<Zinédine Zidane or David Beckham? >>

Recently two editorials were written in a popular sports magazine. One was about Zinédine Zidane and the other one about David Beckham. Read the statements below and indicate whether you think each statement refers to Zinédine Zidane, David Beckham or to both.



David Beckham



Zinédine Zidane

RESET

Je pense qu'il..... sait très bien jouer au football.

check answer next

Activité 10 (appréciative)

Annexe 4

Exemples d'activités à output manipulé (ECO)

?
<< Gerard Depardieu >>

2.1

Listen to what a reporter has recently said about Gerard Depardieu. Click on him to hear the beginning of each sentence. Change the highlighted verb with the appropriate tense according to the prompt you hear.



..... savoir bien jouer la comédie.

CLICK FOR SOUND FILE

check answer next

Activité 2 (référentielle)

?
<< La vie d'Alice >>

Drag and drop the text boxes at the bottom of the page so that they match the correctly to the first part of the sentences. Then double click on the highlighted verb and put it into the correct form.

Alice...	Je ne pense pas qu'elle...	Alice...	Je ne pense pas qu'elle...
1. est toujours très énervée: elle boit du café toute la journée.	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>	6. est très honnête.	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>
2. ne croit pas en dieu.	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>	7. n'aime pas l'alcool.	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>
3. n'aime pas les livres.	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>	8. n'a pas d'amis.	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>
4. n'a pas de voiture.	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>	9. ne fait jamais son travail universitaire.	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>
5. ne mange que des plats surgelés.	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>	10. n'aime pas le sport.	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>

boire de la bière.

lire beaucoup.

aller à la gym.

mentir

sortir beaucoup le soir.

réussir dans la vie.

dormir beaucoup la nuit.

aller à la messe.

savoir faire la cuisine.

conduire

reset

check answers

Activité 3 (référentielle)

?

<< Les Hommes Politiques >>

4.1

You will hear the beginning of a sentence that deals with facts and opinions about politicians around the world. Change the tense of the highlighted verb to fit the sentence.



avoir plus de 55 ans.

CLICK FOR SOUND FILE

check answer next

Activité 4 (référentielle)

?

« Votre université »

6.1

What do you think of your university? Tick the first part of your sentence and complete it with the highlighted verb in the appropriate tense.

Je pense que mon université... avoir assez de professeurs

Je ne pense pas que mon université...

check answer next

Activité 6 (appréciative et référentielle)

? **< La reine Elizabeth >**

7.1 You will hear the beginning of a sentence which you need to complete by putting the highlighted verb in the appropriate tense. Then decide if you agree or not with the sentences by ticking the right box



..... faire **le ménage elle-même.**

D'accord **Pas d'accord**

CLICK FOR SOUND **check answer** **next**

Activité 7 (appréciative et référentielle)

? **<< Zinédine Zidane or David Beckham? >>**

10.1 Recently two editorials were written in a popular sports magazine. One was about Zinédine Zidane and the other one about David Beckham. First, complete each statement according to the prompt. Then indicate whether you think each statement refers to Zinédine Zidane, David Beckham or to both by clicking on the their image.

Je pense qu'il... savoir très bien jouer au football




David Beckham **Zinédine Zidane**

RESET

check answer **next**

Activité 10 (appréciative et référentielle)

Annexe 5

Question finale pour rester orienté sur le sens

? <<Gérard Depardieu >>

Listen to what a reporter has recently said about Gérard Depardieu .
You will only hear the end of each sentence. Tick the box which
completes the sentence correctly.

You scored 5 out of ten

Overall, does the reporter have a favourable or unfavourable opinion about Gérard Depardieu?

Favourable
 Unfavourable
 Neither

Are you sure ? the reporter criticizes his way of acting!

submit

next exercice

Question finale, activité 2 (ETI et ECO)

? << La vie d'Alice >>

In your opinion, what sentence describes best Alice's life?

