

Université de Montréal

L'enseignement de la distinction entre le passé composé et l'imparfait et l'utilisation de ces temps verbaux en classe d'immersion française : observations et proposition didactique

par  
Aimée Lévesque

Département de didactique  
Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté à la Faculté des sciences de l'éducation  
en vue de l'obtention du grade de maîtrise  
en sciences de l'éducation  
option didactique

Décembre 2010

© Aimée Lévesque, 2010

Université de Montréal  
Faculté des sciences de l'éducation

Ce mémoire intitulé :

L'enseignement de la distinction entre le passé composé et l'imparfait et l'utilisation de ces temps verbaux en classe d'immersion française : observations et proposition didactique

présenté(e) par :

Aimée Lévesque

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Daniel Daigle  
président du jury

Marie-Claude Boivin  
directrice de recherche

Ahlem Ammar  
codirectrice

Pascale Lefrançois  
membre du jury

## Résumé

La présente étude avait pour objectif de décrire comment est enseignée (si elle l'est effectivement) la distinction d'emploi entre le passé composé et l'imparfait, une distinction aspectuelle posant problème aux apprenants du français langue seconde, dans trois classes de 3<sup>e</sup> à 5<sup>e</sup> années en immersion française précoce aux Territoires du Nord-Ouest et de décrire l'utilisation que font les enseignantes de ces temps verbaux. À partir de dix-neuf heures d'observation en classe et d'entretiens menés avec deux enseignantes, nous avons élaboré une proposition didactique basée sur la réflexion guidée avec exemples positifs et négatifs de Nadeau et Fisher (2006) mettant en évidence le contraste d'emploi entre le passé composé et l'imparfait. Cette proposition didactique fournit aux enseignantes une façon de l'enseigner alors qu'elles ne le font pas à ces niveaux, et aux apprenants, un intrant où la fréquence des emplois atypiques est plus grande que dans le discours de leur enseignante.

Mots-clés : passé composé, imparfait, aspect, immersion française, *form-focused instruction*, réflexion guidée avec exemples positifs et négatifs, démarche active de découverte

### Abstract

The present study is aimed at describing how the distinction in use between *passé composé* and *imparfait*, an aspectual distinction that is problematic to learners of French as a second language, is taught (if it is effectively taught) in three 3rd to 5th grade classes of the French early immersion program in the Northwestern Territories, and how the teachers use these verb tenses. Based on nineteen hours of classroom observations and interviews with two teachers, we developed a teaching proposal using Nadeau and Fisher's « guided reflexion with positive and negative examples » (2006), that brings to light the contrast of use that exists between the *passé composé* and the *imparfait*. This teaching proposal gives the teachers a way to teach it, as they don't teach it at these levels, and exposes the learners to an input in which the frequency of atypical uses is higher than in their teachers' discourse.

Keywords: *passé composé*, *imparfait*, aspect, French immersion, form-focussed instruction, *réflexion guidée avec exemples positifs et négatifs* (guided reflexion with positive and negative examples), *démarche active de découverte* (active discovery approach)

## Table des matières

<b>Liste des tableaux.....</b>	<b>viii</b>
<b>Liste des figures .....</b>	<b>ix</b>
<b>Liste des sigles et abréviations.....</b>	<b>x</b>
<b>Remerciements.....</b>	<b>xi</b>
<b>Introduction .....</b>	<b>1</b>
<b>1 Problématique .....</b>	<b>2</b>
<b>1.1 Doit-on enseigner la grammaire ? .....</b>	<b>2</b>
1.1.1 Krashen : l’enseignement de la grammaire n’est pas nécessaire.....	3
1.1.2 Schmidt et VanPatten : l’enseignement de la grammaire est nécessaire .....	4
<b>1.2 Peu d’études descriptives par rapport à l’enseignement de l’aspect en immersion</b>	<b>9</b>
<b>1.3 Peu de manuels adaptés aux besoins des apprenants en immersion (en ce qui concerne l’aspect).....</b>	<b>10</b>
<b>1.4 Objectifs de recherche .....</b>	<b>13</b>
<b>2 Cadre théorique .....</b>	<b>14</b>
<b>2.1 L’aspect : de la théorie à la transposition didactique.....</b>	<b>14</b>
2.1.1 Comrie, Andersen et Vendler-Mourelatos : l’aspect grammatical versus l’aspect lexical ..	15
2.1.1.1 L’aspect grammatical .....	15
2.1.1.2 L’aspect lexical .....	17
2.1.1.3 Comment l’aspect est-il acquis par les apprenants ? L’hypothèse de l’aspect.....	20
2.1.1.4 L’état des connaissances des apprenants en immersion .....	23
2.1.2 Weinrich : une autre explication de l’aspect par la <i>mise en relief</i> .....	26
2.1.3 Choix théoriques et transposition didactique.....	28
2.1.3.1 Comparaison des deux cadres théoriques .....	28
2.1.3.2 La transposition didactique.....	30
<b>2.2 Facteurs qui rendent l’aspect difficile à acquérir .....</b>	<b>32</b>
2.2.1 Lien complexe entre la forme et la fonction ( <i>form-function mapping</i> ) .....	33
2.2.2 Intransit .....	34
2.2.2.1 Biais distributionnel .....	34
2.2.2.2 Manque de saillance phonétique .....	38
2.2.2.3 Redondance .....	39
2.2.2.4 Bassin homogène .....	40
2.2.3 Influence de la L1 .....	40
2.2.4 Défis pour l’enseignement.....	43
<b>2.3 Comment est l’enseignement de l’aspect en classe d’immersion française ? .....</b>	<b>44</b>
<b>2.4 Quelles sont les solutions proactives proposées ? .....</b>	<b>46</b>
2.4.1 Qualité de l’intransit .....	47
2.4.2 Insistance sur le contraste d’emploi approprié au contexte .....	49
2.4.2.1 Propositions des chercheurs .....	49
2.4.2.2 Notre proposition : la réflexion guidée avec exemples positifs et négatifs .....	52
<b>2.5 Form-focussed instruction .....</b>	<b>58</b>
<b>2.6 Pourquoi utiliser une activité conçue pour le FLM en FLS ? .....</b>	<b>63</b>
<b>2.7 Retour sur les objectifs de recherche .....</b>	<b>66</b>

<b>3</b>	<b>Méthodologie.....</b>	<b>68</b>
<b>3.1</b>	<b>Description de la situation en classe d’immersion .....</b>	<b>68</b>
3.1.1	Échantillonnage.....	68
3.1.2	Éthique.....	72
3.1.3	Cueillette des données .....	73
3.1.3.1	Données d’observations .....	73
3.1.3.2	Données d’entretiens .....	75
3.1.4	Analyse des données.....	78
3.1.4.1	Données d’observations .....	79
3.1.4.2	Données d’entretiens .....	82
3.1.5	Récapitulation des instruments de collecte et des données recueillies.....	82
<b>3.2</b>	<b>Conception de matériel didactique.....</b>	<b>85</b>
<b>4</b>	<b>Résultats et discussion pour l’objectif 1 .....</b>	<b>88</b>
<b>4.1</b>	<b>Enseignement des temps verbaux.....</b>	<b>88</b>
4.1.1	Leçon sur l’IMP de l’enseignante C .....	89
4.1.1.1	Analyse quantitative .....	89
4.1.1.2	Analyse qualitative .....	91
4.1.2	Leçon sur le présent de l’enseignante A .....	95
4.1.2.1	Analyse quantitative .....	95
4.1.2.2	Analyse qualitative .....	98
<b>4.2</b>	<b>Utilisation du PC et de l’IMP .....</b>	<b>100</b>
4.2.1	Utilisation du passé.....	100
4.2.2	Emplois typique et atypique du PC et de l’IMP.....	102
4.2.3	Saillance du PC et de l’IMP .....	105
4.2.4	Erreurs dans l’utilisation du PC et de l’IMP .....	108
<b>4.3</b>	<b>Pratiques déclarées et croyances des enseignantes .....</b>	<b>113</b>
4.3.1	Entretien avec l’enseignante A.....	113
4.3.1.1	Biographie .....	113
4.3.1.2	Les connaissances déclaratives de l’enseignante A par rapport à l’aspect .....	114
4.3.1.3	La perception qu’a l’enseignante A des problèmes de ses élèves par rapport à l’aspect 115	
4.3.1.4	La perception qu’a l’enseignante A de l’enseignement de l’aspect .....	116
4.3.2	Entretien avec l’enseignante B.....	116
4.3.2.1	Biographie .....	117
4.3.2.2	Les connaissances déclaratives de l’enseignante B par rapport à l’aspect.....	117
4.3.2.3	La perception qu’a l’enseignante B des problèmes de ses élèves par rapport à l’aspect 118	
4.3.2.4	La perception qu’a l’enseignante B de l’enseignement de l’aspect.....	119
<b>4.4</b>	<b>Discussion .....</b>	<b>120</b>
4.4.1	Discussion des résultats de l’observation .....	120
4.4.1.1	Enseignement du PC et de l’IMP en classe d’immersion française .....	120
4.4.1.2	Emploi du PC et de l’IMP par les enseignantes en classe d’immersion française ....	123
<b>5</b>	<b>Résultats et discussion pour l’objectif 2 .....</b>	<b>132</b>
<b>5.1</b>	<b>Proposition didactique .....</b>	<b>132</b>
<b>5.2</b>	<b>Caractéristiques de la proposition didactique.....</b>	<b>139</b>
	<b>Conclusion.....</b>	<b>143</b>

<b>Bibliographie.....</b>	<b>xii</b>
<b>Annexe 1: Pages pertinentes du programme scolaire des Territoires du Nord-Ouest quant à la production orale des temps passés .....</b>	<b>xviii</b>
<b>Annexe 2 : Formulaires de consentement .....</b>	<b>xx</b>
<b>Annexe 3 : Partie A de la grille COLT (Spada &amp; Fröhlich, 1995) .....</b>	<b>xxxi</b>
<b>Annexe 4 : Livre de codes .....</b>	<b>xxxii</b>

**Liste des tableaux**

Tableau 1 : Réinterprétation de la hiérarchie Vendler-Mourelatos en traits sémantiques .....	19
Tableau 2 : État supposé de l’interlangue des apprenants de 5 <sup>e</sup> année en immersion française. ....	25
Tableau 3 : Correspondance entre les expressions du passé (temps verbaux et locutions) du français et de l’anglais.....	42
Tableau 4 : Division des heures d’observation par enseignante et par matière. ....	70
Tableau 5 : Tableau récapitulatif des instruments de collecte et des données qui ont été recueillies afin de répondre au premier objectif de recherche.....	84
Tableau 6 : Nombre d’occurrences de chaque association aspect lexical – aspect grammatical dans le corpus. ....	102
Tableau 7 : Nombre d’occurrences de PC et d’IMP saillantes.....	106
Tableau 8 : Recensement des erreurs de forme et de sens dans l’emploi du PC et de l’IMP .....	112



## Liste des figures

Figure 1 : Relation entre intransit, <i>intake</i> et interlangue. ....	6
Figure 2 : Carte conceptuelle des thèmes abordés lors de l'entretien.....	78
Figure 3 : Pourcentage d'emplois du PC et de l'IMP pour chacun des aspects lexicaux ... .....	102
Figure 4 : Pourcentage d'emplois typiques et atypiques (selon la définition de Harley, 1989) du PC et de l'IMP dans le corpus. ....	104
Figure 5 : Plan d'exposition de différents cas possibles pour une même prédication dans les propositions didactiques. ....	141

### Liste des sigles et abréviations

Accomplissement (verbe ou prédication).....	ACC
Achèvement (verbe ou prédication).....	ACH
Activité (verbe ou prédication).....	ACT
Démarche active de découverte.....	DADD
État (verbe ou prédication).....	STA
<i>Focus-on-Form</i> .....	FonF
<i>Focus-on-Forms</i> .....	FonFS
<i>Form-focussed instruction</i> .....	FFI
Français langue étrangère.....	FLE
Français langue maternelle.....	FLM
Français langue seconde.....	FLS
Imparfait.....	IMP
Langue première (maternelle) .....	L1
Langue seconde .....	L2
<i>Meaning-focussed instruction</i> .....	MFI
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec.....	MELS
Passé composé .....	PC

## Remerciements

Je tiens d'abord à remercier ma directrice de recherche, Marie-Claude Boivin, et ma codirectrice, Ahlem Ammar, pour leur encadrement et leur confiance en mes capacités.

Travailler avec vous fut à la fois formateur et agréable.

Merci aux enseignants et à la direction de l'école où j'ai pu effectuer mes recherches.

Malheureusement, je ne peux vous nommer ici, mais sachez que votre collaboration et votre accueil ont été grandement appréciés.

Je remercie également le Conseil de recherche en sciences humaines et la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal pour le financement. Je tiens à aussi à exprimer ma gratitude à mes parents, Pierre Lévesque et Odile Beaulieu, pour le soutien financier supplémentaire et le support moral.

Merci à Michaël Brière pour son aide précieuse avec les transcriptions.

Merci à mes amis des cycles supérieurs avec qui j'ai pu échanger et travailler pendant ces deux années : Nicolas Bourguignon, François Charest, Isabelle Gauvin, Catherine Godin, Charles Laneville, Philippe Leblond, Marie-Paule Lory, Pascale Merrizi, Isabelle Monnin, Maryse Ouellet, Louis-Xavier Proulx, Marie-Pascale Tardif, Michèle Tessier-Baillargeon (et j'en oublie sans doute). Votre soutien était constant et vos conseils ont été fort appréciés.

Enfin, je remercie le salon de thé Camellia Sinensis pour le carburant et l'ambiance propice à la réflexion. Un merci tout spécial aux employés, clients et amis pour les encouragements de toutes sortes.



## **Introduction**

Le projet de maîtrise présenté ci-dessous porte sur l'enseignement de la distinction entre le passé composé (PC) et l'imparfait (IMP), deux temps verbaux passés du français, aux élèves de 3<sup>e</sup> à 5<sup>e</sup> années en classe d'immersion française hâtive dans les Territoires du Nord-Ouest. Le choix de cette distinction, qui relève de l'aspect, est basé sur le fait qu'elle constitue un problème récurrent pour les apprenants du français langue seconde (FLS) (*cf.* Izquierdo, 2007), dont les jeunes faisant partie d'un programme d'immersion française (Harley et Swain, 1978 ; Harley, 1992). En fait, malgré le grand nombre d'heures passées à étudier le français et à communiquer dans cette langue au cours des années antérieures, il semblerait que les apprenants de 3<sup>e</sup> à 5<sup>e</sup> année d'immersion française n'aient pas complètement acquis le système aspectuel français. Cela se manifesterait par l'emploi du PC au lieu de l'IMP, et vice versa. Dans le programme d'immersion, qui pourrait être considéré comme le programme communicatif par excellence, nous nous attendons à ce que l'enseignement soit plus axé sur le sens que sur la forme langagière. Il serait tout de même intéressant de vérifier, à l'aide d'observations en classe, si la distinction entre le PC et l'IMP est enseignée et, si oui, comment elle l'est. En effet, à notre connaissance, aucune étude n'a eu pour objectif d'observer cette situation de manière non anecdotique. De telles observations pourraient ensuite servir de base pour élaborer des propositions didactiques pertinentes et adaptées non seulement aux recommandations faites par des chercheurs, mais aussi (et surtout) aux apprenants et enseignants ayant fait l'objet des observations de même que, plus généralement, aux apprenants et enseignants du programme d'immersion française.

## 1 Problématique

Afin de comprendre la pertinence d'une étude sur l'enseignement de la distinction entre le passé composé et l'imparfait en classe d'immersion, il est d'abord nécessaire de se demander s'il faut enseigner la grammaire en classe de langue seconde (section 1.1). Par la suite, nous verrons que peu d'études descriptives nous renseignent sur ce qui se passe en classe d'immersion par rapport à l'aspect (section 1.2), et que le matériel didactique existant est rare et peu adapté (section 1.3), d'où la pertinence de la présente étude d'observation et de développement de matériel.

### 1.1 *Doit-on enseigner la grammaire ?*

Nous verrons d'abord la position de Krashen (section 1.1.1), qui soutient que l'enseignement de la grammaire n'est pas nécessaire, car la présence de ce qu'il nomme l'*intransant compréhensible* est en fait nécessaire et suffisante pour l'acquisition. Puis, des positions théoriques divergentes, soit celles de Schmidt et de VanPatten, seront exposées (section 1.1.2). Selon ces chercheurs, l'intransant compréhensible est nécessaire à l'apprentissage, mais pas suffisant, d'où la nécessité d'attirer l'attention des apprenants sur la forme langagière. D'après certains chercheurs, cela peut se faire par la *form-focussed instruction* (FFI), ou l'enseignement de la forme. Par *forme*, on entend les aspects formels des structures langagières, soit la prononciation, par exemple, et la grammaire, qui nous intéresse ici.

Tout d'abord, il convient de préciser ce que nous entendons par *intransant* et *interlangue*, deux termes qui reviendront tout au long du présent mémoire. De façon sommaire, l'*intransant* correspond à un énoncé ou un ensemble d'énoncés de la langue seconde (L2) auquel l'apprenant de cette langue est exposé, que ce soit en classe ou à l'extérieur de celle-ci (p.ex. dans sa vie quotidienne).

Quant à l'*interlangue*, il s'agit, pour employer une analogie, d'un cliché de l'état du système de la L2 que l'apprenant a intériorisé à un moment donné. Par définition, l'interlangue diffère nécessairement du système de la L2 tel que décrit par les théories linguistiques. VanPatten (1990) utilise le terme *developing system* pour montrer que l'interlangue change au long de l'apprentissage.

### 1.1.1 Krashen : l'enseignement de la grammaire n'est pas nécessaire

Dans son modèle du moniteur (*monitor model*), Krashen (1981, 1982) formule l'hypothèse de l'intrant (*input hypothesis*), selon laquelle l'intrant compréhensible – avec  $(i + 1)$ , c'est-à-dire dont le niveau de complexité formelle dépasse un peu ce que l'interlangue de l'apprenant lui permet de traiter, mais dont le sens est néanmoins compréhensible pour lui – est nécessaire et suffisant pour acquérir une langue seconde, mais seulement lorsque le filtre affectif des apprenants est bas. Ce filtre est formé de facteurs motivationnels et attitudeux qui peuvent, lorsqu'ils ne sont pas à un niveau idéal, bloquer l'acquisition. En effet, le filtre affectif peut empêcher l'intrant d'être transformé en *intake* (Krashen, 1981), transformation nécessaire pour qu'une structure langagière puisse intégrer l'interlangue des apprenants et, ainsi, être utilisée par ceux-ci. Par exemple, le filtre affectif est bas lorsque les apprenants sont motivés à apprendre la L2, qu'ils ont confiance en leur capacité de le faire et qu'ils ne se sentent pas anxieux dans la classe (Krashen, 1982). L'enseignement formel (de la grammaire, par exemple) et la rétroaction correctrice ne mènent pas à l'acquisition de la langue, un processus subconscient similaire à la façon dont les enfants acquièrent leur langue première (L1), mais seulement à son apprentissage, un processus conscient par lequel on apprend les règles de la L2, on est conscient de celles-ci et on peut en parler. L'apprentissage est considéré comme moins important que l'acquisition par Krashen. En effet, dans son hypothèse du moniteur (*monitor hypothesis*), celui-ci postule que ce qui est appris ne peut que venir corriger (*monitor*) la production langagière de l'apprenant (laquelle est d'abord produite à l'aide des éléments langagiers acquis), et encore, seulement lorsque les conditions suivantes sont réunies : l'apprenant a le temps de se corriger, il est préoccupé par la forme de sa production et, évidemment, il possède la bonne représentation mentale de la règle.

Pour Krashen, les programmes d'enseignement de L2 basés sur le contenu, dont l'immersion, sont particulièrement efficaces pour l'acquisition de L2 (Krashen, 1985). En effet, dans ce dernier programme, « l'enseignement de matières ou la conduite d'activités scolaires [se fait] en utilisant la langue seconde comme médium d'enseignement » (Genesee, 1978, p. 2). Ainsi, les apprenants reçoivent constamment de l'intrant langagier formulé pour leur niveau, donc potentiellement compréhensible

(quoique pas nécessairement par tous les apprenants, puisque l'interlangue de chacun n'est pas nécessairement identique).

Cependant, malgré le fait que les apprenants en immersion développent d'excellentes compréhension et aisance langagières (*fluency*), leur précision langagière (*grammatical accuracy*, Lyster, 2004b, p. 322) laisse à désirer, c'est-à-dire que leurs productions langagières diffèrent de celles des locuteurs natifs en ce qui a trait à la morphologie, à la syntaxe et au vocabulaire (p.ex. Harley et Swain, 1984 ; Swain, 1988). La maîtrise de l'aspect en français, notamment la distinction entre le PC et l'IMP, est un des domaines où la précision pourrait être améliorée (Harley, 1989 ; Lyster, 2004). Il s'agit en outre d'une « difficulté notoire de la grammaire française »<sup>1</sup> (Izquierdo, 2007, p. 3), qui cause problème à des locuteurs de L1 diverses (comme l'anglais et l'espagnol, par exemple ; Izquierdo et Collins, 2008).

### 1.1.2 Schmidt et VanPatten : l'enseignement de la grammaire est nécessaire

En réponse à Krashen, certaines théories psychocognitives postulent que l'intrant compréhensible est nécessaire, mais pas suffisant pour acquérir une langue seconde. Ainsi, se basant sur sa propre expérience de l'apprentissage du portugais, Schmidt a formulé son hypothèse de la prise en compte (*Noticing Hypothesis*, 1990 ; 1994), selon laquelle pour acquérir une langue seconde, il est nécessaire de remarquer l'aspect formel de la langue, soit de remarquer la forme dans l'intrant et de remarquer l'écart (*notice the gap*, Schmidt et Frota, 1986) entre ce qu'on veut dire et ce qu'on sait dire (son interlangue), et entre ce qu'on dit et ce que les autres, surtout les locuteurs natifs, disent.

Pour Schmidt (2001), même si des études en psychologie (*cf.* DeSchepper & Treisman, 1996) ont montré qu'un certain apprentissage implicite est possible (i.e., sans que l'apprenant porte attention à la cible), il n'est pas clair que ces résultats aient une portée et une pertinence pour l'apprentissage des langues secondes. En fait, Schmidt postule que l'attention fait en sorte que l'apprentissage a lieu<sup>2</sup>, puisqu'elle permet la

---

<sup>1</sup> « notoriously difficult area of French L2 grammar »

<sup>2</sup> Dans sa version forte de l'hypothèse de la prise en compte (1990, 1994), Schmidt avance que l'attention est la condition nécessaire de l'apprentissage. En 2001, dans une



transformation de l'intrant en *intake*. Schmidt définit l'*intake* comme « cette partie de l'intrant que l'apprenant prend en compte, c'est-à-dire remarque »<sup>3</sup> (1990, p.139). Et c'est cet *intake* qui peut ensuite intégrer l'interlangue de l'apprenant. VanPatten précise que l'intrant doit non seulement être remarqué (*perceived*; VanPatten, 1990, p. 287), mais qu'il doit également être traité, et ce, dans la mémoire de travail pour pouvoir être considéré comme de l'*intake*, c'est-à-dire être incorporé dans le *developing system*, i.e. l'interlangue (VanPatten, 2004).

VanPatten, dans sa théorie du traitement de l'intrant (*Input processing*, 1996 ; 2004), insiste sur la nécessité d'attirer l'attention des apprenants sur la forme des énoncés par l'enseignement du traitement (*processing instruction*) afin de faciliter l'établissement de liens entre la forme et le sens par les apprenants. Ainsi, VanPatten croit pouvoir faciliter la transformation de l'intrant en *intake*, lequel peut par la suite entrer dans l'interlangue par accommodation et restructuration (voir la figure 1). Ce n'est qu'une fois intégrée dans l'interlangue qu'une structure peut être utilisée en production (*output*). Cette structure, bien sûr, peut être erronée et avoir quand même été intégrée dans l'interlangue de l'apprenant, puis être produite par celui-ci.

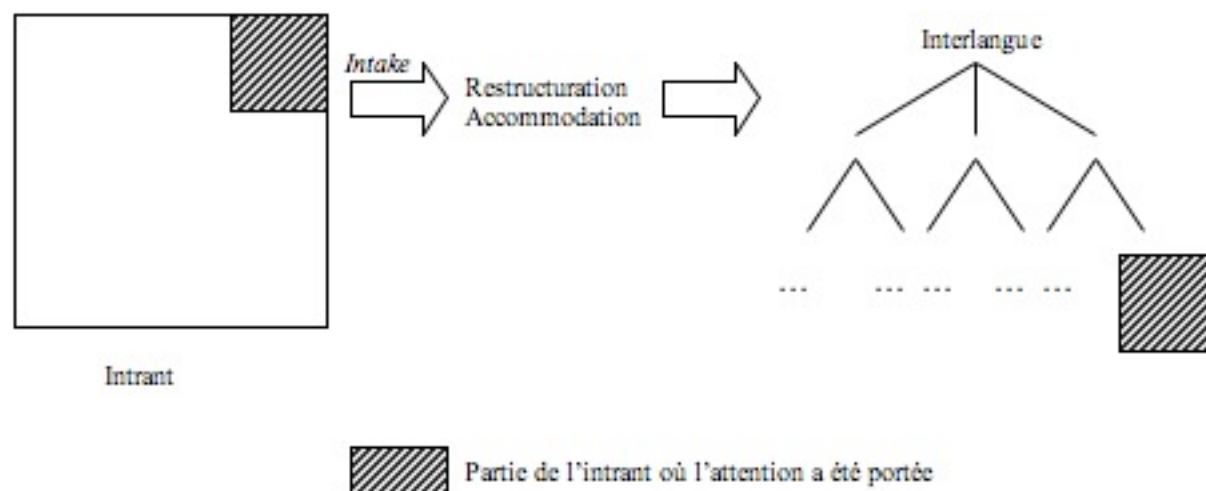
---

version plus faible de son hypothèse, il nuance quelque peu son propos en mentionnant que « l'acquisition d'une langue seconde est *fortement causée* par ce à quoi les apprenants portent attention et ce qu'ils remarquent dans l'intrant en langue cible, et quelle importance ils comprennent que cet intrant remarqué possède » (pp. 3-4, nous soulignons : « SLA is largely driven by what learners pay attention to and notice in target language input and what they understand the significance of noticed input to be »). Cependant, l'attention reste selon lui une nécessité pratique lorsqu'il s'agit de l'apprentissage de structures redondantes ou peu saillantes dans le discours.

<sup>3</sup> « that part of the input that the learner notices »

**Figure 1**

*Relation entre intrant, intake et interlangue*



*Note.* L'*intake*, la partie de l'intrant sur laquelle l'apprenant a porté son attention, peut passer dans le système de l'interlangue par restructuration ou accommodation (schéma inspiré de Boivin, communication personnelle, et de VanPatten, 2004, p. 26).

En se basant sur ses résultats d'expériences (p. ex., 1996) dans lesquelles il tente d'isoler la forme et le sens d'énoncés puis de les faire traiter par les apprenants, VanPatten (2004) propose deux principes, eux-mêmes divisés en sous-principes, guidant l'apprenant lors du traitement de l'intrant, c'est-à-dire lorsqu'il cherche à relier la forme linguistique entendue ou lue à un sens ou à une fonction (ou un emploi approprié au contexte, selon les termes de Larsen-Freeman, comme nous le verrons en section 1.3).

Le premier de ces principes, celui de la primauté du sens (*Primacy of Meaning Principle*), précise que les apprenants privilégient l'extraction du sens lors du traitement de l'intrant. Par exemple, ils traitent d'abord les mots lexicaux (*content words*). Ensuite, ils préfèrent les items lexicaux aux marqueurs grammaticaux lorsque ces deux formes expriment une même information sémantique (redondance). Par redondance, VanPatten entend le phénomène langagier par lequel « des notions sémantiques sont souvent encodées plus d'une fois soit dans une phrase ou dans le

discours (d'une phrase à l'autre) »<sup>4</sup> (2004, p. 8). Par exemple, en français, l'accord du verbe avec son sujet est une forme redondante ; en effet, la notion de personne est encodée à la fois dans la forme du groupe du nom (ou pronom) sujet et dans la terminaison verbale. C'est donc dire que deux formes grammaticales véhiculent la même information sémantique.

Dans les formes grammaticales ayant un sens, les apprenants préfèrent traiter d'abord les formes grammaticales non redondantes aux formes redondantes. Ainsi, les apprenants de l'anglais L2 traitent d'abord le morphème d'aspect progressif *-ing*, lequel n'est pas redondant, puis le morphème de troisième personne du singulier *-s*, qui est redondant avec l'expression du sujet par un groupe du nom ou un pronom, comme en français. Cette préférence de traitement explique, selon VanPatten, leur acquisition plus rapide du premier de ces deux morphèmes (VanPatten, 2004).

Enfin, les apprenants préfèrent les formes grammaticales véhiculant un sens à celles n'en véhiculant pas, que ces formes soient redondantes ou non. Un exemple de forme grammaticale ne véhiculant pas de sens est le morphème de genre accolé à un adjectif lorsqu'on l'accorde avec un nom référant à un objet inanimé (VanPatten, 2004).

Le traitement des formes redondantes ou ne véhiculant pas de sens est, toujours selon VanPatten (2004), contingent à la disponibilité chez l'apprenant des ressources suivantes : un certain niveau de compétence, une habileté à accéder à la mémoire lexicale et une tâche pas trop exigeante. Enfin, les apprenants tendent également à traiter les éléments placés en position initiale de la phrase avant ceux placés en position finale, et ces derniers avant ceux en position médiane.

Le second principe proposé par VanPatten est celui du premier nom (*First Noun Principle*), selon lequel les apprenants traitent le premier nom ou pronom qu'ils rencontrent comme le sujet du verbe et/ou l'agent de la prédication. C'est ce principe, combiné avec le sous-principe de préférence de la position initiale mentionné ci-dessus, qui explique le fait, soulevé par VanPatten (2004), que les apprenants du français L2 ont tendance à considérer le premier nom ou pronom de la phrase comme le sujet du

---

<sup>4</sup> “semantic notions are often encoded more than once in either a sentence or in discourse (across sentences)”

verbe. Ainsi, les apprenants à qui on a dit : « Jean fait nettoyer la chambre à Marc », lorsqu'on leur demande qui nettoie la chambre, ont tendance à répondre « Jean » (VanPatten, 2004, p. 15). Cependant, selon VanPatten, les apprenants peuvent se fier à la sémantique lexicale, à la probabilité de l'événement dépeint ou au contexte, lorsque ce dernier restreint les interprétations possibles, au lieu d'à l'ordre des mots pour interpréter les phrases.

Bref, selon VanPatten, la capacité humaine à traiter l'information étant limitée, on ne peut porter attention à la fois au sens et à la forme quand on est exposé à l'intrant, et on priorise nécessairement le sens pour assurer la communication. Résultat : la forme de certaines structures grammaticales, soit les formes redondantes et/ou les formes ne véhiculant pas de sens, ne pouvant être traitée, n'est pas acquise, d'où les problèmes de précision langagière.

En pratique, certains chercheurs (Long, 1991 ; Spada, 1997 ; Doughty & Williams, 1998 ; Ellis, 2001) ont suggéré de compenser le manque de précision langagière des apprenants en attirant, de façon implicite ou explicite, l'attention de ceux-ci sur la forme (i.e. la grammaire, la prononciation et le vocabulaire) par le biais de la form-focussed instruction, ou FFI, qui peut être proactive (p.ex. l'enseignement de la grammaire) ou réactive (la rétroaction correctrice) (Spada, 1997). En classe d'immersion, l'enseignement axé sur le sens, ou *meaning-focussed instruction* (MFI), prévaudrait. Selon Ellis, « la principale différence entre la form-focussed instruction et la meaning-focussed instruction consiste en la façon dont la langue est vue (comme un objet ou bien comme un outil) et le rôle que l'apprenant est invité à jouer (celui d'étudiant ou d'utilisateur) »<sup>5</sup> (2001, p. 13). Dans la communication, la langue est perçue comme un outil (pour transmettre un message) la majorité du temps. Les locuteurs en sont donc les utilisateurs. La langue est vue comme un objet lorsque les locuteurs adoptent une position métalinguistique, c'est-à-dire lorsqu'ils font une pause dans la communication du sens pour parler de la langue comme telle (de la forme de celle-ci). C'est également ce qui se produit lorsqu'on étudie une langue pour elle-même,

---

<sup>5</sup> « the essential difference between form-focused and meaning-focused instruction lies in how language is viewed (as an object as opposed to a tool) and the role the learner is invited to play (student as opposed to user) »

comme dans les cours de grammaire décontextualisée. L'approche communicative, utilisée notamment en immersion, met plutôt l'accent sur la langue comme outil. De plus, en classe d'immersion, les apprenants utilisent généralement le français pour apprendre le contenu des matières, ce qui ajoute au fait que le français y soit davantage vu comme un outil.

Cependant, toutes les structures grammaticales ne bénéficient peut-être pas forcément de la FFI ; certaines structures simples peuvent être acquises dans un environnement où la MFI prévaut, comme en immersion. C'est le cas, notamment, des distinctions de temps absolu, c'est-à-dire entre le passé, le présent et le futur, que les apprenants de 5<sup>e</sup> année en immersion française se sont généralement appropriées (Harley & Swain, 1978). Quant aux structures redondantes et/ou ne véhiculant pas de sens, pour reprendre les termes de VanPatten, elles exigent probablement que l'on attire davantage l'attention des élèves vers elles. La distinction entre le PC et l'IMP pourrait ainsi bénéficier de la FFI, puisque les temps du passé sont parfois redondants avec des adverbes de temps, et qu'à défaut de ne pas véhiculer de sens, ils présentent un sens aspectuel abstrait qui peut être difficile à saisir et à décrire.

Il apparaît pertinent de se pencher sur la situation réelle de l'enseignement de l'aspect en classe d'immersion. Le français y est-il considéré comme un outil (l'intrant compréhensible) pouvant mener à l'acquisition de la distinction entre le PC et l'IMP ? Y est-il plutôt vu comme un objet d'enseignement en soi ? En d'autres termes, cette distinction fait-elle l'objet d'un enseignement de la grammaire (FFI) ? Y a-t-il des études qui décrivent la situation réelle de la classe d'immersion par rapport à ce phénomène ?

## ***1.2 Peu d'études descriptives par rapport à l'enseignement de l'aspect en immersion***

À ce jour, la recherche sur l'enseignement de l'aspect en classe d'immersion française s'est intéressée à l'état des connaissances des apprenants (Harley et Swain, 1978 ; Harley, 1992) et à l'effet de la FFI proactive sur ces connaissances (Harley, 1989). Il n'existe que deux études descriptives à ce sujet, celles de Harley (1985) et de Swain (1988). Cependant, ces observations concernent l'usage que font les enseignants du PC

et de l'IMP, et ne renseignent pas sur l'enseignement de ces temps de verbes. De plus, les observations de Swain demeurent anecdotiques (voir section 2.3 pour le rapport de ces observations).

À notre connaissance, il n'existe pas non plus d'études d'observation qui décrivent l'enseignement de l'aspect dans des classes de FLE, ou encore dans des classes de FLS d'un milieu autre que l'immersion. Certaines études se penchent sur l'acquisition du PC et de l'IMP chez les apprenants du FLE (*cf.* Bardovi-Harlig & Bergström, 1996, et Howard, 2002a), alors que d'autres testent une solution didactique permettant aux apprenants d'acquérir la distinction entre ces temps verbaux (*cf.* Izquierdo, 2007). Toutefois, nous n'avons pu obtenir d'information quant à l'enseignement qui est donné dans ces classes, s'il y a lieu.

Comme aucune étude ne nous renseigne sur ce qui se passe en classe d'immersion par rapport à l'enseignement de l'aspect, il serait intéressant de voir si les manuels utilisés en immersion peuvent nous fournir des indices sur cet enseignement.

### ***1.3 Peu de manuels adaptés aux besoins des apprenants en immersion (en ce qui concerne l'aspect)***

Tout d'abord, il faut se demander quels peuvent être les besoins des apprenants en immersion en ce qui concerne l'aspect. Nous ferons un détour par la théorie linguistique avant de nous pencher sur l'étude des manuels en lien avec les difficultés des apprenants en immersion.

Larsen-Freeman distingue trois niveaux d'analyse des structures grammaticales :

« [L]es structures grammaticales ont non seulement une forme (morphosyntaxique), mais elles sont également utilisées pour exprimer un sens (sémantique) dans un emploi approprié au contexte<sup>6</sup> (pragmatique) »<sup>7</sup> (2001, p. 252). Par exemple, dans le cas des

---

<sup>6</sup> Le choix de l'expression *emploi (approprié au contexte)* au lieu de celle d'*usage* pour traduire le terme anglais *use* est justifié par le désir d'éviter l'ambiguïté avec le terme (*bon*) *usage*. Il ne s'agit pas ici d'adopter une position normative, mais plutôt descriptive, de cet emploi.

<sup>7</sup> « Grammatical structures not only have (morphosyntactic) form, they are also used to express meaning (semantics) in context-appropriate use (pragmatics) »

verbes à particule anglais (*phrasal verbs*), comme *to give up*, Larsen-Freeman (2001, p. 254) recense les éléments de forme, de sens et d'emploi suivants :

**Forme**

Verbe + particule (ou) verbe + particule + préposition

Transitif ou intransitif

Séparable ou inséparable

Patron d'accentuation et de jonction

**Sens**

Littéral ou figuratif

Sens multiples

**Emploi**

Discours informel

Principe de dominance : si le GN objet est dominant (long, contenant une information nouvelle), il a tendance à apparaître après la particule ; s'il est court et qu'il rapporte une information déjà donnée, il a tendance à apparaître avant la particule.

Ainsi, pour ce qui est de la distinction entre le PC et l'IMP, la forme concernerait la conjugaison, et le choix et l'accord du participe passé dans le cas du PC. Le sens pourrait consister en une définition de ce qu'est l'aspect perfectif ou imperfectif (puisque'il s'agit du sens lexical et/ou grammatical associé à une structure langagière), et l'emploi approprié au contexte consisterait en la définition des conditions dans lesquelles on doit utiliser l'un ou l'autre. Cependant, de l'aveu de Celce-Muria et Larsen-Freeman (1999), la limite entre le sens et l'emploi du système aspectuel (et temporel) est particulièrement difficile à tracer. Dans la section sur le sens du système temps-aspect de l'anglais de leur grammaire, elles listent les temps verbaux et indiquent une définition de chacune de leurs valeurs. Dans la section sur l'emploi de ce système, elles insistent plutôt sur les relations entre les différents temps verbaux, qu'elles soient paradigmatiques (lorsqu'il faut choisir un temps verbal ou un autre) ou syntagmatiques (lorsqu'il s'agit de combiner les temps verbaux à l'intérieur d'une phrase ou d'un discours).

Selon Larsen-Freeman (2001), ce n'est pas toujours la forme qui cause le plus de problèmes aux apprenants : « Souvent, nous réalisons que ce n'est ni la forme ni le sens des temps verbaux anglais qui représente le plus grand défi à long terme pour les

apprenants de l'anglais langue seconde ou étrangère, mais plutôt quand/pourquoi utiliser un temps et pas l'autre »<sup>8</sup> (p. 261). Larsen-Freeman cite l'exemple de la distinction entre le *present perfect* et le *simple past* en anglais, laquelle est également une distinction d'aspect (ici parfait vs. imparfait). À la lumière des problèmes de précision langagière des apprenants en immersion française relevés par Harley et Swain (1978) et Harley (1992), nous pouvons supposer que ces apprenants ont, eux aussi, avant tout besoin d'activités d'apprentissage et d'exercices qui visent l'emploi approprié au contexte, et non seulement la forme, des temps du passé en français.

Nous n'avons trouvé qu'une série de manuels conçue pour l'immersion (*Mille mots*), et elle n'est pas approuvée par le MELS (d'ailleurs, le MELS n'approuve aucun manuel de FLS, ni aucun manuel destiné à être employé spécifiquement en immersion).

Lorsque nous leur avons demandé s'ils utilisaient un manuel scolaire et si oui, lequel, la plupart des enseignants consultés lors d'un sondage informel que nous avons mené par courriel auprès d'une dizaine d'enseignants en immersion française et en d'autres programmes de français langue seconde de la région de Montréal ont dit n'utiliser aucun manuel ou adapter eux-mêmes les activités de grammaire et exercices tirés de manuels de français langue maternelle (FLM).

La série de manuels la plus utilisée en immersion serait, selon Lyster (2004), la série *Mémo mag*, série conçue pour les élèves ayant le français comme L1. À première vue, les manuels *Mille mots* et *Mémo mag* ne traitent le PC et l'IMP que partiellement, ce qui n'est pas suffisant pour les besoins des apprenants en immersion tels qu'exposés précédemment. En effet, la majorité des activités de ces manuels visent l'apprentissage de la forme du PC et de l'IMP, et non leur emploi approprié au contexte. La seule activité recensée visant l'emploi se retrouve dans *Mémo mag*. Toutefois, l'usage de ce manuel ne semble pas idéal en classe d'immersion, puisque selon Lyster (1987), les textes de cette série sont trop difficiles à comprendre pour les apprenants du FLS.

Il ressort donc de ces observations que les enseignants et les apprenants en immersion française n'ont pas accès à du matériel didactique approprié aux besoins des apprenants

---

<sup>8</sup> « Often we find that it is neither the form nor the meaning of the English tenses that presents the greatest long-term challenge to ESL/EFL students; rather it is when/why to use one tense and not the other »



en ce qui concerne le PC et l'IMP. Pourtant, un manuel adapté pourrait constituer un soutien pour les enseignants lorsque ceux-ci sentent que leurs élèves éprouvent des difficultés avec l'emploi de ces temps verbaux.

#### ***1.4 Objectifs de recherche***

De la réflexion précédente se dégagent les deux objectifs de recherche suivants, qui seront précisés après le cadre théorique.

1. Décrire ce qui se fait dans des classes d'immersion française en ce qui concerne l'enseignement et l'usage du PC et de l'IMP.

Décrire l'enseignement que des enseignantes de 3<sup>e</sup> à 5<sup>e</sup> années d'immersion française hâtive font, s'il y a lieu, de la distinction entre le PC et l'IMP.

Décrire l'intrant fourni par ces enseignantes en ce qui concerne le PC et l'IMP.

2. Élaborer une proposition didactique adaptée aux apprenants de ces classes d'immersion.

Il est à noter que le second objectif de recherche découle du premier, et reste plus modeste que celui-ci dans le cadre de cette étude.

## 2 Cadre théorique

Afin de préciser le cadre qui sous-tend cette étude, nous aurons recours à des théories expliquant les phénomènes de l'aspect et de l'acquisition de celui-ci, afin de mieux comprendre comment la distinction entre le PC et l'IMP peut être enseignée (sections 2.1 à 2.4). Nous aborderons, dans cette dernière section, la réflexion guidée avec exemples positifs et négatifs, une démarche ayant un potentiel didactique intéressant pour enseigner cette distinction. Nous verrons ensuite pourquoi cette démarche conçue pour l'enseignement du FLM pourrait également être employée en enseignement du FLS (section 2.6). Nous verrons aussi où cette démarche s'insère dans les théories sur l'enseignement des L2, notamment par rapport à la form-focussed instruction (FFI) et au *focus-on-forms* (FonFS) (section 2.5). Enfin, nous préciserons nos objectifs de recherche à la lumière du cadre théorique développé (section 2.7).

### 2.1 L'aspect : de la théorie à la transposition didactique

Deux façons de voir l'aspect seront abordées ici : celle de Weinrich (1964/1973 ; section 2.1.2) et celle de Comrie (1976) et de Vendler (1967) (section 2.1.1). De la vision de ces deux derniers chercheurs ont découlé l'hypothèse de l'aspect d'Andersen (p. ex., 1991) et les prototypes de Howard (2002b), lesquels visent à expliquer comment les apprenants acquièrent l'aspect en L2 (et même en L1). Les résultats des études sur l'état des connaissances des apprenants en immersion française, qui se basent sur cette théorie de Comrie-Vendler, seront présentés. Ainsi, il sera possible, à la lumière de l'hypothèse de l'aspect, de faire une hypothèse relativement à l'endroit où sont rendus les apprenants de 5<sup>e</sup> année en immersion française dans leur apprentissage du PC et de l'IMP.

À la suite d'un exposé de la théorie de Weinrich, nous verrons comment celle-ci converge et diverge avec la théorie de Comrie-Vendler, et comment nous pourrions assurer la transposition didactique à partir de ces théories (section 2.1.3). En vue de savoir comment intégrer efficacement des savoirs retenus dans des propositions didactiques, nous listerons les différents problèmes reliés à l'apprentissage et à l'enseignement de l'aspect ainsi que les solutions suggérées par certains chercheurs.

### 2.1.1 Comrie, Andersen et Vendler-Mourelatos : l'aspect grammatical versus l'aspect lexical

Il existe deux types d'aspect : l'aspect grammatical, exprimé principalement par le choix du temps verbal, et l'aspect lexical, exprimé par le sens inhérent à chaque verbe (ou plutôt prédication). La cohabitation des deux aspects au sein d'une phrase est inévitable, puisque le locuteur doit nécessairement choisir une prédication et un temps verbal, et c'est d'ailleurs une source de problèmes chez les apprenants en immersion (voir sections 2.1.1.3 et 2.1.1.4).

#### 2.1.1.1 L'aspect grammatical

Nous commencerons par l'aspect grammatical, puisque comme il dépend du choix du temps verbal, il est directement en lien avec le sujet de la présente étude.

Selon Comrie (1976), l'aspect [grammatical] est une façon de voir la constitution temporelle interne d'une situation. Parmi les aspects grammaticaux possibles, deux nous intéressent ici : l'aspect perfectif et l'aspect imperfectif.

L'aspect perfectif considère la situation de l'extérieur, donc la situation est vue comme un tout indivisible. Selon Riegel et al., l'aspect perfectif (qu'ils appellent *non-sécant*) permet de saisir un procès « globalement, de l'extérieur, et enfermé dans des limites ; en particulier, une borne finale lui est assignée » (2004, p. 294) parce qu'il s'agit ici des temps du passé. C'est pourquoi on utilise le perfectif (en français, au passé, le passé simple<sup>9</sup> et le PC) pour préciser qu'une situation est terminée : dans *elle écrit ce mémoire* (PS) ou *elle a écrit ce mémoire* (PC), la situation de l'écriture est perçue

---

<sup>9</sup> Le passé simple et le PC ne sont pas toujours interchangeables en français, donc pas tout à fait équivalents : le PC servirait à exprimer les aspects perfectif et parfait (voir section 2.2.3), alors que le passé simple n'exprimerait que l'aspect perfectif (Comrie, 1976) ; aussi, le PC serait un temps du commentaire, alors que le passé simple serait un temps du récit selon Weinrich (1964/1973 ; voir section 2.1.2). Cependant, le PC tendrait à devenir le seul temps utilisé pour exprimer l'aspect perfectif à l'oral, et de plus en plus à l'écrit (Comrie, 1976). Ainsi, pour l'enseignement du FLS, surtout lorsque celui-ci relève de l'approche communicative comme c'est le cas en immersion, il semble préférable d'enseigner d'abord la compréhension et la production du PC, puisque celui-ci est plus utilisé à l'oral que le passé simple, puis d'enseigner ce dernier lorsque les apprenants commencent à lire des romans en français, en mettant l'accent sur la compréhension mais non sur la production.

comme terminée, puisqu'elle est présentée comme un bloc en plus d'être exprimée au passé.

L'aspect imperfectif, quant à lui, permet de voir la situation de l'intérieur, donc est concerné par la structure interne de la situation. Riegel et al. ajoutent que le procès est ainsi séparé en deux parties : « une partie réelle nette et une partie virtuelle floue, à cause de l'effacement de la limite finale » (2004, p. 294). C'est donc dire que de l'intérieur de la situation, ou du procès, on peut voir la partie écoulée et celle non encore écoulée au point de référence passé mentionné. L'IMP permet d'exprimer l'aspect imperfectif : ainsi, le syntagme *elle révisait son mémoire* présente une situation qui, *au point du passé auquel il est fait référence*, n'est pas encore terminée, et qu'un autre événement (exprimé au passé simple ou au PC) pourrait venir l'interrompre.

Afin de ne pas cultiver la confusion selon laquelle seul l'aspect imperfectif serait un aspect grammatical vu qu'il s'intéresse à l'*intérieur* de la situation (alors que l'aspect perfectif ne s'intéresse qu'à l'*extérieur*), nous amputerons la définition de Comrie du terme « interne »<sup>10</sup>, ce qui nous donne donc la définition suivante de l'aspect grammatical : « une façon de voir la constitution temporelle d'une situation ».

Posons la phrase suivante, adaptée de Comrie (1976, p. 3) :

*Jean lisait* [imperfectif] *quand je suis entré* [perfectif].

Nous voyons que la structure interne de la situation dénotée par le verbe *lisait* est mise en relief par l'utilisation de l'imperfectif (IMP), et que la situation dénotée par le verbe *suis entré* est considérée comme un tout indivisible, i.e. un point dans le temps, d'où le perfectif (PC). Résultat : on comprend que l'événement *suis entré* (perfectif) est venu interrompre, à un moment donné, l'événement *lisait* (imperfectif). Il faut retenir que

---

<sup>10</sup> À notre avis, Comrie voulait dire que l'aspect [grammatical], à tout le moins en ce qui concerne les aspects perfectif et imperfectif, est une façon de mettre en évidence *ou non* la constitution temporelle interne d'une situation. En effet, la différence entre d'autres aspects, tels que progressif et non progressif par exemple, n'en est pas une impliquant l'intérieur et l'extérieur de la situation, mais seulement le déroulement *interne* de celle-ci, d'où l'absence de confusion de la définition de Comrie dans ce cas. Comme la discussion ne concerne que les aspects perfectif et imperfectif dans le présent mémoire, nous préférons reformuler la définition de Comrie afin de la rendre plus claire pour notre propos.

l'aspect n'est pas nécessairement une distinction objective entre des situations ; il s'agit plutôt d'un point de vue du locuteur sur une situation. Dans ce cas, nous retiendrons que théoriquement, tous les verbes peuvent prendre les deux aspects, selon le point de vue du locuteur, même si certains verbes tendent à être plus utilisés avec un ou l'autre (Ex. : *étais* > *ai été* ; *suis tombé* > *tombais*). La fréquence accrue de certaines combinaisons reflète un accord entre aspect grammatical et aspect lexical inhérent au verbe (voir sections suivantes).

### 2.1.1.2 L'aspect lexical

En effet, le locuteur doit, en plus de choisir un temps verbal (aspect grammatical), sélectionner une prédication qui sera conjuguée à ce temps verbal (aspect lexical). Contrairement à l'aspect grammatical, l'aspect lexical (aussi nommé en anglais *inherent lexical aspect*) serait une caractéristique intrinsèque d'une prédication (verbe seul, ou verbe + objet) (p. ex. Comrie, 1976).

Vendler (1967) a établi une classification des prédications selon leur schéma temporel (*time schemata*) ; cette classification a été reprise par Mourelatos (1978), qui a entre autres proposé que cette catégorisation en soit plutôt une relevant de l'aspect lexical. En voici les catégories, présentées selon la terminologie de Vendler par souci de cohérence, puisqu'elle demeure la plus utilisée dans la littérature. Ces exemples sont traduits de Vendler (1967, pp. 102-103). La traduction française de la terminologie provient de Howard (2002a). La définition des classes, sauf indication contraire, provient d'Andersen (2002).

- **États (STA)** : *aimer, penser* (prédications sans début ni fin naturels, dénotant une situation où il n'y a pas d'énergie fournie jusqu'à ce que l'on change d'état, donc de prédication) ;
- **Activités (ACT)** : *courir, pousser un chariot* (prédications avec un début et une fin arbitraire – i.e. si on arrête l'activité à n'importe quel moment, on peut dire qu'on a quand même effectué l'activité en question (Riegel et al., 2004) – et qui nécessitent qu'on fournisse de l'énergie de façon constante) ;

- **Accomplissements (ACC)** : *courir un kilomètre, tracer un cercle* (prédications avec une fin naturelle, ayant une durée comme les ACT) ;
- **Achèvements (ACH)** : *atteindre le sommet, repérer l'avion* (prédications ayant une fin naturelle, dont le début et la fin correspondent à un même moment).

Comme autres améliorations, Mourelatos a également suggéré que les étiquettes soient changées afin d'inclure également les situations qui n'ont pas un être humain pour agent (sujet) ; et que les ACC et ACH soient regroupés sous la même étiquette d' « événements » (*events*), résultant ainsi en trois catégories au lieu de quatre : états, processus et événements au lieu de STA, ACT, ACC et ACH. Cependant, le regroupement original de Vendler sera conservé dans le présent mémoire par souci de cohérence avec une grande part de la littérature sur l'aspect s'inscrivant dans cette orientation théorique.

Andersen (1991, p. 311) a modélisé cette catégorisation à l'aide des traits sémantiques de chaque catégorie (voir tableau 1 à la page suivante), de sorte qu'il est possible de distinguer de façon logique les quatre aspects lexicaux relevés par Vendler et Mourelatos. Les caractéristiques *ponctuel*, *télique* et *dynamique* ont été d'abord utilisées par Mourelatos (1978) ; elles ont été représentées sous forme de traits sémantiques par Andersen (1991).

Les événements ponctuels peuvent n'être réduits qu'à un point dans le temps (Andersen, 1991) ; en d'autres termes, ils ne durent pas dans le temps (Mourelatos, 1978). Il s'agit donc des prédications ACH : *atteindre le sommet* et *repérer l'avion* ne durent qu'un court moment.

Les événements téliques ont une fin naturelle. Ils « impliquent un produit ou un résultat »<sup>11</sup> (Mourelatos, 1978, p. 417). Ils possèdent intrinsèquement un point final (Mourelatos, 1978). Il s'agit donc des prédications ACC et ACH : *escalader une*

---

<sup>11</sup> « involve a product, upshot, or outcome »

*montagne* (ACC<sup>12</sup>) et *atteindre le sommet* (ACH) comportent toutes deux une fin naturelle, soit l'arrivée au sommet.

Enfin, les événements dynamiques nécessitent de l'énergie pour avoir lieu (Andersen, 1991) ; ils impliquent nécessairement un changement (Mourelatos, 1978). Il s'agit donc des prédications parfois appelés « d'action » ou « dynamiques », soit les ACT, ACC et ACH. Ainsi, que l'on  *fasse de la randonnée en montagne* (ACT), *escalade une montagne* (ACC) ou *atteigne le sommet* (ACH), de l'énergie, du mouvement ont été nécessaires. Bien sûr, on pourrait argumenter que l'atteinte du sommet en soi n'implique pas de mouvement, puisqu'il s'agit d'un court instant dont on pourrait prendre le cliché. Cependant, il y a bel et bien eu un effort – un changement d'état, pourrait-on dire – pour atteindre ce sommet. En comparaison, *aimer l'escalade* (STA) ne demande *jamais* d'énergie pour avoir lieu.

**Tableau 1**

*Réinterprétation de la hiérarchie Vendler-Mourelatos en traits sémantiques*

	STA	ACT	ACC	ACH
ponctuel	-	-	-	+
télique	-	-	+	+
dynamique	-	+	+	+

*Note.* D'après Andersen (1991, p. 311).

On remarque que les deux aspects lexicaux situés aux extrémités, soit STA et ACH, possèdent soit aucun des traits sémantiques, soit tous ces traits. Entre ces deux extrêmes, les aspects lexicaux acquièrent un trait sémantique à la fois ; ainsi, les ACT ont un trait de plus que les STA, et les ACC, deux traits de plus. Enfin viennent les ACH, avec les trois traits.

Ainsi, dans toute prédication cohabitent, de façon indépendante l'un de l'autre, un aspect grammatical, lequel relève du point de vue du locuteur sur la situation, et un aspect lexical, lequel relève du choix de la prédication comme telle. Nous verrons, dans

<sup>12</sup> On pourrait argumenter qu'il s'agit d'une prédication ACT, et non ACC. Cependant, nous considérons ici que l'événement d'escalader une montagne implique un point final (l'arrivée au sommet). La prédication *faire de la randonnée en montagne* serait, quant à elle, une ACT.

la section suivante, comment les apprenants d'une langue seconde en viennent à maîtriser ces choix parallèles.

### 2.1.1.3 Comment l'aspect est-il acquis par les apprenants ? L'hypothèse de l'aspect

Selon l'hypothèse de l'aspect (*Aspect Hypothesis*, aussi appelée *Primacy of Aspect Hypothesis*) d'Andersen et Shirai (1996 ; voir aussi Andersen, 2002), les apprenants d'une L1 ou d'une L2, au début de leur apprentissage, utilisent les marques morphologiques de temps et d'aspect suivant l'aspect lexical du verbe auquel la marque est associée. En d'autres termes, leur choix d'un temps verbal (aspect grammatical) *dépend* de la prédication qu'ils ont choisi d'utiliser (aspect lexical).

Par exemple, au début de leur acquisition, les apprenants de l'anglais L1 ont tendance à employer plus fréquemment le suffixe *-ing* de l'aspect progressif avec les prédications ACT (*I was hiking*) qu'avec les prédications ACC (*I was climbing a mountain*) et ACH (*I was reaching the top*<sup>13</sup>) (Andersen & Shirai, 1996). Effectivement, les ACT ont une durée ([-ponctuels]) et n'ont pas de fin déterminée ([-téliques]), ce qui les rend particulièrement compatibles avec l'aspect progressif, qui réfère à une continuité de l'événement. De leur côté, les prédications ACC et ACH ont une fin déterminée ([+téliques]), et les prédications ACH n'ont même pas de durée qu'il serait possible de « continuer » ([+ponctuels]). Elles sont donc moins facilement employables avec l'aspect progressif.

Cette tendance, également observable avec le PC et l'IMP, est logique : l'imperfectif, en mettant l'accent sur la structure interne de la situation et ses différentes phases, s'applique bien pour décrire des états (STA) – comme dans *elle aimait la randonnée* – qui ont une durée inhérente avec possiblement plusieurs phases ([-ponctuelles]). Quant à lui, le perfectif, qui voit la situation comme un tout indivisible et bien souvent terminé, s'applique particulièrement bien aux prédications d'achèvement (ACH) – comme dans *elle a atteint le sommet* – qui sont des situations ponctuelles ([+ponctuelles]) dont on voit bien la fin ([+téliques]).

---

<sup>13</sup> Il s'agit de nos traductions en anglais des prédications données en exemple dans les pages précédentes : *je faisais de la randonnée* (ACT), *j'escaladais une montagne* (ACC) et *j'atteignais le sommet* (ACH).



Ainsi, on emploie plus facilement le verbe *être* (le STA par excellence) à l'IMP qu'au PC : *Elle était joyeuse* est plus probable que *Elle a été joyeuse*. À l'inverse, une prédication ACH telle que *gagner la course* est plus compatible avec le PC qu'avec l'IMP : *Elle a gagné la course* versus *Elle gagnait la course*. Il est à noter que toutes ces phrases sont grammaticales ; seulement, il est plus aisé de trouver un contexte possible pour la première que pour la seconde de chaque paire de phrases.

Andersen et Shirai (1996) proposent d'expliquer cette tendance par la théorie des prototypes. Howard explique la tendance au « marquage typique » (*prototypical marking*) de la façon suivante :

L'utilisation d'une marque [morphologique] aspectuo-temporelle [d'aspect grammatical] pour exprimer la valeur aspectuelle qu'un verbe assume en contexte pose une plus grande difficulté dans le cas des verbes qui partagent moins d'affinités [proto]typiques [aspect lexical] avec cette marque morphologique que dans le cas des verbes qui partagent plus d'affinités avec elle.<sup>14</sup> (2002b, p. 103).

Ainsi, certaines associations entre un aspect grammatical et un aspect lexical seraient plus naturelles que d'autres ; nous appellerons ces associations typiques des *prototypes*, suivant Andersen et Shirai (1996) et Howard (2002b).

Pour déterminer les valeurs typiques du perfectif et de l'imperfectif, la catégorisation en traits sémantiques d'Andersen (1991) est utile. Howard (2002b) propose les prototypes suivants :

**Prototype du perfectif (PC) :** prédications ACH, car notamment<sup>15</sup>  
[+téliques, +ponctuelles] (*elle a atteint le sommet*)

---

<sup>14</sup> « The use of an aspectuo-temporal marker [of grammatical aspect] to express the aspectual value that a verb assumes in context poses greater difficulty with verbs which share less prototypical affinities [lexical aspect] with that marker than those which share greater affinity »

<sup>15</sup> Howard rapporte également les traits [+passé] et [+résultat] pour les prédications ACH et le perfectif, et le trait [-passé] pour les prédications STA et ACT et l'imperfectif. Cependant, nous nous contenterons ici d'énoncer les traits utilisés par Andersen (1991) et qui servent à distinguer les types de prédications l'un de l'autre.

**Prototypes de l'imperfectif (IMP) :** prédications STA et ACT, car notamment [-téliques] (*elle aimait la randonnée* (STA) et *elle faisait de la randonnée* (ACT))

Selon Howard, les prédications ACC (comme *escalader une montagne*) ne font partie d'aucun prototype. Nous pouvons en déduire, bien que cela semble étonnant, que leur emploi avec le PC (*elle a escaladé une montagne*) et leur emploi avec l'IMP (*elle escaladait une montagne*) sont tous deux atypiques. Aussi, il n'y a pas qu'un seul aspect lexical qui fait partie du prototype de l'IMP : à côté des prédications STA, situées à un extrême du continuum, y figurent les prédications ACT. D'après Howard, c'est la nature continue d'un événement qui fait que celui-ci s'accorde particulièrement avec l'imperfectif ; le fait que cet événement soit dynamique ou non (la différence entre les prédications STA et ACT) n'est pas pertinent. Les prédications STA et ACT, en tant que prédications [-téliques], n'ont pas de fin déterminée et peuvent donc être facilement « continuées ».

Howard (2002b), pour expliquer la tendance à faire des associations typiques, note entre autres le fait qu'étant une propriété intrinsèque des verbes, l'aspect lexical est plus objectif que l'aspect grammatical, lequel est, comme nous l'avons vu, plus subjectif, puisque dépendant du point de vue du locuteur. En d'autres termes, le choix de l'aspect lexical est plus facile (ou plus rapide) à faire que celui de l'aspect grammatical ; et comme le locuteur a tendance à faire découler un choix d'un autre plutôt que d'effectuer deux choix séparés, il commence par le choix d'une prédication, et le temps verbal en découle.

En fait, Andersen (2002) avance que les humains ont une tendance naturelle à former et à utiliser des prototypes (même leurs mécanismes perceptuels et conceptuels fonctionnent ainsi). Les apprenants infèrent les prototypes (qui sont des images mentales) grâce à une exposition répétée à des emplois typiques, c'est-à-dire à des emplois qui correspondent à un prototype (voir, en section 2.2.2.1, l'hypothèse du biais distributionnel), de même qu'à leur tendance naturelle à rechercher les prototypes. Cela leur prend plus de temps à remarquer les emplois atypiques, i.e. qui ne correspondent pas aux prototypes. En fait, les « non-prototypes » sont moins accessibles mentalement que les prototypes, et ce, de façon graduelle plus ils s'éloignent du sens d'un prototype.

Izquierdo (2007) ajoute que le marquage atypique étant contraire à l'alignement sémantique, le traitement de ces emplois atypiques cause une surcharge cognitive.

L'hypothèse de l'aspect (Andersen et Shirai, 1996) prévoit aussi, entre autres, les stades d'acquisition suivants : (1) les enfants utilisent le perfectif d'abord avec les ACH et ACC, puis l'étendent aux ACT et STA ; (2) dans les langues qui encodent la distinction entre le perfectif et l'imperfectif (dont le français), l'imperfectif apparaît plus tard que le perfectif, et commence avec les STA et ACT, puis s'étend aux ACC et ACH.

Il s'agit de voir maintenant si cette hypothèse permet de rendre compte de l'acquisition de la population à l'étude. Nous sommes donc en droit de nous poser les questions suivantes : est-ce que les apprenants en immersion suivent la tendance générale et montrent une tendance au marquage typique ? Si oui, où en sont-ils rendus dans leur acquisition ?

#### 2.1.1.4 L'état des connaissances des apprenants en immersion

Afin de répondre à ces questions, nous observerons les résultats de Harley et Swain, qui ont beaucoup étudié l'interlangue des élèves inscrits en immersion française en Ontario, puis nous les comparerons avec les prédictions de l'hypothèse de l'aspect.

Harley et Swain se sont attardées au système verbal des apprenants du programme d'immersion française, notamment à leur maîtrise de l'aspect. Se basant sur les données d'entrevues de cinq élèves en 5<sup>e</sup> année (comparées à celles de trois enfants bilingues et de trois monolingues du même niveau scolaire) obtenues par Harley et Swain (1978), Harley résume la situation ainsi : « Les élèves [du programme d'immersion française] semblaient utiliser un temps du passé par verbe lexical, utilisant généralement le passé composé avec les **actions** [ACT, ACC, ACH], même dans les contextes habituel et progressif, où l'imparfait est requis, et réservant l'imparfait aux verbes **statiques** ayant une durée inhérente [STA]<sup>16</sup> (par exemple, *être*,

---

<sup>16</sup> Comme Harley n'utilise pas la classification de Vendler, nous avons essayé de donner, dans les termes de celle-ci, l'équivalence de ce que Harley appelle « actions » et « stative verbs of inherent duration ». Pour ces derniers, la correspondance a été établie sans problème, puisque selon la caractérisation en traits sémantiques

*avoir, vouloir*) »<sup>17</sup> (1989, p. 332) (nous soulignons). Toutefois, Harley, dans une autre étude descriptive (1992), cette fois avec des apprenants de 1<sup>re</sup>, 4<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> années, trouve que les apprenants de 4<sup>e</sup> année commencent à utiliser l'IMP avec certains verbes « dynamiques » [ACT, (ACC), (ACH)]<sup>18</sup>. Cette tendance s'accroît en 10<sup>e</sup> année, mais les apprenants n'utilisent toujours pas l'IMP pour exprimer la valeur habituelle de l'imperfectif. Il y a donc lieu de croire que les apprenants de 5<sup>e</sup> année en immersion française n'ont pas acquis le système complet de l'aspect en français.

Les valeurs des prototypes de Howard (2002b) vues ci-dessus recourent presque l'usage des étudiants en immersion (sauf en ce qui a trait aux prédications ACT, qui sont plutôt utilisées avec le PC qu'avec l'IMP, mais nous verrons que d'autres facteurs entrent en jeu). Nous pouvons quand même, suivant Andersen et Shirai, faire l'hypothèse que leur acquisition part des cas les plus typiques pour s'étendre

---

d'Andersen (1991), les STA sont [-ponctuels], donc nécessairement [+duratifs], puisque ces deux catégories s'opposeraient. Le fait de mentionner « of inherent duration » serait donc redondant. Cependant, en ce qui concerne les verbes d'action, on a dû repérer des exemples dans l'article de Harley et Swain (1978) et les classer afin de pouvoir dire qu'il s'agissait de verbes ACT (p.ex. *j'ai mis de la peinture, [elle] a utilisé son make-up* ['maquillage']), ACC (*j'ai tombé, pour je suis tombé*) et ACH (*les lumières ont allé off pour se sont éteintes*).

<sup>17</sup> « Students appeared to be operating with one past tense per lexical verb, generally using the *passé composé* for **actions** [ACT, ACC, ACH], even in habitual and progressive contexts where the *imparfait* was required, and reserving the *imparfait* for **stative** verbs of inherent duration [STA] (for example, *être, avoir, vouloir*) »

<sup>18</sup> Harley note que « certains élèves de 4<sup>e</sup> année utilisent aussi de façon occasionnelle l'imparfait avec des verbes dynamiques, ce qui indique les débuts [de l'acquisition] du contraste avec le passé composé approprié de la langue cible » (« [s]ome of the grade 4 students also occasionally use the *imparfait* with dynamic verbs, indicating the beginnings of a target-like aspectual contrast with the *passé composé* ») (p. 174). En l'absence de la liste et d'exemples de ces verbes, on ne peut pas dire si les verbes produits sont seulement des ACT, ou bien des ACH, ou encore un peu de tout. Si on en croit l'hypothèse de l'aspect, les ACT apparaîtraient à l'IMP tout de suite après les STA, d'où le choix de la représentation ACT / (ACC) / (ACH), les parenthèses exprimant la possibilité, mais pas la certitude.

Chez les élèves de 1<sup>re</sup> année observés par Harley, « les formes de l'imparfait étaient lexicalement restreintes à un petit ensemble de verbes intrinsèquement duratifs comme *aimer, avoir, être, pouvoir, savoir, vouloir* » (« [f]orms of the *imparfait* were lexically restricted to a small set of inherently durative verbs such as *aimer, avoir, être, pouvoir, savoir, vouloir* ») (pp. 173-174), verbes qui sont tous des STA selon la terminologie de Vendler.

progressivement vers les plus atypiques. Et si l'imperfectif apparaissait plus tard que le perfectif, comme l'hypothèse de l'aspect le suggère, cela pourrait rendre compte de la préférence des apprenants pour le PC avec les verbes ACT.

Ainsi, nous pouvons postuler que les apprenants de 5<sup>e</sup> année en immersion sont rendus à ce point dans leur apprentissage (ce tableau reprend le formalisme d'Andersen, 2002) :

**Tableau 2**

*État supposé de l'interlangue des apprenants de 5<sup>e</sup> année en immersion française*

Aspect lexical →	STA	ACT	ACC	ACH
Aspect grammatical ↓	[-ponctuel, -télique, -dynamique]	[-ponctuel, -télique, +dynamique]	[-ponctuel, +télique, +dynamique]	[+ponctuel, +télique, +dynamique]
<b>Perfectif (PC)</b>		←	←	←•PROTOTYPE
<b>Imperfectif (IMP)</b>	PROTOTYPE•→	(→)	(→)	(→)

Les points indiquent le point de départ de l'apprentissage, soit le marquage typique. Ainsi, les apprenants utilisent d'abord le PC avec les ACH, et l'IMP avec les STA. Les flèches montrent le sens de leur progression, laquelle se fait un trait à la fois, si l'on se fie à l'hypothèse de l'aspect. Chez un locuteur natif, on retrouverait une flèche dans chaque case, puisqu'il aurait déjà acquis toutes les possibilités. Ici, dans le cas des apprenants de 5<sup>e</sup> année d'immersion française, le PC ne semble pas encore utilisé avec les STA, si l'on se fie aux résultats de Harley et Swain (1978), d'où l'absence de flèche dans la case. De plus, l'étude de Harley (1992) suggère qu'ils ont commencé à utiliser l'IMP avec les ACT (peut-être même avec les ACC et les ACH), alors que Harley et Swain (1978) n'avaient pas relevé d'occurrences de ce phénomène. Les parenthèses indiquent donc ici une zone floue, soit un début timide d'utilisation (pour ce qui est des ACT), soit une hypothèse optimiste (pour les ACC et les ACH).

La théorie de Comrie, couplée à l'hypothèse de l'aspect d'Andersen et Shirai, permet de rendre compte de l'acquisition de l'aspect grammatical par les apprenants. Il existe cependant une autre théorie ayant pour objet l'aspect : il s'agit de la théorie de Weinrich. Nous verrons, dans la section suivante, de quelle façon elle rend compte du phénomène de l'aspect.

### 2.1.2 Weinrich : une autre explication de l'aspect par la *mise en relief*

La théorie suivante, élaborée par Weinrich (1964/1973), se situe dans le cadre de la linguistique textuelle. Ainsi, contrairement à la théorie de Comrie, qui ne fait pas explicitement mention de son cadre de référence, elle décrit les temps de verbes comme des phénomènes textuels – i.e. qui assurent la cohésion du texte et l'enchaînement ou les transitions dans un texte oral ou écrit – et non des phénomènes limités au cadre de la phrase. Selon Weinrich, « [l]e temps [verbal] dépend de la position de la phrase par rapport à l'ensemble du récit » (1964/1973, p. 132).

Le fait de n'utiliser que des phrases décontextualisées pour expliquer le phénomène de l'aspect force l'apprenant, selon Reichler-Béguelin et al., à utiliser « certaines distinctions sémantiques traditionnellement invoquées (p. ex. duratif / non duratif), que les apprenants eux-mêmes ressentent très vite comme inopérantes » (1990, p. 98), car elles s'appliquent en fait à l'aspect lexical et non à l'aspect grammatical (Andersen, 1991). Sinon, comment expliquer que la phrase *Ce roi régna pendant cinquante ans* est grammaticale (Dansereau, 1987) ? La durée plutôt longue et explicitement mentionnée n'empêche en rien la présence d'un verbe au passé simple, bien au contraire.

Aussi, si on utilise des phrases décontextualisées, l'utilisation de conjonctions ou d'adverbes (ci-après regroupés sous le terme d'*adverbes*, par souci de cohérence avec la littérature et de ne pas alourdir le texte) devient parfois nécessaire pour rendre l'opposition entre PC et IMP évidente, comme dans la phrase suivante :

*Hier, je mangeais une pomme, **lorsque tout à coup**, un oiseau est venu se poser dessus.*

Dans un texte, par contre, la présence d'un contexte permet souvent de comprendre le contraste entre une phrase au PC et une phrase au passé simple qui la suit. Cependant, en procédant par l'ajout d'adverbes, on court le risque de pousser les apprenants à se fier uniquement à ceux-ci pour comprendre l'aspect véhiculé, donc d'accroître l'effet de la redondance entre marques morphologiques d'aspect et adverbes.

Pour Weinrich, la situation de communication joue également un rôle important. Ainsi, l'IMP et le passé simple sont des temps du récit, et le présent et le PC relèvent plutôt du commentaire. Il s'agit d'une différence dans l'attitude du locuteur.

Dans le premier cas, celui du récit, le locuteur raconte une histoire située dans un passé distancié par rapport à lui et à son interlocuteur. Il ne s'agit pas nécessairement d'un passé lointain. Il peut s'agir d'un passé imaginaire, comme dans les contes (à partir de *Il était une fois...* (IMP) jusqu'à *Ils se marièrent et eurent beaucoup d'enfants* (PS)), ou d'un passé dont le locuteur cherche à se détacher, comme lors du rapport d'événements historiques (*Le règne de ce roi dura plusieurs années* (PS). *Il était réputé pour sa cruauté* (IMP)). L'action est envisagée « *en dehors de ses relations avec le moment de l'énonciation* » (Reichler-Béguelin et al., 1990, p. 99).

Dans le second cas, celui du commentaire, le locuteur fait un commentaire sur cette narration, qui est plus proche de sa réalité et de celle de son interlocuteur, et qui peut donc davantage faire réagir celui-ci. Parce qu'à l'oral, le discours porte généralement sur des situations qui ont une portée actuelle sur le locuteur et l'interlocuteur, le PC y est plus employé que le passé simple (Riegel et al., 2004 ; Reichler-Béguelin et al., 1990). Ainsi, on obtient : *Ce premier ministre a été au pouvoir pendant plusieurs années* (PC). *Il est réputé pour sa cruauté* (présent).

Selon Weinrich, à l'intérieur des temps du récit, l'IMP et le passé simple diffèrent par la mise en relief qu'ils font des situations. Le passé simple exprime les situations mises à l'avant-plan du récit, i.e. celles que le locuteur *perçoit* comme les « *événement[s] inouï[s]* », « ce pourquoi l'histoire est racontée » (Weinrich, 1964/1973, p. 115).

L'IMP, quant à lui, exprime les situations mises à l'arrière-plan (en trame de fond), i.e. celles que le locuteur *perçoit* comme secondaires, ou « ce qui à lui seul n'éveillerait pas l'intérêt, mais qui aide l'auditeur à s'orienter à travers le monde raconté et lui en rend l'écoute plus aisée » (p. 115). Ainsi, dans les phrases suivantes :

*Le règne de ce roi **dura** plusieurs années* (PS). *Il **était** réputé pour sa cruauté* (IMP).

l'accent est mis sur la durée du règne du roi, qui est l'événement central, à partir duquel découleront d'autres événements. L'événement de sa réputation est perçu comme secondaire, comme une simple remarque que le locuteur aurait ajoutée pour faciliter la compréhension de l'interlocuteur.

Il semble que ce soit une distinction de mise en relief que tentent d'exprimer les auteurs de manuels scolaires qui associent le passé simple aux actions et l'IMP aux

descriptions dans un récit. Toutefois, ces termes (notamment celui d'*actions*) entretiennent la confusion avec l'aspect lexical, ce qui peut laisser croire aux apprenants que seuls les verbes d'actions (ACT, ACC, ACH) peuvent être au passé simple.

Selon Weinrich, dans le français parlé contemporain (c'est-à-dire dans les années 1960), le PC (accompagné du présent) remplace souvent le passé simple pour exprimer les situations qui se trouvent à l'avant-plan. Il note toutefois que le fait d'exprimer une succession d'événements au PC reste « exceptionnel » (p. 308), ce qui ne semble plus être le cas en 2010. Aujourd'hui, il semble que le PC ait acquis, lui aussi, la capacité d'exprimer des événements à l'avant-plan. Pour Weinrich, l'expression d'une succession d'événements au PC va de pair avec un besoin et une utilisation accrues d'adverbes de temps comme *puis* et *alors* afin d'assurer la « consécution narrative » (p. 310), que la nature de temps du commentaire du PC ne lui permet pas d'assurer seul, contrairement au passé simple. Inutile de dire que si cette tendance s'avère, cela ajoutera à la redondance entre temps verbaux et adverbes, donc à la difficulté pour les apprenants à prendre en compte les marques morphologiques de temps (voir section 2.2.2.3).

Deux théories permettant de rendre compte de l'aspect de façon différentes ont été présentées dans les sections précédentes : celle de Comrie et celle de Weinrich. Notre second objectif de recherche, l'élaboration d'une proposition didactique, nous impose toutefois d'effectuer certains choix théoriques, que nous exposerons dans la section suivante.

### **2.1.3 Choix théoriques et transposition didactique**

En vue d'effectuer des choix théoriques éclairés et d'en faire la transposition didactique (section 2.1.3.2), il convient d'abord de faire ressortir les différences et les ressemblances entre les deux cadres théoriques étudiés (section 2.1.3.1).

#### **2.1.3.1 Comparaison des deux cadres théoriques**

Dans les deux cadres théoriques présentés, nous avons vu l'importance que prend le point de vue du locuteur sur le choix de l'aspect : soit selon la façon dont le locuteur



envisage la constitution temporelle de la situation (de l'intérieur ou de l'extérieur ; Comrie, 1976), soit selon l'importance qu'il accorde à la situation en situant celle-ci en avant-plan ou à l'arrière-plan du récit (Weinrich, 1964/1973). Cela signifie que les deux théories s'accordent pour dire que n'importe quelle situation (donc n'importe quelle prédication) peut être exprimée dans n'importe quel temps verbal.

Ainsi, dans *Elle dansait quand il est entré*, le locuteur choisit de placer la première situation, *danser*, en arrière-plan et la seconde, *entrer*, en avant-plan. On pourrait aussi dire qu'il envisage la première de l'intérieur, comme ayant des phases, et la seconde comme un point (nécessairement vu de l'extérieur) venant interrompre la première ou, à tout le moins, venant se placer entre deux phases de celle-ci. La phrase suivante, quoique moins probable, est néanmoins possible et grammaticale : *Il entra quand elle a dansé* (il faut alors supposer que la danse est un événement court, ponctuel). Dans ce cas, le locuteur a choisi d'inverser la perspective : si l'on imagine un film, on verrait la danse en avant-plan, cette fois, et l'entrée en arrière-plan. Bien qu'intrinsèquement de courte durée (de par son aspect lexical, ACH), la situation de l'entrée serait vue de l'intérieur cette fois, avec la situation de la danse vue comme un point venant se placer à l'intérieur de son déroulement. Il est donc pertinent de s'attarder au contexte lorsqu'on cherche à interpréter le choix du PC ou de l'IMP, ou lorsqu'on cherche à employer ces temps verbaux correctement.

Le choix du PC (perfectif) pour mettre un événement à l'avant-plan s'explique par le fait que cet aspect montre bien les bornes de l'événement, surtout sa borne finale puisqu'il s'agit d'un événement passé ; ainsi, il permet d'exprimer la succession d'événements, laquelle est le propre de l'avant-plan d'une narration (Reinhart, 1984).

À l'inverse, en arrière-plan, on retrouve toute « action envisagée comme *cadre, décor* ou *circonstances accessoires* de la narration, sans que le début ou la fin de cette action (sic) soient spécialement pris en compte ou focalisés par le texte » (Reichler-Béguelin et al., 1990, p. 102). Si le début et la fin ne sont pas pris en compte, c'est que le locuteur a cru important de mettre en lumière la constitution temporelle interne de la situation. Cela rejoint donc la théorie de Comrie.

De plus, Weinrich lui-même s'exprime sur un point commun entre les théories de l'aspect (dans lesquelles on peut compter celle de Comrie) et sa propre théorie :

Le récit d'arrière-plan est plutôt le domaine de l'habituel et du banal, le récit de premier plan celui des faits uniques et inhabituels. Malgré son aveuglement devant les structures narratives, *la théorie de l'aspect a donc, par hasard, touché juste* : le temps de l'arrière-plan prend en charge le duratif, l'*imperfectif*, etc., celui du premier plan le ponctuel, le *perfectif*, etc. (1964/1973, p. 146 ; nous soulignons)

Ainsi, Weinrich y voit une similarité de résultat même si, pour lui, les processus qui mènent à ces résultats ne sont pas équivalents.