Je pense qu'elle a une vie très intéressante
 Je ne pense pas qu'elle ait une vie très intéressante.

next exercice

Question finale, activité 3 (ETI et ECO)

Annexe 6

Feedback

? << Connaissez-vous bien votre professeur? >>

1.1 Complete the following sentences by putting the verb in the bracket in the correct tense.

Je doute que Martin... Martin... Je sais que Martin... Martin... soit riche.

check answer next

Feedback activité 1 (référentielle) (ETI) : réponse incorrecte

? <<La reine Elizabeth>>

7.9 You will hear the end of different sentences that have recently been said about Queen Elizabeth. Do you agree or not with these statements? Answer by ticking 'd'accord' if you agree or 'pas d'accord' if you disagree.

Je ne pense pas que la reine... D'accord Pas d'accord

(Transcription « sache conduire »)

CLICK FOR SOUND

Anyway, she doesn't need a driving licence, does she?!

check answer next

Feedback activité 7 (appréciative) (ETI) : commentaire

Annexe 7

Exemple de test (version A)

1. Compréhension/interprétation

Vous allez entendre la fin d'une phrase. Vous devez retrouver le début correspondant.

		<i>Transcription</i>
1	<input type="checkbox"/> Je doute qu'il <input type="checkbox"/> Je sais qu'il	<i>vienne avec nous.</i>
2	<input type="checkbox"/> Je ne pense pas qu'elle <input type="checkbox"/> Je suis persuadée qu'elle	<i>va en vacances à Milan.</i>
3	<input type="checkbox"/> Je doute qu'il <input type="checkbox"/> Je crois qu'il	<i>sache la réponse.</i>
4	<input type="checkbox"/> Je pense qu'elle <input type="checkbox"/> Je ne suis pas sûr qu'elle	<i>lit souvent le journal.</i>
5	<input type="checkbox"/> Je crois qu'elle <input type="checkbox"/> Je doute qu'elle	<i>aille régulièrement à la piscine.</i>
6	<input type="checkbox"/> Je sais qu'elle <input type="checkbox"/> Je ne crois pas qu'elle	<i>prende de la drogue.</i>
7	<input type="checkbox"/> Je pense qu'il <input type="checkbox"/> Je ne crois pas qu'il	<i>ait beaucoup de travail</i>
8	<input type="checkbox"/> Je ne pense pas qu'il <input type="checkbox"/> Je crois qu'il	<i>conduit une moto.</i>
9	<input type="checkbox"/> Je pense qu'il <input type="checkbox"/> Je ne crois pas qu'il	<i>s'entend bien avec ses parents.</i>
10	<input type="checkbox"/> Je crois qu'il <input type="checkbox"/> Je doute qu'il	<i>fait une fête.</i>
11	<input type="checkbox"/> Je sais qu'elle <input type="checkbox"/> Je ne crois pas qu'elle	<i>dort beaucoup.</i>
12	<input type="checkbox"/> Je ne crois pas que mon chien <input type="checkbox"/> Je pense que mon chien	<i>puisse nager.</i>
13	<input type="checkbox"/> Je ne crois pas qu'il <input type="checkbox"/> Je pense qu'il	<i>sache chanter.</i>
14	<input type="checkbox"/> Je sais qu'il <input type="checkbox"/> Je doute qu'il	<i>écrit des poèmes.</i>
15	<input type="checkbox"/> Je pense qu'elle <input type="checkbox"/> Je ne pense pas qu'elle	<i>fait beaucoup de sport.</i>
16	<input type="checkbox"/> Je doute qu'elle <input type="checkbox"/> Je sais qu'elle	<i>réussisse ses examens.</i>
17	<input type="checkbox"/> Je crois qu'elle <input type="checkbox"/> Je doute qu'elle	<i>peint.</i>
18	<input type="checkbox"/> Je ne crois pas qu'il <input type="checkbox"/> Je pense qu'il	<i>ment.</i>
19	<input type="checkbox"/> Je crois qu'il <input type="checkbox"/> Je ne pense pas qu'il	<i>veuille un nouvel ordinateur.</i>
20	<input type="checkbox"/> Je suis sûr qu'elle <input type="checkbox"/> Je ne suis pas certain qu'elle	<i>fasse bien la cuisine.</i>

2. Production

Complétez les phrases avec le verbe entre parenthèses conjugué au temps qui convient.