Il semble en fait que ces théories soient complémentaires : alors que celle de Comrie, du moins en ce qui concerne ses développements (notamment la recherche d'Andersen et de Shirai), permet d'expliquer l'acquisition de l'aspect, celle de Weinrich permet d'expliquer la production de l'aspect dans le texte, particulièrement la narration.

Toutefois, avant donner une place précise à chacune de ces théories dans notre travail d'élaboration d'une proposition didactique, nous nous pencherons sur la définition de la transposition didactique et sur les conditions qui permettent sa réussite.

### 2.1.3.2 La transposition didactique

La transposition didactique, selon Chevallard, est, du moins « [a]u sens restreint, [...] le passage du savoir savant au savoir enseigné » (1991, p. 20). À l'intérieur de la transposition didactique, on distingue deux phases : la transposition externe, soit « le passage du savoir savant [...] aux savoirs à enseigner » (Boivin et Pinsonneault, 2008, p. 32), contrôlée en partie par le didacticien, et la transposition interne, soit « le passage des savoirs à enseigner aux savoirs effectivement enseignés en classe » (p. 32), sur laquelle le didacticien n'a pas de prise. Ici, dans le but de développer une séquence didactique pour l'enseignement de l'aspect, il est nécessaire de partir des savoirs savants de la linguistique et de déterminer quels seront les savoirs à enseigner.

Boivin et Pinsonneault (2008) proposent deux critères afin d'évaluer cette transposition didactique : la cohérence du système et la pertinence didactique. Le premier critère réfère à « l'absence de contradiction entre les éléments du système, le degré de généralisation et le maintien des choix didactiques à travers le système » (p. 33). Elles

choisissent de traiter les propositions infinitives (p. ex. *après avoir attendu un bon moment*) et participiales (p. ex. *rendu à l'école*) comme des subordonnées, et justifient la cohérence de leur choix par le fait qu'elles peuvent, dans leur description, donner une seule et même structure à ces trois types de propositions, et qu'elles peuvent dériver les deux premières par la même procédure à partir d'une subordonnée à verbe conjugué. Le second critère concerne, quant à lui, « [l]e rôle didactique des savoirs sélectionnés » (p. 33), i.e. si ceux-ci peuvent servir pour la compréhension de la L2 et pour le transfert en production, notamment. Traiter les infinitives et les participiales comme des subordonnées avec verbe conjugué, comme le font Boivin et Pinsonneault, met en évidence le fait que ces propositions ont un sujet. Les chercheuses montrent que ce choix est pertinent puisqu'il permet de faire prendre conscience de certaines erreurs de coréférence que font les apprenants (p. ex., *\*Après avoir attendu un bon moment, le commis a fini par le servir*) et de les corriger. Elles montrent que ce traitement didactique peut même être efficace pour l'accord du participe passé et être transféré dans l'apprentissage de l'anglais, élargissant par là même l'horizon de pertinence de leur transposition didactique.

Il ne semble pas y avoir de contradiction entre les faits de voir une situation de l'extérieur et de la placer à l'avant-plan, ni entre les faits de voir une situation de l'intérieur et de la placer à l'arrière-plan. Ainsi, il semble que les théories de Comrie et de Weinrich peuvent être réunies et former un tout cohérent. La place qu'occupera la théorie de Comrie dans le système de savoirs à enseigner développé ici sera celle d'*explication* au choix du PC comme avant-plan et de l'IMP comme arrière-plan. Ainsi, les choix didactiques sont maintenus à travers le système, puisque l'apport de chacune des théories est défini dès le début : celle de Weinrich servira à définir les règles pour les apprenants, et celle de Comrie servira d'explication supplémentaire. Cette explication ne servira pas dans l'enseignement comme tel, mais elle devra faire partie de la compréhension que se font les enseignants de l'aspect, notamment parce qu'elle sert, avec la classification de Vendler-Mourelatos, de base théorique à l'hypothèse de l'aspect, dont les enseignants devraient à notre avis connaître les répercussions sur l'acquisition de leurs élèves.

Pour ce qui est de la pertinence, comme l'approche communicative utilisée en immersion vise avant tout la production de textes (écrits ou oraux), et non seulement de phrases isolées, nous pouvons avoir recours aux deux théories, puisque la théorie de Weinrich a explicitement pour contexte le texte, et que celle de Comrie l'a au moins implicitement. De surcroît, en adoptant un contexte textuel et non seulement phrastique, nous pourrions nous attaquer à un emploi plus réaliste (plus représentatif de la communication authentique) et plus englobant.

Bien que sa catégorisation étanche en deux systèmes de temps verbaux, celui du récit et celui du commentaire, ait un caractère artificiel en ce qu'elle n'admet aucune nuance (Riegel et al., 2004), la théorie de Weinrich pourrait être particulièrement utile en didactique, c'est-à-dire du côté de l'enseignement plutôt que de l'acquisition, en autant que l'on fasse attention, dans sa formulation, de ne pas associer avant-plan et action, de même qu'arrière-plan et description (ou état). En effet, le concept de *mise en relief* est facilement représentable visuellement : sous forme de figures géométriques avec certaines parties en noir et d'autres en blanc (Reinhart, 1984), ou encore sous forme de films avec certaines parties plus nettes et d'autres plus floues (Connor, 1992). Ces deux formes de représentations, parce qu'elles sont connues de plusieurs apprenants, pourraient aider ceux-ci à visualiser la différence entre avant-plan et arrière-plan et, ainsi, acquérir plus facilement la distinction entre le PC et l'IMP. Au contraire, le fait de voir la situation de l'intérieur ou de l'extérieur est plus difficilement représentable schématiquement d'où, à notre avis, son potentiel didactique moindre.

Il apparaît donc pertinent de réserver la théorie de Comrie à l'explication donnée aux enseignants, et de donner à la théorie de Weinrich une place centrale dans les activités d'apprentissage destinées aux apprenants. Cependant, avant de pouvoir développer une séquence didactique inspirée de la sélection des savoirs effectuée, il est nécessaire de se pencher sur le problème qu'éprouvent les apprenants face à l'aspect en français.

## ***2.2 Facteurs qui rendent l'aspect difficile à acquérir***

Pourquoi l'aspect du français est-il si difficile à acquérir ? Nous regroupons ici différents arguments en nous basant sur le travail d'Izquierdo (2007) : le lien complexe qui existe entre la forme et la fonction (sens, emploi) du PC mais surtout de l'IMP

(section 2.2.1), l'inadéquation de l'intrant même (section 2.2.2), l'influence de la L1 des apprenants sur leur acquisition ou apprentissage (section 2.2.3) et certaines difficultés que peuvent éprouver les enseignants dans leur enseignement de l'aspect (section 2.2.4).

### 2.2.1 Lien complexe entre la forme et la fonction (*form-function mapping*)

Tout d'abord, le fait que le lien entre chacun des deux temps verbaux à l'étude (forme) et les valeurs aspectuelles que ceux-ci expriment (fonction) n'est pas biunivoque. La complexité de ce lien, appelé en anglais *form-function mapping*, qui pose problème aux apprenants.

En effet, de même que le PC ne se limite pas à exprimer l'aspect perfectif (aussi l'aspect parfait), l'IMP possède plusieurs valeurs (Harley et Swain, 1978 ; Harley, 1992). Ces différentes valeurs sont les valeurs habituelle, fréquentative, progressive et continue (Izquierdo 2007, p. 39 ; les exemples suivants en sont adaptés).

**Habituelle :** *Quand j'étais jeune, les magasins **fermaient** à 17 h.*

**Fréquentative :** *À Paris, je me **baladais** à vélo pour voir la ville.*

**Progressive :** *Hier, je **faisais** mes devoirs quand mon copain est arrivé.*

**Continue :** *L'an dernier, j'**habitais** dans l'arrondissement de Côte-des-Neiges.*

Selon Riegel et al. (2004), la valeur itérative de l'IMP (qui équivaut aux valeurs fréquentative et, probablement, habituelle d'Izquierdo) n'est que le résultat de l'emploi d'une prédication ACC (telle *faire le tour de la ville*) ou ACH (telle *fermer*, comme dans *les magasins ferment*) à l'IMP, donc d'un emploi atypique. On pourrait également arguer que la valeur progressive résulte elle aussi d'un tel emploi, puisque comment une prédication STA (comme *aimer le vélo*) pourrait-elle être perçue comme progressive ? La distinction que fait Izquierdo entre valeur progressive et valeur continue – la première pour les prédications ACT, ACC et ACH, la seconde pour les prédications STA – tire probablement son origine de ce conflit apparent. Dans ce cas, la seule valeur typiquement imperfective de l'IMP serait la valeur continue.

Cependant, pour Reichler-Béguelin et al. (1990), qui se situent dans le cadre théorique de Weinrich, les valeurs habituelle et fréquentative sont tout simplement des extensions à la valeur générale d'arrière-plan de l'IMP. En effet, selon eux, les situations répétées

ou habituelles font partie du *cadre* ou du *décor* de la narration, dans lequel le début et la fin des situations ne sont pas mis en lumière.

Ainsi, il apparaît que ces valeurs ne sont que des subdivisions de l'aspect imperfectif tel que décrit par Comrie ou de l'arrière-plan de Weinrich, ou bien des effets de style résultant de la combinaison d'un aspect grammatical et d'un aspect lexical donné. Le fait qu'une seule et même forme puisse véhiculer différents sens (ou *fonctions*) peut être difficile à mémoriser et à comprendre pour l'apprenant. Il nous apparaît donc pertinent de ne retenir de ces valeurs que leur potentiel d'exemple. Ainsi, afin de varier les exemples lors de l'enseignement comme le prônent notamment Tardif (1997) et Nadeau et Fisher (2006), nous encouragerons les enseignants à utiliser des exemples de chaque valeur et à attirer l'attention des apprenants sur ceux-ci.

### 2.2.2 Intransit

D'ailleurs, la qualité de l'intransit auquel sont exposés les élèves en classe est importante – si ce n'est primordiale, selon Krashen – pour que ceux-ci puissent tirer des généralisations appropriées concernant le fonctionnement de l'aspect, à plus forte raison si aucun enseignement n'est fait de celui-ci. Comme nous l'avons vu en section 1.1.2, l'intransit peut être transformé en *intake* s'il est remarqué (Schmidt, 1990), et à partir de là, entrer dans l'interlangue de l'apprenant, ce qui permettra à celui-ci d'utiliser la structure langagière contenue dans l'intransit au départ.

Les lacunes que peut posséder cet intransit, et qui peuvent donc favoriser une représentation erronée dans l'interlangue de l'apprenant, sont un biais distributionnel en faveur du marquage typique (section 2.2.2.1), un manque de saillance phonétique empêchant la distinction entre le PC et l'IMP (section 2.2.2.2), la redondance avec des adverbes de temps (section 2.2.2.3) et la provenance même d'une partie de l'intransit, soit les camarades de classe (section 2.2.2.4).

#### 2.2.2.1 Biais distributionnel

Le discours des locuteurs natifs peut montrer un biais distributionnel en faveur du marquage typique (Andersen et Shirai, 1996). En d'autres termes, la fréquence de marquage typique (des associations entre une prédication STA et l'IMP, par exemple)

étant plus élevée que celle de marquage atypique (cette même prédication STA au PC cette fois) dans le discours de locuteurs natifs, qu'il soit adressé aux apprenants ou non, ces derniers peuvent tirer la conclusion (erronée) que seul le marquage typique est possible. L'intégration de cette surgénéralisation dans leur interlangue les amène à n'employer le PC qu'avec les prédications ACH (puis ACC ?), par exemple, et de réserver l'IMP pour les prédications STA et ACT.

D'ailleurs, des apprenants de l'anglais L2 interviewés par Collins (2005) tout de suite après une tâche de texte à trous justifient leurs choix de temps verbaux typiques erronés par le fait qu'ils n'ont, selon eux, jamais été exposés à des emplois atypiques dans la classe ni dans les manuels. Bien qu'il soit peu probable que ce soit effectivement le cas – les apprenants pourraient ne remarquer que ce qui est congruent avec leur interlangue et leurs hypothèses sur le fonctionnement de la L2 – ce résultat permet tout de même de croire qu'un biais distributionnel existe dans le discours de classe. Peu importe la « force » de ce biais distributionnel, les apprenants ont tendance, à partir de ce qu'ils prennent en compte dans l'intrant, à associer une forme (un verbe, ou aspect lexical) à un seul sens (aspect grammatical) lors de leur apprentissage. C'est ce qu'Andersen (2002) appelle le Principe de la biunivocité de la construction de l'interlangue (*One to one principle of interlanguage construction*). Bien sûr, cette association s'aligne sur les valeurs typiques, et non atypiques. Un tel principe répond d'une certaine façon à une condition d'économie, puisqu'il permet aux apprenants d'éviter d'apprendre tous les verbes et toutes les marques morphologiques d'aspect avant de les associer en production (Andersen, 2002). Au contraire, ils font en sorte, consciemment ou non, de n'avoir qu'une seule forme par verbe à apprendre.

Ce biais distributionnel peut également être renforcé par d'autres choix que fait le locuteur. Ainsi, Swain (1988) relève un cas où un enseignant, dans le cours d'histoire, utilise le présent au lieu du passé pour décrire un événement historique afin de rendre la description plus vivante, et ne reprend pas les élèves lorsque ceux-ci répondent à ses questions en utilisant le présent, reprenant même leur phrase dans son intégralité. Même s'il s'agit d'un emploi grammatical du présent historique (Grevisse et Goosse, 2008), Swain signale que cet emploi ne permet pas aux apprenants de tirer les bonnes conclusions à propos du système verbal du français.

Harley (1985) recense quelques données concernant le pourcentage de verbes au passé dans le discours des enseignants de 3<sup>e</sup> et de 6<sup>e</sup> années en classe d'immersion française. En 3<sup>e</sup> année, 12,7 % des verbes conjugués utilisés par les enseignants en classe de français sont à un temps du passé, et 19,6 % des verbes utilisés en classe de sciences sociales le sont. Ces pourcentages augmentent légèrement au cours des années : en 6<sup>e</sup> année, ils sont de 14,4 % et de 21,4 % respectivement. De ces verbes au passé, la majorité sont au PC, soit 17,3 % de verbes à l'IMP versus 81,5 % de verbes au PC dans les cours de 3<sup>e</sup> année. En 6<sup>e</sup> année, les instances d'IMP ont augmenté, mais la proportion de verbes au PC (64,5 %) reste plus élevée que celle des verbes à l'IMP (29,4 %). Harley note que les deux tiers des verbes à l'IMP sont des verbes « non dynamiques » (citée dans Swain et Carroll, 1987) – c'est-à-dire statiques, comme *être* ou *avoir*. Elle conclut en disant que « les étudiants semblent être peu exposés à la distinction aspectuelle incomplet / complet [imperfectif / perfectif] exprimée généralement par l'emploi de l'imparfait versus du passé composé pour exprimer des actions »<sup>19</sup> (citée dans Swain et Carroll, 1987, p. 275).

Izquierdo (2007) rapporte des proportions semblables entre les temps du passé et les autres temps, soit environ 14 % de verbes au passé, et beaucoup plus de PC (8,22 % des verbes conjugués) que d'IMP (5,04 %) dans des classes de français langue étrangère (FLE) au Mexique.

On peut se demander si les apprenants ont accès à suffisamment d'intrant contenant des temps du passé, et si celui-ci contient des exemples qui pourront défier les conceptions erronées qu'ils se font de l'aspect. Collins et al. (2009) ont déjà fait un tel travail pour l'anglais : ils ont analysé un corpus de 110 000 mots constitué d'interventions d'enseignants en classe d'anglais L2 afin de déterminer le niveau de difficulté d'acquisition de différentes structures de cette langue, dont le simple past et le *progressive aspect*. Ils étiquettent le simple past comme difficile car peu fréquent, presque restreint au marquage typique et peu saillant phonétiquement. Ces facteurs rendent la généralisation attendue difficile à faire pour les apprenants.

---

<sup>19</sup> « the students appear to be getting relatively little exposure to the incomplete / complete [imperfectif / perfectif] aspectual distinction characteristically expressed by the use of the imparfait versus the passé composé in referring to actions »



En effet, même si la seule exposition à de l'intrant compréhensible n'est pas suffisante, elle est tout de même nécessaire ; et si les apprenants ne sont pas exposés à toutes les valeurs de chaque temps, et que certains verbes ne sont employés qu'à un seul temps et vice versa (p. ex., réduction de l'IMP à *avoir* et *être*), ils risquent de ne pas pouvoir faire les généralisations qui les mèneront à développer un système de l'aspect complet et représentatif de la réalité de la langue. En effet, l'absence de certains emplois appropriés au contexte dans l'intrant pourrait fonctionner, pour les apprenants, comme preuve indirecte de leur impossibilité en français. Le rôle de l'enseignant est donc crucial, car il est souvent le seul modèle de locuteur natif pour les apprenants (Harley et Swain, 1978 ; Harley et Swain, 1984 ; Lyster, 1987) – si l'enseignant est même un locuteur natif du français – ou, du moins, un des seuls modèles. La majorité de l'intrant auquel les apprenants sont exposés correspond aux énoncés de leurs camarades de classe, ayant eux aussi le français comme L2, interagissant avec eux et avec l'enseignant (Harley et Swain, 1978). Ces assertions s'appliquent particulièrement à un contexte majoritairement anglophone comme les Territoires du Nord-Ouest (Statistique Canada, Recensement 2006)<sup>20</sup>.

Dans les manuels utilisés en immersion, toutefois, il semble que l'exposition aux temps passés soit plus grande et de nature différente que dans le discours de l'enseignant. Harley (1985) a analysé les manuels utilisés dans les classes qu'elle a observées et a relevé des pourcentages de verbes au passé de 51 % (dans les livres de lecture), 32 % (dans le manuel de sciences sociales) et 27 % (dans les activités de français) de tous les verbes conjugués. Ces pourcentages représentent au moins le double de ceux relevés dans le discours des enseignants. Dans tous ces documents écrits, les instances d'IMP sont plus élevées que celles du PC, allant d'un peu moins du double jusqu'à douze fois le nombre de verbes au PC, ce qui est également l'opposé de ce qui est observé dans le discours des enseignants.

---

<sup>20</sup> 76,84% des habitants des Territoires du Nord-Ouest ont déclaré qu'ils ont l'anglais comme L1 au recensement canadien de 2006. Les francophones ne représentent que 2,37 % de la population. (19,89% de la population a une langue non officielle comme L1, et le 0,9 % restant a plus d'une L1.)

Cependant, rien n'indique si ces utilisations sont typiques ou atypiques, ni si ces manuels et documents écrits sont utilisés de façon fréquente. Il semble que malgré le fait que l'usage du PC et de l'IMP dans le discours écrit utilisé en classe semble contrebalancer l'usage qu'en font les enseignants dans leur discours oral, les problèmes de précision langagière chez les apprenants en ce qui concerne l'aspect persistent. La disparité entre l'emploi des enseignants et l'emploi fait dans le matériel écrit notée ci-dessus pourrait ne pas avoir que des effets positifs et être pour quelque chose dans les difficultés des élèves. Si le marquage typique est aussi prédominant dans les documents écrits qu'il l'est dans le discours oral (Harley, 1985), il importe peu que les fréquences de PC et d'IMP y soient équilibrées, ou que la fréquence des temps passés en général soit élevée, puisque les exemples de marquage atypique resteront quand même rares. Ainsi, ils demeureront peu remarquables en comparaison avec les exemples de marquage typique, voire pas remarquables du tout, ce qui rendrait leur acquisition difficile, ou même impossible selon les termes de Schmidt.

#### 2.2.2.2 Manque de saillance phonétique

En plus du biais distributionnel qui favorise le marquage typique, le manque de saillance des temps passés peut contribuer à rendre difficile l'acquisition de l'aspect par les apprenants.

De façon générale, la saillance réfère à « la force perçue des stimuli »<sup>21</sup> (Ellis & Collins, 2006, p. 331). Plus précisément, la saillance d'une structure langagière correspond à son degré de perceptibilité, lequel n'est mesurable que si l'on considère à la fois la description linguistique de cette structure et la façon dont celle-ci est intégrée dans le discours (Collins et al., 2009). La saillance phonétique concerne à la fois les deux niveaux : bien sûr, une structure est saillante si son environnement phonétique fait en sorte qu'elle est perceptible (si elle est entourée de pauses ou si elle est prononcée avec plus de force que les structures qui l'entourent, par exemple), mais elle peut également l'être s'il y a un manque de contraste entre cette structure et une autre dans le système de la langue même.

---

<sup>21</sup> « [t]he perceived strength of stimuli »

Ainsi, Harley (1986) explique la tendance des apprenants en immersion hâtive et tardive à utiliser le PC avec les verbes de types ACT, ACC et ACH<sup>22</sup> pour exprimer la valeur habituelle de l'IMP par le manque de saillance phonétique qui existe entre certaines terminaisons du PC et de l'IMP (accompagné d'une réanalyse de *j'ai* en pronom personnel de la 1<sup>re</sup> personne du singulier (Harley et Swain, 1984)), lesquelles sont en outre homonymes avec d'autres terminaisons verbales (-er, -ez). Ainsi, il peut être difficile pour un apprenant d'entendre la différence entre, par exemple, *j'ai mangé* et *je mangeais* (exemple adapté de Izquierdo, 2007, p. 53). En français québécois, la distinction entre [e] et [E] est pourtant faite en prononciation, contrairement à certaines variétés de France ou d'ailleurs dans la francophonie (*Le Petit Robert*, 2004, préface p. XXIII), mais elle peut être difficile à saisir pour des apprenants ayant une langue maternelle où cette distinction n'est pas phonologique, comme en anglais.

Pourtant, ne pas entendre cette différence équivaut à manquer une occasion de raffiner la règle intériorisée grâce à l'intrant, puisque l'apport de ce dernier est en quelque sorte annulé. L'intrant n'ayant pas été remarqué, son intégration à l'interlangue demeure difficile, voire impossible selon les termes de Schmidt.

### 2.2.2.3 Redondance

La redondance des marqueurs aspectuels avec certains adverbes (Ayoun, 2004 ; Abrate, 1983 ; Harley et Swain, 1978 ; Harley, 1992) peut aussi expliquer la difficulté des apprenants à acquérir l'aspect, puisqu'ils savent qu'ils peuvent souvent compter, autant en compréhension qu'en production, sur les adverbes. Selon le principe de la primauté du sens de VanPatten (2004), les apprenants préfèrent traiter les items lexicaux aux marques grammaticales lorsque les deux expriment la même information sémantique, c'est-à-dire qu'ils sont redondants. Les apprenants traitent donc les adverbes d'abord, et ayant obtenu ainsi l'information sur l'aspect, n'ont pas besoin de s'attarder sur la terminaison verbale indiquant l'IMP. Et s'ils ne remarquent pas cette terminaison, il y a peu de chances, si l'on se fie à la théorie de la prise en compte de Schmidt, que cette association forme-sens soit acquise.

---

<sup>22</sup> Nommés « verbes d'action » par Harley.

Par exemple, un adverbe tel que *souvent* permet d'exprimer la valeur habituelle ou fréquentative (Abrate, 1983), que l'IMP exprime déjà par ailleurs, dans une phrase comme : *Quand il était jeune, il allait souvent jouer au parc*. Un adverbe tel que *continuellement* ou une locution adverbiale telle que *pendant longtemps* (Harley et Swain, 1978) exprime, de façon redondante avec l'IMP, la valeur progressive ou continue de celui-ci : *À cette époque, elle mangeait continuellement/pendant longtemps, et ne prenait pourtant pas un kilo*. (Il est à noter que le choix d'une valeur n'en exclut pas nécessairement un autre. Dans la dernière phrase, les valeurs habituelle et fréquentative sont également présentes, puisqu'on en comprend que l'événement de *manger* a été répété plusieurs fois.)

#### 2.2.2.4 Bassin homogène

Enfin, le fait que les apprenants partagent, en majorité, la même L1 et qu'ils soient exposés au même intrant potentiellement « ambigu » peut ajouter à la difficulté (Lyster, 2007, p. 34). En effet, les productions de leurs camarades de classe leur servent d'intrant. Si ces productions manifestent des surgénéralisations (si toutes les prédications ACH, ACC et ACT sont au PC, et toutes les prédications STA à l'IMP, par exemple), cela peut contribuer à renforcer la présence de celles-ci dans l'interlangue des apprenants. Et cette interlangue, en plus d'être comprise par les camarades de classe, est aussi, du moins en grande partie, comprise par l'enseignant (Lyster, 1987), qui peut s'y habituer et cesser de faire de la rétroaction corrective concernant ce point, contribuant ainsi à un certain enracinement du problème. L'enseignant peut en fait souhaiter concentrer ses interventions sur les problèmes perçus comme plus importants, mais surtout, comme nuisant plus à la compréhension des autres membres de la classe.

Ces inférences que les apprenants contribuent à renforcer en propageant dans leur classe peuvent découler directement de la structure de la L1 de ces apprenants.

### 2.2.3 Influence de la L1

Pour les apprenants dont la langue maternelle est l'anglais, comme c'est le cas de la majorité des apprenants du français aux Territoires du Nord-Ouest, le défi est

considérable. En effet, on ne peut pas établir une correspondance point par point entre les systèmes aspectuels du français et de l'anglais (Connor, 1992). Plus généralement, Weinrich affirme même qu'« aucun temps d'une langue n'est exactement superposable à un temps d'une autre langue » (1964/1973, p. 81).

Alors que le PC exprime deux aspects possibles en français, le perfectif et le parfait<sup>23</sup>, en anglais, seule la distinction parfait / imparfait existe, et elle est exprimée par le present perfect et le simple past. Ainsi, le present perfect sert à rendre l'aspect parfait du PC, et le simple past est souvent utilisé pour rendre l'aspect perfectif du PC, comme le montrent les exemples suivants, adaptés de Collins (2004, p. 256) :

**PC perfectif** : *J'ai vu ce film hier soir.* [*I saw that movie last night.*]

**PC parfait** : *J'ai vu ce film.* Ou : *Je suis dans l'état où j'ai vu ce film.* [*I have seen that movie.*]

On peut voir que dans le second exemple, la situation, bien qu'elle soit passée, a des répercussions sur le présent, i.e. le moment de l'énonciation : j'ai vu ce film à un moment du passé, et aujourd'hui, je suis dans la situation de l'avoir déjà vu.

En plus, la distinction entre les aspects progressif et non progressif est obligatoire en anglais (on doit choisir le *past progressive* (*was seeing*) ou le simple past (*saw*)), mais pas en français. En effet, le *past progressive* peut se traduire en français par la locution *être [IMP] en train de + infinitif*, mais aussi par l'IMP (dans sa valeur progressive). On obtient ainsi, comme traductions possibles de *I was watching the movie* (past progressive), *J'étais en train de regarder le film* (*être en train de + infinitif*) ou tout simplement *Je regardais le film* (IMP). C'est donc dire que l'utilisation de *être en train de* est optionnelle en français. Une difficulté particulière surgit lorsqu'on considère qu'en anglais, le *past progressive* est impossible avec les prédications STA comme *être*, *avoir* et *aimer* (dans leur sens d'états non restreints temporellement), mais qu'en français, les STA sont fréquemment exprimés à l'IMP, qui est une des traductions possibles du *past progressive*. Enfin, la valeur habituelle serait obligatoirement exprimée (par l'IMP) en français, alors qu'elle n'est pas obligatoire en anglais, où l'on

---

<sup>23</sup> Le parfait est un aspect qui sert à décrire une situation qui touche à la fois le passé et le présent (Comrie, 1976), c'est-à-dire qui a des répercussions sur le moment de l'énonciation.

peut utiliser *used to* ou *would* + infinitif de façon optionnelle (l'autre option étant l'emploi du simple past). Ainsi, *Je regardais un film tous les soirs* (IMP) devient soit *I used to watch a movie every night* (*used to* + infinitif), *I would watch a movie every night* (*would* + infinitif), ou encore *I watched a movie every night* (simple past).

On peut résumer ainsi la situation : le present perfect et le simple past peuvent être traduits par le PC, mais le simple past, de même que le past progressive, peut également être traduit par l'IMP. Le past progressive peut aussi être traduit par la locution *être [IMP] en train de* + infinitif. Quant aux locutions *used to* et *would* + infinitif, elles se traduisent par l'IMP (la description des systèmes aspectuels de ces langues est tirée de Comrie, 1976).

Le tableau récapitulatif ci-dessous permet de voir en un coup d'œil que les correspondances entre temps verbaux passés (et locutions) du français et de l'anglais est loin d'être biunivoque :

**Tableau 3**

*Correspondance entre les expressions du passé (temps verbaux et locutions) du français et de l'anglais*

Expression du passé français	Expression du passé anglais
Passé composé	Present perfect
	Simple past
Imparfait	<i>used to</i> + infinitif
	<i>would</i> + infinitif
<i>en train de</i> + infinitif	Past progressive

La difficulté est différente, mais néanmoins présente, quoique à un moindre degré, pour les apprenants hispanophones. En effet, Izquierdo et Collins (2008) ont trouvé que les apprenants hispanophones étaient favorisés par rapport aux anglophones dans leur apprentissage du français, mais que les problèmes de marquage atypique se posaient tout de même pour les deux groupes. C'est donc dire qu'il ne s'agit pas d'une difficulté limitée aux anglophones. En fait, en espagnol, la même distinction qu'en français écrit existerait, sauf que la distinction entre le perfectif (*escribi*) et le parfait (*he escrito*) serait quelque peu différente (Comrie, 1976). De façon encore plus importante, la

distinction progressif / non progressif est obligatoire en espagnol, mais non en français (Comrie, 1976), et la valeur progressive ne s'exprime pas par l'imperfectif comme en français (sauf dans certaines variétés d'espagnol), mais surtout par le *pasado progresivo* (Izquierdo, 2007).

En fait, la distinction PC/IMP est, dans un sens, difficile à acquérir même par les francophones eux-mêmes, surtout en récit ; sinon, comment expliquer la présence d'exercices sur ce sujet dans le manuel de FLM observé (*Mémo mag 6, dossier 6*, pp. 53-57) ? Reichler-Béguelin et al. soulèvent eux aussi le problème de la « combinaison temporelle adéquate ([dont] PC/IMP) selon le type de texte rédigé et sa fonction » (1990, p. 98) chez les francophones, et ils proposent des exercices à ce sujet.

Si les francophones eux-mêmes peuvent éprouver des difficultés à utiliser adéquatement les temps verbaux, expliquer comment ceux-ci diffèrent l'un de l'autre peut s'avérer une tâche considérable. Il s'agit d'un défi à relever pour les enseignants.

#### **2.2.4 Défis pour l'enseignement**

Les enseignants n'ont pas toujours reçu la bonne formation au sujet de l'aspect (Blyth, 1997). En effet, Blyth soutient que de nombreux étudiants en enseignement (appelés *TAs*, ou *teaching assistants*), voyant l'enseignement comme un ensemble de techniques à maîtriser, adoptent le *craft model* de l'enseignement, que Kinginger définit comme un modèle qui « met l'accent sur l'imitation et l'émulation de la sagesse professionnelle de l'expert »<sup>24</sup> (1995, p. 125). En conséquence, les TAs risquent de n'apprendre qu'à reproduire des rituels sans comprendre l'explication grammaticale qui les sous-tend (comme le note également Kaplan (1993) à partir de sa propre expérience). Fox (1993) remarque par exemple, à la lumière des résultats d'un sondage mené auprès de 147 étudiants en enseignement du français récemment diplômés d'universités américaines, que les TAs recourent à des explications relevant du niveau de la phrase pour expliquer des erreurs relevant plutôt du niveau du discours (ou, plus adéquatement, du niveau du texte), comme le choix du déterminant défini ou partitif. Fox suggère alors que le modèle langagier utilisé par les TAs ne comporte pas de composante discursive (textuelle). Ainsi, on peut supposer que leur conception de

---

<sup>24</sup> « emphasizes imitation and emulation of the expert's professional wisdom »

l'aspect ne peut relever, elle non plus, du niveau du texte, alors que ce devrait pourtant être le cas, du moins selon la théorie de Weinrich (voir section 2.1.2).

Le matériel didactique disponible ne lance pas les (futurs) enseignants sur la bonne piste non plus : les explications traditionnelles que les manuels proposent quant à la distinction entre le PC et l'IMP sont, selon Dansereau, « vagues, incomplètes, contradictoires et généralement pauvres »<sup>25</sup> (1987, p. 33), de sorte qu'elles n'amènent pas les enseignants à une compréhension claire et complète de ce phénomène (voir également notre propre analyse en section 1.3). Ainsi, Dansereau reproche à certains manuels d'utiliser les termes d'action *finie* et *non finie* (*finished* vs. *unfinished*) afin de qualifier la différence entre le PC et l'IMP. En effet, ce critère n'aide pas à établir de distinction entre ces deux temps puisque, clairement, les événements relatés à un temps du passé sont généralement finis au moment de l'énonciation. Certains manuels restreignent, pour leur part, la description de l'emploi de l'IMP, par exemple, à l'une ou l'autre de ses valeurs (p. ex., la valeur continue ou fréquentative), ce qui ne permet pas de s'en faire une idée complète. Dansereau critique en outre la confusion que font certains manuels entre aspect lexical et aspect grammatical, réservant le terme *action* pour parler du PC et le terme d'*état* (*state*) pour parler de l'IMP. La solution qu'elle préconise est essentiellement la même que celle de Weinrich (1964/1973), et consiste en une description de l'emploi de l'IMP en tant qu'expression d'une condition d'arrière-plan (*background condition*), et de l'emploi du PC en tant qu'expression de quelque chose qui s'est produit dans, ou « devant », cette condition. Dansereau ne mentionne pas, dans son article, de manuel qui rende la distinction entre le PC et l'IMP dans des termes similaires.

Il faudra voir ce que disent les enseignants en classe d'immersion afin d'expliquer la distinction entre le PC et l'IMP, s'il y a lieu, afin de s'assurer que ce qu'ils transmettent comme information ne perpétue pas les incomplétudes des manuels.

### **2.3 Comment est l'enseignement de l'aspect en classe d'immersion française ?**

À notre connaissance, aucune étude ne décrit comment la distinction entre le PC et l'IMP est abordée en classe, ni ne mentionne si elle l'est effectivement. Dans une

---

<sup>25</sup> « vague, incomplete, contradictory, and generally poor »



conférence de 1985 publiée dans Swain et Carroll (1987), Harley rapporte les pourcentages de verbes au PC et de verbes à l'IMP dans le discours d'enseignants de 3<sup>e</sup> et de 6<sup>e</sup> années, de même que dans le matériel didactique utilisé en 6<sup>e</sup> année (ces pourcentages sont rapportés en section 2.2.2.1). Bien qu'éclairante en ce qu'elle montre le peu de place qu'occupent ces temps dans le discours de classe relativement à d'autres temps verbaux, cette étude ne dit rien sur ce qui est dit à propos de ces temps.

Les observations que Swain a faites en classe d'histoire, rapportées dans son article de 1988, dépeignent un problème relevant d'un choix stylistique de l'enseignant et pouvant affecter la *qualité* de l'intrant, donc les généralisations qu'en tirent les apprenants (voir section 2.2.2.1). En effet, l'enseignant dont il est question a, afin de rendre sa narration de l'histoire des esclaves en Amérique plus vivante et plus accessible aux élèves, utilisé le présent au lieu des temps du passé comme l'IMP et le PC. Bien que l'usage du présent historique soit possible dans ce cas (Grevisse et Goosse, 2008, p. 1090), nous croyons qu'une telle occasion d'exposer les apprenants aux temps du passé doit être saisie<sup>26</sup>. Résultat : non seulement les apprenants sont-ils exposés à moins de verbes au PC et à l'IMP, mais ils peuvent également tirer, à partir de l'intrant fourni, la conclusion erronée que le présent et les temps du passé sont (toujours) interchangeables lorsqu'on relate un fait passé.

Les observations et conclusions de Swain, bien qu'intéressantes en ce qu'elles fournissent une donnée appuyant l'idée du biais distributionnel, ne décrivent que

---

<sup>26</sup> En effet, les occasions d'entendre le présent dans la vie courante ne manquent pas, à notre avis, et il s'agit d'un temps verbal que les élèves ont déjà appris à utiliser en 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> années du primaire (selon les enseignantes interviewées dans cette étude). Sans doute est-il aussi pertinent de montrer aux apprenants que le présent historique existe. Cependant, selon nous, si cela n'a pas déjà été fait lors de l'enseignement du présent, les élèves le remarqueront peut-être par eux-mêmes (puisque'ils connaissent déjà cette forme), et ils auront sans doute tendance à l'utiliser « par défaut » s'ils ne connaissent pas la forme passée correcte. Il sera également possible d'attirer leur attention sur le présent historique plus tard ; toutefois, les temps du passé nous semblent plus utiles dans la vie courante que le présent historique, puisque les contextes où ils sont utilisés sont plus variés et qu'ils ne sont pas ambigus avec le temps présent. Pour toutes ces raisons, nous encourageons les enseignants dont les élèves sont rendus à apprendre les temps passés à saisir les occasions de les utiliser.

l'usage des temps de verbes par l'enseignant et ne permettent pas de savoir s'il est dit quelque chose sur ces temps.

Enfin, les études descriptives de Harley et Swain (1978) et de Harley (1992) visent à rendre compte de l'état des connaissances des apprenants sur l'aspect, entre autres phénomènes reliés au système verbal du français. De telles études sont utiles pour faire une hypothèse sur le stade d'acquisition des apprenants avant de concevoir une intervention didactique qui leur permettrait de passer à un stade supérieur ; cependant, une telle intervention ne peut être avancée de façon certaine tant que l'on ne sait pas quelles interventions les élèves reçoivent en classe, en admettant qu'ils en reçoivent effectivement.

Si l'on se fie au fait que les études de Harley (1985) et de Swain (1988) se concentrent exclusivement sur l'usage des enseignants et du matériel didactique en termes de fréquence d'utilisation et de choix de temps verbal, couplé au fait que, parce qu'il correspond à l'approche communicative par excellence, le programme d'immersion risque de ne pas favoriser l'accent sur la forme (FFI) au détriment de l'accent sur le sens (MFI), on peut s'attendre à ce qu'il y ait peu ou pas de FFI concernant le PC et l'IMP en classe d'immersion française. Cependant, l'absence de données provenant d'observations rigoureuses ne permet pas de tirer de conclusions et nous pousse à vérifier cette hypothèse.

#### ***2.4 Quelles sont les solutions proactives proposées ?***

Afin de favoriser l'acquisition de la distinction entre le PC et l'IMP en français ou, de façon plus générale, de distinctions aspectuelles dans une L2, plusieurs chercheurs ont élaboré des suggestions proactives, qu'elles concernent la manipulation de l'emploi des formes verbales dans l'intrant (section 2.4.1) ou l'enseignement comme tel de ces distinctions aspectuelles (section 2.4.2). Certains chercheurs, dont Connor (1992), ont également suggéré des solutions réactives (telle la rétroaction corrective) ; cependant, comme la présente étude vise l'observation de l'enseignement comme tel (proactif) et l'élaboration d'une proposition didactique proactive également, nous ne nous y attarderons pas dans le présent mémoire.

### 2.4.1 Qualité de l'intrant

Harley et Swain proposent, en plus d'occasions d'utiliser la structure grammaticale en question, de fournir « de l'intrant de la L2 plus ciblé qui donne amplement l'occasion à l'apprenant d'observer les *contrastes* formels et sémantiques impliqués dans le sous-système ciblé (*cela n'implique pas nécessairement un enseignement explicite de la grammaire*) »<sup>27</sup> (1984, p. 310) (nous soulignons). Ainsi, Harley (1989), dans une étude expérimentale visant à évaluer l'effet d'une approche fonctionnelle de l'enseignement de la grammaire en 6<sup>e</sup> année d'immersion française sur l'utilisation du PC et de l'IMP<sup>28</sup> en situation de composition, de texte à trous et d'entrevue, utilise le matériel didactique *Parlons du passé*, de Harley, Ullmann et Mackay (1985). Parmi les huit activités proposées, une seule (l'activité *Passez-moi vos jumelles*) pourrait être considérée comme faisant appel à l'induction explicite selon les critères de DeKeyser (1995)<sup>29</sup> car il s'agit d'une activité de découverte inductive de la règle à partir d'un ensemble d'exemples (activité jugée cependant trop difficile par certains enseignants<sup>30</sup>). Il faudrait pouvoir avoir accès au matériel pour se faire une idée complète de l'activité en question. On sait, toutefois, selon Harley (1989), que les élèves devaient repérer les

---

<sup>27</sup> « more focused L2 input which provides the learners with ample opportunity to observe the formal and semantic *contrasts* involved in the relevant target subsystem (*this does not necessarily involve explicit grammar teaching*) »

<sup>28</sup> C'est-à-dire mettant en évidence le contraste d'emploi approprié au contexte entre le PC et l'IMP, si on transpose dans les termes de Larsen-Freeman (2001).

<sup>29</sup> Il s'agirait donc d'apprentissage explicite. Selon DeKeyser, « l'apprentissage explicite se produit lorsqu'il y a, simultanément, conscience de ce qui est appris » (« [e]xplicit learning occurs with concurrent awareness of what is being learned ») (1995, p. 380). Ceci implique que l'apprenant pense à une règle (qu'il généralise) pendant le processus d'apprentissage. Ce processus peut se faire par déduction (l'apprenant applique une règle à des exemples) ou par induction (l'apprenant infère la règle à partir d'une série d'exemples). L'apprentissage implicite, quant à lui, implique que les apprenants ne soient pas conscients (*aware*) de ce qu'ils sont en train d'apprendre. Ils apprendraient alors en mémorisant des énoncés ou en inférant des règles inconsciemment.

<sup>30</sup> Il s'agit en fait de l'activité que les enseignants ont jugée la plus difficile des huit proposées, lui donnant une note moyenne de 3,8 (1 étant « très facile » et 5, « très difficile »). À notre avis, une des explications possibles de ce haut niveau de difficulté serait, suivant le commentaire d'un des enseignants, l'absence d'indices fournis aux élèves pour les aider à expliquer pourquoi certains verbes sont utilisés au PC et d'autres à l'IMP, ce qui rendrait ardue la tâche de découverte de la règle.

instances de PC et d'IMP (rien n'est mentionné par rapport à la répartition des emplois typiques et atypiques) dans le texte d'une légende, puis qu'ils devaient mettre ces instances en deux colonnes selon le temps de verbe, et enfin trouver pourquoi certains verbes étaient exprimés au PC, et d'autres à l'IMP. Cependant, même si les apprenants de toutes les classes expérimentales se sont améliorés à court terme (huit semaines) dans leur utilisation du PC et de l'IMP dans les trois situations (avec la seule exception d'une classe ayant fait un peu moins bien au post-test de composition qu'au prétest), ces résultats positifs n'ont pas tous duré à long terme (trois mois plus tard). Nous verrons en section 2.6 un argument empirique en faveur d'un enseignement plus explicite (Norris et Ortega, 2000).

Ayoun (2004) parvient à une conclusion similaire après avoir étudié l'acquisition de la distinction entre le PC et l'IMP chez des apprenants universitaires du FLE aux États-Unis, c'est-à-dire qu'il faudrait augmenter l'exposition des apprenants aux valeurs moins utilisées de l'IMP. Elle suggère également d'augmenter le vocabulaire des apprenants en ce qui concerne les prédications, afin, par exemple, que leur utilisation de l'IMP ne se limite pas aux verbes *avoir* et *être*.

Howard soutient également, après avoir constaté que le marquage atypique posait encore des difficultés à des apprenants anglophones du FLE de niveau avancé, qu'« il est important de fournir des exemples conjugués à chaque temps afin que l'apprenant sache que la conjugaison du verbe en français est possible aux deux temps pour exprimer des valeurs aspectuelles différentes » (2002a, p. 201). Même s'il exprime par la suite une certaine réserve face à cette suggestion, qui devrait d'abord, selon lui, faire l'objet d'expériences contrôlées afin d'en vérifier l'efficacité, il propose dans un autre article de tester « les effets d'une [telle] présentation plus concentrée sur des exemples atypiques pendant l'enseignement en classe »<sup>31</sup> (2002b, p. 109).

Il est également pertinent de nous demander si les occurrences de PC et d'IMP sont saillantes dans le discours des enseignants. La saillance, qui correspond à « la force

---

<sup>31</sup> « the effects of a more focused presentation of non-prototypical exemplars during classroom instruction »

perçue des stimuli »<sup>32</sup> (Ellis & Collins, 2009, p. 331), est le résultat, selon Collins et al. (2009), de la présence de phénomènes tels la répétition de la structure en question, de la présence de pauses avant et après celle-ci et de l'accent (*stress*) mis sur celle-ci. Ces phénomènes augmentent la perceptibilité d'une structure parce qu'ils en augmentent la fréquence de façon rapprochée, l'isolent dans la chaîne parlée ou augmentent sa force (son volume, sa fréquence) par rapport au discours qui l'entoure. Il est permis de croire qu'une structure saillante est ainsi rendue plus remarquable pour les apprenants, et donc que ceux-ci pourront la traiter et l'acquérir plus facilement qu'une structure qui n'est jamais rendue saillante.

#### **2.4.2 Insistance sur le contraste d'emploi approprié au contexte**

Afin de rendre la distinction entre le PC et l'IMP remarquable, plusieurs chercheurs proposent d'aller plus loin qu'une simple modification de l'intrant – que l'augmentation de la saillance des verbes à ces temps, par exemple – et d'enseigner cette distinction comme telle. Nous présenterons d'abord des solutions provenant de la littérature scientifique (section 2.4.2.1), puis nous proposerons notre propre solution (2.4.2.2) faisant une synthèse entre celles-ci. Cette solution se base sur la réflexion guidée avec exemples positifs et négatifs de Nadeau et Fisher (2006), que nous présenterons plus en détail dans cette section.

##### 2.4.2.1 Propositions des chercheurs

À l'examen de diverses propositions faites par des chercheurs, l'importance de mettre en évidence, dans l'intrant, les contrastes d'emploi approprié au contexte entre le PC et l'IMP ressort. Cette solution rejoint une des deux conditions formulées par Reichler-Béguelin et al. (1990) pour la maîtrise de l'emploi approprié au contexte des temps du passé. Selon eux, outre l'observation de textes (intrant) authentiques, que l'immersion fournira sans doute, il est nécessaire pour les apprenants de comprendre les fonctions des oppositions entre les temps verbaux. Comme nous l'avons vu, l'approche communicative en vigueur en immersion ne peut à elle seule garantir la présence de cette condition.

---

<sup>32</sup> « [t]he perceived strength of stimuli »

Le fait de ne pas insister sur les contrastes entre le PC et l'IMP est une des conclusions auxquelles parvient Izquierdo (2007) pour expliquer les résultats décevants qu'il obtient par rapport à l'acquisition de l'utilisation typique et atypique de ces temps verbaux après avoir testé des environnements multimédia chez des apprenants hispanophones du FLE : un comportant exclusivement du marquage typique, l'autre exclusivement du marquage atypique. Dans ces environnements multimédia, le PC et l'IMP étaient de couleur différente. Ce procédé de mise en évidence textuelle aurait pu, à notre avis, être plus efficace s'il avait permis de différencier les emplois typiques des emplois atypiques, au lieu de distinguer le PC de l'IMP. Ainsi, les emplois typiques du PC et de l'IMP auraient pu être identifiés d'une même couleur, et les emplois atypiques de ces deux temps, d'une autre couleur.

Quant à Larsen-Freeman (2001), elle propose, suite à sa réflexion sur la forme, le sens et l'emploi des structures linguistiques, un jeu de rôle (soit une simulation d'entrevues) pour mettre en évidence le contraste entre certains aspects de l'anglais, soit celle entre le present perfect et le simple past.

Dans une veine plus explicite, Abrate (1983), à la suite d'un examen critique de manuels scolaires de français langue étrangère, propose de faire faire aux élèves américains des activités d'apprentissage qui mettent en évidence le contraste entre le PC et l'IMP. Dans ses propositions, elle utilise des paires minimales de phrases, l'une au PC et l'autre à l'IMP, puis suggère de faire dégager les implications logiques (*true statements*) de chacune aux élèves.

Par exemple, elle propose la paire de phrases *Il était malade* et *Il a été malade*, et les élèves peuvent déduire de la première que la maladie a duré longtemps, et qu'il est guéri ou non. De la seconde, les élèves peuvent inférer qu'il est guéri, que l'attaque a duré peu de temps, et que la viande l'a rendu malade, par exemple (p. 552).

Pour Abrate (1983), les verbes se divisent en deux aspects lexicaux selon leur caractère passager ou momentané (leur *momentariness*). Ainsi, « les verbes momentanés sont ceux qui sont normalement vus comme pouvant être circonscrits à un 'moment'

délimité et incluent la plupart des verbes d'action [...] » (1983, p. 548-549)<sup>33</sup>. Ainsi, la classe des *momentary verbs* d'Abrate comprend à la fois les verbes ACT, ACC et ACH de Vendler (1967), mais aussi des verbes STA comme *durer* et *oublier*, qui ne requièrent pas d'énergie mais dont le sens inclut implicitement des limites de temps (*momentary limits*, p. 548). Quant aux verbes non momentanés, il s'agit des « verbes pour lesquels il est plus difficile (*pas nécessairement impossible*) de définir le 'moment' de leur occurrence. Cela inclut les verbes de pensée, de sentiment et de température » (p. 549 ; souligné dans le texte)<sup>34</sup>. Bien que cette dernière classe semble homogène puisqu'elle ne regroupe a priori que des verbes STA, il semble difficile d'affirmer que dans le cas des verbes atmosphériques tels que *pleuvoir*, il soit difficile de définir leur durée. Le critère du caractère momentané ne nous semble pas suffisant pour expliquer la classification d'Abrate.

De plus, son choix de critère pour déterminer l'aspect lexical des verbes ne permet pas de diviser les verbes en plusieurs classes, ce qui donnerait des distinctions plus fines qu'avec une division en deux classes. Une division plus fine permet, nous l'avons vu, de rendre compte de phénomènes d'acquisition en postulant différents stades (Andersen, 1991).

Toutefois, le potentiel didactique d'une telle dichotomie est présent, puisqu'elle simplifie les choses pour les apprenants qui, au lieu de devoir apprendre quatre catégories différentes, n'en auront que deux à mémoriser. Cependant, comme ce choix n'est pas appuyé sur d'autres études ni sur une théorie, nous ne le conserverons pas pour le développement d'activités.

Comme il a été mentionné précédemment, le contraste peut également être mis en évidence de façon visuelle, comme l'ont fait Reinhart (1984) et Connor (1992) à l'aide de figures géométriques et de films, respectivement.

---

<sup>33</sup> « Momentary verbs are those that are normally seen to be definable to a limited 'moment' in time and include most action verbs [...]»

<sup>34</sup> « Non-momentary verbs, then, are verbs for which it is more difficult (*not necessarily impossible*) to define the 'moment' of their occurrence. These include such verbs as those of thought, feeling, and weather [...]»

Nous retiendrons donc certains éléments des propositions des chercheurs (contraste, paires minimales, mise en évidence textuelle, recours au visuel) afin de justifier et d'étoffer notre proposition, présentée dans la section suivante.

#### 2.4.2.2 Notre proposition : la réflexion guidée avec exemples positifs et négatifs

Une réflexion guidée avec exemples positifs et négatifs, parce qu'elle met en évidence un contraste, pourrait être une solution au défi de l'enseignement de l'aspect en français. Cette démarche suit grosso modo la séquence de la démarche active de découverte (DADD) élaborée par Chartrand (1996) après des expérimentations auprès d'élèves du secondaire (en FLM) et d'étudiants en enseignement.

Nous présenterons d'abord la séquence de la DADD, puis la démarche qui se base sur sa séquence et que nous utiliserons dans notre proposition didactique, soit la réflexion guidée avec exemples positifs et négatifs. Nous justifierons par la suite notre choix à l'aide d'arguments provenant notamment des domaines de la pédagogie et de la psychologie cognitive.

Dans la DADD, l'enseignant commence par faire une mise en situation préalable permettant aux élèves de voir la pertinence que revêt l'étude de la structure langagière ciblée. Pour ce faire, les élèves observent cette structure dans différents textes, et ainsi, avec l'aide de l'enseignant, les difficultés que pose cette structure sont mises en évidence. La première étape comme telle de la DADD consiste en l'observation du phénomène à l'étude dans un corpus constitué par l'enseignant, à la suite de laquelle les élèves tentent, en équipe, de classer et de catégoriser les données du corpus observé. Puis, toute la classe discute des questions qui sont ressorties dans chaque équipe et formule un plan d'attaque. La deuxième étape vise la manipulation des énoncés du corpus (ce qui comprend l'application d'opérations syntaxiques – remplacement, déplacement, encadrement, etc. – et la formulation de jugements de grammaticalité sur la phrase obtenue) et, par la suite, l'élaboration d'hypothèses quant au fonctionnement de la structure ciblée. Dans un troisième temps, les élèves testent leurs hypothèses sur un second corpus, également préparé par l'enseignant. L'étape suivante en découle directement : les élèves arrivent à formuler en équipe des règles, qu'ils comparent avec les autres équipes afin d'en arriver à une règle ou ensemble de règles préféré par la



classe. L'enseignant guide les élèves afin d'obtenir une formulation rigoureuse, que les élèves pourront comparer par la suite avec les règles inscrites dans les ouvrages de référence. La cinquième étape consiste en une phase d'exercisation, laquelle comprend un « ensemble gradué d'exercices grammaticaux » (Chartrand, 1996, p. 206). Ainsi, du plus simple au plus complexe cognitivement, nous retrouvons l'exercice de reconnaissance de la structure, l'exercice de reconnaissance avec justification, l'exercice de construction de phrases à l'aide de manipulations syntaxiques, l'exercice de correction de phrases avec justification ou de rédaction limitée, et enfin, l'exercice de production de textes avec consignes. La séquence débouche naturellement vers la sixième et dernière étape de la DADD, soit le réinvestissement contrôlé ; en effet, lors de cette étape, l'enseignant guide les élèves dans le transfert de leurs nouvelles connaissances sur la structure ciblée en lecture, mais surtout lors de tâches d'écriture. (Chartrand, 1996).

La différence principale entre la réflexion guidée avec exemples positifs et négatifs et la DADD vient du fait que dans la première, les élèves n'ont pas besoin d'effectuer de manipulations syntaxiques ni de poser de jugements de grammaticalité sur les phrases obtenues, ce qui constitue un avantage certain pour les apprenants d'une L2, qui ne possèdent pas nécessairement une intuition linguistique suffisante dans cette L2 pour leur permettre de poser des jugements de grammaticalité (voir section 2.7 pour une discussion plus détaillée de ce point). Ainsi, les apprenants n'ont qu'à observer un corpus déjà établi, classifié et catégorisé, à partir duquel ils formulent des hypothèses. Ainsi, dans la réflexion guidée avec exemples positifs et négatifs, « l'observation d'exemples positifs et négatifs mène l'apprenant à rechercher une ou des caractéristiques communes aux exemples positifs qui, en apparence, sont variés, autant qu'à cerner ce qui distingue les exemples positifs des exemples négatifs » (Nadeau et Fisher 2006, p. 106). Dans le cadre de l'enseignement de la grammaire, les exemples positifs correspondent généralement à des phrases grammaticales et les exemples négatifs, à des phrases agrammaticales, quoique les exemples négatifs puissent aussi tout simplement être des phrases desquelles la structure à l'étude est absente.

Dans notre proposition didactique, nous exposerons les apprenants à deux types de contraste : des phrases (insérées dans un contexte les rendant) grammaticales et

agrammaticales, de même que des phrases contenant des prédications typiques et atypiques. À partir de ces phrases, les apprenants auront à induire une règle d'emploi du PC et de l'IMP. Les phrases seront insérées dans de courts paragraphes – elles seront précédées d'une phrase et suivies d'une autre – afin de rendre compte du fait que l'aspect est un phénomène avant tout textuel (Weinrich, 1964/1973 ; Combettes et Fresson, 1975) et d'offrir une approche compatible avec l'approche communicative, laquelle privilégie le recours à des textes plutôt qu'à des phrases isolées et décontextualisées. Cependant, afin d'éviter de surcharger les apprenants cognitivement, nous leur présenterons des phrases avant de les exposer à des paragraphes, question de suivre une certaine gradation de complexité.

L'activité est décrite en détail dans la section 5.1 de la Discussion.

Cette proposition rejoint celle d'Abrate (1983) dans le sens où nous exposerons les apprenants à des paires (quasi-)minimales de phrases ; toutefois, au lieu de trouver des implications logiques (*true statements*) à partir de chaque phrase, les apprenants devront formuler des hypothèses qui expliquent pourquoi un verbe est au PC dans un cas, et un autre à l'IMP.

Le travail devra toutefois être plus guidé que dans l'activité *Passez-moi vos jumelles* de Harley (1989). En effet, même s'ils ont trouvé l'activité motivante, certains enseignants ont indiqué que les élèves ont eu de la difficulté à trouver les fonctions du PC et de l'IMP en équipe. Afin de surmonter cette difficulté, un enseignant a eu recours à une approche faisant appel à la déduction (de cas particuliers à partir de la règle générale) plutôt qu'à l'induction (de la règle générale à partir de cas particuliers)<sup>35</sup> et à un plus grand engagement de sa part que ce que l'activité prévoyait, obtenant ainsi de très bons résultats, à son avis. Il semble donc que la combinaison des approches inductive et déductive de même que l'implication de l'enseignant propres à la DADD puissent être des ingrédients efficaces pour l'enseignement de l'aspect.

---

<sup>35</sup> Selon Larsen-Freeman (2001), « [d]ans une activité de déduction [...], on fournit la règle aux élèves, et ceux-ci doivent l'appliquer à des exemples », tandis que « [d]ans une activité d'induction, les élèves infèrent la règle ou la généralisation à partir d'un ensemble d'exemples » (p. 264). (« An inductive activity is one in which students infer the rule or generalization from a set of examples. In a deductive activity, on the other hand, the students are given the rule and they apply it to examples. »)

Effectivement, la DADD n'est pas qu'inductive ; elle comporterait aussi des séquences faisant appel à la déduction, mais en moindre mesure (Chartrand, 1996). Ainsi, à certains moments, les apprenants doivent tester les règles qu'ils ont énoncées en vérifiant si elles permettent de générer les cas particuliers qu'ils connaissent ou que leur enseignant leur présente.

L'utilisation de l'induction en didactique du français n'est pas nouvelle ; elle a entre autres été prônée par Brunot (1929), qui affirme qu'elle est la meilleure manière de procéder si on veut éviter de poser des définitions comme vraies, comme dans la méthode déductive. Or, selon Brunot, « [e]n grammaire, il n'y aura jamais de définition strictement vraie, si cette définition n'est pas bornée à la forme, et il n'y en aura jamais » (1929, p. 128). Sans rejeter toute tentative de description, nous conviendrons que chacune a ses limites (voir section 2.1.3.1), et qu'il est possible de guider les apprenants vers l'induction d'une règle particulière. Il faut quand même se rappeler qu'en procédant par induction, il se peut que le produit final (la règle et/ou la procédure) diffère quelque peu, notamment dans la terminologie utilisée, du produit de la transposition didactique externe effectuée. Cette transposition didactique externe demeure inévitable (Boivin et Pinsonneault, 2008 ; Schneuwly, 2005).

Le choix de la réflexion guidée avec exemples positifs et négatifs (ou « exemples OUI » et « exemples NON », selon Barth, 1987, p. 36) se justifie en outre par le fait que « [I]l y a un des outils les plus puissants dont nous disposons dans la recherche, c'est le contraste », selon Bruner (1973, p. 99). Bruner suggère de donner des contrastes à explorer aux élèves afin que ceux-ci puissent mieux organiser leurs connaissances, i.e. les regrouper en concepts et organiser ces derniers un par rapport à l'autre. En effet, la notion de contraste est à la base de celle de concept, puisqu'« un concept réclame dans sa définition le choix d'un cas négatif » (p. 99). En fait, un concept est « une relation entre le *mot*, ce à quoi le mot se réfère, c'est-à-dire des *situations réelles* dans lesquelles ce mot est utilisé, et les caractéristiques ou les *attributs* qui permettent d'identifier ce à quoi on se réfère » (Barth, 1993, p. 34). Quand on sait qu'un attribut est « ce qui permet de distinguer une idée d'une autre idée » (Barth, 1987, p. 21), on voit la place centrale que prend le contraste dans l'organisation des connaissances. De plus, selon Barth (1987), pratiquement toutes nos connaissances sont structurées sous

forme de concepts, et l'acte de conceptualisation (ou de catégorisation, selon le terme de Bruner), qui consiste à regrouper ses connaissances en concepts ou en catégories pour mieux appréhender d'autres expériences par la suite, ne serait en fait rien d'autre que l'acquisition des connaissances (Barth, 1993).

La présence d'exemples et de contre-exemples permet en outre d'utiliser le contraste pour faire percevoir à l'apprenant quelque chose qu'il n'avait pas perçu parce qu'il ne savait pas où porter son attention (Barth, 1993). En d'autres termes, les contre-exemples permettent de mettre en relief les emplois atypiques, qui peuvent être peu présents dans l'intrant, et de compenser l'absence de preuve de l'impossibilité de ceux-ci (*negative evidence*). Si l'usage d'exemples peut aider les apprenants à généraliser et à transférer leurs connaissances dans différents contextes, l'usage de contre-exemples permet de « restreindre le champ de la généralisation excessive ou d'augmenter le champ de la généralisation restrictive » (Tardif, 1997, p. 355). Ainsi, les contre-exemples fournissent en quelque sorte les limites de la généralisation.

Il s'agit d'une démarche active, i.e. qui cherche à amener les élèves à découvrir des règles ou régularités de la langue à partir de l'observation de faits choisis. Ainsi, les élèves construisent, par la réflexion consciente, des connaissances sur la grammaire en utilisant pour ce faire leurs connaissances antérieures (Nadeau et Fisher, 2006). Un parallèle peut ici être établi avec l'importance de la prise en compte chez Schmidt. Chartrand ajoute qu'il s'agit d'un processus au cours duquel « [l']apprentissage se réalise [...] à travers un ensemble structuré, varié et dynamique d'activités soigneusement choisies qui font appel à la participation active et consciente des élèves » (1996, p. 197). Cette participation active est nécessaire afin d'arriver à remplacer les généralisations antérieures, d'autant plus solides qu'elles ont permis à l'élève de fonctionner jusqu'à maintenant (i.e. de se faire comprendre), par les généralisations appropriées (Tardif, 1997).

De plus, selon Chartrand (1996), la DADD offre de nombreux avantages pédagogiques aux apprenants : elle favorise leur autonomie en leur faisant expérimenter une démarche qui se rapproche de la démarche scientifique et transférable dans d'autres situations, elle développe à la fois leur rigueur et leur créativité, elle est forcément

adaptée aux besoins des élèves parce qu'elle est dirigée par eux, et elle développe leurs capacités d'écoute et d'argumentation en favorisant la discussion.

La DADD s'inscrit dans le courant du socioconstructivisme, selon lequel les apprenants construisent leurs apprentissages à l'aide de l'enseignant et des autres apprenants, qui jouent le rôle de guides (Barth, 1987). Barth justifie ainsi cette façon de procéder : « [s]i on arrive à impliquer l'élève intellectuellement dans ce qu'il fait en l'amenant à la réussite, la satisfaction qu'il en tirera sera suffisante pour assurer un intérêt à la tâche et établir une bonne relation avec la personne qui l'assiste dans cette tâche » (1987, p. 17). Ainsi, par de telles démarches, on pourrait augmenter la motivation et la confiance des élèves.

En psychologie cognitive, il est important de savoir quelles sont les connaissances antérieures (ou plutôt actuelles) des apprenants afin de mieux planifier l'enseignement en fonction de ce point de départ (Tardif, 1997). Dans l'enseignement de l'aspect, il s'agit d'avoir accès à la façon dont les apprenants conceptualisent le système aspectuel du français ; en d'autres termes, de voir s'ils font des surgénéralisations et, si oui, lesquelles. Une façon de le faire serait de leur demander de verbaliser leurs hypothèses à partir de l'observation d'un corpus proche (en termes de niveau d'association entre aspects lexical et grammatical) de l'intrant auquel ils sont généralement exposés en classe et, potentiellement, proche de leurs propres productions. Ainsi, Fisher (1996) propose aux enseignants d'encourager les apprenants à mettre en mots leurs représentations [conceptions]<sup>36</sup> pour prendre conscience de celles-ci, puis d'introduire des situations didactiques qui leur permettent de confronter ces représentations et, par conséquent, de les faire évoluer. Dans la même veine, Collins (2005), cette fois en apprentissage des langues secondes, suggère de pousser les apprenants à verbaliser leurs hypothèses sur le fonctionnement de la L2 et de leur donner de la rétroaction pour qu'ils puissent les réviser.

---

<sup>36</sup> Suivant Barth, on préférera le terme *conception* à celui de *représentation*, puisque selon elle, « seul un monde prédéfini peut être représenté » (1993, p. 71). La grammaire, comme la langue en général, étant en perpétuelle évolution, les phénomènes qui en relèvent ne pourraient faire l'objet d'une définition exhaustive et sans exception (voir aussi Brunot, 1929). Le terme *conception* permettrait ainsi de mettre l'accent sur la subjectivité de l'interprétation humaine.

La réflexion guidée avec exemples positifs et négatifs permettrait à la fois de faire verbaliser les conceptions antérieures et les hypothèses des élèves dans le but de faire évoluer celles-ci. Cependant, cette démarche a été conçue pour l'enseignement de la langue maternelle. Pourrait-elle tout de même correspondre à l'enseignement centré sur la forme (FFI) prôné et utilisé en enseignement des langues secondes ?

## 2.5 Form-focussed instruction

Utilisée en enseignement des langues secondes, la FFI permet en effet d'attirer l'attention des apprenants sur un aspect formel de la langue. Le fait que la réflexion guidée avec exemples positifs et négatifs puisse être qualifiée de FFI ajouterait du poids à notre proposition, et renforcerait par le fait même le pont que nous tentons de construire entre la didactique du français langue maternelle et la didactique des langues secondes. Nous nous attarderons d'abord à définir la FFI en faisant appel à plusieurs chercheurs du domaine des langues secondes, puis nous verrons de quelle façon la réflexion guidée avec exemples positifs et négatifs (de même que la DADD dont elle s'inspire) s'en rapproche.

Selon Spada, la FFI correspond à « des événements pédagogiques qui se produisent dans le cadre d'une approche de l'enseignement de la L2 orientée vers le sens, mais dans lesquels on met l'accent sur la langue *soit* de façon spontanée<sup>37</sup> ou prédéterminée<sup>38</sup> » (1997, p. 73 ; souligné dans le texte). En d'autres mots, la FFI peut être soit réactive, soit proactive. Long (1991) donne le nom de *focus-on-form* (FonF) à la FFI réactive (spontanée), mais certains chercheurs, dont Ellis (2001), incluent également dans le FonF la FFI proactive (prédéterminée), comme les capsules grammaticales et le flot d'intrant (*input flood*), par exemple. Comme nous nous intéressons particulièrement à la FFI proactive, parfois considérée comme du FonF et parfois non, nous adopterons ici la terminologie de Spada (1997) et de Long (1991) ; ainsi, nous nous limiterons à employer l'étiquette FFI (proactive), et mentionnerons lorsque les chercheurs cités utilisent une étiquette différente.

---

<sup>37</sup> Ou FonF incidentel, selon Ellis (2001).

<sup>38</sup> Ellis (2001) l'appelle *focus-on-form* (FonF) planifié.

Selon Doughty et Williams (1998), la FFI (qu'ils appellent FonF) possède les trois caractéristiques suivantes : il demande à l'apprenant de s'engager avec le sens de la communication avant de porter attention à la forme linguistique ; il est précédé de l'observation par l'enseignant des besoins des élèves afin que le choix des formes faisant l'objet de l'activité soit adapté à ceux-ci ; il est bref et manifeste, c'est-à-dire qu'il se trouverait à un point d'équilibre entre la saillance et la non-invasivité (*unobtrusiveness*). Quant à Norris et Ortega (2000), ils citent les critères suivants pour qu'une démarche soit considérée comme de la FFI (qu'ils appellent FonF également) : (a) un design de tâches qui promeuvent le focus de l'apprenant sur le sens avant la forme ; (b) une volonté de chercher à ce que la tâche soit essentielle ou que les formes soient naturelles ; (c) une volonté d'enseigner sans entraver la communication ; (d) une explication des processus mentaux des apprenants (prise en compte).

Quant au focus-on-forms (FonFS), son objectif est d'abord l'enseignement de la forme comme telle, et non l'enseignement du sens. Il est en général associé à l'enseignement traditionnel de la grammaire, lequel est décontextualisé. Dans la recherche en SLA, c'est généralement la FFI qui est favorisée, car elle est plus en lien avec l'approche communicative. Cependant, Norris et Ortega (2000), dans une synthèse et une méta-analyse de la recherche existante, n'ont pas trouvé de différence significative d'effet entre la FFI (qu'ils appellent FonF) et le FonFS, bien que l'effet de la FFI était légèrement plus important.

Il est à noter que l'intégration dans une démarche de FFI d'un emploi, tel que la distinction entre le PC et l'IMP qui est l'objet de la présente étude, est peut-être plus facile que l'intégration d'une forme, comme les terminaisons de l'IMP, par exemple. En effet, même si n'importe quelle structure langagière peut théoriquement faire l'objet de FFI, il est plus facile de relier le *sens* ou l'emploi des temps verbaux que la forme de ceux-ci à une activité de communication d'un *sens*, dans laquelle s'intégrera la réflexion guidée avec exemples positifs et négatifs.

La réflexion guidée avec exemples positifs et négatifs, utilisée seule, peut être considérée comme du FonFS ; cependant, intégrée dans une séquence didactique

comprenant un projet de communication<sup>39</sup>, elle pourrait plutôt correspondre à de la FFI proactive. Selon Ellis (2001, p. 16), la FFI proactive « diffère du focus-on-forms en ce que l'attention y est principalement portée sur le sens, et non sur la forme ; cependant, comme le FonFS, il implique de porter une attention intensive à des formes présélectionnées »<sup>40</sup>. Dans la DADD, il est clair que l'attention à la forme est intensive.

En bref, il semble que la démarche préconisée corresponde à de la FFI proactive, bien qu'elle se rapproche également du FonFS, puisqu'elle entrave nécessairement la communication, en n'étant ni brève ni non-invasive, et manifeste (Doughty et Williams, 1998). En accordant beaucoup de temps à la mise en place de la distinction entre le PC et l'IMP, on devra nécessairement marquer une pause d'une période ou plus dans l'enseignement communicatif habituel. Cependant, comme il ne s'agit pas du critère le plus important de la FFI (appelée FonF) – ce critère étant, selon Doughty et Williams (1998) et Norris et Ortega (2000), l'accent mis d'abord sur le sens, critère auquel la réflexion guidée avec exemples positifs et négatifs répond lorsqu'elle est intégrée dans une séquence didactique axée sur la communication – nous considérerons que l'intervention préconisée ici est de la FFI.

Selon Lyster, toutefois, dans le cas de l'enseignement de certains sous-systèmes grammaticaux, on préférera une intervention planifiée à une intervention incidentelle (« incidental focus on language »), cette dernière étant « trop brève et probablement trop sommaire pour transmettre assez d'information sur [ces] sous-systèmes

---

<sup>39</sup> Selon Dolz, Noverraz et Schneuwly, une séquence didactique est « un ensemble d'activités scolaires organisées de manière systématique autour d'un genre de texte oral ou écrit » (2001, p. 7), ou autour d'un phénomène grammatical, en ce qui concerne la présente étude. Leur schéma de séquence didactique s'applique particulièrement bien à une activité communicative (mise en situation, production initiale et production finale ; voir annexe 3), laquelle pourrait « encadrer » la réflexion guidée avec exemples positifs et négatifs, qui en constituerait un des modules. Les autres modules seraient des exercices sur l'aspect, ou encore des activités portant sur d'autres points grammaticaux utiles à la réalisation de l'activité.

<sup>40</sup> « [p]lanned focus-on-form [...] differs from focus-on-forms with respect to where the primary focus of attention lies (on meaning rather than form), but like [FonFS] involves intensive attention to preselected forms »



grammaticaux »<sup>41</sup> (2007, p. 27). L'aspect français étant un phénomène complexe pouvant difficilement être expliqué en quelques secondes, il semble qu'il puisse s'agir d'un des sous-systèmes grammaticaux dont Lyster parle. Dans ce cas, bien sûr, le fait que la démarche proposée dans cette étude contrevienne à la troisième condition de la FFI (nommée FonF) telle qu'énoncée par Doughty et Williams (1998) – en n'étant pas une intervention brève – n'est pas pertinent pour le phénomène grammatical concerné ici.

En plus, l'utilisation de la FFI proactive plutôt que de la FFI réactive permet de donner des informations plus précises aux élèves (Lyster, 2007). Si l'on considère que plusieurs manuels fournissent déjà une description plutôt vague de l'aspect aux enseignants et aux apprenants concernant l'aspect (Dansereau, 1987), il est d'autant plus nécessaire que les enseignants mènent sur ce sujet une réflexion critique préalable à leur enseignement, et que les didacticiens leur fournissent des savoirs savants et des savoirs à enseigner adéquats.

De plus, le fait de considérer la DADD comme étant une pause dans l'enseignement qui entrave la communication n'est pas nécessairement pertinent selon Chartrand. La DADD demeurerait « une authentique situation de communication orale » (1996, p. 210) pour les apprenants de langues secondes en ce qu'elle pousse l'apprenant à exprimer ses idées devant la classe tout en soumettant celles-ci à la rétroaction de l'enseignant.

Comme toute FFI, la réflexion guidée avec exemples positifs et négatifs permettra à l'enseignement de répondre à la *Counterbalance Hypothesis* de Lyster et Mori (2006), selon laquelle des activités d'enseignement et un mode de rétroaction dont l'orientation est différente de l'approche observée habituellement en classe (ici communicative) facilitent davantage la restructuration de l'interlangue que des activités et de la rétroaction qui vont dans le même sens que l'approche utilisée.

De surcroît, une approche comme la DADD où l'induction est importante, et où l'enseignant joue le rôle de guide et non seulement de « fournisseur de savoir »,

---

<sup>41</sup> « too brief and likely too perfunctory to convey sufficient information about [these] grammatical subsystems »

favorise la prise en compte par l'apprenant, i.e. fait en sorte, en dirigeant l'attention de celui-ci, qu'il puisse plus facilement remarquer les aspects formels de la langue présents dans l'intrant. Rappelons-nous que selon Schmidt (1990 ; 1994), cette prise en compte est nécessaire pour l'acquisition. La DADD favorise également le traitement des informations par l'apprenant qui, selon VanPatten (1996 ; 2004), est nécessaire pour que l'intrant se transforme en *intake*, donc qu'il devienne disponible pour l'acquisition.

De toute façon, il est nécessaire, selon Connor (1992), de sortir de la conception dichotomique prédominante entre, d'une part, l'enseignement décontextualisé, explicite et déductif de la grammaire et, d'autre part, la stricte provision d'intrant compréhensible. Toute réflexion sur la langue n'est pas forcément nuisible. Selon Roulet (1980), si les élèves ayant étudié la grammaire traditionnelle éprouvent de la difficulté à communiquer en langue seconde, il ne s'agit pas du travail de réflexion sur la langue comme tel qui soit à blâmer, mais plutôt la nature de cette réflexion. Pour lui, « la pauvreté de la réflexion proposée aux enfants, l'absence de toute référence, dans les manuels, à l'emploi de la langue comme instrument de communication, ainsi que la pauvreté des exercices destinés à développer en classe la capacité des élèves de communiquer » (1980, p. 22) sont les responsables de ce manque de transfert.

Par transfert, on entend « le passage d'une connaissance d'une situation à une autre, d'un contexte à un autre, que ce soit dans le cas d'un apprentissage, d'une tâche à réaliser ou d'un problème à résoudre » (Tardif, 1997, p. 277). Pour Tardif, le transfert est assuré par les connaissances conditionnelles, à savoir les « conditions d'utilisation des connaissances procédurales et déclaratives » (1997, p. 200). Ces dernières connaissances correspondent respectivement aux « étapes pour réaliser une action » (p. 50) et à « des connaissances théoriques [...] plutôt statiques que dynamiques » (p. 48). Ainsi, afin de rendre active et utilisable en communication la connaissance déclarative selon laquelle le PC permet d'exprimer les situations à l'avant-plan et l'IMP, celles à l'arrière-plan, l'enseignant devrait intervenir explicitement afin d'aider les élèves à développer des connaissances conditionnelles à ce sujet. Un exemple de connaissance conditionnelle est l'ensemble des conditions devant être réunies dans un texte (ou plutôt un contexte de locution) pour que l'utilisation du PC ou de l'IMP soit nécessaire.

Parce qu'elle vise en dernière instance le développement d'une procédure applicable dans des exercices puis dans la production libre, la DADD pourrait favoriser la transformation de connaissances déclaratives (la ou les règles obtenues après la confrontation des hypothèses avec le second corpus) en connaissances conditionnelles.

En plus, le fait d'avoir recours à des textes et non seulement à des phrases isolées dans la DADD pourrait également faciliter le transfert en situation de communication. En effet, l'approche communicative vise notamment la production de textes, et non de phrases isolées comme le faisait l'approche structurale. Selon Combettes et Fresson, « même si l'on commence par l'étude grammaticale de la phrase et de ses transformations [comme c'est le cas dans la linguistique en général], il faudra bien, tôt ou tard, en venir à la construction des textes et à l'utilisation des phrases dans un contexte » (1975, p. 27), d'où leur choix en faveur de la linguistique textuelle. Pour eux, le texte ne résulte pas que d'une simple juxtaposition de phrases. Ce constat est particulièrement pertinent dans le cas de l'aspect. En effet, le contexte permettant de faire un choix entre le PC et l'IMP n'est pas toujours énoncé à l'intérieur de la phrase, mais souvent à l'extérieur de celle-ci, ailleurs dans le texte. Voilà pourquoi il est possible de créer des paires minimales de phrases au PC et à l'IMP toutes deux grammaticales lorsque prises isolément. Ainsi, afin d'éviter de surcharger les apprenants cognitivement, nous commencerons par leur présenter des paires de phrases isolées, puis nous les exposerons à de courts paragraphes. Il sera possible par la suite d'augmenter graduellement la longueur des paragraphes.

Bien que la DADD semble correspondre à la FFI préconisée en enseignement des langues secondes, il apparaît nécessaire de voir pourquoi il serait pertinent de l'utiliser dans ce domaine, alors qu'elle a d'abord été pensée pour l'enseignement du FLM.

## ***2.6 Pourquoi utiliser une activité conçue pour le FLM en FLS ?***

La première raison pour laquelle l'utilisation en FLS d'une démarche conçue pour l'enseignement du FLM est simple : parce que la réflexion guidée avec exemples positifs et négatifs permet de mettre en évidence un contraste entre, par exemple, deux structures langagières et d'amener les élèves à réfléchir sur la différence entre ces deux structures, elle convient particulièrement bien pour l'enseignement du contraste

d'emploi entre le PC et l'IMP, une difficulté à laquelle les élèves en immersion française se butent. Cette démarche permet non seulement de faire remarquer ce contraste aux apprenants, mais également de le leur faire formaliser, avec l'aide de l'enseignant, par la création d'une règle.

Le problème majeur qui se pose si on veut appliquer la DADD à des apprenants non francophones est la difficulté que ceux-ci peuvent avoir à juger de la grammaticalité de phrases (Chartrand, 1996). Roulet (1980) fait une remarque similaire à propos de l'utilisation d'instruments heuristiques<sup>42</sup> (p. ex. de manipulations de phrases), mais il précise que ce problème se pose surtout au début de l'apprentissage. Chartrand suggère, pour atténuer ce problème, de travailler des phénomènes de la langue orale, auxquels les apprenants auront déjà été exposés. Roulet, quant à lui, propose de faire poser les jugements de grammaticalité par l'enseignant, ou encore par des élèves locuteurs natifs si ceux-ci sont disponibles. La solution retenue ici s'inspire de ces deux propositions : nous recourrons à la réflexion guidée avec exemples positifs et négatifs (Nadeau et Fisher, 2006), où les jugements de grammaticalité sont posés au préalable par l'enseignant. Les apprenants non francophones n'auront donc qu'à élaborer des hypothèses pour expliquer pourquoi certaines phrases sont étiquetées comme grammaticales et d'autres agrammaticales, et pourquoi dans un certain contexte on utilise le PC, et dans l'autre l'IMP. Le phénomène choisi relève de la langue orale, et il est évident que des apprenants de 3<sup>e</sup> à 5<sup>e</sup> année en immersion précoce ont déjà été

---

<sup>42</sup> Malgré que les preuves scientifiques d'une telle assertion soient rares selon son propre aveu, Roulet (1980) affirme que l'enseignement (ou la pédagogie, selon le terme qu'il utilise) de la langue maternelle et l'enseignement des langues secondes doivent être intégrés. Au-delà de la simple concordance de syllabus et d'approche entre les cours de LM et de LS, Roulet prône un enseignement des principes du langage communs à différentes langues et d'instruments heuristiques, et ce, dès le début de l'enseignement de la LM afin que les élèves puissent aborder les LS avec des outils. Ces instruments heuristiques seraient « des opérations sur la langue, ainsi que des concepts ou des représentations liés à ceux-ci, qui sont à la portée des enfants et peuvent faciliter la découverte de la structure et du fonctionnement du langage, à partir de certaines données langagières [...] » (1980, p. 38). Ces instruments comprennent le découpage en unités, la commutation, le remplacement, l'encadrement, le déplacement, le classement, etc. Bref, ils comprendraient plusieurs manipulations syntaxiques telles que prônées dans la grammaire nouvelle (Nadeau et Fisher, 2006).

exposés à des temps passés<sup>43</sup>. Ainsi, peut-être possèdent-ils certaines intuitions qu'ils pourront utiliser lors de l'activité.