- 1 Je ne pense pas que le français _____ (être) facile.
- 2 Je pense qu'elle _____ (suivre) des cours de danse.
- 3 Je pense qu'il _____ (vouloir) se remarier.
- 4 Je doute que Marie _____ (prendre) l'avion seule.
- 5 Je ne suis pas sûr qu'il _____ (avoir) envie d'aller au cinéma.
- 6 Je sais que Paul _____ (venir) souvent à la maison.
- 7 Je ne suis pas certain qu'elle me _____ (rejoindre) en Italie.
- 8 Je ne crois pas qu'elle _____ (conduire) bien.
- 9 Je pense que Jean _____ (réussir) bien dans son travail.
- 10 Je ne crois pas qu'il _____ (savoir) jouer du piano.
- 11 Je sais qu'il _____ (faire) bien la cuisine.
- 12 Je doute que mon professeur _____ (boire) beaucoup de vin.
- 13 Je crois que son fils _____ (vivre) en Afrique.
- 14 Je doute qu'il _____ (aller) en Espagne cet été.
- 15 Je ne crois pas que mon père _____ (vouloir) voyager aux Etats-Unis.
- 16 Je sais que la ville _____ (construire) une nouvelle université.
- 17 Je crois que Marc _____ (lire) beaucoup la presse.
- 18 Je pense qu'il _____ (dormir) trop.
- 19 Je ne suis pas sûr qu'Hélène _____ (dire) la vérité.
- 20 Je suis sûr qu'elle _____ (pouvoir) faire ça pour toi.

Index des auteurs

Allen, 45
Arditty, 10
Asher, 35
Bates, 18, 23
Benati, 45, 46, 47, 50, 69, 70, 71, 73
Besse, 16, 33
Buck, 43, 44
Cadierno, 15, 35, 36, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 49
Carlo, 11, 12
Carroll, 10, 14, 31
Chaudron, 16
Cheng, 43
Collentine, 45, 49, 70
Corder, 9, 15
De Pietro, 31
De Salins, 11
DeKeyser, 45
Doughty, 6
Farley, 30, 48, 49, 50, 52, 53, 55, 58, 60, 63, 69, 70
Gass, 14, 16, 17, 28, 29, 52
Heilenman, 38
Hendrix, 12
Housen, 12
Izumi, 30
Johnson, 4
Klein, 20, 23, 25
Krashen, 5, 16, 35, 45
Lee, 39, 61, 63
Long, 6
MacWhinney, 18, 23
Matthey, 9, 31
McDonald, 38
Morgan-Short, 45, 71
Norris, 6
Nunan, 26, 74
Oikkenon, 45, 71
Ortega, 6
Paulston, 33
Pekarek Doehler, 10
Pellat, 55
Perdue, 10, 20, 23
Pica, 30
Pienemann, 50
Pierrard, 12
Polio, 52
Porquier, 16, 31, 33
Py, 31
Riegel, 55
Rioul, 55
Salaberry, 45
Sanz, 43, 45, 71
Selinker, 9
Shehadeh, 30
Simard, 16
Slobin, 25
Sokalski, 45
Spada, 6
Swain, 28, 29, 30, 31
Terrell, 5, 36
VanPatten, 3, 6, 7, 8, 10, 14, 15, 17, 18, 19, 23, 25, 26, 27, 32, 34, 35, 36, 37, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 56, 61, 63, 71, 72
Véronique, 1, 9, 11, 16
Wong, 15, 16, 27, 38, 40, 43