La seconde raison qui nous incite à utiliser cette démarche en didactique du français langue seconde concerne les affinités qu'elle possède déjà avec ce domaine. En effet, même si une démarche identique à la DADD ne semble pas avoir été observée en didactique des langues secondes, on peut arguer qu'elle constitue en fait une tâche de type *consciousness raising* (qui augmentent la prise de conscience) telle que définie par Rutherford et Sharwood Smith, à savoir « un effort délibéré en vue d'attirer l'attention de l'apprenant spécifiquement sur les propriétés formelles de la langue cible »<sup>44</sup> (1988, p. 107) – en autant qu'on considère que l'emploi approprié au contexte demeure une partie de ce qu'ils appellent « les propriétés formelles de la langue cible ». Une façon d'attirer l'attention des apprenants à ces propriétés serait le recours à l'induction. Ainsi, Fotos et Ellis (1991) ont demandé à des apprenants de l'anglais langue seconde de formuler des règles qui rendraient compte de la possibilité ou de l'impossibilité pour certains verbes d'admettre le placement de l'objet indirect sans préposition avant l'objet direct (*I gave her the book* versus *\*I pronounced her the word*). Malgré le fait qu'ils aient obtenu des résultats limités en termes d'amélioration dans les jugements de grammaticalité, Fotos et Ellis concluent que ces tâches de *consciousness raising* sont efficaces principalement avec des apprenants intermédiaires à avancés qui sont motivés à apprendre la grammaire. Ils suggèrent de créer des tâches qui demandent une interaction riche, que la DADD fournirait, du moins si on la compare avec la tâche utilisée dans leur étude. En effet, cette tâche pouvait être accomplie en n'utilisant que des questions fermées. La DADD, quant à elle, favorise la discussion et le débat grâce à l'utilisation de questions ouvertes du type : « Selon vous, pourquoi certains verbes sont au PC et d'autres à l'IMP ? »

On voit donc que le recours, en enseignement du FLS, à la réflexion guidée avec exemples positifs et négatifs, une activité proposée à l'origine pour l'enseignement du

---

<sup>43</sup> Cette intuition a été confirmée par les enseignantes interviewées et par nos propres observations menées informellement dans les classes de maternelle à 2<sup>e</sup> année de la même école.

<sup>44</sup> « the deliberate attempt to draw the learner's attention specifically to the formal properties of the target language

FLM, est non seulement possible, mais également souhaitable. En effet, cette démarche, en plus d'être en ligne directe avec l'approche communicative généralement en vigueur en classe de L2, permet de mettre l'accent sur le contraste d'emploi entre le PC et l'IMP, le principal problème des apprenants en immersion française en ce qui concerne l'aspect du français.

## **2.7 Retour sur les objectifs de recherche**

Voici donc à nouveau les objectifs de cette étude, précisés grâce au cadre théorique :

### **Objectif 1**

Décrire l'intrant fourni par des enseignantes en ce qui concerne le PC et l'IMP et, s'il y a lieu, décrire l'enseignement que font celles-ci de la distinction entre ces deux temps verbaux dans des classes de 3<sup>e</sup> à 5<sup>e</sup> année en immersion française.

- L'usage que font ces enseignantes du PC et de l'IMP dans les cours de français, de sciences, d'histoire et de mathématiques fournit-il aux apprenants des exemples qui leur permettraient de passer par-dessus leurs généralisations erronées ?
  - Utilisent-elles les temps du passé lorsque ces derniers sont requis ? Saisissent-elles les occasions d'utiliser les temps du passé lorsque l'utilisation de ces derniers serait préférable à celle d'autres temps ?
  - Recourent-elles à des exemples d'emplois typiques et atypiques du PC et de l'IMP ?
  - Leur prononciation du PC et de l'IMP rend-elle ces formes verbales non saillantes ? Ou encore, les enseignantes rendent-elles leurs occurrences du PC et de l'IMP saillantes dans leur discours ?
  - Leur discours comporte-t-il des erreurs dans la forme, le sens ou l'emploi de ces temps de verbes ?
- Hormis cet intrant, les enseignantes d'immersion française fournissent-elles un enseignement de la grammaire ayant pour objet la distinction entre le PC et l'IMP ? Si oui, de quelle manière le font-elles : en insistant sur la

forme uniquement (FonFS), ou en expliquant aussi comment celle-ci véhicule un sens ou un emploi approprié au contexte, selon les termes de Larsen-Freeman (FFI proactive) ?

## **Objectif 2**

Élaborer une proposition didactique adaptée aux apprenants des classes d'immersion observées, et proposant des exemples positifs et négatifs de la distinction PC-IMP en français.

- Plus précisément, en réponse aux problèmes observés, élaborer une proposition didactique visant l'enseignement de l'aspect qui s'appuie sur une réflexion guidée avec exemples positifs et négatifs et qui pourra être utilisée par les enseignantes de 3<sup>e</sup> à 5<sup>e</sup> années des classes d'immersion française observées.

Encore une fois, nous tenons à préciser que la portée du second objectif de recherche reste plus modeste que celle du premier dans le cadre de cette étude, l'accent y étant davantage mis sur les observations.

### **3 Méthodologie**

Afin de mener à bien cette étude, nous avons effectué les choix méthodologiques décrits ci-dessous. Nous exposerons d'abord la méthodologie que nous avons suivie lors des observations de classe en vue de répondre au premier objectif de recherche, soit de décrire la pratique des enseignants par rapport à l'enseignement de l'aspect en classe d'immersion française et de leur usage du PC et de l'IMP (section 3.1). Puis, nous donnerons des détails sur les choix faits dans le but de répondre au deuxième objectif de recherche, soit la conception de matériel didactique approprié (section 3.2).

#### ***3.1 Description de la situation en classe d'immersion***

La première partie de la présente étude est une étude de cas, donc de type qualitatif. Cependant, nous procéderons à une analyse mixte des données recueillies, puisque celles-ci permettent une analyse qualitative et quantitative. Après avoir décrit notre échantillon (section 3.1.1) et avoir élaboré sur des considérations éthiques (section 3.1.2), nous élaborerons sur la cueillette et l'analyse des données (sections 3.1.3 et 3.1.4, respectivement) provenant des deux outils de collecte de données, soit les observations en classe et les entretiens avec les enseignantes.

##### **3.1.1 Échantillonnage**

Selon Dörnyei (2007), la recherche qualitative n'a pas pour but d'identifier dans un échantillon les caractéristiques représentatives d'une population, ni de prédire ce qui se passera dans n'importe quel autre échantillon prélevé dans la même population. Dans la présente étude, le but poursuivi n'est donc pas de prédire quel enseignement de l'aspect sera fait dans n'importe quelle classe d'immersion française. Puisqu'il s'agit somme toute d'une étude exploratoire, nous cherchons plutôt à décrire et à comprendre le plus en profondeur possible cet enseignement. Pour ce faire, nous étudions des individus (c'est-à-dire des enseignants et des élèves) en classe.

Ainsi, afin de voir comment la distinction entre PC et IMP était traitée, nous avons recruté trois enseignantes volontaires de 3<sup>e</sup> à 5<sup>e</sup> année primaire dans une école d'immersion française des Territoires du Nord-Ouest. Il est à noter que les Territoires du Nord-Ouest ont ceci de particulier qu'ils reconnaissent onze langues officielles, soit



l'anglais, le français et neuf langues autochtones, depuis 1988 (Loi sur les langues officielles des Territoires du Nord-Ouest, version de 1988). Le français y a donc un statut officiel, mais seuls 9,05 % de la population déclarent en avoir « la connaissance » (Statistique Canada, Recensement 2006).

Dans le cas des classes observées, tous les élèves, sauf deux, avaient l'anglais comme L1 (leur langue maternelle est inconnue). Seuls deux élèves possédaient une deuxième L1 – dans un cas le français, dans l'autre le vietnamien. Comme il est probable que l'enseignant adapte son enseignement en fonction des L1 (majoritairement) représentées dans sa classe (accent mis sur un temps de verbe en particulier, choix des exemples, etc.), il était pertinent de s'enquérir, lors de l'entretien, de ces L1 et de la répercussion de celles-ci sur les choix didactiques de l'enseignant.

Le caractère volontaire de la participation des enseignants peut constituer un biais, au sens où ces enseignants auraient pu se porter volontaires parce qu'ils se sentent particulièrement à l'aise avec l'enseignement des temps verbaux. Nous avons donc commencé par un échantillonnage de commodité (*convenience sampling*), souvent utilisé par les étudiants aux cycles supérieurs selon Dörnyei (2007). Bien qu'un tel échantillon soit plus rapide à constituer, il demeure parfois considéré comme peu crédible. La technique d'échantillonnage utilisée pourrait également être qualifiée d'échantillonnage opportuniste (*opportunistic sampling*) ou d'échantillonnage « boule de neige » ou de chaîne (*snowball* ou *chain sampling*, Dörnyei, 2007). En effet, par le biais d'une connaissance qui travaille dans une école d'immersion française des Territoires du Nord-Ouest, nous avons été mise en contact avec des enseignantes de 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années de cette école. Afin d'éviter que le caractère volontaire de leur participation cause un biais, nous avons énoncé notre intérêt de recherche de façon générale aux enseignants lors du recrutement, en leur laissant savoir que l'étude portait sur le discours de classe des enseignants, et non sur l'enseignement et l'usage du PC et de l'IMP. Cependant, la brièveté de notre séjour aux Territoires du Nord-Ouest nous imposait de demander explicitement aux enseignantes de donner, si possible, un cours sur la distinction entre le PC et l'IMP, ou à tout le moins sur les temps verbaux passés, en espérant qu'elles n'induisent pas notre objectif de recherche de cette requête (ce qui

n'a effectivement pas été le cas, si l'on se fie à leur réaction de surprise en entrevue lors du dévoilement du sujet de recherche précis).

Nous avons ainsi observé un total de 19 heures de cours donnés par trois enseignantes : 6 heures dans une classe jumelée de 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> années (enseignante A), 6 heures dans une classe de 4<sup>e</sup> année (enseignante B) et 7 heures dans une classe de 5<sup>e</sup> année (enseignante C). La division des heures d'observation par enseignante et par matière se fait comme suit :

**Tableau 4**

*Division des heures d'observation par enseignante et par matière*

<b>Enseignante</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>Total</b>
<b>Matière</b>	<b>(3<sup>e</sup>-4<sup>e</sup>)</b>	<b>(4<sup>e</sup>)</b>	<b>(5<sup>e</sup>)</b>	
Français	1,5	-	1,0	2,5
Sciences	3,0	3,7	4,5	11,2
Histoire	1,5	2,3	-	3,8
Mathématiques	-	-	1,5	1,5
<b>Total</b>	<b>6,0</b>	<b>6,0</b>	<b>7,0</b>	<b>19,0</b>

Nous n'avons pu observer que deux leçons<sup>45</sup> de français en tout, pour une durée totale de deux heures et demie. Nous avons observé une leçon sur l'IMP donnée par l'enseignante C, et une sur le présent donnée par l'enseignante A. Nous avons jugé intéressant d'observer une leçon portant sur un autre temps verbal. Quant à l'enseignante B, elle ne prévoyait pas donner de leçon sur les temps verbaux durant notre séjour.

Bien que les élèves devraient, selon le programme scolaire des Territoires du Nord-Ouest (voir annexe 1)<sup>46</sup>, être en mesure de « choisir le temps de verbe approprié pour

<sup>45</sup> Par « leçon », nous entendons une période comprise entre deux pauses ou récréations. Ces périodes sont d'une durée d'une heure et demie chacune le matin et d'une heure l'après-midi, et il y en a deux par demi-journée. Comme elles sont elles-mêmes fragmentées en périodes de trente minutes, l'enseignante peut, à sa convenance, aborder deux ou trois matières différentes dans une même « leçon ». Il est à noter également que comme il s'agit d'une école primaire, le terme « leçon » n'implique pas nécessairement un enseignement magistral, du moins, pas pendant la totalité de la leçon en question. Plusieurs leçons comprenaient une part plus ou moins grande de travail d'équipe.

<sup>46</sup> Il s'agit d'un document que nous avons obtenu des mains d'un enseignant. Ce document précise les éléments enseignés et évalués par niveau du primaire et du

exprimer une action passée (passé composé ou imparfait), une action en cours (présent) ou une action à venir (futur) » de façon autonome en 4<sup>e</sup> année<sup>47</sup>, les élèves ne doivent pas faire, dans leur production orale, la distinction entre les temps passés avant la 7<sup>e</sup> année. Le programme d'enseignement ne prescrit donc pas d'enseigner la différence d'emploi entre les temps du passé entre la 3<sup>e</sup> et la 5<sup>e</sup> année. Cependant, les deux enseignantes interviewées nous ont mentionné qu'il s'agissait d'un point névralgique du français de leurs élèves, et elles ont proposé que son enseignement commence plus tôt. Compte tenu que nous croyons que la pertinence d'une étude en didactique se mesure à l'amélioration qu'elle peut apporter à la pratique enseignante et, de ce fait, à l'apprentissage des élèves, ces observations et suggestions des enseignantes nous apparaissaient comme des raisons suffisantes de mener cette étude. La pertinence du choix de l'échantillon n'est pas que sociale, cependant : elle est également scientifique, dans la mesure où les études en immersion française se sont surtout déroulées en Ontario à ce jour, et qu'à notre connaissance, aucune d'entre elles ne s'était penchée sur les classes d'immersion d'un territoire éloigné du centre du pays tel que les Territoires du Nord-Ouest.

De plus, les enseignantes A et B ont mentionné en entrevue qu'elles avaient tendance à intégrer le français à l'enseignement des autres matières. Par exemple, l'enseignante A a signalé qu'elle donnait une leçon de français de temps à autre lorsqu'elle sentait que ses élèves avaient besoin qu'elle aborde un point de grammaire particulier.

En plus des leçons de français, nous avons également observé des leçons d'autres matières lors desquelles le PC et l'IMP étaient susceptibles d'être employés. Nous visions les cours de sciences et d'histoire au départ, puisque l'emploi des temps du passé y est fort probable lorsqu'il s'agit de rapporter des résultats d'expériences scientifiques ou des événements historiques passés. Pour ce qui est de l'histoire, alors que Swain (1988) remarque avec étonnement que le présent et le futur apparaissent

---

secondaire en production orale. Une copie de ce document sera fournie sur demande. Les pages pertinentes sont présentées en annexe.

<sup>47</sup> L'élève de 2<sup>e</sup> année aura un « niveau intermédiaire d'indépendance » dans cette « connaissance », un « niveau avancé d'indépendance » en 3<sup>e</sup> année, et la consolidation des apprentissages s'effectuera en 5<sup>e</sup> année, selon le programme.

souvent lorsque le professeur relate des événements historiques, Harley (1985) note que les temps du passé sont plus utilisés par l'enseignant en sciences sociales (dont, nous supposons, l'histoire) qu'en français. Étant donné que l'enseignante C donnait ses leçons d'histoire en anglais (afin d'intégrer les matières), nous avons choisi d'inclure, à la place, une leçon et demie de mathématiques (d'une durée d'une heure et demie) qu'elle donnait, puisque cette leçon et demie était consacrée à la correction de devoirs. Il s'agissait à notre avis d'une bonne occasion d'employer les temps du passé.

Nous avons circulé dans l'école et nous nous sommes impliquée le plus possible auprès des enseignantes et des élèves pendant notre séjour, ce qui a permis d'habituer ceux-ci à notre présence. En effet, nous souhaitions qu'ils oublient la présence de la caméra et, ainsi, qu'ils agissent de la façon la plus naturelle possible.

### **3.1.2 Éthique**

Afin de nous assurer d'obtenir un consentement éclairé de la part des enseignantes, nous leur avons d'abord expliqué le projet par courriel et avons répondu à leurs questions. Nous leur avons fait parvenir un formulaire de consentement, dans ses versions française et anglaise afin d'être certaine que l'étude était bien comprise (les enseignantes A et B ont le français respectivement comme seconde et troisième langue, et l'enseignante C est bilingue français-anglais de naissance). Nous leur avons laissé une semaine pour remplir le formulaire. Nous y mentionnions que cette étude s'intéressait à leur discours de classe ; nous ne pouvions préciser davantage l'objectif de recherche par crainte, si nous mentionnions explicitement le PC et l'IMP, que les enseignantes ne modifient leurs pratiques d'enseignement de ces temps verbaux ou ne se surveillent davantage dans leur utilisation de ceux-ci afin de nous plaire.

Nous leur avons également envoyé un formulaire conçu pour les parents de leurs élèves, lui aussi en français et en anglais afin que les enseignantes puissent choisir la version la plus appropriée. Ce formulaire expliquait aux parents ce en quoi consistait l'étude, et demandait leur consentement pour que nous puissions filmer dans la classe de leur enfant. Les formulaires de consentement sont présentés en annexe 2.

Deux enfants n'ont pas obtenu le consentement de leurs parents pour participer à cette étude. Conséquemment, nous avons évité de les inclure dans le champ de la caméra, et n'avons pas cité dans le présent travail d'extraits de leurs interventions en classe.

### **3.1.3 Cueillette des données**

Il y avait deux outils de collecte de données dans la présente étude, à savoir les observations de classe et les entretiens avec les enseignantes. Dans chacune des sous-sections suivantes, nous décrirons comment nous avons effectué la cueillette de ces données afin de répondre aux deux aspects du premier objectif de recherche, soit la description de l'enseignement et de l'usage du PC et de l'IMP, et afin d'assurer la triangulation, à l'aide des données d'entretiens, des données obtenues lors des observations.

#### **3.1.3.1 Données d'observations**

Les observations se sont tenues dans les classes des trois enseignantes ciblées par cette étude. Elles ont été menées par l'étudiante chercheuse à partir d'un coin situé en retrait dans la salle de classe. Dix-neuf heures de cours ont été filmées sur une période de trois semaines. Un micro situé près de la caméra et un autre fixé sur les vêtements de l'enseignante permettaient de capter le discours de classe. Pendant les observations, l'étudiante chercheuse prenait des notes à partir de la grille d'observation décrite ci-dessous.

Dans le but de décrire l'enseignement des temps verbaux en classe d'immersion, des données quantitatives ont été recueillies à l'aide de la partie A de la grille d'analyse COLT (*Communicative Orientation of Language Teaching Observation Scheme*, Fröhlich et al., 1985), que nous avons remplie pendant l'observation. Cela nous a permis de dresser un portrait général de la façon dont l'aspect est enseigné en classe d'immersion, s'il y a lieu, et de faire une description générale des leçons observées, soit une leçon sur l'IMP donnée par l'enseignante C et une leçon sur le présent donnée par l'enseignante A. En effet, la partie A de la grille COLT, qui sert à décrire de façon globale le déroulement et l'organisation des activités dans la classe, comporte les catégories suivantes : nom et type des activités, temps alloué à chacune, organisation

des participants, contenu, contrôle du contenu, modalité(s) d'utilisation de la langue par les étudiants et matériel didactique utilisé (voir un exemplaire de la partie A de la grille COLT en annexe 3).

La grille COLT est un outil d'observation qui a été créé pour décrire de façon systématique les pratiques et les procédures utilisées en classe de L2 dans le but de tester l'effet de différentes variables sur l'acquisition des apprenants. La grille COLT vise également à définir et décrire les caractéristiques de l'enseignement communicatif dans le but de vérifier la contribution de cette approche dans l'acquisition (Spada et Fröhlich, 1995). Il sera intéressant d'utiliser la grille COLT, car sa capacité à décrire différentes approches plus ou moins communicatives, dont l'immersion, a été testée avec succès (Fröhlich et al., 1985).

Pendant les observations, d'autres notes ont également été prises de façon libre dans les marges de la grille COLT. Ces notes permettaient d'identifier des événements qui semblaient remarquables à la chercheuse, c'est-à-dire des moments où l'aspect était abordé – ou ne l'était pas, mais aurait pu l'être. Ces événements pouvaient soit entraîner une réflexion en lien avec un ou plusieurs concepts du cadre théorique de cette étude, soit apporter un élément nouveau à la réflexion. À côté de la mention de chaque événement remarquable, l'étudiante chercheuse notait le temps écoulé à la caméra afin de pouvoir le retrouver sur la bande vidéo par la suite.

Comme les observations en classe étaient filmées, les seize leçons (deux leçons portant sur l'enseignement des temps verbaux, et quatorze leçons d'autres matières) ont été retranscrites dans leur intégralité. Seuls certains passages n'ont pas été transcrits puisqu'ils étaient inaudibles. La première transcription a été faite par un assistant de recherche, puis a été vérifiée par l'étudiante chercheuse.

À partir des notes situant les événements remarquables, de la bande vidéo et des transcriptions complètes des leçons, des données qualitatives concernant ce qui est dit sur l'aspect lors des leçons de français ont été tirées afin de peaufiner la description de l'enseignement de l'aspect, et des données qualitatives concernant l'usage que font les enseignants du PC et de l'IMP ont été tirées de la transcription de l'interaction en classe lors des seize leçons.

### 3.1.3.2 Données d'entretiens

L'observation des six ou sept heures de cours données par chaque enseignante a été suivie d'un entretien semi-structuré enregistré avec chacune. Cet entretien se déroulait au moment et à l'endroit choisi par l'enseignante, lors de la dernière semaine de notre séjour, après que les observations soient terminées. L'entretien était d'une durée de trente à quarante-cinq minutes et il était enregistré à l'aide d'une enregistreuse numérique. En plus d'être un instrument de collecte de données qualitatives nous permettant de nous faire une idée de leurs connaissances sur l'aspect, de la façon dont elles perçoivent ce problème (si elles considèrent qu'il s'agit d'un problème) et de leurs croyances à propos de la façon d'y remédier, il s'agissait d'un moyen de leur faire part de l'objectif détaillé de l'étude et de leur demander leurs impressions sur cette expérience de recherche.

Malheureusement, une perte de données numériques a affecté les trois enregistrements d'entretiens effectués sur place. Les entretiens avec les enseignantes A et B ont pu être repris. Ils ont été réalisés à distance, à l'aide du logiciel d'appels téléphoniques par Internet *Skype* (version 4.2.0.169, *Skype Technologies*). Pendant les entretiens, l'étudiante chercheuse a pris des notes. Malheureusement, il n'a pas été possible de reprendre l'entretien avec l'enseignante C, de sorte que nous ne pouvons citer de passages de son entretien ni nous baser sur ses résultats.

Les entretiens étaient semi-structurés, c'est-à-dire qu'ils comprenaient des questions déjà établies, mais que l'étudiante chercheuse pouvait poser toute autre question qu'elle jugeait pertinente. Les questions préparées à l'avance portaient sur les connaissances qu'ont les enseignantes de l'aspect, sur leur perception des problèmes que rencontrent leurs élèves par rapport à l'aspect et sur leur perception de l'enseignement de celui-ci. Outre ces questions déjà préparées, l'entretien comportait des questions spécifiques à chaque enseignante, formulées sur-le-champ en fonction des réponses aux questions standard et des phénomènes observés en classe, ou préparées à l'avance en fonction des observations précédentes. L'entretien a permis de voir si ces enseignantes sont conscientes du problème et comment elles s'y attaquent spécifiquement.

Il a permis en outre de mieux comprendre les choix des enseignants et d'assurer une certaine triangulation des données obtenues lors de l'observation. En effet, l'observation et l'entretien comportent tous deux des biais : lors de l'observation, la présence de la chercheuse et de la caméra peut influencer la façon d'agir de l'enseignant, le gêner, par exemple ; lors de l'entretien, l'enseignant peut tenter de répondre ce qu'il pense que la chercheuse veut entendre (effet de désirabilité sociale). Cependant, en utilisant plus d'une méthode de collecte de données, nous pouvons diminuer l'effet de ces biais. Nous pouvons même arriver à des résultats contradictoires entre l'observation et l'entretien, c'est-à-dire entre les pratiques observées et les dires de l'enseignant, ce qui est intéressant pour l'analyse.

Les questions suivantes faisaient partie de l'entretien. Elles concernent trois grands thèmes que nous désirions aborder :

*Les connaissances déclaratives des enseignants par rapport à l'aspect*

- Que savez-vous de la distinction entre le PC et l'IMP ?
- S'il y a lieu, quelles connaissances vous aident dans l'enseignement des temps passés ?

*La perception qu'ont les enseignants des problèmes de leurs élèves par rapport à l'aspect*

- La distinction entre le PC et l'IMP est-elle problématique pour vos élèves ? Si oui, est-ce que cela se manifeste à l'oral, à l'écrit ?
- Y a-t-il des verbes particuliers avec lesquels vos élèves ont des problèmes lorsqu'il s'agit de les mettre au passé ? Quel type de problème ont-ils ?
- Quelles sont les L1 de vos élèves ? Ces L1 influencent-elles, selon vous, leur compréhension et leur utilisation du PC et de l'IMP ? Si oui, comment ?

*La perception qu'ont les enseignants de leur enseignement de l'aspect*

- Comment qualifieriez-vous votre enseignement des temps verbaux ? De la grammaire ? Et votre enseignement du français en général ?
- Que faites-vous pour enseigner le PC et l'IMP (leur forme, leur sens, leur emploi approprié au contexte – ces catégories servant à classer les réponses des enseignants, puisque ceux-ci ne les connaîtront peut-être pas) ? Pourquoi ? Avez-vous déjà tenté une autre méthode qui n'aurait pas donné de bons résultats ? Si oui, laquelle, et pourquoi à votre avis ?

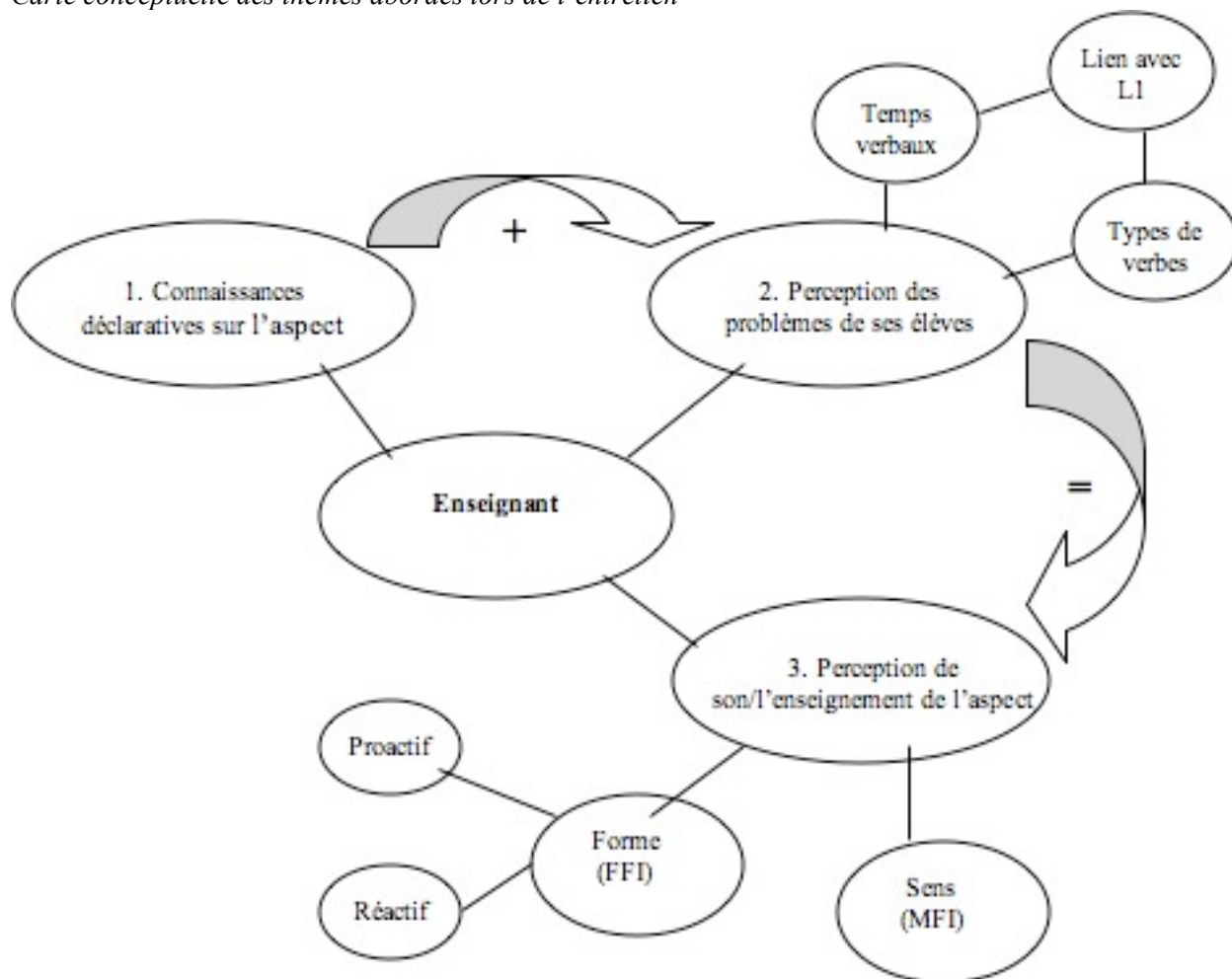


- Revenez-vous fréquemment sur ces temps de verbes ? En aviez-vous déjà parlé, ou planifiez-vous de le faire plus tard ?
- Corrigez-vous vos élèves lorsqu'ils font des erreurs dans le PC ou l'IMP à l'oral ? Dans quel(s) cours ?
- La distribution des L1 de vos élèves a-t-elle des répercussions sur votre enseignement de l'aspect (ou de la grammaire, ou du français) ? Si oui, quelles sont-elles ?

La carte conceptuelle suivante permet de représenter de façon visuelle l'information que nous recueillerons à l'aide des entretiens. Elle a également été utilisée par la chercheuse comme instrument mnémotechnique lors des entretiens.

**Figure 2**

Carte conceptuelle des thèmes abordés lors de l'entretien



*Note.* Les signes « + » et « = » indiquent que, même s'il ne s'agit pas d'une équation au sens strict, les connaissances déclaratives des enseignants et leur perception des problèmes de leurs élèves peuvent influencer leur enseignement de l'aspect et les croyances qu'ils se font de la manière idéale de l'enseigner.

### 3.1.4 Analyse des données

Les données recueillies à l'aide des observations de classe et des entretiens ont par la suite été analysées afin d'en tirer des résultats en lien avec nos objectifs de recherche. De la même façon qu'à la section 3.1.3, nous décrirons nos choix méthodologiques en ce qui concerne l'analyse des données d'observations d'abord (section 3.1.4.1), puis des données provenant des entretiens avec les enseignantes (section 3.1.4.2).

#### 3.1.4.1 Données d'observations

Afin de pouvoir décrire l'enseignement des temps verbaux en classe d'immersion, nous avons mené une analyse quantitative à partir des données entrées dans la grille COLT, partie A, lors de l'observation des deux leçons de français. Nous avons calculé la durée de chaque activité et de chaque événement (en nombre de secondes, puis en pourcentage du nombre total de secondes de la leçon), de sorte que nous avons pu par la suite calculer le temps alloué aux différents aspects cochés dans la grille. Ainsi, nous avons pu déterminer le pourcentage de la leçon consacré à chaque type d'organisation des participants, de contenu, de contrôle du contenu, de modalité utilisée par les étudiants et de matériels didactiques utilisés.

Il est important de mentionner que par souci de cohérence avec le cadre théorique de Larsen-Freeman (2001) adopté, nous avons modifié les sous-catégories se trouvant sous *Content > Language* dans la partie A de la grille COLT (voir la grille originale à l'annexe 3). Ainsi, la sous-catégorie *Form* a été conservée telle quelle (*Forme*). Cependant, la sous-catégorie *Function* a été subdivisée en sous-catégories *Sens* et *Emploi*, et ce qui avait été codé comme *Discourse* et *Socioling.* a été intégré à la sous-catégorie *Emploi*. Cette redistribution est conséquente avec les regroupements de Larsen-Freeman (2001), selon qui l'emploi comprend le contexte social, le contexte du discours linguistique (*linguistic discourse context*) et les présuppositions.

Par la suite, nous avons mené une analyse qualitative des données en faisant ressortir les événements remarquables de la transcription des deux leçons. Tel que mentionné précédemment, à la section 3.1.3.1, les événements remarquables sont des passages qui apportent des éléments nouveaux ou un éclairage différent à l'un ou l'autre de nos objectifs de recherche. Nous avons donc ciblé les passages de la leçon qui comprenaient une référence à un concept du cadre théorique de cette étude (aspect, verbe, temps de verbe, PC, IMP, emploi approprié au contexte, forme, verbes ou prédications STA, etc.), que cette référence soit faite dans les mêmes termes ou non. Étaient également relevés les passages où une référence à un de ces concepts aurait pu être faite mais ne l'était pas. Enfin, les passages qui amenaient une réflexion sur les

propositions didactiques que nous nous donnions pour objectif d'élaborer faisaient aussi partie des événements remarquables relevés.

Ensuite, ces événements remarquables, qui nous semblaient intéressants en ce qu'ils apportaient des éléments à la compréhension de ce qu'est l'enseignement des temps verbaux dans ces classes, ont été décrits, puis expliqués du mieux possible en référant aux théories exposées précédemment. Malheureusement, faute de temps, nous n'avons pas eu recours à une validation par un tiers de notre choix d'événements remarquables, de sorte que la fidélité de ce choix n'est pas assurée. Toutefois, nous considérons que nous étions la personne la mieux placée pour effectuer ce choix, ayant été en contact étroit avec le cadre théorique et avec les classes en question.

Ainsi, les données quantitatives issues de l'utilisation de la grille COLT et l'analyse qualitative de l'interaction en classe lors des leçons sur les temps verbaux ont servi à donner un portrait global de l'enseignement de l'aspect dans ces classes d'immersion française : quand est-il fait ? Quelle place occupe-t-il par rapport aux autres activités d'enseignement ? Comment se déroule-t-il ? Est-il axé sur la forme, le sens ou l'emploi approprié au contexte des temps verbaux ?

Une fois le portrait de l'enseignement de l'aspect obtenu, il s'agissait de nous pencher sur le deuxième volet de ce premier objectif de recherche, soit la description de l'utilisation que font les enseignantes de ces temps verbaux en classe.

Nous avons utilisé le logiciel *QDA Miner* (version 3.2.3), de *Provalis Research*, pour effectuer le codage des transcriptions des leçons. Nous avons d'abord créé quatre métacodes correspondant aux quatre volets du premier objectif de recherche, à savoir :

1. UTILISATION : l'utilisation de quel temps de verbe (général : passé, présent, futur ou autre) et dans quel contexte, i.e. quel temps de verbe était obligatoire ou possible, afin d'évaluer la présence des temps passés lorsqu'ils sont requis ou souhaités.
2. IDENT-TPS+PROTO : l'identification de la prédication par son aspect grammatical (temps de verbe) et son aspect lexical (STA, ACT, ACC ou ACH), afin de déterminer le caractère typique ou atypique de cette association.

3. SAILLANCE : la répétition, ou encore la mise en relief de la prédication par de l'accentuation, une pause (ou une hésitation), afin d'évaluer sa saillance ; quant à la neutralisation de la prononciation [e] ~ [E] qui rend une forme verbale passée non saillante, elle est déjà codée sous le métacode 2. IDENT-TPS+PROTO, par les codes commençant par NON IDENT (pour *temps passé non identifié*, au lieu de IMP ou de PC).
4. ERREURS : les erreurs détaillées de forme, de sens ou d'emploi dans ces prédications.

La liste des codes était ouverte, c'est-à-dire que nous avons ajouté des codes sous ces métacodes au fur et à mesure que nous rencontrions de nouveaux cas lors du codage. La liste finale et exhaustive des codes, de même que l'explication de ce qu'ils incluent, est fournie en annexe 4.

En plus des quatre métacodes mentionnés ci-dessus, nous avons codé : si l'enseignante était audible par toute la classe ou si elle ne l'était que par un ou quelques élèves (ADRESSE)<sup>48</sup>; et si l'enseignante parlait spontanément ou si elle lisait un texte à voix haute (DISCOURS). Le code FILM a été inclus en cours de codage dans ce dernier métacode, puisque même si ce n'était pas l'enseignante qui parlait, nous avons considéré que la voix du narrateur du film donnait un enseignement magistral à la place de l'enseignante.

Le codage a été effectué par l'étudiante chercheuse sur les transcriptions vérifiées. Faute de temps, il n'y a pas pu y avoir de contre-codage. Cependant, afin de vérifier le codage, nous avons utilisé la fonction Analyser > Recherche de codage de *QDA Miner*. Cette fonction fait sortir la liste de tous les segments associés à un même code, de sorte qu'il est possible de vérifier s'ils ont tous reçu le code approprié. Lorsque des incongruités sont apparues, nous avons modifié le codage d'origine afin de les corriger.

---

<sup>48</sup> Nous avons considéré le discours de l'enseignante même lorsqu'elle ne s'adressait pas à tous les élèves (lorsque ce discours était audible bien sûr), puisque n'importe quel élève aurait pu bénéficier de cet intrant. Nous avons cependant tenu à le mettre dans une catégorie (métacode) à part.

Par la suite, les outils d'analyse de *QDA Miner* (notamment la Recherche de codage) nous ont permis de quantifier l'emploi des différents codes afin de déterminer des proportions nous permettant d'apporter des éléments de réponses aux objectifs de recherche : quelle est la proportion d'emploi de temps du passé lorsque requis ?

Lorsque possible ? Quelle est la répartition des emplois typiques et atypiques du PC et de l'IMP par les enseignantes observées ? Quelle est la fréquence d'occurrence de PC et d'IMP saillants ? Non saillants (phonétiquement) ? Quelle est la fréquence d'erreurs d'emploi du PC et de l'IMP dans le discours de classe de ces enseignantes ?

Afin de voir les données d'observations sous un autre éclairage, nous avons par la suite effectué l'analyse des entretiens avec les enseignantes. Les choix méthodologiques pris pour analyser ces données sont décrits dans la section suivante.

#### 3.1.4.2 Données d'entretiens

Les entretiens ont été enregistrées à l'aide d'une enregistreuse numérique, puis retranscrits par un assistant de recherche. Nous avons procédé à leur relecture et vérification, en nous aidant des notes prises pendant les entretiens, avant d'en analyser le contenu.

Pour ce faire, nous avons, de la même façon que lors de l'analyse des transcriptions des leçons portant sur les temps verbaux (voir section 3.1.4.1), relevé des passages qui correspondaient selon nous à des événements remarquables et qui nous permettaient d'élaborer une réponse à chacune des trois questions principales de l'entretien : quel est l'état des connaissances de cette enseignante par rapport à l'aspect ? Comment perçoit-elle les connaissances de ses élèves par rapport à ce même point ? Quel enseignement dit-elle en faire, s'il y a lieu, et quel enseignement croit-elle devrait être fait ? Nous avons ensuite tenté de relier cette vision des enseignantes à la pratique que nous avons observée en classe, en ayant recours à des concepts provenant de théories établies ou à de nouveaux concepts lorsque nécessaire.

#### 3.1.5 Récapitulation des instruments de collecte et des données recueillies

Le tableau 5 permet de récapituler les instruments et les données qui ont été recueillies afin de répondre au premier objectif de recherche, soit la description de l'enseignement

de l'aspect et de l'utilisation du PC et de l'IMP par les enseignantes en classe d'immersion. Ce tableau permettra de voir en un coup d'œil comment nous avons entrepris de répondre au premier objectif de recherche. Par la suite, à la section 3.2, nous décrirons la méthodologie suivie pour répondre au second objectif de recherche.

**Tableau 5**

*Tableau récapitulatif des instruments de collecte et des données qui ont été recueillies afin de répondre au premier objectif de recherche*

<b>Instrument</b>	<b>Type de données</b>	<b>Information apportée</b>
Grille COLT	Quantitatives	Portrait général de l'enseignement de l'aspect en immersion française <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organisation de la classe : temps accordé à l'enseignement de l'aspect et aux activités portant sur l'aspect, type d'enseignement (axé sur la forme, le sens, l'emploi)</li> </ul>
Transcriptions	Quantitatives et qualitatives	Description de l'intrant fourni par les enseignantes par rapport au PC et à l'IMP : fournit-il des exemples qui pourraient permettre aux apprenants de passer par-dessus leurs généralisations erronées ? De quelle façon ? <ul style="list-style-type: none"> <li>• Taux d'usage du passé lorsqu'il est obligatoire ou possible</li> <li>• Taux d'emplois typique et atypique du PC et de l'IMP</li> <li>• Taux de saillance du PC et de l'IMP</li> <li>• Taux d'erreurs dans l'emploi du PC et de l'IMP</li> </ul>
	Qualitatives	S'il y a lieu, description de ce qui est dit par rapport à l'aspect et si cela correspond à une des théories
Entretiens	Qualitatives	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Connaissances déclaratives des enseignants par rapport à l'aspect</li> <li>2. Perception qu'ont les enseignants des problèmes de leurs élèves avec l'aspect</li> <li>3. Perception qu'ont les enseignants de l'enseignement de l'aspect en général et de leur enseignement de l'aspect</li> </ol>



### 3.2 Conception de matériel didactique

La seconde partie de cette étude consiste en une recherche de développement. Il s'agit d'utiliser les conclusions tirées de l'observation en classe et des entretiens avec les enseignants pour élaborer une ou plusieurs séquences didactiques (activités d'apprentissage « de découverte » et exercices) pertinentes pour l'enseignement du contraste IMP / PC et faisant appel à une réflexion guidée avec exemples positifs et négatifs.

Le travail a donc été de nature à la fois théorique et empirique. L'objectif de départ était de trouver une méthode d'enseignement qui permettrait aux élèves de prendre en compte la distinction d'emploi entre le PC et l'IMP, puisque selon les résultats de Harley et Swain (1978 ; 1984), les apprenants en immersion n'arrivent pas à bien effectuer cette distinction seulement avec une exposition à l'intrant. Il existe, en didactique des langues secondes, un type de tâche qui permet d'attirer l'attention des apprenants sur des structures particulières, soit les tâches de *consciousness raising* (cf. Rutherford & Sharwood Smith, 1988), tout en combinant les avantages pédagogiques de l'enseignement par la découverte (*discovery teaching*) : augmentation de la rétention des informations, de la motivation, de la capacité à résoudre des problèmes, par exemple (Tamir, 1995 ; voir aussi Bruner, 1960). En didactique du FLM, une démarche que l'on pourrait qualifier de *consciousness raising* est la DADD (Chartrand, 1996). Elle offre l'avantage de permettre de mettre l'accent sur un contraste d'emploi (lorsque déclinée sous la forme de la réflexion guidée avec exemples positifs et négatifs) tout en étant déjà formalisée.

Le travail de nature théorique a ainsi été de trois ordres : déterminer quels sont les besoins des apprenants en immersion par rapport aux temps passés, tels que rapportés par d'autres chercheurs ; vérifier ce que les théories linguistiques disent de l'aspect ; enfin, trouver une démarche d'enseignement appropriée au contenu ciblé, permettant de donner un squelette à notre proposition didactique.

Quant au travail de nature empirique, il a été effectué lors de la réalisation du premier objectif de recherche. Il s'est déroulé en même temps que le travail théorique, avec de fréquents allers et retours de l'un à l'autre.

Ainsi, les résultats des observations et des entretiens ont permis de peaufiner et d'adapter notre idée de proposition didactique. Lors des observations en classe, nous avons recueilli des données sur le type d'enseignement des temps verbaux ayant cours dans ces classes : y a-t-il un enseignement du PC et de l'IMP ? Combien de temps est accordé à ces temps verbaux ? Leur emploi est-il abordé ? La description de cet enseignement, accompagnée de la façon dont les enseignantes ont qualifié leur enseignement de la grammaire lors de l'entretien, ouvrait une niche pour notre proposition. Les réponses des enseignantes par rapport aux difficultés de leurs élèves permettaient de justifier le besoin d'une proposition didactique dans ces classes également, et non seulement dans les classes décrites par les chercheurs.

Les informations données en classe sur les temps verbaux et les questions d'entretiens sur les connaissances des enseignantes nous ont également donné accès à leur propre conception de l'aspect<sup>49</sup>. Les incomplétudes de cette dernière par rapport aux théories linguistiques de l'aspect ont justifié l'élaboration et la présentation d'une section théorique destinée aux enseignantes au début de la proposition didactique comme telle.

Enfin, nous nous sommes également basée sur certaines sections de la grille COLT (partie A) remplies lors des observations (organisation des participants, contenu, modalité des étudiants), de même que les réponses à la question sur leur style d'enseignement lors de l'entretien, afin d'élaborer une proposition didactique correspondant au style général des enseignantes.

Malheureusement, la portée plus restreinte de ce second objectif par rapport au premier ainsi que le manque de temps ne nous ont pas permis d'obtenir une validation externe de notre proposition didactique par des experts. Cependant, grâce au travail théorique et empirique mené dans le cadre de cette étude, il a été possible de concevoir une séquence didactique qui permet, à notre avis, de proposer des améliorations à l'organisation actuelle de l'enseignement de l'aspect, du moins dans les classes observées.

---

<sup>49</sup> S'il y avait eu une leçon portant sur la distinction entre le PC et l'IMP, nous aurions également pu avoir accès à la transposition didactique interne qu'elles faisaient de ces savoirs.

Nous avons tenté d'intégrer dans notre proposition didactique des exemples et contre-exemples permettant, le cas échéant, d'accroître l'utilisation du PC et de l'IMP dans les contextes où le passé est obligatoire et/ou possible, d'accroître le recours aux emplois atypiques du PC et de l'IMP, d'augmenter la saillance du PC et de l'IMP, de même que de diminuer les erreurs d'emploi de ces deux temps verbaux par rapport à l'emploi observé de l'enseignante. Ces efforts visaient à exposer les apprenants à un intrant contenant le plus de cas de figure possibles et, ainsi, de les aider à tirer les généralisations appropriées.

Nous verrons dans quelle mesure la méthodologie adoptée a permis de répondre aux objectifs de recherche dans la section suivante, portant sur les résultats de l'étude et la discussion de ceux-ci.

## **4 Résultats et discussion pour l'objectif 1**

La présente section fait état des résultats obtenus après l'analyse des données d'observation et d'entrevue, par rapport à l'enseignement des temps verbaux (section 4.1), l'utilisation que font les enseignantes du PC et de l'IMP (4.2), de même que leurs croyances et leurs pratiques déclarées en ce qui a trait à cet enseignement et à cet usage (section 4.3).

Afin de répondre à notre premier objectif de recherche, qui est de décrire comment la distinction entre le PC et l'IMP est enseignée en classe d'immersion française, s'il y a lieu, et de quelle façon ces deux temps verbaux sont utilisés par les enseignantes, nous avons effectué une analyse quantitative et qualitative des données issues de l'observation des leçons et des entrevues avec deux enseignantes. Les principaux résultats sont présentés ci-dessous, en lien avec cet objectif de recherche. Une discussion de ces résultats suit en section 4.4.

### ***4.1 Enseignement des temps verbaux***

Deux leçons de français, portant sur un temps de verbe particulier, ont été observées. Il s'agit d'une leçon sur l'IMP, donnée par l'enseignante C à ses élèves de 5<sup>e</sup> année, et d'une leçon sur le présent, donnée par l'enseignante A à ses élèves de 3<sup>e</sup> et de 4<sup>e</sup> années. Chacune d'elles est décrite ci-dessous (sections 4.1.1 et 4.1.2), quantitativement à l'aide de la grille COLT et qualitativement grâce au relevé d'événements remarquables. Il sera ensuite question de la place occupée par la langue dans le contenu des leçons dont l'objet n'est pas le français, décrite à l'aide de la section *Content* de la partie A de la grille COLT (section 4.1.3).

Il est à mentionner que ces deux leçons portent sur des temps verbaux, mais n'abordent pas (ou très peu) la question aspectuelle, de sorte que notre analyse qualitative des transcriptions ne peut décrire que succinctement ce qui est dit par rapport à l'aspect et comment cela fait écho aux théories aspectuelles. Nous avons donc fait le choix de nous attarder également aux moments où une mention de l'aspect ou de l'opposition avec un autre temps verbal aurait pu être faite, et à tout autre événement qui pouvait nous éclairer sur la situation de l'enseignement des temps verbaux.

### 4.1.1 Leçon sur l'IMP de l'enseignante C

Il s'agissait d'une leçon portant sur la forme de l'IMP. Nous présenterons ici les résultats de l'analyse quantitative, menée à l'aide de la partie A de la grille COLT (section 4.1.1.1), et de l'analyse qualitative, consistant à un relevé et à une description d'événements que nous avons jugés intéressants (section 4.1.1.2).

#### 4.1.1.1 Analyse quantitative

L'exposition de la division en activités de cette leçon permettra de décrire celle-ci selon les rubriques de la grille COLT suivantes : contenu, organisation des participants, contrôle du contenu, modalités d'utilisation de la langue par les élèves, matériel.

Cette leçon était d'une durée d'environ une heure (1 h 01 m 02 s). Elle était composée des activités suivantes :

- A1 : Discussion sur ce qu'est l'IMP et ce qu'est un temps de verbe (2 m 50 s, soit 4,64 % de la durée totale de la leçon) ;
- A2 : Ajout des terminaisons de l'IMP à un radical verbal à toutes les personnes (3 m 54 s, soit 6,39 %) ;
- A3 : Création en équipe d'un moyen mnémotechnique de se rappeler les terminaisons de l'IMP (25 m 38 s, soit 42,00 %) ;
- A4 : Présentation des moyens mnémotechniques à la classe (28 m 40 s, soit 46,97 %).

#### **Contenu (*Content*)**

La quasi-totalité de la leçon (95,36 %) était consacrée à la forme de l'IMP ; seule la première activité, soit la discussion sur ce qu'est l'IMP et ce qu'est un temps verbal, visait le sens et l'emploi de l'IMP.

Tout le cours avait pour contenu primaire la langue ; aucun autre sujet n'était abordé. En ce sens, il s'agit de FonFS plutôt que de FFI, puisque la grammaire y était traitée de façon décontextualisée.

#### **Organisation des participants (*Participant organisation*)**

Les deux premières activités (A1 et A2, soit 11,03 % de la leçon) faisaient appel à un enseignement qu'on pourrait presque qualifier de magistral, c'est-à-dire que l'enseignante se trouvait devant la classe, et l'interaction se passait entre elle et le

groupe d'élèves ( $T \leftrightarrow S/C$ ). Cependant, il est à noter qu'il ne s'agit pas d'un cours magistral à proprement parler, puisque l'enseignante ne fait pas que donner un exposé<sup>50</sup>, mais qu'elle entretient plutôt une discussion avec les élèves. Pendant 42,00 % de la leçon, soit durant l'activité de création des trucs mnémotechniques (A3), les élèves travaillent en groupe sur une même tâche (*Group > Same task*). Lors de l'activité de présentation des solutions trouvées, A4, chaque groupe d'élèves présente, à tour de rôle, sa création au reste de la classe, et l'enseignante commente et pose des questions ( $S \leftrightarrow S/C$  pendant 46,97 % de la leçon).

### **Contrôle du contenu (*Content control*)**

Pendant les deux premières activités, A1 et A2, le contrôle du contenu est assuré par l'enseignante exclusivement (*Teacher/Text* pendant 11,03 % de la leçon). Les deux dernières activités, A3 et A4, laissent une part du contrôle du contenu aux élèves (*Teacher/Text/Student* pendant 88,97 %). Ainsi, durant la plus grande part du cours, les élèves ont un certain contrôle sur le contenu ; cependant, il s'agit plus d'un contrôle sur la forme que prendra ce contenu (le truc mnémotechnique) que sur le contenu comme tel (les terminaisons de l'IMP), lequel reste dicté par la langue et choisi par l'enseignante. En aucun cas les élèves n'ont le plein contrôle sur le contenu lors de cette leçon (*Student*).

### **Modalité d'utilisation de la langue par les élèves (*Student modality*)**

Les deux premières activités (A1 et A2, 11,03 %) font appel à deux modalités de façon égale chez les élèves, soit l'écoute (*Listening*) et la production orale (*Speaking*). Les deux activités suivantes font également appel à ces deux modalités, mais aussi à d'autres façons d'utiliser la langue (*Other*), soit en créant, en interprétant et en jouant (A3 et A4, 88,97 %). La lecture (*Reading*) et la production écrite (*Writing*) ne sont pas sollicitées lors de cette leçon, qui se déroule presque entièrement à l'oral.

---

<sup>50</sup> Selon le Petit Robert, un *cours magistral* est un « exposé donné par un professeur d'université » (2004, p. 1535, sous MAGISTRAL). L'emploi du terme s'est, à notre avis, étendu depuis à d'autres niveaux d'enseignement. Son emploi au primaire ne semble pas approprié, toutefois, puisqu'il est rare que des enseignants réussissent à retenir l'attention des élèves de ces âges en les soumettant à un exposé sans interruption possible, ou presque.

### **Matériel (*Materials*)**

L'activité A1 ne fait appel à aucun matériel didactique comme tel. Lors de l'activité d'ajout des terminaisons de l'IMP, A2, l'enseignante utilise le tableau, sur lequel elle inscrit les terminaisons du verbe MARCHER à l'IMP au fur et à mesure que les élèves les nomment. Elle fait également référence à une affiche listant ces terminaisons posée sur le mur de la classe. En ce sens, du matériel didactique de type textuel minimal (*Type > Text minimal*) est utilisé lors de cette activité (6,39 %). Ce matériel est à moitié construit pour des apprenants du français L2 (*L2-NNS*) – dans le cas de la conjugaison écrite en direct par l'enseignante sur le tableau – et à moitié élaboré pour des apprenants du français L1 (*L2-NS*) – du moins, nous semble-t-il, pour ce qui est de l'affiche listant les terminaisons de différents temps verbaux, produite par une maison d'édition de manuels scolaires.

Les deux dernières activités (A3 et A4, 88,97 %) nécessitent également du matériel de type textuel minimal, mais également du matériel audio (*Audio*), comme les chansons produites par les élèves. La source de tout ce matériel, donc de la majorité du matériel utilisé lors de la leçon, est les apprenants eux-mêmes (*Student-made*).

#### 4.1.1.2 Analyse qualitative

Dans cette section, nous décrirons neuf événements remarquables correspondant à des passages que nous avons relevés dans la transcription de la leçon. Ces événements permettent soit d'illustrer les caractéristiques générales de la leçon telle que décrite ci-dessus à l'aide des rubriques de la grille COLT, soit de mettre en lien des particularités de l'enseignement avec le cadre théorique énoncé, ou encore de signaler des points sur lesquels il nous apparaît important d'insister lors de l'élaboration de la proposition didactique. Les extraits de la transcription seront fournis lorsque nécessaire afin de faciliter la compréhension.

#### **Événement 1**

L'enseignante demande ce qu'est l'IMP, et finit par obtenir la réponse qu'elle attend, c'est-à-dire « un temps de verbe ». Mais avant cela, un élève répond « un verbe », et l'enseignante donne sa définition d'un verbe : « C'est un mot qui illustre une action,

comme manger, parler, chanter, courir, sauter ». Cette définition, qui se base sur un critère sémantique, peut induire les élèves en erreur en leur faisant croire que des mots référant à un état ne sont pas des verbes. Cependant, il est à noter que cette remarque peut avoir eu l'effet intéressant de montrer aux apprenants que les actions et l'IMP sont compatibles, puisque l'IMP est défini comme un « temps de verbe ».

### Événement 2

L'enseignante fait nommer des temps de verbes aux élèves. Le PC et l'IMP sont nommés, mais l'enseignante ne saisit pas l'occasion d'en contraster l'emploi. Le seul temps verbal dont elle aborde l'emploi est le présent : « c'est le premier verbe (sic) qu'on a appris, c'est [...] celui dont on se sert le plus souvent ».

### Événement 3

L'enseignante aborde l'emploi des temps passés en demandant : « Alors, si je veux parler de quelque chose que j'ai fait hier, est-ce que vous pensez que je vais utiliser le futur ? » Les élèves répondent par la négative à sa question, puis à celle leur demandant si le présent est approprié. Puis, un élève fait une suggestion, d'où découle la conversation suivante :

- |         |                                                                                                                                                                    |
|---------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Élève : | Le passé composé.                                                                                                                                                  |
| C :     | Le passé composé ou... ?                                                                                                                                           |
| Élève : | L'imparfait.                                                                                                                                                       |
| C :     | L'imparfait. Alors, on va parler, aujourd'hui, de la conjugaison, de la mécanique de l'imparfait, puis après ça, je vais vous donner une tâche à faire. OK ? [...] |

Le fait que l'enseignante ne donne pas, ici non plus, de précisions concernant la différence entre ces deux temps verbaux peut laisser croire aux élèves qu'ils peuvent utiliser indifféremment l'un ou l'autre de ces temps lorsqu'ils veulent parler au passé. Cela rejoint ce qui est dit dans la section Grammaire du manuel *Mille mots 5* : « Pour indiquer qu'une action (sic) est terminée, tu peux utiliser le PC [...] tu peux aussi utiliser l'IMP » (Picard et al., 2004, p. 181-182).



#### Événement 4

L'enseignante mentionne que l'objectif de la leçon du jour consiste en l'apprentissage « de la conjugaison, de la mécanique de l'imparfait ». Il s'agit donc d'une leçon presque strictement sur la forme de l'IMP.

L'enseignante demande les pronoms personnels aux élèves, et leur demande comment conjuguer au présent : « on enlève le *-er*, pis on ajoute quoi au présent à la fin ? » Elle leur demande donc de lui donner la terminaison pour chaque personne. Cette révision est intéressante en ce qu'elle reprend presque intégralement le contenu de la leçon de l'enseignante A sur le présent à laquelle nous avons assistée (section 4.1.2).

#### Événement 5

L'enseignante demande aux élèves de lui donner les terminaisons de l'IMP avec *je*. Un élève répond : « J'ai marché », c'est-à-dire qu'il confond l'IMP et le PC même dans leur forme. En fait, il semble confondre les étiquettes. Les élèves, par les réponses qu'ils donnent par la suite à l'enseignante (« je marche, je marchais... ») montrent qu'ils semblent confondre plusieurs temps verbaux, en fait.

Il est intéressant, par ailleurs, que l'enseignante ait choisi un verbe ACT (*marcher*) pour étudier les terminaisons de l'IMP. Même s'il s'agit d'un emploi typique selon Howard (2002b), il est atypique selon Harley (1989), laquelle décrit le niveau d'acquisition des apprenants en immersion. Le choix d'un tel emploi a l'avantage de montrer aux élèves que les verbes d'action et l'IMP sont compatibles.

#### Événement 6

L'enseignante fait conjuguer le verbe *marcher* à toutes les personnes. Elle commence avec le verbe complet (radical et terminaison), mais déconnecté du pronom sujet, puis au fil de l'échange, n'en vient qu'à utiliser la terminaison seule. Voici l'échange en question :

C :	[...] OK, alors, nous ?
Élève :	Nous marchions.
C :	Marchions, IONS. Vous ?
Élève :	Marchiez.
Élève :	EZ.

C : IEZ.  
 Élève : Puis AINT.  
 C : AIENT. [...]

L'élève avait utilisé l'ensemble au départ (pronom sujet et verbe complet), mais l'enseignante n'a pas répété le pronom sujet. De fil en aiguille, seules les terminaisons ont fini par être échangées. Il sera important, dans notre proposition didactique, de fournir la séquence complète sujet + verbe avec terminaison + objet, afin que cela ait du sens pour les apprenants.

### **Événement 7**

L'enseignante donne un truc simple pour former l'IMP à partir de la conjugaison au présent : « OK, alors là, une chose que vous devez réaliser, c'est que si vous regardez, il y a beaucoup du présent là-dedans, hein ? [...] Avec le ONS, EZ, ENT. On fait juste ajouter le I et le AI ».

### **Événement 8**

L'enseignante énonce la consigne pour la troisième activité : les élèves doivent créer, en équipe, un aide-mémoire pour qu'ils se rappellent « la terminaison de l'imparfait », puis « l'imparfait » en général. Même si l'enseignante s'est reprise, cet accent sur les terminaisons, en plus du fait que les élèves rapportent avoir appris une chanson sur les terminaisons du présent dans une année précédente, peut avoir poussé les élèves à travailler les terminaisons isolées.

En effet, quatre équipes ont préparé une chanson, et trois d'entre elles ne font qu'énoncer les terminaisons de l'IMP, sans radical verbal ni sujet (les élèves n'ont pas présenté assez de la quatrième chanson pour qu'on puisse déterminer quels éléments de l'IMP étaient présents). Une équipe a présenté un jeu de société dans lequel les verbes étaient nommés au complet (radical et terminaison), mais séparément de leur sujet, de la même façon que l'activité du ballon de l'enseignante A (section 4.1.2). Quant au jeu de mémoire, il ne permettait d'associer que le pronom et la terminaison, sans même faire appel à un radical verbal.

## Événement 9

L'enseignante a recours à l'humour pour montrer à l'élève qu'il a effectué un choix d'auxiliaire erroné :

C : Montrez-nous le début. Allez. Oui mais...  
 Élève : On n'est pas finis !  
 C : Vous êtes pas finis ? J'espère que vous êtes pas finis, j'aimerais pas être obligée d'aller vous enterrer !  
 Élève : On n'a pas fini le chanson.

Même si la référence au sens d'« être fini », soit celui d'« être mort », ne semble pas avoir été comprise par l'élève, celui-ci a quand même compris qu'il devait corriger son choix d'auxiliaire.

Bref, la leçon sur l'IMP de l'enseignante C visait surtout la forme de ce temps verbal, et n'était pas intégrée dans une activité de communication du sens. Cette leçon demandait aux élèves d'être actifs en tant que créateurs de moyens mnémotechniques, mais il est dommage, en ce qui concerne notre objectif de recherche, que ces moyens ne ciblaient que les terminaisons, et non l'emploi de l'IMP.

Il reste à nous demander si la leçon sur un autre temps verbal donnée par l'enseignante A est foncièrement différente quant à sa structure et son contenu.

### 4.1.2 Leçon sur le présent de l'enseignante A

Cette leçon portait sur le présent, puisque l'enseignement du passé n'est pas au programme en 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> années. Cependant, il nous semblait intéressant de voir si l'enseignement des temps verbaux se ressemblait d'une enseignante à l'autre, ou si la façon d'enseigner l'IMP de l'enseignante C était propre à elle. Nous analyserons la leçon sur le présent de la même façon que la leçon sur l'IMP, soit quantitativement à l'aide de la grille COLT (section 4.1.2.1), et qualitativement à l'aide d'un relevé des événements remarquables (section 4.1.2.2).

#### 4.1.2.1 Analyse quantitative

Ce cours avait une durée totale d'environ une heure trente minutes (1 h 30 m 58 s). Cependant, pour l'exactitude des calculs, nous avons enlevé le temps consacré au rangement et à la correction d'un problème de mathématiques au début du cours (9 m

45 s), afin de ne conserver que la leçon portant sur le présent comme telle (1 h 21 m 13 s). Voici le plan de la leçon :

- A1 : Révision de la conjugaison au présent (14 m 3 s, soit 17,30 % de la leçon) :
  - E1 : Révision des pronoms personnels (5 m 55 s, soit 7,29 %) ;
  - E2 : Révision des terminaisons au présent (8 m 8 s, soit 10,01 %) ;
- A2 : Jeu de ballon pour conjuguer au présent (20 m 27 s, soit 25,18 % de la leçon) :
- A3 : Jeu d'association entre le pronom personnel et le verbe conjugué au présent (21 m 24 s, soit 26,35 % de la leçon) :
  - E1 : Jeu comme tel (15 m 45 s, soit 19,39 %) ;
  - E2 : Retour sur les stratégies utilisées (5 m 39 s, soit 6,96 %) ;
- A4 : Compétition entre l'enseignante et l'étudiante chercheuse au jeu d'association (6 m 7 s, soit 7,53 % de la leçon) ;
- A5 : Apprentissage de la conjugaison au présent des verbes en *-ir* (19 m 12 s, soit 23,64 % de la leçon) :
  - E1 : Apprentissage des terminaisons des verbes en *-ir* au présent (9 m 14 s, soit 11,37 %) ;
  - E2 : Conjugaison du verbe FINIR (9 m 58 s, soit 12,27 %).

### **Contenu (*Content*)**

La langue est le contenu principal de ce cours : pendant 93,04 % de la leçon, elle est le contenu exclusif ou un contenu primaire de l'activité en cours, les 6,96 % restants étant alloués à des explications sur la procédure à suivre (*Procedure*).

Cet accent sur la langue est mis exclusivement sur la forme du présent (et non sur son sens ni sur son emploi), et aucun autre sujet (*Other topic*) n'est abordé, de sorte que cette leçon pourrait être qualifiée de FonFS comme celle sur l'IMP présentée précédemment.

### **Organisation des participants (*Participant organisation*)**

L'organisation de cette leçon est très variée. Lors de la première et de la dernière activités (A1 et A5), l'enseignante se trouve devant la classe, à échanger avec les élèves en tant que groupe ( $T \leftrightarrow S/C$  exclusif, 40,04 % de la leçon). Le jeu de ballon (A2), quant à lui, demandait principalement aux élèves de s'adresser au reste de la classe ( $S \leftrightarrow S/C$  primaire, 25,18 % de la leçon). Pendant la première partie de l'activité

d'association (A3>E1), les élèves devaient principalement travailler en groupe à la même tâche (*Group > Same task* primaire, 19,39 %). Le retour sur les stratégies utilisées demandait à la fois une discussion animée par l'enseignante et des explications des élèves à la classe ( $T \leftrightarrow S/C$  et  $S \leftrightarrow S/C$  égaux, 6,96 %). Enfin, lors de la compétition entre l'enseignante et l'étudiante chercheuse (A4), les élèves effectuaient leur tâche (regarder puis corriger) individuellement (*Ind. > Same task* primaire, 7,53%).

### **Contrôle du contenu (*Content control*)**

Encore une fois, les élèves n'ont jamais eu le contrôle complet du contenu lors de cette leçon. Dans la plupart des activités, c'était l'enseignante qui décidait du contenu sur lequel travailler (*Teacher/Text* lors de A1, A3>E1, A4 et A5, soit 67,86 % de la leçon). Les apprenants avaient leur mot à dire (*Teacher/Text/Student*) lorsqu'il s'agissait de choisir les verbes à conjuguer lors du jeu de ballon (A2) et d'exposer les stratégies utilisées lors de l'activité d'association (A3>E2), donc pendant 32,14 % de la leçon.

### **Modalité d'utilisation de la langue par les élèves (*Student modality*)**

Cette leçon a fait appel à une variété de modalités de la part des élèves, bien que l'écoute (*Listening*) soit restée primaire (parfois égale avec d'autres modalités) lors de 92,47 % de la leçon. Les deux premières activités, A1 et A2, demandaient principalement aux élèves d'écouter (42,48 % de la leçon). La troisième activité, A3, leur demandait également d'écouter, mais aussi de parler (*Speaking*) et de lire (*Reading*) dans une proportion équivalente (26,35 %). La dernière activité, A5, exigeait aussi un effort d'écoute, mais aussi d'écriture (*Writing*), puisque les élèves devaient transcrire les conjugaisons dans leur duo-tang (23,64 %). Enfin, seule la compétition d'association entre l'enseignante et l'étudiante chercheuse (A4) n'avait pas pour but de travailler la compréhension orale des apprenants ; à la place, elle visait la lecture (*Reading*) et l'observation (*Other*) dans des proportions semblables (7,53 % de la leçon).

### **Matériel (*Materials*)**

Toute la leçon faisait appel à du matériel textuel minimal (*Type > Text minimal*), qu'il s'agisse de conjugaisons écrites au tableau par l'enseignante, de pronoms personnels

notés sur le ballon, ou encore de pronoms personnels et de verbes inscrits sur les cartons à associer. Tout ce matériel a été produit par l'enseignante spécialement pour ses élèves, donc pour des apprenants du français L2 (*Source > L2-NNS*).

#### 4.1.2.2 Analyse qualitative

La présente section recense quatre événements remarquables survenus lors de cette leçon.

##### Événement un

L'enseignante demande à une élève : « Si je veux conjuguer le verbe, euh... 'voler'. Pour *je*, qu'est-ce que ça serait le terminaison, X ? », et l'élève répond : « Tu enlèves le *-r* ». Bien que cette réponse soit erronée, puisque pour obtenir le bon résultat, il s'agit d'enlever la terminaison *-er* et non seulement le *-r*, il est intéressant de voir que l'élève pense spontanément à effectuer une manipulation (de remplacement) afin d'effectuer une opération morphologique. Peut-être les élèves ont-ils appris à procéder ainsi plus tôt dans l'année, puisque cette activité correspond, au dire de l'enseignante, à « une révision ».

##### Événement deux

Le jeu de ballon (A2) fait utiliser la suite pronom personnel + radical verbal + terminaison aux élèves, et non seulement certains de ses éléments en isolation, tel que mis en évidence dans l'extrait suivant :

A :	[...] Oui, qu'est-ce que c'est ?
Élève 1 :	Vous.
A :	Vous, excellent.
Élève 2 :	OK, hum qu'est-ce que c'est... Hum... SAUTER.
Élève 1 :	Vous sautez, EZ.
A :	Excellent.

L'élève 1 a mis son doigt sur la case marquée « vous » sur le ballon, et l'élève 2 lui donner un verbe à conjuguer au présent à cette personne. L'élève 1 donne alors la conjugaison complète et en épelle la terminaison.

### Événement trois

Lors de l'activité A3, les élèves doivent associer des cartons où sont inscrits les pronoms personnels et d'autres où sont écrits les formes conjuguées au présent de quatre verbes : ÊTRE, AVOIR, AIMER et VOLER (les trois premiers étant STA et le dernier, ACT). Il est intéressant que l'enseignante leur a fait prendre conscience que le radical existe et qu'il reste le même dans toute la conjugaison au présent des verbes AIMER et VOLER : « Comment, comment est-ce que vous pouvez séparer VOLER [et AIMER] des autres, qu'est-ce qui était écrit et similaire dans toutes les conjugaisons des verbes ? Qu'est-ce qui se répétait chaque, pour chaque verbe ? » Cette information pousse les élèves à trouver des stratégies pour repérer les formes de ÊTRE et de AVOIR. Cependant, lors du retour sur les stratégies (A3>E2), seules des stratégies pédagogiques (parler à ses coéquipiers, ne pas se chicaner...) sont abordées. De plus, il est dommage que la compétition entre l'enseignante et l'étudiante chercheuse, deux locutrices expérimentées du français, n'ait pas donné lieu à une discussion sur les stratégies qu'elles ont utilisées.

### Événement quatre

L'enseignante fait deviner les terminaisons des verbes en *-ir* au présent aux élèves, puis les applique au verbe FINIR (un verbe ACH).

En bref, l'enseignement du présent par l'enseignante A ressemble à celui qu'a fait l'enseignante C de l'IMP : accent sur la forme du temps verbal par le biais de jeux et d'activités demandant la participation des élèves, absence d'insistance sur le contraste (d'emploi) avec d'autres temps verbaux, recours à des terminaisons détachées du radical verbal ou à un nombre limité de verbes différents.

Nous nous pencherons maintenant sur l'emploi que font les enseignantes du PC et de l'IMP en classe, étude d'autant plus justifiée que cet emploi ne semble pas être enseigné, du moins pas lors des leçons observées. L'intrant, nécessaire à l'acquisition, sera observé en détail dans la section suivante.

## **4.2 Utilisation du PC et de l'IMP**

La présente section recense les résultats permettant de donner un portrait de l'utilisation que font les enseignantes du PC et de l'IMP lors des leçons observées. Y sont exposés les résultats des analyses faites à partir du codage des transcriptions de toutes les leçons, en lien avec chacun des sous-objectifs du premier objectif de recherche, qui consistait en la description de l'emploi du PC et de l'IMP par les enseignantes. Ainsi, nous détaillons ci-dessous l'utilisation générale que font les enseignantes du passé (section 4.2.1), le degré de typicité de leur emploi du PC et de l'IMP (section 4.2.2), le degré de saillance de ces temps verbaux dans leur discours (section 4.2.3) et les erreurs qu'elles ont faites dans l'utilisation de ces temps (section 4.2.4).

### **4.2.1 Utilisation du passé**

Avant d'entrer dans le détail des temps verbaux, nous nous demandions si les enseignantes utilisaient le passé lorsque ce dernier était requis. Nous voulions également savoir si elles saisissaient les occasions d'utiliser les temps du passé lorsque l'utilisation de ces derniers était préférable à celle d'autres temps (comme le présent ou le futur).

Afin de répondre à la première question, nous avons établi le rapport du nombre d'occurrences de temps passés employés lorsqu'obligatoires<sup>51</sup> sur le nombre d'occurrences de tous les cas où le passé était obligatoire<sup>52</sup>. Nous avons ainsi obtenu un ratio de 1119 occurrences de passé lorsqu'obligatoire sur 1154 occurrences où le passé était obligatoire, soit un pourcentage de 96,97 % d'utilisation du passé lorsque requis.

Les 35 cas où le passé était attendu mais pas obtenu se détaillent comme suit :

- 23 verbes au présent (dont 2 où le passé est nécessaire en raison de servitudes grammaticales) ;

---

<sup>51</sup> C'est-à-dire le nombre d'occurrences des codes PASSE PASSE OBL et PASSE PASSE OBL SERV GRAMM (voir les descriptions des codes utilisés en annexe 4).

<sup>52</sup> Soit le nombre total d'occurrences des codes finissant par PASSE OBL (SERV GRAMM) : PASSE PASSE OBL, PASSE PASSE OBL SERV GRAMM, PRES PASSE OBL, PRES PASSE OBL SERV GRAMM, FUTUR PASSE OBL, NON IDENT PASSE OBL, AUTRE PASSE OBL, AUTRE PASSE OBL SERV GRAMM.



- 1 verbe au futur ;
- 8 « autres », soit 8 verbes au conditionnel (dont 7 où le passé est nécessaire en raison de servitudes grammaticales<sup>53</sup>) ;
- 3 verbes à un temps non identifié.

La seconde question demandait de dénombrer les occurrences d'emploi du passé lorsque celui-ci était possible<sup>54</sup>, puis de diviser le nombre obtenu par le nombre total d'occurrences de cas où l'emploi du passé était possible<sup>55</sup>. Sur 1321 cas où l'emploi du passé était possible, 646 étaient effectivement des verbes au passé. Les enseignantes ont donc saisi 48,90 % des chances d'utiliser le passé, soit près de la moitié.

Le corpus comprenait 1812 verbes au passé. En plus des 1119 passés employés lorsque nécessaire et des 646 employés lorsque possible, nous avons dénombré 47 emplois du passé erronés ou difficilement acceptables<sup>56</sup>, pour un taux de « rejet » de 2,59 %. Ces emplois erronés ou difficilement acceptables comptaient 33 utilisations d'un temps passé alors qu'un autre temps était obligatoire<sup>57</sup> et 14 utilisations d'un temps passé alors qu'un autre temps était préférable<sup>58</sup>.

---

<sup>53</sup> En vertu de la fameuse règle : « les *si* n'aiment pas les *-rais* ».

<sup>54</sup> C'est-à-dire les occurrences des codes PASSE PASSE POSS et PASSE PASSE POSS SERV GRAMM.

<sup>55</sup> Soit le nombre total d'occurrences des codes finissant en PASSE POSS (SERV GRAMM) : PASSE PASSE POSS, PASSE PASSE POSS SERV GRAMM, PRES PASSE POSS, PRES PASSE POSS SERV GRAMM, FUTUR PASSE POSS, NON IDENT PASSE POSS, AUTRE PASSE POSS et AUTRE PASSE POSS SERV GRAMM.

<sup>56</sup> C'est-à-dire dont la grammaticalité n'est pas claire. Nous employons ici le terme « acceptable » dans son acception générale, et non en faisant référence au concept d'*acceptabilité*, lequel inclut la *grammaticalité* et le fait pour la phrase de faire sens. Par volonté de ne pas opposer les deux termes ici, nous avons choisi de parler de phrases *erronées* au lieu de *agrammaticales*.

<sup>57</sup> Code PASSE AUTRE OBL.

<sup>58</sup> Code PASSE AUTRE POSS. Lorsqu'un autre temps était possible que le passé et que le passé était néanmoins employé, nous avons codé comme PASSE AUTRE POSS lorsque le choix d'un autre temps que le passé aurait généré une phrase plus grammaticale (plus acceptable) que celle au passé. Le code PASSE PASSE POSS était réservé aux cas où il n'y avait pas de différence notable de grammaticalité (ou d'acceptabilité) entre la phrase au passé et celle à l'autre temps possible.

### 4.2.2 Emplois typique et atypique du PC et de l'IMP

Nous aventurant plus en profondeur dans l'analyse des temps passés, nous avons ensuite cherché à savoir dans quelles proportions les enseignantes observées recouraient à des exemples d'emplois typiques et atypiques du PC et de l'IMP. Pour ce faire, nous avons d'abord recensé le nombre d'occurrence de chaque aspect lexical (STA, ACT, ACC et ACH) avec chacun des deux temps verbaux à l'étude, soit le PC et l'IMP. Les résultats sont présentés dans le tableau 6.

**Tableau 6**

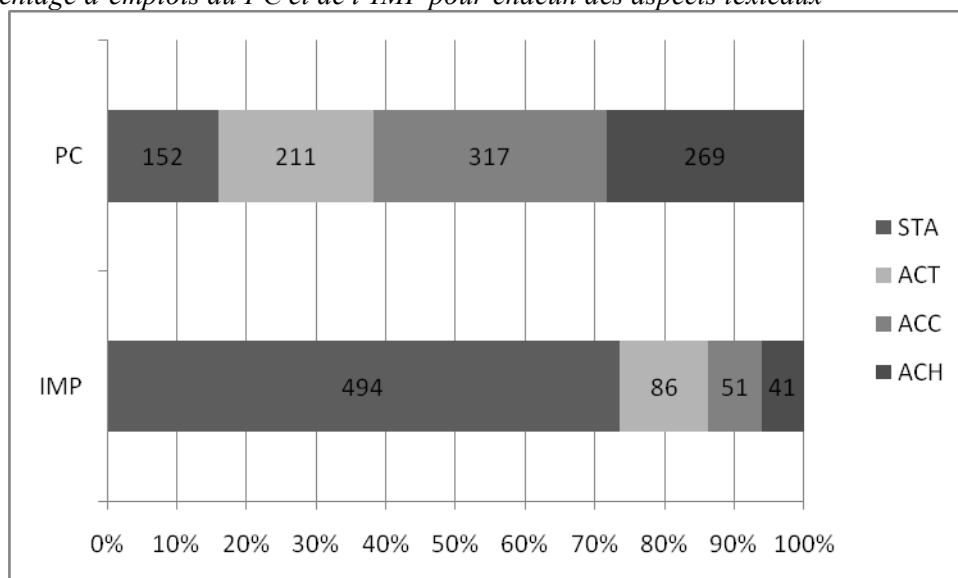
*Nombre d'occurrences de chaque association aspect lexical – aspect grammatical dans le corpus*

PC			IMP		
Aspect lexical	Nombre d'occurrences	Pourcentage	Aspect lexical	Nombre d'occurrences	Pourcentage
STA	152	16,02 %	STA	494	73,51 %
ACT	211	22,23 %	ACT	86	12,80 %
ACC	317	33,40 %	ACC	51	7,59 %
ACH	269	28,35 %	ACH	41	6,10 %
<b>Total</b>	<b>949</b>	<b>100,00 %</b>	<b>Total</b>	<b>672</b>	<b>100,00 %</b>

Ces données sont représentées visuellement à la figure 3.

**Figure 3**

*Pourcentage d'emplois du PC et de l'IMP pour chacun des aspects lexicaux*



Sur 1812 verbes au passé, 949 sont au PC (52,37 %) et 672 à l'IMP (37,09 %). Les 191 verbes au passé restants (10,54 %) sont des verbes au plus-que-parfait, des infinitifs passés, des passés proches (*venir de* + infinitif) ou encore des passés non identifiés.