Index des notions

- acquisition, 3, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 40, 42, 45, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 67, 71, 72, 73, 74, 75
- activités à input manipulé, 45, 71
- activités de compréhension, 49
- apprenants, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74
- apprentissage, 5, 11, 15, 30, 70, 74, 75
- approche communicative, 4
- approches centrées sur la forme, 6
- appropriation, 5, 9, 10, 11, 15, 16, 29
- cadre théorique, 8, 9
- capacités attentionnelles, 19, 22, 24
- classroom research, 74, 75
- compétence de communication, 4, 10
- compréhension, 8, 13, 16, 17, 19, 22, 24, 29, 35, 36, 39, 42, 43, 44, 46, 47, 49, 50, 53, 54, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 68, 69, 71, 73
- compréhension/interprétation, 43, 47, 63, 69
- connexions « forme-sens », 17, 18, 36, 37
- démarche, 8, 43, 48, 59, 60, 70, 75
- didactique, 8, 11, 14, 31, 51
- DLE, 11, 74, 75
- données linguistiques, 6, 14, 15, 19, 35
- ECO, 3, 7, 30, 32, 39, 40, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73
- enseignement axé sur la forme, 6, 13
- Enseignement Communicatif par l'Output, 3, 7, 39
- enseignement de la grammaire, 4, 46
- enseignement explicite, 5, 6
- enseignement implicite, 6, 12
- Enseignement par le Traitement de l'Input, 3, 6, 35
- enseignement traditionnel, 4, 7, 32, 36, 41, 49
- enseignement/apprentissage, 74
- ETI, 3, 6, 7, 8, 26, 30, 32, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 73
- étude pilote, 3, 57, 58, 69, 70, 71
- feedback, 15, 29, 30, 33, 62, 74
- FLE, 4, 8, 34, 37, 38, 40, 41, 52, 53, 56, 57, 58, 71, 75
- formalisme, 9
- forme, 4, 5, 6, 7, 9, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 27, 29, 30, 32, 34, 35, 36, 37, 45, 52, 56, 71, 72
- grammaire, 1, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 12, 14, 26, 28, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 70
- grammaire traditionnelle, 3, 32, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49
- grammaire traditionnelle « modifiée », 36, 46
- input, 3, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 42, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 56, 57, 59, 60, 62, 63, 69, 70, 71, 72, 73, 74
- input compréhensible, 5
- input incident, 7, 50, 70
- input manipulé, 7, 45, 50, 52, 71
- Input Processing, 10, 32
- instruction axée sur la forme, 13
- instruction explicite, 12
- instruction implicite, 12
- interaction, 10, 12, 27, 28, 31
- interactionnisme, 9, 10
- langue cible, 9, 16, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 50
- langue maternelle, 5, 18, 23, 24, 25, 31, 58, 59, 73
- linguistique appliquée, 9, 11
- mémoire de travail, 15, 19, 50
- métalangage, 15
- méthodologie, 8, 11, 33
- milieu « naturel », 10, 11
- milieu institutionnel, 5, 74
- milieu scolaire, 11
- modèle de la compétition, 18, 23

modèle de traitement de l'input, 26
 morphologie, 18, 20, 21, 22, 23, 44, 56, 57
 ordinateur, 7, 23, 51, 52, 58, 59, 60, 61, 62, 66, 67, 69, 70
 output, 3, 7, 10, 12, 15, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 39, 40, 49, 50, 51, 60, 63, 70, 72, 73
 perception, 15, 16
 post-test, 12, 42, 44, 46, 47, 48, 58, 59, 60, 63, 64, 66, 68, 69, 72
 pragmatique, 9, 50
 préférence lexicale, 44, 45, 46, 47, 68
 pré-test, 12, 42, 46, 47, 48, 58, 59, 63, 64, 66, 72
 principes de traitement, 19, 56
 processing instruction, 51
 production, 8, 13, 16, 23, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 37, 40, 43, 44, 46, 47, 48, 50, 53, 54, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 73
 projet ESF, 10, 11
 RAL, 3, 9, 11, 14, 15, 26, 27, 41, 73, 74, 75
 redondance, 20, 57
 ressources attentionnelles, 19
 restructuration, 15, 32
 saisie, 3, 14, 15, 16, 17, 18, 27, 28, 35, 36, 37, 44, 45, 61
 sémantique, 9, 18, 20, 21, 23, 24, 29, 44, 49, 50, 55, 56
 séquences de développement, 9
 séquences potentiellement acquisitionnelles, 10, 31
 stratégie du premier nom, 18, 23, 24, 37, 42, 45
 stratégies de traitement, 7, 18, 24, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 45, 58, 59, 60, 61, 68, 70
 structure cible, 3, 4, 7, 12, 13, 26, 32, 34, 35, 36, 37, 39, 41, 42, 43, 44, 49, 50, 52, 55, 58, 59, 60, 61, 62, 66, 70, 72
 subjonctif, 1, 2, 3, 8, 12, 25, 30, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 75
 système langagier, 9, 15, 18, 24, 26, 39, 43, 44, 45, 70
 tests de compréhension, 65, 68
 tests de production, 43, 48, 67
 traitement de l'information, 19
 traitement de l'input, 8, 10, 18, 24, 26, 32, 35, 36, 57
 traitement des données, 14, 22, 38
 traitement en temps réel, 19
 transfert, 9
 valeur communicative, 18, 20, 21, 22, 57
 valeur intrinsèque, 57
 valeur sémantique intrinsèque, 20, 21

Liste des tableaux

Tableau 1	Principes du traitement de l'input en LE _____	18
Tableau 2	Taxinomie des types d'activités de Paulston _____	33
Tableau 3	Exemple d'activité de grammaire traditionnelle pour enseigner « <i>faire + verbe infinitif</i> » en FLE _____	34
Tableau 4	Exemple d'activité à input manipulé pour enseigner « faire + verbe infinitif » en FLE _____	38
Tableau 5	Exemple d'activité à output manipulé pour enseigner « faire + verbe infinitif » en FLE _____	40
Tableau 6	Aperçu de la démarche utilisée pour recueillir les données _____	60
Tableau 7	Moyennes et écart-type pour les tests de compréhension/interprétation _____	65
Tableau 8	Moyennes et écart-type pour les tests de production _____	67

Annexes

Tableau A	Aperçu de la démarche utilisée pour recueillir les données dans l'étude pilote _____	83
Tableau B	Moyennes et écart-type pour les tests de compréhension/interprétation dans l'étude pilote _____	84
Tableau C	Moyennes et écart-type pour les tests de production dans l'étude pilote _____	85

Liste des figures

Figure 1	Les trois procédés dans l'apprentissage d'une langue étrangère _____	15
Figure 2	Output et acquisition d'une LE _____	29
Figure 3	Enseignement traditionnel de la grammaire en LE _____	35
Figure 4	Enseignement par le traitement de l'input en LE _____	36
Figure 5	Gains réalisés par les groupes ETI et ECO dans les tests de compréhension/interprétation _____	65
Figure 6	Gains réalisés par les groupes ETI et ECO dans les tests de production _____	67

Annexes

Figure A	Gains réalisés par les groupes ETI et ECO dans les tests de compréhension/interprétation dans l'étude pilote _____	84
Figure B	Gains réalisés par les groupes ETI et ECO dans les tests de production dans l'étude pilote _____	85