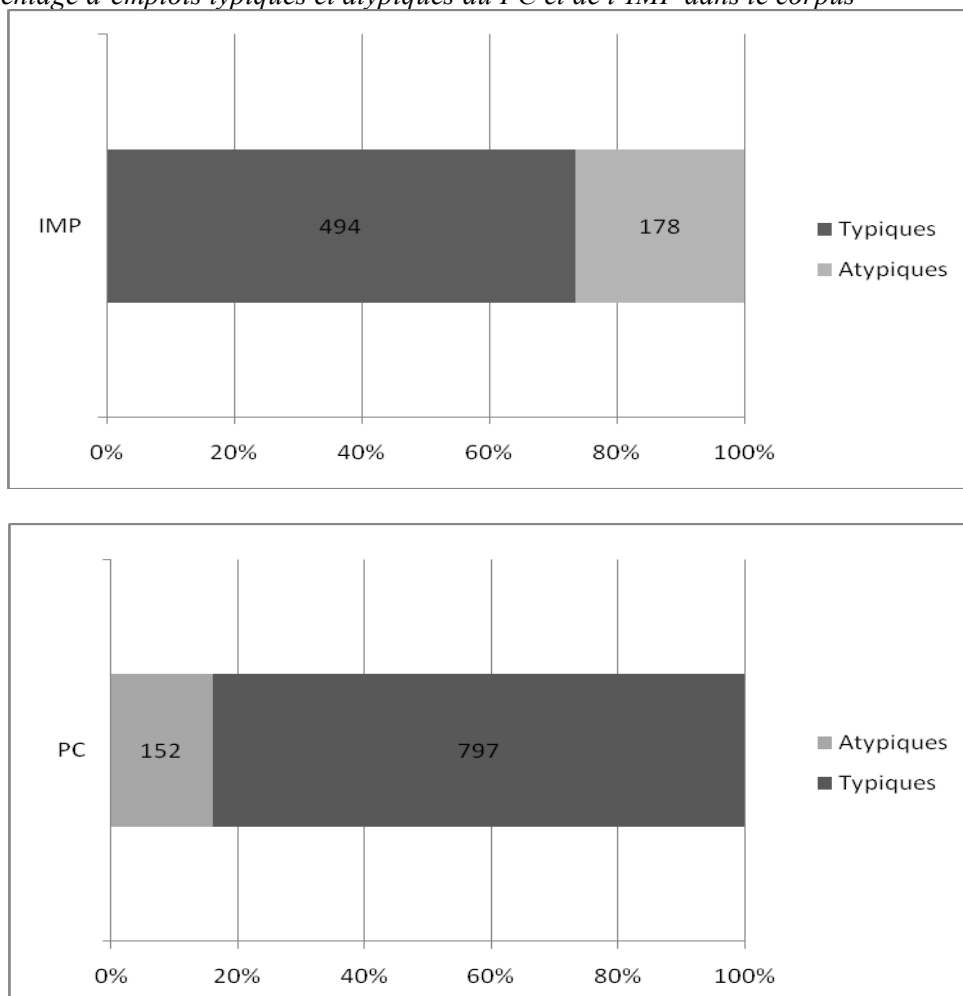
À partir de ces données, il est possible de déterminer le pourcentage d'emplois typiques et atypiques pour le PC et l'IMP, en se basant sur les valeurs typiques de Howard (2002b) et de Harley (1989).

Selon Howard (2002b), seules les prédications ACH font partie du prototype du PC, et les prédications STA, ACT et ACC sont atypiques lorsqu'employées avec ce temps verbal. Si l'on se fie à ce regroupement, seules 269 sur 949 occurrences de PC seraient typiques (28,35 %) ; les 680 occurrences restantes seraient atypiques (71,65 %). Les associations typiques avec l'IMP sont, toujours selon lui, les prédications STA et ACT ; les ACC et les ACH, lorsqu'associées avec l'IMP, sont atypiques. Ainsi, 580 sur 672 prédications à l'IMP sont typiques (86,31 %), et 92 sur 672 sont atypiques (13,69 %).

Les valeurs typiques sont toutefois définies différemment par Harley (1989), qui se fie à ses observations de l'usage des élèves en immersion plutôt qu'à la théorie linguistique. Nous préférons adopter ses valeurs, qui nous semblent plus appropriées au contexte qui nous intéresse, soit l'immersion française. Ainsi, selon elle, les valeurs typiques au PC sont les prédications ACT, ACC et ACH, les prédications STA étant considérées atypiques. Selon ce regroupement, 797 sur 949 prédications au PC (83,98 %) sont typiques, et 152 sur 949 prédications au PC (16,02 %) sont atypiques. Les valeurs de Harley sont également intéressantes en ce que les prototypes du PC et de l'IMP sont l'image en miroir l'un de l'autre, alors que ce n'est pas le cas pour Howard. Ainsi, les prédications STA sont typiques lorsqu'employées à l'IMP, et les prédications ACT, ACC et ACH à l'IMP sont atypiques. Cela donne 494 sur 672 prédications à l'IMP qui sont typiques (73,51 %), et 178 sur 672 prédications à l'IMP qui sont atypiques (26,49 %). Ces valeurs sont représentées dans les graphiques de la figure 4.

**Figure 4**

*Pourcentage d'emplois typiques et atypiques du PC et de l'IMP dans le corpus*



*Note.* La définition d'emploi typique et atypique est celle adoptée par Harley (1989).

Nous nous sommes enfin questionnée au sujet d'un lien éventuel entre le statut du français comme L1 ou L2 chez l'enseignante et le taux de typicité de ses emplois du PC et de l'IMP. Afin de tester cette hypothèse, nous avons regroupé les occurrences de PC et d'IMP typiques et atypiques par cas, mais nous n'avons pu établir de différence significative entre une enseignante ayant le français comme L2 et l'enseignante ayant le français comme L1. Leur pourcentage respectif de typicité au PC était de 88,19 % et de 83,10 % ; quant à leur pourcentage de typicité à l'IMP, il était encore plus près l'un de l'autre : 78,62 % et 78,76 %, respectivement. L'autre enseignante dont le français n'était pas la L1 avait des taux de typicité plus bas que ceux des deux autres enseignantes : 74,87 % au PC et 64,32 % à l'IMP.

### 4.2.3 Saillance du PC et de l'IMP

La troisième partie du premier objectif de recherche visait à voir si les enseignantes rendaient leurs occurrences du PC et de l'IMP saillantes dans leur discours, ou encore si leur prononciation de ces formes les rendait non saillantes.

Pour ce faire, nous avons recensé les occurrences de PC qui sont répétées, précédées ou suivies d'une pause ou d'une hésitation, ou mises en emphase<sup>59</sup> à l'aide de l'outil Recherche de codage de *QDA Miner*. Nous avons ensuite éliminé les doublons, c'est-à-dire les occurrences de PC qui étaient saillantes pour plus d'une raison, par exemple celles qui étaient répétées et suivies d'une pause<sup>60</sup>. Nous avons ainsi obtenu un total d'occurrences de PC saillantes, que nous avons pu transformer en pourcentage. Le même travail a été effectué pour l'IMP. Ces totaux sont présentés dans le tableau 7.

---

<sup>59</sup> Il s'agit des codes 2<sup>E</sup> SAILL, 3<sup>E</sup> SAILL, 4<sup>E</sup> SAILL, 5<sup>E</sup> SAILL, 6<sup>E</sup> SAILL, 7<sup>E</sup> SAILL, PAUSE SAILL, HESIT SAILL et EMPH SAILL.

<sup>60</sup> Codées à la fois 2<sup>E</sup> SAILL et PAUSE SAILL.

**Tableau 7***Nombre d'occurrences de PC et d'IMP saillantes*

<b>PC</b>			<b>IMP</b>		
Aspect de la saillance et code	Nombre d'occurrences		Aspect de la saillance et code	Nombre d'occurrences	
Répétition	2 <sup>E</sup> SAILL	84	Répétition	2 <sup>E</sup> SAILL	87
	3 <sup>E</sup> SAILL	12		3 <sup>E</sup> SAILL	14
	4 <sup>E</sup> SAILL	0		4 <sup>E</sup> SAILL	7
	5 <sup>E</sup> SAILL	0		5 <sup>E</sup> SAILL	3
	6 <sup>E</sup> SAILL	0		6 <sup>E</sup> SAILL	3
	7 <sup>E</sup> SAILL	0		7 <sup>E</sup> SAILL	1
Pause	PAUSE SAILL	25	Pause	PAUSE SAILL	13
Hésitation	HESIT SAILL	29	Hésitation	HESIT SAILL	31
Emphase	EMPH SAILL	2	Emphase	EMPH SAILL	3
Doublons <sup>61</sup> (à soustraire)		3	Doublons (à soustraire)		9
<b>Total</b>		<b>149</b>	<b>Total</b>		<b>153</b>

Nous obtenons ainsi 149 occurrences de PC saillantes sur 949, soit 15,70 % des occurrences de PC, et 153 d'IMP saillantes sur 672 occurrences, soit 22,77 % des occurrences d'IMP.

Des 35 cas où le passé était requis mais où on retrouvait un autre temps verbal, présentés de façon détaillée en section 4.2.1, 6 étaient rendus saillants dans l'intrant (par la répétition, une pause ou une hésitation), soit 17,14 % des emplois.

Nous nous sommes également demandé si les emplois atypiques, bien que peu présents dans l'intrant, sont saillants. Sur 330 emplois atypiques (152 prédictions au PC et 178

<sup>61</sup> Les doublons se distribuent comme suit : au PC, 1) un verbe dont c'est la 2<sup>e</sup> occurrence avec pause (2<sup>E</sup> SAILL et PAUSE SAILL), 2) un verbe dont c'est la 3<sup>e</sup> occurrence avec pause (3<sup>E</sup> SAILL et PAUSE SAILL), 3) un verbe avec emphase et pause (EMPH SAILL et PAUSE SAILL). À l'IMP, 1) un verbe dont c'est la 2<sup>e</sup> occurrence avec emphase (2<sup>E</sup> SAILL et EMPH SAILL), 2) trois verbes dont c'est la 2<sup>e</sup> occurrence avec hésitation (2<sup>E</sup> SAILL et HESIT SAILL), 3) un verbe dont c'est la 3<sup>e</sup> occurrence avec hésitation (3<sup>E</sup> SAILL et HESIT SAILL), 4) un verbe dont c'est la 5<sup>e</sup> occurrence avec hésitation (5<sup>E</sup> SAILL et HESIT SAILL), 5) deux verbes dont c'est la 2<sup>e</sup> occurrence avec pause (2<sup>E</sup> SAILL et PAUSE SAILL), 6) un verbe dont c'est la 3<sup>e</sup> occurrence avec pause (3<sup>E</sup> SAILL et PAUSE SAILL).

à l'IMP), 62 sont rendus saillants (par la répétition, une pause, une hésitation et/ou l'emphase), soit 18,79 %.

Quant aux formes de passé rendues non saillantes parce que leur prononciation (neutralisation de [e] et [E]) ou leur formation les rend non identifiables, elles sont au nombre de 17 dans le corpus<sup>62</sup>, soit 0,94 % des formes au passé (sur les 1812 verbes au passé). Neuf de ces occurrences correspondent au même phénomène de prononciation de *ça a fonctionné* (ou *ça a commencé*) comme *ça fonctionné* (ou *ça commencé*), avec fusion des deux [a] en un [a] court au lieu d'un allongement du [a] en [a:]. Ainsi, il est impossible de dire s'il s'agissait d'intentions de PC (prononcés familièrement mais sans allongement de la voyelle) ou d'intentions d'IMP (avec neutralisation du [E] en [e]).

Les huit autres cas de passés non identifiables se détaillent de la façon suivante :

#### **Prononciation entre [e] et [E] (pas clairement identifiable)**

- *Oui. Ça était une légende. OK ? ?C'est vrai qu'elle existait (existé?), mais ça c'est quelque chose que on ne sait un petit peu pas si ç'a été toute une vraie histoire ou si ça a été inventé, OK ?*
- *Wow, X était un élève indépendant parce que, est-ce que tu sais quoi ? ?Lorsque il est dit(?), lorsque j'ai dit : « signe de paix », il frappait son crayon contre la chaise, il a arrêté (arrêtait?) tout de suite. T'es mon modèle, X, merci beaucoup.*
- *Un grand sentier large reste à l'en, l'endroit où la balle avait roulé, ne laissait aucun arbre debout. ?Les Dénés chassés (chassaient?), les Dénés chassant dans les bois tombèrent sur ce sentier.*
- *Élève : X est venue et elle nous a montré beaucoup plus (inaudible).  
B : ?Ok, mais après qu'elle est là, qu'est-ce qui se passé (passait?) avec la classe si tu me montres ?*

---

<sup>62</sup> Codées comme NON IDENT STA, NON IDENT ACT, NON IDENT ACC ou NON IDENT ACH, sous le métacode IDENT-TPS+PROTO. Seules les occurrences de passé reçoivent un code de cette catégorie. Ces occurrences sont donc clairement au passé, mais leur temps exact (PC, IMP, plus-que-parfait...) est non identifiable. Quant aux codes NON IDENT PASSE OBL, NON IDENT PASSE POSS et NON IDENT AUTRE OBL, ils sont attribués à des formes verbales dont le *temps général* n'est pas identifiable, i.e. on ne peut dire s'il s'agit d'occurrences du présent, du passé, du futur ou d'un autre temps.

- B : *X, qu'est-ce que t'as aimé de cela ?*
- X : *J'ai aimé tout.*
- B : *?Tu as aimé (aimais?) tout.*
- X : *Oui.*

#### **Formation d'un IMP (pas d'auxiliaire) mais prononciation de la finale en [e] du PC**

- *?Ce que vous allez faire, chaque fois que vous finissez avec vos légendes qu'on est en train de faire maintenant, OK, vous mettez – merci – vous mettez vos copies de vos histoires, vous mettez vos copies des légendes dans la copie qui se trouvé dans les duo-tangs.*
- *Et pourquoi c'est un grand lac de, des Our? ?C'est parce que c'est là où il a vraiment eu bataille et attaqué, et comme l'our était tellement grand, il a causé des trous et s'enfoncé. Et ça c'est l'histoire.*

#### **Fusion de deux [a] (pas clairement identifiable)**

- *?Et il utilisait ses grands pouvoirs médicaux pour contrôler leur esprit. Yamoria **apprit (a appris?)** que Carcajou tuait les gens, et il a décidé de descendre lui-même la glissade de glace.*

Nous avons ainsi pu observer qu'il n'y a pas que la neutralisation de [e] et [E] en finale qui peut rendre un temps passé non identifiable : la fusion de deux [a], par exemple, peut aussi causer une telle confusion. Ce phénomène n'avait, à notre connaissance, pas été souligné dans la littérature sur l'aspect du français.

#### **4.2.4 Erreurs dans l'utilisation du PC et de l'IMP**

Enfin, nous avons cherché à voir si le discours des enseignantes comportait des erreurs dans la forme, le sens ou l'emploi du PC et de l'IMP, avec une attention particulière accordée à ce dernier aspect. Pour ce faire, nous avons relevé d'abord, à l'aide de l'outil Recherche de codage de *QDA Miner*, le nombre d'erreurs d'emploi d'un de ces temps verbaux pour l'autre<sup>63</sup>, et nous avons divisé ces nombres d'occurrences erronées par le nombre d'occurrences totales de PC et d'IMP, respectivement.

Nous avons ainsi dénombré 5 cas d'emploi du PC là où un IMP était attendu, et 6 cas d'emploi de l'IMP là où un PC était attendu. Les 5 PC erronés étaient des prédictions STA :

---

<sup>63</sup> Codes ERR E PC pour IMP et ERR E IMP pour PC.



- \* *C'est vrai qu'elle existait (existé), mais ça c'est quelque chose que on ne sait un petit peu pas si ç'a été toute une vraie histoire ou si ça a été inventé, OK ?*
- \* *Alors, mais si je savais que les... et tu s, et tu s, est-ce que ça a été juste avec les p, est-ce que ça a été juste avec les parties ou ça a été coupé dans les papiers ?*
- \* *Combien d'objets est-ce qu'il a fallu avoir pour l'expérience ?*

Les IMP erronés sont plus variés quant à leur aspect lexical :

### Prédications STA

- B : \* *OK, excuse-moi, qu'est-ce que tu pensais, X ?*  
X : *Hum... c'était bien.*
- B : \* *X, qu'est-ce t'en pensais?*  
X : *Je pense que c'était bien, hum et aussi que c'était un peu d'un défi, parce que hum tu ne sais pas qu'est-ce qui arrive vraiment parce que on ne connaît pas cette histoire.*

### Prédications ACT

- *Et qu'est-ce qui s'est passé avec l'eau ? \* Qu'est-ce qu'on faisait avec ça ? X ?*
- \* *Alors, les amis, hier, on parlait de quelque chose qui s'appelait double R. Qui peut nous rappeler qu'est-ce que ça, double R ? X ?*

### Prédication ACC

- X : *Le plus comme, plus gros.*  
A : \* *Oui, ça c'était dé, déjà dit, la taille.*

### Prédication ACH

- \* *Alors c'est le grand manitou qui envoyait un grosse balle sèche de euh, viande séchée. « ...qui tomba quelque part, à l'est d'ici. Quand elle tomba, la grosse balle commençait à rouler vers l'ouest.*

De ces onze emplois erronés, quatre ont été rendus saillants dans le discours de l'enseignante : trois faisaient l'objet d'une répétition (deuxième ou troisième), et le dernier était suivi d'une hésitation.

Il était aussi intéressant de compter les cas moins clairs, i.e. le nombre d'occurrences où le PC était employé mais l'IMP aurait été préférable, et vice versa. On a ainsi

obtenu 2 cas de PC où on aurait préféré voir l'IMP<sup>64</sup>, et 24 cas d'IMP où on aurait préféré voir un PC<sup>65</sup>.

Les 2 cas de PC où l'IMP était préférable consistaient en des prédictions ACT. Quant aux 24 cas d'IMP où le PC était préférable, ils se répartissaient de la façon suivante : 8 prédictions STA, 12 prédictions ACT, 1 prédiction ACC et 3 prédictions ACH. Nous observons une tendance, chez les enseignantes, à préférer le marquage prototypique avec l'IMP (STA et ACT, si l'on se fie à la définition de Howard, 2002b<sup>66</sup>).

Afin de calculer le pourcentage d'emplois erronés du PC, nous avons effectué une recherche de codage et avons dénombré les occurrences des cas où il y avait emploi du PC alors qu'un autre temps était attendu<sup>67</sup>. Il y avait 5 cas d'emploi du PC au lieu de l'IMP, 3 cas au lieu du subjonctif et 1 cas au lieu de la tournure passive, de sorte que le nombre total d'emplois erronés du PC est de 9, pour un pourcentage d'erreur de 0,95 % (sur un total de 949 PC). Nous avons fait le même calcul pour l'IMP, regroupant les valeurs des emplois erronés de l'IMP<sup>68</sup>, et obtenant ainsi 6 emplois de l'IMP au lieu du PC, 4 emplois au lieu du conditionnel, 1 emploi au lieu du subjonctif, 1 emploi au lieu du plus-que-parfait, 1 emploi au lieu de l'infinitif, 10 emplois au lieu du passé simple (erreurs de lecture) et 4 emplois au lieu du participe présent (erreurs de lecture). Le total d'emplois erronés de l'IMP se chiffre donc à 27. Le pourcentage d'erreur est de 4,02 % (sur un total de 672 IMP), pourcentage sensiblement plus élevé que le pourcentage de PC erronés.

Dans le but d'établir un portrait plus complet de la situation, il était nécessaire également de déterminer le nombre de PC et d'IMP « manquants », c'est-à-dire le

---

<sup>64</sup> Code PREF E PC pour IMP.

<sup>65</sup> Code PREF E IMP pour PC.

<sup>66</sup> Même si les ACT ne font pas partie du prototype de l'imperfectif selon la définition de prototype qui nous intéresse le plus dans cette étude, soit celle de Harley (1989), il reste que les prédictions ACT sont celles qui seront acquises tout de suite après les prototypes (STA) selon l'hypothèse de l'aspect d'Andersen et Shirai (1996).

<sup>67</sup> Codes ERR E PC pour IMP, ERR E PC pour SUBJ, ERR E PC pour PASSIF.

<sup>68</sup> Codes ERR E IMP pour PC, ERR E IMP pour COND, ERR E IMP pour SUBJ, ERR E IMP pour PQP, ERR E IMP pour INF, ERR LECT IMP pour PS et ERR LECT IMP pour PART PRES.

nombre de cas où le PC ou l'IMP était attendu (requis), mais où on avait un autre temps verbal à la place<sup>69</sup>. En additionnant les 6 cas où un IMP était employé au lieu d'un PC, les 6 cas où un plus-que-parfait était employé au lieu d'un PC et les 2 cas où un passif était employé au lieu d'un PC, nous obtenons un total de 14 PC manquants. Le nombre d'IMP manquants<sup>70</sup> est presque le même, soit 16 : au lieu de l'IMP, nous retrouvons 5 PC, 9 conditionnels et 2 passés simples (erreurs de lecture).

Quant aux erreurs de forme et de sens avec le PC et l'IMP, elles se détaillent comme suit (voir le tableau 8) :

---

<sup>69</sup> Codes codes ERR E IMP pour PC, ERR E PQP pour PC et ERR E PASSIF pour PC.

<sup>70</sup> Codes ERR E PC pour IMP, ERR E COND pour IMP et ERR LECT PS pour IMP.

**Tableau 8***Recensement des erreurs de forme et de sens dans l'emploi du PC et de l'IMP*

<b>PC</b>		<b>IMP</b>	
Erreurs de forme (ERR F...)		Erreurs de forme (ERR F...)	
Suite du code	Nombre d'occurrences	Suite du code	Nombre d'occurrences
... F objet	42	... F objet	42
... manque objet	34	... F sujet	9
... accord PP	17	... manque objet	8
... accord aux	9	... manque sujet	2
... choix aux	5	... F radical	2
... pron	3	... pron	1
... F PP	2	... objet de trop	1
... manque aux	2		
... F sujet	2		
... objet de trop	2		
... place objet	1		
... manque PP	1		
<b>Total</b>	<b>124</b>	<b>Total</b>	<b>65</b>
Erreurs de sens (ERR S...)		Erreurs de sens (ERR S...)	
Suite du code	Nombre d'occurrences	Suite du code	Nombre d'occurrences
... choix verbe	8	... (LECT) choix verbe	2
... choix objet	1	... (LECT) choix objet	1
		... choix objet	1
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>Total</b>	<b>4</b>

Le pourcentage d'erreurs de forme au PC est donc de 13,07 % (124 erreurs pour 949 emplois), et le pourcentage d'erreurs de sens avec ce même temps verbal est de 0,95 % (9 erreurs). À l'IMP, on compte 9,67 % d'erreurs de forme (65 erreurs pour 672 prédications), et 0,60 % d'erreurs de sens.

Comme nous avons deux locutrices non natives et une locutrice native (bilingue de naissance) du français parmi les enseignantes observées, nous nous sommes demandée si le statut du français comme L1 ou L2 pouvait jouer un rôle dans les erreurs commises dans l'emploi du passé. Le nombre d'erreurs varie peu selon l'enseignante et va de 6 à 15 erreurs. C'est plutôt dans le type d'erreur que cela a une incidence (bien que cela puisse également n'être dû qu'à des différences individuelles, notre échantillon étant très petit et donc non représentatif). Par exemple, une seule

enseignante est la source de tous les temps non identifiés, et une autre est la source de tous les emplois du conditionnel au lieu de l'IMP.

L'usage que font les enseignantes du PC et de l'IMP et l'enseignement des temps verbaux ayant été décrits en détail, il est pertinent de confronter ces pratiques observées aux pratiques déclarées des enseignantes. Les entretiens nous donnerons également accès à des informations sur des pratiques que nous n'avons pu observer, de même qu'à des croyances et perceptions des enseignantes qui sous-tendent leurs choix en matière d'enseignement et leur utilisation des temps verbaux.

### ***4.3 Pratiques déclarées et croyances des enseignantes***

La présente section fait état de certains passages intéressants des deux entrevues faites avec les enseignantes A et B. Ces passages sont regroupés selon les trois thèmes abordés en entrevue, à savoir les connaissances qu'ont les enseignantes de la distinction entre le PC et l'IMP, leur perception des problèmes qu'ont leurs élèves avec cette distinction, de même que leur perception de l'enseignement de l'aspect. Ils ont été retenus parce qu'ils apportaient un éclairage nouveau aux questions de recherche.

#### **4.3.1 Entretien avec l'enseignante A**

La présentation des résultats de l'entretien suit les thèmes abordés et schématisés à la figure 2, à la section 3.1.5.1 : après une courte biographie de l'enseignante (section 4.3.1.1), les connaissances qu'elle possède sur l'aspect (section 4.3.1.2), sa perception des difficultés qu'éprouvent ses élèves avec l'aspect (section 4.3.1.3) et sa perception de son enseignement et de l'enseignement de l'aspect en général (section 4.3.1.4) seront présentées.

##### **4.3.1.1 Biographie**

L'enseignante A a 45 ans, et est originaire du Nord-Ouest de l'Ontario. Le français est sa seconde langue, l'anglais sa première. Elle a obtenu un baccalauréat en français et géographie de l'Université de Western Ontario, puis un baccalauréat en éducation de l'Université Saint-Thomas de Winnipeg. Elle enseigne depuis environ dix-huit ans à différents niveaux du primaire et du secondaire et dans différents programmes :

français L1 et L2, français de base, immersion, français intensif, français approfondi. Il s'agissait de sa première année en classe jumelée 3<sup>e</sup>-4<sup>e</sup> années en immersion précoce.

#### 4.3.1.2 Les connaissances déclaratives de l'enseignante A par rapport à l'aspect

À la question : « qu'est-ce que tu sais de la distinction, la différence entre le PC et l'IMP ? », l'enseignante A a donné la réponse suivante :

OK, le passé composé est un temps utilisé pour parler des événements qui ont eu lieu puis qui s'arrêtent. Alors ce n'est pas une répétition ou quelque chose qui s'allonge et l'inverse, l'imparfait, c'est plutôt pour donner des *descriptions*, mais pour parler de la *répétition* des événements. Alors quelque chose qui se fait quotidiennement ou mensuellement. C'est quelque chose qu'on utiliserait plutôt l'imparfait. Passé composé, aussi quelque chose pour des *événements qui ont eu lieu peut-être une fois* et c'est *vraiment terminé* (nous soulignons).

Selon cette enseignante, donc, le PC sert à montrer qu'un événement ne s'est produit qu'une seule fois, alors que l'IMP indique qu'un événement *s'est répété* plus d'une fois. Pour ce qui est de l'IMP, elle n'a pas tort en ce que ce temps peut avoir une valeur habituelle ou fréquentative, donc une valeur de répétition. Cependant, il ne s'agit pas des seules valeurs que peut prendre l'IMP : les valeurs progressive et continue sont également possibles, et comme le montrent les exemples suivants (adaptés de Izquierdo, 2007), ces emplois de l'IMP ne signalent aucunement une répétition :

**Progressive :** *Hier, je **faisais** mes devoirs quand mon copain est arrivé.*

**Continue :** *L'an dernier, j'**habitais** dans l'arrondissement de Côte-des-Neiges.*

En outre, le PC peut être utilisé, avec un marqueur de relation approprié, pour exprimer la répétition, comme dans la phrase suivante :

*Ce matin, il a fait **plusieurs fois** le tour du parc à la course.*

Plutôt que la répétition, c'est le fait que le PC rapporte un événement qui est « vraiment terminé » qui est pertinent pour établir la distinction d'emploi entre ces deux temps.

Toutefois, il ne s'agit pas de dire que les événements exprimés à l'IMP ne sont pas terminés, puisque cela est faux, l'IMP étant un temps du passé (et ce n'est pas le temps utilisé pour exprimer l'aspect parfait non plus). Cependant, en disant que le PC permet

de bien voir la borne finale de l'événement rapporté, on se rapproche de la définition de l'aspect grammatical de Comrie (1976).

L'enseignante, en disant que l'IMP est plutôt utilisé « pour donner des descriptions », fait en outre écho à la théorie de Weinrich.

Il serait profitable, à notre avis, de lui fournir un cadre théorique unifié permettant d'opposer (réellement) ces deux temps verbaux, et non seulement deux morceaux de cadres théoriques différents, ou encore une opposition (celle entre répétition et non-répétition) non viable. Cela pourrait en outre, comme nous le verrons ci-dessous, permettre de répondre à certains besoins de ses élèves.

#### 4.3.1.3 La perception qu'a l'enseignante A des problèmes de ses élèves par rapport à l'aspect

L'enseignante A considère que la distinction entre le PC et l'IMP est problématique pour ses élèves :

[...] lorsqu'ils commencent à vraiment intérioriser ce que le prof est en train de leur dire, peut-être que c'est là où ils commencent à utiliser, mais ne sachant pas vraiment comment l'utiliser, c'est... ils se confondent vraiment, mais je pense pas que c'est quelque chose qui est conscient.

Elle relève deux difficultés que ceux-ci rencontrent, soit le manque de saillance phonétique entre [e] et [E] (« ils ne comprennent pas nécessairement la distinction entre [e] et [E] »), et le manque de fréquence de certaines formes dans l'intrant (« ils n'ont pas entendu suffisamment les verbes utilisés dans ces termes-là »).

Outre les erreurs d'emploi entre le PC et l'IMP, l'enseignante A remarque que ses élèves se trompent souvent d'auxiliaire au PC, surtout lorsqu'ils doivent utiliser l'auxiliaire ÊTRE (erreur de forme), comme avec le verbe ALLER. Elle signale également qu'ils utilisent souvent le plus-que-parfait au lieu du PC (erreur d'emploi) afin de marquer l'aspect perfectif.

Enfin, l'enseignante ne croit pas que l'anglais, la L1 de tous ses élèves sauf deux, ait une influence sur leur compréhension ni sur leur utilisation des temps passés. Selon elle, comme il s'agit d'immersion précoce, les élèves ne traduisent plus littéralement de l'anglais au français. « Alors, même s'ils entendent (sic) l'anglais uniquement à la maison,

peut-être ils vont insérer des mots anglais parce qu'ils ne connaissent pas le vocabulaire en français », mais elle trouve que leur structure grammaticale n'est pas calquée sur l'anglais.

#### 4.3.1.4 La perception qu'a l'enseignante A de l'enseignement de l'aspect

Lorsque nous lui avons demandé comment elle pensait que la situation par rapport au PC et à l'IMP pouvait être améliorée chez ses élèves, l'enseignante A a répondu ceci :

Selon moi, ces temps de verbes, surtout le passé composé, *devraient être utilisés* ou *l'enseigner un peu plus... hum... un peu plus tôt* [...]. Mais selon moi, alentour de 3<sup>e</sup>-4<sup>e</sup>, ils devraient avoir un peu plus de connaissances et leur montrer l'enseignement du passé composé que... ils ne comprennent pas là qu'on devrait utiliser être ou avoir, quel auxiliaire utiliser. Et c'est là où ils insèrent d'abord le mauvais auxiliaire, mais aussi le mauvais temps de l'auxiliaire (nous soulignons).

Elle suggère donc plus d'exposition au PC (l'augmentation de sa fréquence dans l'intrant), de même qu'un enseignement grammatical commencé plus tôt. Toutefois, l'enseignement grammatical qu'elle propose ne vise pas la distinction d'emploi entre ces deux temps, mais l'acquisition de la forme du PC (bon choix d'auxiliaire).

Pour ce qui est de son propre enseignement, l'enseignante A n'aborde pas les temps passés en 3<sup>e</sup> et en 4<sup>e</sup> années puisqu'ils ne font pas partie du curriculum (bien qu'elle déplore ce fait). En plus d'intégrer le français aux autres matières comme le prône le programme d'immersion (par le biais de consignes grammaticales dans des tâches d'écriture effectuées dans une autre matière, par exemple), elle dit planifier des capsules de FFI proactive lorsque des notions particulières posent problème à ses élèves.

Les difficultés rapportées par l'enseignante A, les solutions qu'elle propose et la nécessité d'un ajustement au niveau de ses connaissances théoriques constituent-ils des phénomènes isolés, ou s'appliquent-ils également à une autre des enseignantes à l'étude ?

#### 4.3.2 Entretien avec l'enseignante B

Comme nous n'avons pu observer de leçon sur les temps verbaux donnée par l'enseignante B, les informations qu'elle nous a communiquées concernant sa pratique



enseignante sont précieuses (quoique nous ne puissions faire l'adéquation entre des pratiques déclarées et des pratiques réelles).

Comme pour l'entretien avec l'enseignante A, nous présentons une courte biographie de l'enseignante B (section 4.3.2.1), puis nous élaborons sur ses réponses aux questions portant sur les thèmes de l'entretien : sa connaissance de l'aspect (section 4.3.2.2), les problèmes qu'elle remarque chez ses élèves avec le PC et l'IMP (section 4.3.2.3) et sa perception de l'enseignement de l'aspect (section 4.3.2.4).

#### 4.3.2.1 Biographie

L'enseignante B a 35 ans. Suédoise d'origine, elle a émigré au Canada à l'âge de 11 ans. Le français est sa troisième langue, après le suédois et l'anglais. Elle a commencé à l'apprendre il y a huit ou neuf ans, à l'université et dans son travail. Elle se rend en France pour y suivre des cours de français de perfectionnement pendant l'été. Ça fait trois ans et demi qu'elle enseigne en immersion française, et cette année, elle avait une classe de 4<sup>e</sup> année en immersion précoce.

#### 4.3.2.2 Les connaissances déclaratives de l'enseignante B par rapport à l'aspect

Lorsque nous lui avons demandé : « Qu'est-ce que tu sais de la distinction entre le PC et l'IMP ? », l'enseignante B a donné la réponse suivante :

[...] L'imparfait, ça c'est comme plutôt une, une façon de *décrire quelque chose qui se passait*, quand était le passé composé c'est un moyen de, de *décrire qu'est-ce qui se passait*, une *action* qui se passait dans le passé. [...] On utilise les deux quand on décrit qu'est-ce qui se passe (nous soulignons).

La seule différence entre ses deux définitions consiste en le fait qu'elle réserve les *actions* au PC ; pourtant, il s'agit là d'une association entre aspect lexical et aspect grammatical qui est, nous l'avons vu, inopérante, en plus de correspondre justement à la généralisation erronée que font les apprenants d'immersion selon Harley (1989). La dernière phrase laisse même croire que ces deux temps verbaux sont interchangeables, à la manière de *Mille mots 5* (Picard et al., 2004) et de la leçon sur l'IMP observée dans la classe de l'enseignante C.

Il serait plus pertinent pour cette enseignante de centrer la différence entre les deux sur le terme *décrire*, qu'elle utilise d'ailleurs (mais qu'il faudrait réserver à l'IMP), que sur le terme *action*. C'est ici que le cadre théorique de Weinrich pourrait se déposer sans trop modifier le vocabulaire utilisé par l'enseignante B (et l'enseignante A, par le fait même).

#### 4.3.2.3 La perception qu'a l'enseignante B des problèmes de ses élèves par rapport à l'aspect

L'enseignante B admet elle aussi que ses élèves ont de la difficulté à employer le bon temps de verbe, soit le PC ou l'IMP. Selon elle, « ils sont pas vraiment rendus au cas où ils peuvent s'en servir avec confiance et pour savoir quand il faut utiliser l'IMP et quand il faut utiliser le PC. [...] ils s'en servent, mais sans sachant c'est quoi, ni pourquoi ils s'en servent ». Elle croit qu'ils imitent les emplois qu'ils entendent dans l'intrant.

Parmi les erreurs récurrentes, elle note surtout des erreurs de forme, soit le choix de l'auxiliaire des verbes au PC (tout comme l'enseignante A, elle signale qu'ils ont de la difficulté à employer l'auxiliaire ÊTRE avec le verbe ALLER), ainsi que la forme de verbes irréguliers tels que METTRE (ils en utilisent le participe passé comme infinitif, comme dans : « Où est-ce qu'il faut mis ça ? »).

Tous les élèves de la classe de 4<sup>e</sup> ont l'anglais comme L1 ; un seul élève a également le français comme L1. Contrairement à sa collègue, l'enseignante B est d'avis que la L1 de ses élèves a une influence sur leur compréhension et leur utilisation du PC et de l'IMP. Elle croit même que « l'influence de l'anglais » est « la raison pour laquelle les élèves comprennent pas pourquoi il faut utiliser l'imparfait et quand il faut utiliser l'imparfait ainsi que le passé composé ». Elle avoue connaître elle aussi des difficultés avec leur emploi. Elle le montre, d'une certaine manière, dans sa compréhension « simplifiée » de la traduction de l'IMP et du PC en anglais : « Je pense pas qu'ils savent que 'I was going', ça c'est imparfait et que 'I went', ça c'est passé composé ». Nous l'avons vu, les correspondances entre temps passés français et anglais ne sont pas biunivoques ; toutefois, il est vrai que si les élèves atteignaient déjà cette

compréhension simplifiée, même si elle n'est pas complètement vraie, ils éviteraient sans doute certaines erreurs.

#### 4.3.2.4 La perception qu'a l'enseignante B de l'enseignement de l'aspect

Afin que les élèves comprennent la distinction entre le PC et l'IMP, l'enseignante B suggère d'abord l'observation d'exemples :

Je crois que il faut justement leur donner les exemples. Il faut vraiment leur donner les exemples, les pratiques, voir les textes, les histoires et les récits, où ils ont écrit quelque chose au pass, au passé. *Il faut bien étudier pourquoi ici on a utilisé le passé composé ici, mais pas l'imparfait, et voir la différence* (nous soulignons).

La dernière phrase laisse entendre que l'enseignante B pourrait trouver une démarche telle la réflexion guidée avec exemples positifs et négatifs pertinente, puisqu'il s'agit d'une démarche dans laquelle on tire des conclusions à partir de l'opposition d'exemples. Elle croit cependant qu'il faut que les explications ne soient pas trop ardues et que les exemples soient ancrés dans la réalité des élèves (« qu'est-ce qu'ils ont fait la semaine passée ou qu'est-ce qu'ils ont fait l'été passé », par exemple) afin de ne pas les rebuter. Elle affirme que selon le programme, il ne s'agit pas d'une distinction à faire acquérir en 4<sup>e</sup> année, d'où le fait qu'elle ne l'aborde pas avec ses élèves, mais qu'elle ne devra l'être que plus tard, vers la 8<sup>e</sup> ou 9<sup>e</sup> année.

Justement, elle qualifie son propre enseignement de la grammaire d'intégré aux autres matières. Nous avons d'ailleurs pu observer une de ses leçons de sciences humaines où elle a fait écrire une légende à ses élèves, dans le but de « pratiquer un petit peu le passé composé, mais plutôt [aussi ?] pour vérifier les élèves s'en servent assez facilement ou avec moins d'erreurs ». L'objectif langagier, même s'il semblait être l'emploi des temps du passé dans le discours, était plutôt, au dire de l'enseignante, la maîtrise de la forme du PC uniquement.

À la lumière des données d'entrevue, nous pouvons réaffirmer le besoin, selon nous, d'une proposition didactique ciblant la différence d'emploi entre le PC et l'IMP et clarifiant préalablement cette distinction pour les enseignants. Cette démarche viendra combler une lacune dans l'enseignement, puisque cette distinction n'est pas enseignée parce qu'elle ne figurant pas au programme, tout en répondant à un besoin des élèves

souligné par les enseignantes. Elle viendra en outre ajouter, en quantité et en qualité, à l'intrant fourni aux apprenants en classe. Cette proposition sera présentée dans les détails en section 5, après la discussion plus en profondeur des résultats de ce premier objectif de recherche.

#### **4.4 Discussion**

Cette section fait état des liens entre les données obtenues lors des observations en classe (section 4.4.1) et des entretiens avec les enseignantes (section 4.4.2), et de la discussion et interprétation que nous faisons de ces données en lien avec le premier objectif de recherche. Ainsi, nous tentons de dresser un portrait plus précis de la situation des classes d'immersion françaises de 3<sup>e</sup> à 5<sup>e</sup> années relativement à l'enseignement et à l'usage du PC et de l'IMP qui y sont faits, et ce, à la lumière des données recueillies. Cette discussion nous amène également vers des suggestions et des pistes de recherche futures.

##### **4.4.1 Discussion des résultats de l'observation**

Les deux objets de l'observation de classe seront ici discutés, à savoir l'enseignement du PC et de l'IMP en classe d'immersion française (section 5.1.1), et l'emploi que font les enseignantes de ce programme de ces deux temps verbaux (section 5.1.2). Les données d'entrevues serviront à étoffer l'interprétation de ces résultats.

###### **4.4.1.1 Enseignement du PC et de l'IMP en classe d'immersion française**

Tout d'abord, il convient de mentionner que l'enseignement comme tel de la distinction entre le PC et l'IMP n'étant pas au programme de l'immersion française des Territoires du Nord-Ouest avant la 7<sup>e</sup> année, il est tout à fait normal que nous n'ayons pu observer de leçon visant l'apprentissage de cette distinction dans les classes de 3<sup>e</sup> à 5<sup>e</sup> année observées. Cependant, Harley et Swain (1978) et Harley (1989, 1992) ont noté que les élèves de ces années, malgré leur grande exposition au français, n'ont pas encore acquis le système aspectuel complet du français et que, de l'aveu des enseignantes mêmes, ce point est problématique chez leurs élèves et devrait être enseigné (ou, du moins, abordé) plus tôt. En ce sens, nous croyons que même s'il ne figure pas au programme, un enseignement de la distinction d'emploi entre le PC et

l'IMP pourrait être fait. La brièveté de notre séjour ne nous permettait pas de tirer la conclusion qu'un tel enseignement ne faisait pas partie de la pratique enseignante à partir des seules leçons observées ; toutefois, les entretiens nous ont permis de vérifier (dans la mesure où les pratiques déclarées sont considérées une mesure fiable des pratiques réelles) auprès des enseignantes si elles avaient abordé ce sujet ou si elles prévoyaient le faire. Ces deux questions se soldaient par la négative, confirmant ainsi notre intuition que cette distinction d'emploi ne serait pas enseignée en classe d'immersion française, et que la form-focussed instruction n'y serait pas très présente de toute façon – l'accent étant mis, dans ce programme, sur la meaning-focussed instruction.