Table des matières

Introduction	4
Chapitre 1 : Cadre théorique	9
1.1. La Recherche sur l'Acquisition des Langues (RAL)	9
1.2. Le traitement de l'input et la saisie dans l'acquisition d'une LE	14
1.3. Le modèle du traitement de l'input de VanPatten	18
1.4. Le rôle de l'output dans l'acquisition d'une LE	26
1.5. Le problème de la « grammaire traditionnelle »	32
1.6. L'Enseignement par le Traitement de l'Input (ETI)	35
1.6.1. <i>Le modèle</i>	35
1.6.2. <i>Un exemple de leçon de l'ETI : le cas de « faire + verbe infinitif »</i>	37
1.7. L'Enseignement Communicatif par l'Output (ECO)	39
1.7.1. <i>Le modèle</i>	39
1.7.2. <i>Un exemple de leçon de l'ECO : le cas de « faire + verbe infinitif »</i>	40
1.8. Études antérieures	41
1.8.1. <i>Études comparant l'ETI à la grammaire traditionnelle</i>	41
1.8.2. <i>Études comparant l'ETI à d'autres approches grammaticales</i>	46
Chapitre 2 : L'étude	52
2.1. Objectifs de l'étude	52
2.2. Questions de recherche et hypothèses	53
2.3. La structure cible : le présent du subjonctif après des expressions de doute	55
2.4. L'étude pilote	57
2.5. Démarche pour collecter les données	58
2.5.1. <i>Participants</i>	58
2.5.2. <i>Matériaux</i>	60
2.5.3. <i>Tests</i>	63
2.6. Résultats	64
2.6.1. <i>Résultats des tests de compréhension/interprétation</i>	64
2.6.2. <i>Résultats des tests de production</i>	66
2.7. Discussion	67
Conclusion	73
Bibliographie	76

Annexes	82
Annexe 1 : L'étude pilote	83
Annexe 2 : Informations explicites sur le subjonctif distribuées aux étudiants	86
Annexe 3 : Exemples d'activités à input manipulé (ETI)	88
Annexe 4 : Exemples d'activités à output manipulé (ECO)	91
Annexe 5 : Question finale pour rester orienté sur le sens	94
Annexe 6 : Feedback	95
Annexe 7 : Exemple de test (version A)	96
Index des auteurs	98
Index des notions	99
Liste des tableaux	101
Liste des figures	102

Résumé

La présente recherche donne les résultats d'une étude expérimentale montrant les effets de l'Enseignement par le Traitement de l'Input (ETI) et de l'Enseignement Communicatif par l'Output (ECO) pour l'acquisition du présent du subjonctif dans une classe de français langue étrangère. La méthode ETI est composée d'informations explicites sur la structure cible et d'activités de compréhension/interprétation avec input manipulé. La méthode ECO contient les mêmes informations explicites que la méthode précédente mais est composée d'activités de production avec output manipulé. Les études précédentes comparant les effets de ces deux méthodes ne sont pas parvenues à des résultats tranchés. Le but de la présente étude est donc de départager ces deux modes d'instruction, et notamment de déterminer le rôle joué par l'input incident présent dans le groupe ECO. Les apprenants ont été divisés en deux groupes et exposés à l'une des deux méthodes au travers d'activités sur l'ordinateur de manière à isoler la variable d'input incident. Ils ont été évalués dans des tâches de compréhension/interprétation et de production lors d'un pré-test, d'un post-test immédiat et d'un post-test différé. Les deux groupes obtiennent des résultats similaires dans les activités de compréhension/interprétation et le groupe ECO obtient de meilleurs résultats que le groupe ETI dans les activités de production. Ces résultats sont expliqués et discutés.

Abstract

The present research gives the results of an experiment study investigating the effects of Processing Instruction (PI) and Meaning Output-based Instruction (MOI) on the acquisition of the French subjunctive of doubt. Processing instruction consisted of some form of explicit information about the target feature followed by structured input activities. Meaning output-based instruction contained the same type of explicit information and was followed by structured output activities. Previous studies comparing the effects of PI and MOI have provided mixed results. The purpose of the present study is to address some of the issues raised in previous research, particularly the role of the incidental input variable generally present in the MOI group. The subjects were divided into two groups and received either PI or MOI treatment delivered via isolated computer terminals in order to isolate the incidental input variable. They were tested in interpretation and production tasks in a pre-test, an immediate post-test and a delayed post-test. The MOI group performed as well as the PI group in interpretation and better than the PI group in production. Possible explanations for such results are discussed.