En fait, la seule leçon que nous avons observée et qui touchait un des deux temps verbaux à l'étude, soit l'IMP, visait presque exclusivement la forme de ce temps verbal (l'apprentissage des terminaisons à chacune des personnes), avec une brève entrée en matière sur le sens et l'emploi de l'IMP. Ces informations sur le sens et l'emploi, cependant, demeuraient imprécises en ce qu'elles ne permettaient pas aux élèves de distinguer les temps verbaux passés entre eux ; au contraire, elles pouvaient leur laisser croire que le PC et l'IMP sont interchangeables. Il aurait été intéressant, à notre avis, de saisir cette occasion de signaler aux élèves que le PC et l'IMP ne s'utilisaient pas tout à fait dans le même contexte, mais que cela fera l'objet d'une autre leçon, la présente leçon visant la forme de l'IMP en particulier.

Cette leçon, en plus de viser presque seulement la forme de l'IMP, était étonnamment décontextualisée, au sens où elle n'était pas intégrée à une activité de communication du sens. On pourrait arguer que le point de grammaire à l'étude (les terminaisons de l'IMP) faisait pourtant bien partie d'une activité communicative, soit la création et le partage de chansons et de jeux permettant de retenir les terminaisons en question. Cependant, il ne s'agissait pas de communication d'un *sens* associé à ces formes, mais bien des formes comme telles. Ainsi, la grammaire est faite sans autre but que de faire de la grammaire, c'est-à-dire de faire acquérir une structure grammaticale. Il s'agit donc de focus-on-forms, et non de form-focussed instruction : l'attention des apprenants est dirigée vers la forme et non le sens (Doughty & Williams, 1998, Norris & Ortega, 2000), l'intervention n'est pas brève même si elle est manifeste (Doughty &

Williams, 1998), et elle entrave forcément la communication, puisqu'un cours entier lui est consacré (Norris & Ortega, 2000).

Il est surprenant qu'une telle parenthèse dans l'enseignement communicatif, où le sens occupe un rôle de premier plan, ait été faite. Nous nous serions attendue à de la form-focussed instruction plutôt qu'à du focus-on-forms en terme d'enseignement de la grammaire dans le programme d'immersion, programme où la langue est vue d'abord comme outil en vue d'acquérir les notions des autres matières, et moins souvent comme objet d'étude en soi. Bien sûr, comme les enseignantes ont choisi d'enseigner la forme (la morphologie) des temps verbaux et non leur sens ou leur emploi, il est vrai que le focus-on-forms demeurerait un choix approprié et plus facile à appliquer que la form-focussed instruction. Peut-être ces deux choix sont-ils reliés, et que le choix de l'un entraîne nécessairement l'autre, à moins d'un tour de force didactique ; cependant, l'insertion d'une leçon entière de focus-on-forms dans un programme d'immersion n'en demeure pas moins étonnante.

Cependant, une autre explication de ce fait est plausible : il se peut que notre demande, dans le formulaire de consentement et dans nos communications avec les enseignantes, de donner une leçon sur les temps du passé (ou sur d'autres temps verbaux si le passé n'était pas au programme) ait poussé les enseignantes à mettre l'accent sur la grammaire et non sur la communication du sens. En d'autres termes, les enseignantes ont pu comprendre que nous voulions assister à une leçon portant sur la forme des temps verbaux, alors que ce n'était pas forcément le cas. Il s'agit peut-être donc d'un contrecoup de notre demande même ; toutefois, cette demande demeurerait nécessaire en ce qu'elle nous garantissait la présence de données sur l'enseignement des temps verbaux lors de notre court séjour aux Territoires du Nord-Ouest.

Il est important de souligner que la nature de la présente étude, qui vise la description de cas particuliers et d'un nombre limité, ne permet pas la généralisation. En aucun cas pouvons-nous affirmer qu'en règle générale, les enseignants des classes d'immersion française n'enseignent pas la différence d'emploi entre le PC et l'IMP, et que leur enseignement grammatical ne vise que la forme de ces temps verbaux et est décontextualisé. Nous ne pouvons qu'affirmer que cela était vrai dans les classes

observées ici, et utiliser ces observations comme matière à penser des propositions didactiques adaptées à ces classes. Il serait bien sûr intéressant d'avoir des données d'observations d'autres classes d'immersion française ailleurs au Canada afin de pouvoir éventuellement en arriver à une généralisation. De même, il serait pertinent d'observer des classes de 7<sup>e</sup> à 10<sup>e</sup> année des Territoires du Nord-Ouest (ou d'autres territoires ou provinces, selon le programme scolaire de chacun) dans le but de décrire quelle information est fournie par les enseignants au sujet de l'emploi du PC et de l'IMP.

Justement, si nous voulons qu'un enseignement de la distinction d'emploi entre le PC et l'IMP soit possible dans les classes observées, il faudra d'abord offrir une courte formation théorique sur l'aspect grammatical et l'aspect lexical aux enseignantes concernées. En effet, les réponses des deux enseignantes interviewées laissent supposer que les connaissances qu'ont ces dernières de la distinction entre le PC et l'IMP sont incomplètes, voire erronées. Bien que leur utilisation de ces temps verbaux ne reflète pas nécessairement la règle qu'elles s'en font (voir la section 4.4.1.2 pour une description de cette utilisation), elles semblent, lorsqu'elles formulent une règle du moins, faire la même erreur que leurs élèves, à savoir une association entre un aspect grammatical et un (ou plusieurs) aspect lexical donné. Il sera donc particulièrement nécessaire d'établir dès le départ la différence entre aspect grammatical et aspect lexical, mais en ayant recours à des termes connus des enseignantes reflétant par le fait même la terminologie de Harley (1989) : passé composé et imparfait, verbes d'action et verbes d'état.

#### 4.4.1.2 Emploi du PC et de l'IMP par les enseignantes en classe d'immersion française

L'utilisation que font les enseignantes observées du PC et de l'IMP dans leurs leçons peut être décrite en fonction des quatre sous-aspects du premier objectif de recherche : l'utilisation effective des temps passés en contextes obligatoire et possible, la proportion d'emplois typiques et atypiques du PC et de l'IMP, la saillance ou encore le manque de saillance de ces emplois, de même que les erreurs faites dans leur emploi, dans leur forme ou dans leur sens. Comme nous procéderons à des recoupements entre

ces sous-aspects, il ne nous est pas apparu pertinent de les traiter dans des sous-sections séparées.

Tout d'abord, nous avons vérifié si les enseignantes recouraient à un temps passé lorsque la langue le prescrivait. Un temps passé ou un autre était presque toujours utilisé lorsque cela était nécessaire, soit dans 96,97 % des cas. Cela ne signifie pas pour autant qu'un temps verbal correct était employé, puisqu'à l'intérieur du « temps passé », plusieurs choix de temps sont possibles. Cela veut cependant dire que les apprenants étaient exposés à un intrant contenant un nombre de passés correspondant assez fidèlement à ce qu'il aurait dû comprendre.

D'ailleurs, et nous nous permettrons ici une parenthèse, l'intrant des leçons de français, de sciences, de sciences humaines et de mathématiques était riche en occurrences de PC et d'IMP. En effet, sur une durée de 19 heures de cours, 949 occurrences de PC et 672 occurrences d'IMP ont été relevées dans le discours des enseignantes, ce qui correspond à 0,83 verbe au PC par minute de cours, et 0,59 verbe à l'IMP par minute de cours. Ainsi, à chaque minute de leçon, il y avait au moins une occurrence de PC ou d'IMP prononcée par l'enseignante, ce qui expose les apprenants à un nombre considérable de ces temps verbaux pendant une année scolaire. En autant que cet intrant ne contienne pas trop d'erreurs. Nous y reviendrons.

Il appert que 17,14 % des cas où le passé était requis mais où on retrouvait un autre temps verbal étaient rendus saillants dans l'intrant. Ce pourcentage est similaire aux pourcentages généraux de saillance du PC et de l'IMP, lesquels sont respectivement de 15,70 % et de 22,77 %. Les emplois d'un autre temps au lieu du passé ne ressortent donc pas plus de l'intrant que les PC et les IMP de façon générale ; toutefois, ce pourcentage demeure assez élevé, puisqu'une erreur sur six est rendue proéminente d'une manière ou d'une autre dans le discours de l'enseignante. Des erreurs d'emploi saillantes dans le discours pourraient malencontreusement favoriser la prise en compte de celles-ci chez les apprenants, et leur intégration subséquente à l'interlangue de ces derniers. Comme une seule enseignante est la source de tous les temps non identifiés, et une autre est la source de tous les emplois du conditionnel au lieu de l'IMP, il semble souhaitable d'attirer l'attention des enseignantes sur leurs erreurs respectives.



Plutôt que la seule suppression de la saillance de ces emplois erronés dans leur discours, la diminution de la fréquence de ces erreurs serait bénéfique pour les élèves. En effet, un emploi (erroné) non saillant pourrait quand même être remarqué par des apprenants. De surcroît, la saillance des emplois erronés étant la même que celle de tous les emplois du PC et de l'IMP, elle ne semble pas être un facteur pertinent ici, et restera possiblement la même une fois que les emplois erronés seront corrigés.

Les enseignantes ont malgré tout saisi près de la moitié des occasions d'employer le passé lorsque ce dernier était possible (48,90 %), ce qui nous semble considérable. Même si des occurrences de présent historique ont été relevées à l'instar de Swain (1988), les temps passés ont été employés dans une proportion suffisante, à notre avis, pour qu'il ne soit pas nécessaire d'augmenter la *quantité* de temps passés dans l'intrant des enseignantes. Simplement, nous axerons notre intervention didactique sur la *qualité* (ce qui comprend la diversité) de cet intrant.

Parlant de qualité de l'intrant, nous nous permettrons une remarque préalable : le choix de textes de légendes dans lesquelles l'IMP s'oppose au passé simple, et non au PC, nous semble injustifié alors que les apprenants ne savent pas encore utiliser le PC correctement, et qu'ils risquent fort d'être exposés plus tôt et plus souvent au PC qu'au passé simple, réservé à certains textes littéraires. Les textes lus par les enseignantes A et B en classe comprenaient plusieurs occurrences de passé simple, lors de la lecture desquels ces enseignantes commettaient même parfois des erreurs, ce qui n'est rien pour aider les apprenants à comprendre l'emploi des temps passés. Nous suggérons donc aux enseignantes de changer préalablement toutes les occurrences de passé simple du texte de ces légendes pour des PC, ou encore de recourir à du matériel didactique dans lequel l'IMP s'oppose au PC, comme le film utilisé par l'enseignante A par exemple.

Le sort du passé simple réglé, considérons le PC et l'IMP, les deux temps verbaux ciblés par cette étude. Lorsque nous considérons l'ensemble des prédictions au passé, la fréquence relative de l'IMP par rapport au PC est plus grande dans notre corpus (36,90 % d'IMP et 52,11 % de PC) que dans les deux sous-corpus de Harley (1985), évoqués à la section 2.2.2.1. En effet, Harley avait relevé 29,4 % d'IMP versus 64,5 %

de PC en 6<sup>e</sup> année d'immersion française, et seulement 17,3 % d'IMP face à 81,5 % de PC en 3<sup>e</sup> année. En termes de fréquence générale d'occurrence des deux temps verbaux à l'étude, notre corpus est donc relativement équilibré. Ainsi, les élèves sont exposés à presque autant de prédictions à l'IMP que de prédictions au PC, ce qui pourrait faciliter leur prise en compte de ce temps verbal. Si cette augmentation de la fréquence était accompagnée d'une variété d'aspects lexicaux, la prise en compte de la distinction aspectuelle pourrait être facilitée. Toutefois, ce n'est pas le cas : alors que Harley soulignait qu'environ les deux tiers des prédictions à l'IMP de son corpus étaient statiques (STA), nous avons identifié près des trois quarts (73,51 %) des prédictions à l'IMP de notre corpus comme étant STA.

Les résultats du regroupement des occurrences de PC et d'IMP par aspect lexical nous informent que la majorité des emplois sont typiques (en nous basant sur la conception de Harley, 1989) : 73,51 % des prédictions à l'IMP, et 83,98 % des prédictions au PC. Le pourcentage de typicité est plus élevé au PC qu'à l'IMP en raison, croyons-nous, du fait que la typicité du PC comprend trois aspects lexicaux différents (ACT, ACC et ACH), alors que celle de l'IMP n'en comprend qu'un seul (STA).

Un biais distributionnel en faveur de la typicité, à la fois au PC et à l'IMP, est donc présent dans le discours des enseignantes d'immersion, comme dans celui des locuteurs en général (Andersen & Shirai, 1996).

Les emplois atypiques ne sont pas significativement plus saillants (18,79 %) que le PC et l'IMP en général (15,70 % et 22,77 % respectivement), ni que les emplois typiques (18,59 %). Ainsi, les emplois atypiques ne sont pas rendus plus saillants que les emplois typiques dans le discours des enseignantes, ce qui aurait pu compenser pour leur fréquence moindre et, par conséquent, favoriser leur prise en compte par les apprenants. Toutefois, les emplois typiques ne sont pas plus saillants que les emplois atypiques non plus, ce qui fait en sorte que la saillance, contrairement à la fréquence d'occurrence, n'est pas un facteur pouvant agir sur la prise en compte des emplois typiques et atypiques par les apprenants ici.

Dans notre proposition didactique, nous aurions pu faire le choix de rendre saillants les emplois atypiques. Cependant, par souci de commodité – il est difficile de contrôler les

pauses, hésitations et accents d'emphase de l'enseignante, et la nature de la tâche demande déjà la répétition des différentes formes verbales – nous avons plutôt choisi d'augmenter la fréquence d'occurrence des emplois atypiques par rapport à celle des emplois typiques. Dans notre activité, le nombre d'emplois typiques et atypiques en observation<sup>71</sup> sera égal, dans la mesure du possible. Bien sûr, il s'agit là d'un contexte où l'intrant a été manipulé afin de le rendre optimal ; nous ne prétendons pas que les enseignantes devraient augmenter la fréquence des emplois atypiques du PC et de l'IMP de façon générale dans leur discours de classe. De toute façon, avant de pouvoir faire une telle assertion, il faudrait pouvoir comparer ces taux avec ceux obtenus lors de l'étude du discours d'autres enseignants et de locuteurs natifs dans des contextes extrascolaires. Du moins, le fait de fournir aux apprenants un intrant penchant un peu plus vers l'atypicité à *certaines occasions*, et même d'attirer leur attention sur cet aspect, nous semble une solution qui demande une énergie moins constante de la part de l'enseignante. Pour ce faire, nous attirerons l'attention des enseignantes sur la présence de ce biais distributionnel dans leur discours, et nous leur fournirons des activités dans lesquelles l'intrant a été expressément manipulé afin d'augmenter le taux d'atypicité, le but étant évidemment de montrer aux apprenants que les emplois typiques et atypiques sont tous les deux possibles. Une fois cette réalité comprise, nous imaginons que les apprenants n'auront plus besoin d'être exposés à un intrant manipulé, et que l'intrant avec biais distributionnel qui leur est habituellement fourni suffira.

Nous nous sommes également questionnée au sujet d'un lien éventuel entre le statut du français comme L1 ou L2 chez l'enseignante et le taux de typicité de ses emplois du PC et de l'IMP. En effet, Andersen & Shirai (1996) prédisent qu'un biais distributionnel en faveur du marquage typique existe dans le discours des locuteurs natifs, et nous savons qu'un tel biais peut faire croire aux apprenants qui écoutent ce discours que seul le marquage typique existe (*cf.* Collins, 2005). Deux des enseignantes observées n'ayant pas le français pour L1, nous nous sommes demandé si, ayant été elles-mêmes apprenantes, leur taux de typicité était plus grand que celui de

---

<sup>71</sup> Ne sont pas incluses dans ce calcul les prédications contenues dans les consignes et, dans une moindre mesure peut-être, les prédications faisant partie du texte de l'activité mais n'étant pas la cible particulière de l'attention (les prédications contenues dans les phrases explicitant le contexte, par exemple).

l'enseignante dont le français est la langue maternelle. En effet, elles auraient pu, à un certain moment dans leur apprentissage, tirer la même conclusion que les apprenants mentionnés par Collins, puis corriger cette conception, sans toutefois atteindre le même système conceptuel que la locutrice native.

Cependant, comme nous l'avons vu en section 4.2.2, l'enseignante dont le français est la langue maternelle et une des enseignantes dont c'est une langue seconde avaient des taux de typicité semblables. Quant à la troisième enseignante, locutrice non native du français, ses taux de typicité étaient étonnamment plus *bas* que ceux de ses collègues.

Ces résultats semblent suggérer que les enseignantes ayant le français comme L2 ont une assez bonne maîtrise de la langue pour ne pas tomber dans le même piège que leurs élèves, et verser dans le biais distributionnel significativement au-delà du niveau de l'enseignante locutrice native. Toutefois, il est à noter que l'enseignante dont le français est la L2 et qui fournit un intrant moins « typique » que les deux autres est également celle qui a commis le plus d'erreurs dans l'emploi du PC au lieu de l'IMP et vice versa<sup>72</sup>, et celle dont l'usage d'un de ces deux temps verbaux était le plus souvent jugé comme le choix le moins préféré<sup>73</sup>. Son intrant est peut-être plus près d'une parité entre emplois typiques et atypiques, mais cela sera-t-il efficace pour l'acquisition des apprenants si des erreurs d'emploi s'y glissent ?

Par contre, il faut mentionner que les erreurs d'emploi entre le PC et l'IMP demeurent peu fréquentes dans l'intrant observé. Seuls 5 cas d'emploi du PC alors que l'IMP était requis et 6 cas d'emploi de l'IMP alors que le PC était requis ont été relevés, ce qui reste peu lorsqu'on considère les 672 occurrences totales d'IMP et les 949 occurrences totales de PC dans le corpus. Les deux enseignantes locutrices non natives sont responsables de toutes ces erreurs. Il nous semble donc pertinent de leur fournir des explications théoriques sur l'emploi de ces temps verbaux, ne serait-ce que pour éviter quelques erreurs. Une telle mise à niveau apparaît d'autant plus nécessaire que plus du tiers de ces erreurs (4 sur 11) étaient saillantes dans le discours de l'enseignante, ce qui peut les rendre plus remarquables pour les apprenants.

---

<sup>72</sup> Codes ERR E PC pour IMP et ERR E IMP pour PC.

<sup>73</sup> Codes PREF E PC pour IMP et PREF E IMP pour PC.

Plus que des erreurs d'emploi (et les erreurs de sens), ce sont les erreurs de forme touchant le PC et l'IMP qui sont fréquentes. Le taux d'erreurs de forme au PC est de 13,07 %, et le taux d'erreurs de forme à l'IMP, de 9,67 % ; c'est donc dire qu'environ une prédication à un de ces temps verbaux sur dix comporte une erreur de forme. Bien qu'il ne s'agisse pas ici de l'objet de ce mémoire, il s'agit là d'une piste de recherche et de formation intéressante. Certaines de ces erreurs de forme touchaient le PC ou l'IMP comme telles (absence de l'auxiliaire du PC, forme du PP erronée, forme du radical de l'IMP erronée, par exemple), mais d'autres étaient plus générales et pouvaient se produire avec n'importe quel temps de verbe (forme de l'objet ou du sujet erronée, emplacement de l'objet erroné, par exemple). En ce sens, le champ d'investigation des connaissances des enseignants dans ce domaine et de leur usage est vaste. En ce qui nous concerne, dans un monde idéal, l'emploi du PC et de l'IMP des enseignants demeurerait aussi grand qu'il ne l'était dans le corpus de cette étude, mais le nombre d'erreurs serait moins élevé, bien sûr, afin de favoriser l'acquisition par les apprenants d'une langue le plus près possible du standard.

Enfin, en ce qui a trait à la saillance phonétique, seul 0,94 % des occurrences de temps passés était non identifiable comme PC ou IMP, ou encore comme autre temps. Même si Harley (1986) et Izquierdo (2007) avaient mentionné le manque de saillance phonétique dû à la neutralisation entre les terminaisons [e] (du PC) et [E] (de l'IMP) comme un obstacle dans l'acquisition de l'aspect en français, il ne semble pas en être un ici, *du côté des enseignantes du moins*. Par là, nous entendons que dans la vaste majorité des cas, les enseignantes marquaient la différence entre [e] et [E], de sorte que l'on pouvait identifier quel temps de verbe elles avaient prononcé, soit un PC, soit un IMP. Cependant, signalons ici que rien n'indique que le temps de verbe effectivement *prononcé* (et effectivement *identifié* comme tel par l'étudiante chercheuse et son assistant de recherche, ayant tous deux le français québécois comme dialecte du français) correspondait au temps de verbe qu'elles avaient *l'intention de prononcer*. Peut-être certaines erreurs d'emploi (ou choix moins idéaux) étaient-ils même dus à une divergence entre l'intention de l'enseignante et l'interprétation de la chercheuse. Cela reste une explication plausible, puisque seules les enseignantes dont le français

n'est pas la L1 ont produit des temps passés non identifiables selon la chercheuse<sup>74</sup>, et ces deux enseignantes sont responsables de toutes les erreurs d'emploi entre PC et IMP, de même que de la majorité des choix moins idéaux d'un de ces temps pour l'autre.

En fait, le manque de saillance phonétique, malgré le peu de cas où la différence entre le PC et l'IMP (ou encore le passé simple) est non perçue par une locutrice native du français, peut demeurer un problème pour des apprenants qui ne font pas cette distinction dans leur langue maternelle. La distinction peut alors être faite nettement à l'oral, et les élèves peuvent quand même ne pas percevoir de différence. D'ailleurs, l'enseignante A a mentionné dans son entrevue qu'il s'agissait d'un problème chez ses élèves. Ayant elle-même l'anglais comme L1, elle est consciente de la difficulté que cela leur pose. Il ne s'agit donc pas tant d'amener les enseignantes à marquer plus clairement la différence entre [e] et [E] dans leur discours qu'à faire remarquer aux élèves cette distinction. De la recherche sur les meilleures façons de les rendre conscients de ce type de différence phonétique reste à faire.

La prononciation des enseignantes (d'une en particulier) pourrait être améliorée afin de transcender ce manque de saillance, notamment dans le cas du *ça fonctionné* mentionné plus haut. Une analyse phonétique plus fine devrait être menée afin de voir pourquoi exactement cette forme n'est pas clairement identifiable comme un PC *ça a fonctionné* ou *ç'a fonctionné* ; toutefois, il pourrait être fait mention à l'enseignante en question d'allonger son [a] ou de le « défusionner » en deux [a] distincts. En fait, ce phénomène, avec la neutralisation du PC *a appris* et du passé simple *apprit*, montre que le manque de saillance phonétique n'est pas causé que par une neutralisation entre [e] et [E]. Il s'agit donc de potentiels ajouts à considérer si on cherchait à définir plus précisément le concept de saillance (phonétique).

Quant au concept général de saillance, qui a été ici divisé en aspects suivant le travail de Collins et al. (2009), il mériterait également qu'on lui apporte un peu plus

---

<sup>74</sup> À la défense de ces enseignantes, nous précisons ici que le dialecte de la chercheuse (et de son assistant) partageait plus d'affinités avec le dialecte de l'enseignante dont le français était la L1 qu'avec ceux maîtrisés par les deux autres enseignantes. Cela pouvait bien sûr faciliter l'identification des temps verbaux par la chercheuse lorsqu'ils avaient une prononciation similaire à la sienne propre et qu'elle était plus habituée à entendre.

d'attention. Les concepts de *répétition* (opérationnalisée ici comme toute répétition d'un même verbe au même temps, mais pas nécessairement à la même personne, à l'intérieur d'un même tour de parole) et de *pause* ont reçu une définition temporaire dans le cadre de cette étude, et le concept d'*hésitation* a été créé (afin de regrouper des cas qui étaient proches d'une pause mais qui n'en étaient pas tout à fait), en l'absence d'opérationnalisation sur laquelle nous appuyer. En effet, Collins et al. (2009) ne spécifient pas dans leur article sur quoi ils se fiaient pour qualifier une structure de *répétée* ou d'*accentuée (emphase)*, ni ne mentionnaient comment ils mesuraient les *pauses* avant ou après l'occurrence. Si l'on voulait continuer la recherche dans cette veine, toutefois, il serait important, à notre avis, d'effectuer un travail définitoire préalable.

Somme toute, la discussion ci-dessus a permis de dresser un portrait assez complet de la place de la distinction entre le PC et l'IMP en classe d'immersion française pour que nous ayons été en mesure d'élaborer une proposition didactique adaptée à cette clientèle. Les résultats du second objectif de recherche de même que la discussion de ceux-ci seront présentés à la section 5.

## 5 Résultats et discussion pour l'objectif 2

La réflexion précédente sur les résultats du premier objectif de recherche nous ont amenée peu à peu à énoncer certaines caractéristiques d'activités d'enseignement idéales. Voici donc, brièvement énoncées, les principales caractéristiques de la proposition didactique que nous faisons aux enseignantes afin d'engager leurs élèves vers l'acquisition de la distinction entre le PC et l'IMP.

La proposition didactique telle que soumise aux enseignantes est présentée en section 5.1. Elle comprend des explications théoriques préalables et une activité à faire en classe. La section suivante (5.2) consiste en une discussion des choix faits dans l'élaboration de cette séquence didactique.

### 5.1 Proposition didactique

Vous avez mentionné en entrevue, en accord avec les observations de certains chercheurs, que les élèves en classe d'immersion française avaient de la difficulté à utiliser le passé composé et l'imparfait au bon moment, se trompant entre les deux. Afin de leur permettre de découvrir la différence entre ces deux temps de verbes, je vous propose l'activité suivante, qui porte sur les légendes. Vous pourrez donc l'utiliser dans un cours de français ou de sciences humaines (histoire). Elle s'intégrerait bien à une activité d'écriture d'une légende, par exemple.

Selon les chercheurs qui s'intéressent au programme d'immersion française, les élèves ont tendance, lorsqu'ils parlent au passé, à mettre tous les verbes d'action au passé composé et tous les verbes d'état à l'imparfait. Cependant, en français, il est possible de mettre n'importe quel verbe, qu'il s'agisse d'un verbe d'action ou d'état, à l'un ou l'autre de ces temps de verbes, et ce, même s'il est vrai qu'on emploie plus souvent, lorsqu'on parle, les verbes d'action au passé composé plutôt qu'à l'imparfait (on entend plus souvent *elle a mangé une pomme* que *elle mangeait une pomme*), et les verbes d'état à l'imparfait plutôt qu'au passé composé (on entend plus souvent *ce livre était intéressant* que *ce livre a été intéressant*).

En fait, selon les théories linguistiques, la différence entre le passé composé et l'imparfait relève de la *perspective* (ou *point de vue*) que prend celui qui parle : le



passé composé est utilisé pour parler d'un événement qui se déroule à l'*avant-plan* et l'imparfait, pour parler d'un événement qui se déroule à l'*arrière-plan*. Afin de mieux visualiser la différence entre avant-plan et arrière-plan, on peut penser à un film : le passé composé sert à décrire les événements (et les personnages) sur laquelle la caméra fait le focus, tandis que l'imparfait sert à décrire les événements (et les personnages) qui sont plus flous parce qu'ils font partie du décor, des circonstances de l'événement principal.

La séquence que je vous propose se base sur la réflexion guidée avec exemples positifs et négatifs. Il s'agit d'une démarche dans laquelle les élèves sont exposés à une opposition entre des phrases ou paragraphes grammaticaux (« qui se disent ») et des phrases ou paragraphes agrammaticaux (« qui ne se disent pas »), à partir desquels ils doivent découvrir la règle qui explique le fonctionnement d'un phénomène de la langue. L'intérêt de cette démarche repose entre autres dans le fait que les élèves sont amenés à réfléchir par eux-mêmes sur la langue et à formuler une règle dans leurs propres mots. Votre rôle consistera à les guider dans leur réflexion afin qu'ils arrivent à une conclusion cohérente avec la théorie que je vous ai mentionnée plus tôt.

### **Mise en situation**

Vous pourrez présenter le projet général dans lequel s'insère cette démarche : écriture de sa légende personnelle, préparation d'un livre d'histoire racontant une légende pour des élèves plus jeunes, création d'une courte pièce de théâtre sur une légende autochtone, etc. Vous leur expliquerez qu'avant d'écrire un texte de légende au passé, il est nécessaire de bien pouvoir utiliser le passé composé et l'imparfait quand il le faut, d'où la pertinence de l'activité qui suit. Vous pourrez également leur demander de chercher des verbes au passé composé et à l'imparfait dans les textes qu'ils ont sous la main : manuels scolaires, textes de légendes (sans passés simples de préférence, afin de ne pas les mélanger à cette étape), affiches sur les murs, agenda, etc. Ils prendront alors conscience de l'omniprésence de ces temps verbaux dans les textes qui les entourent, et donc de la nécessité de bien les comprendre et de bien les utiliser.

**Observation préalable**

Vous présenterez d'abord aux élèves deux phrases, une au passé composé et une à l'imparfait, qui sont toutes les deux grammaticales (« qui se disent »), et dans lesquelles la seule différence est le temps de verbe. Par exemple, ces phrases pourraient être :

*Les enfants **ont écrit** une légende sur leur prénom.*

*Les enfants **écrivaient** une légende sur leur prénom.*

Ces phrases servent à enclencher la réflexion des élèves, et à leur faire se rendre compte qu'un même verbe peut être utilisé dans les deux temps. Il faut leur dire que ces deux phrases se disent, et leur demander quel est le temps de verbe utilisé dans chacune. Vous pouvez leur demander s'il y a d'autres différences entre les deux phrases (la réponse sera non). Vous leur expliquerez que dans l'activité qui suit, ils découvriront pourquoi ces deux phrases se disent et quelle est la différence entre les deux (quand on utilise une et quand on utilise l'autre).

**Observation du phénomène dans un premier corpus**

En équipe de quatre (des équipes que vous aurez préalablement formées et comprenant au moins un élève fort et un élève faible), les élèves observeront les paragraphes suivants. (Vous pouvez soit leur fournir les quatre paragraphes d'un coup, soit leur en présenter d'abord deux, puis les deux autres.) Chaque équipe devra trouver des hypothèses qui expliquent pourquoi certains choix de temps de verbe se disent et d'autres ne se disent pas (les choix qui ne se disent pas sont précédés d'un astérisque, \*).

## Paragraphe 1

C'était un beau matin d'été. Alors que Joe dormait sous un arbre, les oiseaux lui **ont donné** le don de la danse. Joe, lui, croyait qu'il ne faisait que rêver.

## Paragraphe 2

C'était un beau matin d'été. Alors que Joe dormait sous un arbre, les oiseaux lui **\*donnaient** le don de la danse. Joe, lui, croyait qu'il ne faisait que rêver.

## Paragraphe 3

C'était un beau matin d'été.  
Pendant que les oiseaux lui **donnaient** le don de la danse, Joe a commencé à ronfler et à se croire en train de rêver.

## Paragraphe 4

C'était par un beau matin d'été.  
Pendant que les oiseaux lui **\*ont donné** le don de la danse, Joe a commencé à ronfler et à se croire en train de rêver.

Le verbe DONNER est un verbe d'action. Dans le paragraphe 1, il est utilisé au passé composé, une association que vos élèves font naturellement, et il se dit, de sorte que ce paragraphe ne devrait pas étonner les élèves. Le paragraphe 2 non plus ne devrait pas les surprendre, puisque le même verbe d'action y est utilisé à l'imparfait, une association que les élèves n'ont pas tendance à faire, et la phrase ne se dit pas de toute façon.

Si vous avez choisi de ne présenter que deux paragraphes à la fois à vos élèves, il se peut qu'à cette étape, leur hypothèse soit que le verbe DONNER ne se dit qu'au passé composé, parce que c'est un verbe d'action, par exemple. Demandez-leur d'être le plus précis possible dans leurs hypothèses. Il est possible de revenir en grand groupe à ce moment-ci, et de demander à chaque équipe de présenter son hypothèse à la classe, si vous voyez par exemple que certaines équipes ont de la difficulté.

Puis, afin de confronter les hypothèses, présentez aux élèves les paragraphes 3 et 4, dans lesquels c'est lorsqu'il est employé à l'imparfait que le verbe DONNER, pourtant un verbe d'action, donne une phrase qui se dit. Demandez-leur d'ajuster leurs hypothèses si c'est nécessaire. S'ils ont de la difficulté, vous pouvez circuler et leur donner des indices :

- Imaginez un film dans votre tête pour chaque paragraphe. Quelle est la différence entre chacun ? [Les événements au passé composé sont nets (à l'avant-plan) et ceux à l'imparfait sont flous (à l'arrière-plan).] Pourquoi les paragraphes 2 et 4 ne donneraient pas de bons films ? [Parce qu'il n'y a pas d'opposition entre un avant-plan et un arrière-plan ; tous les événements se déroulent sur le même plan.]
- Il y a un changement de point de vue entre les paragraphes 1 et 2 d'une part, et les paragraphes 3 et 4 de l'autre. Pouvez-vous dire lequel ? [Dans le premier cas, les personnages en avant-plan, donc les personnages « principaux », sont les oiseaux, et dans le second cas, il s'agit de Joe.]
- Que vous disent la locution adverbiale *alors que* et la locution conjonctive *pendant que* (ou les mots de relation, selon la terminologie que vous utilisez habituellement) sur le déroulement des événements ? [L'événement au passé composé interrompt celui à l'imparfait, ou se superpose à lui, de sorte qu'il devient l'événement sur lequel on attire notre attention à partir de maintenant (l'avant-plan), l'événement qui participe à faire avancer l'action dans l'histoire.]

Il se peut également que certains élèves posent des hypothèses en accord avec des explications qu'ils auraient déjà eues, par exemple que l'imparfait sert à parler d'un événement qui se répète ou qu'il sert à exprimer un événement continu. Dans ce cas, demandez-leur de confronter les événements *Joe dormait* et *les oiseaux lui donnaient le don de la danse* à leur hypothèse. Tient-elle toujours la route ?

Lorsque chaque équipe aura trouvé au moins une hypothèse, les équipes partageront leurs hypothèses à la classe. Ils devront en outre expliquer les stratégies qu'ils ont utilisées pour arriver à ces hypothèses. À cette étape-ci, les élèves doivent se mettre d'accord sur une hypothèse.

Quand tout le monde semble d'accord, on passe au second corpus, sur lequel les élèves testeront l'hypothèse retenue.

### **Observation du second corpus afin de valider l'hypothèse**

Les élèves retournent en équipe et observent les quatre paragraphes suivants dans le but de vérifier si leur hypothèse fonctionne. Sinon, ils doivent discuter comment ils pourraient ajuster celle-ci afin de pouvoir rendre compte des phrases suivantes.

## Paragraphe 1

Par un après-midi d'automne, Yamoria était allongé sous un arbre et il **pensait** à quel point il était bien, lorsque soudain, deux carcajous sont venus lui parler.

## Paragraphe 2

Par un après-midi d'automne, Yamoria était allongé sous arbre et il **\*a pensé** à quel point il était bien, lorsque soudain, deux carcajous sont venus lui parler.

## Paragraphe 3

Par un après-midi d'automne, plusieurs carcajous venaient s'abreuver à la rivière. Yamoria les a vus, puis il **a pensé** à avertir sa tribu de la venue de tous ces carcajous.

## Paragraphe 4

Par un après-midi d'automne, plusieurs carcajous venaient s'abreuver à la rivière. Yamoria les a vus, puis il **\*pensait** à avertir sa tribu de la venue de tous ces carcajous.

Ici, le verbe PENSER est un verbe d'état. Leur hypothèse, si elle assez près de la théorie de l'avant-plan et de l'arrière-plan, devrait pouvoir tenir lorsque confrontée à cette nouvelle série de paragraphes. Sinon, ramenez-les à l'aide des indices mentionnés plus haut.

### Formulation d'une règle

Les équipes reviennent en plénière et partagent à nouveau les hypothèses. Quand les élèves sont d'accord, encouragez-les à formuler une règle qu'ils pourront utiliser à l'avenir quand ils voudront choisir quel temps de verbe utiliser. Cette règle peut être du type *passé composé = avant-plan et imparfait = arrière-plan* ; vous pouvez également recourir au dessin ou au film si vos élèves trouvent cette façon de présenter les choses plus facile. Il est important que vous les aidiez à formuler leur règle de façon rigoureuse, et que vous vous assuriez que tous la comprennent bien.

Une fois la règle établie, et même écrite (ou dessinée) sur une affiche, vous pourrez amener les élèves à la comparer avec les règles qu'ils trouveront dans des ouvrages de référence (manuels scolaires, grammaires, etc.). Cette comparaison peut réalimenter la discussion.

### **Phase d'exercisation**

Afin que les élèves puissent s'exercer à utiliser leur nouvelle règle, vous pourrez leur faire faire des exercices, que je ne vous fournis pas mais dont je vous indique le canevas ici. Ces exercices vont du plus simple au plus complexe.

Pour le premier exercice, le plus simple, vous pourrez prendre des textes de légendes, en enlever les verbes à l'imparfait et au passé composé (et au passé simple ; ce temps peut être avantageusement remplacé par le passé composé) et demander aux élèves de remplir les « trous » par le temps de verbe approprié. Cet exercice vous permettra en outre de vérifier s'ils maîtrisent bien la conjugaison de ces temps de verbes.

Un deuxième exercice pourrait consister en la correction de phrases tirées de légendes écrites par vos élèves des années antérieures. Vous pourrez cibler des phrases où l'élève a utilisé le passé composé alors que l'imparfait était requis, et vice versa, et vous assurer qu'il y ait également des phrases où ces temps de verbes sont bien employés. Afin de ne pas trop en demander d'un coup à vos élèves et de bien cibler le passé composé et l'imparfait, je vous conseille de corriger au préalable toutes les autres erreurs de ces copies avant de les soumettre à vos élèves. Bien sûr, vos élèves devront justifier pourquoi ces emplois sont corrects ou incorrects à l'aide de la règle qu'ils ont établie.

Un troisième exercice consisterait en la construction, par les élèves, de paragraphes contenant des éléments d'avant-plan au passé composé et des éléments d'arrière-plan à l'imparfait. Vous pouvez leur demander d'imaginer une suite à l'un des paragraphes qui leur a été présenté précédemment.

### **Production finale, ou réinvestissement contrôlé**

C'est là où vous pourrez faire écrire à vos élèves leur légende, leur pièce de théâtre ou leur livre d'histoire, en leur demandant de porter une attention spéciale à leur choix de temps de verbe. Je vous suggère de vous assurer de corriger tous leurs emplois du passé composé et de l'imparfait (et de les ramener à la règle à chaque fois), quitte à laisser passer des erreurs d'autres types si vous préférez ne pas corriger toutes leurs erreurs.

Il serait intéressant, si vous avez opté pour le projet de la légende ou du livre d'histoire, de les faire lire leur texte à voix haute par la suite, afin d'amorcer un transfert en situation de production orale.

### **Remarques finales**

N'hésitez pas à me faire part de vos commentaires et de vos questions concernant ces propositions d'activités. De même, n'hésitez pas à les modifier lorsque c'est nécessaire ; si vous pouviez me faire part de vos modifications, cela serait apprécié, car j'aimerais connaître ce qui fonctionne et ce qui fonctionne moins dans vos classes.

Si vous désirez connaître les références précises des notions théoriques et de la démarche utilisée, vous pouvez m'envoyer un courriel au [REDACTED] et je vous les ferai parvenir avec plaisir.

### **5.2 *Caractéristiques de la proposition didactique***

Tel que mentionné précédemment, nous trouvons important d'expliquer aux enseignantes que la distinction entre le PC et l'IMP (aspect grammatical) et la distinction entre les verbes d'action et les verbes d'état (aspect lexical) sont deux choses différentes, et qu'entre ces deux réalités, toutes les combinaisons sont possibles. Cette mise au point permettait à la fois d'ajuster leurs connaissances aux théories linguistiques et, nous l'espérons, de leur faire prendre conscience de certaines de leurs erreurs d'emploi. Nous leur avons donc fourni une définition de l'emploi du PC et de l'IMP basée sur la théorie de Weinrich (1964/1973) et faisant intervenir l'avant-plan et l'arrière-plan de la situation. Cette conception, en ce qu'elle est facilement représentable visuellement et qu'elle garde les choses à une simple dichotomie, nous apparaissait comme un meilleur choix didactique que la conception de Comrie (1976).

Il a été également nécessaire d'expliquer aux enseignantes quel type d'erreurs font les apprenants en immersion et quel est le stade d'acquisition visé, en se basant sur les résultats de Harley (1989, 1992) et sur l'hypothèse de l'aspect d'Andersen et Shirai (1996). Cela a permis aux enseignantes de mieux comprendre le bien-fondé de la démarche que nous leur proposons.

La démarche était, tel que prévu, une réflexion guidée avec exemples positifs et négatifs. En plus d'être une excellente façon de mettre en évidence un contraste d'emploi et de pouvoir s'intégrer à un enseignement communicatif (devenant ainsi de la form-focussed instruction), comme nous l'avons déjà mentionné, cette démarche correspond à ce que l'enseignante B suggère pour faciliter l'acquisition de la distinction entre le PC et l'IMP par les élèves : « Il faut bien étudier pourquoi ici on a utilisé le passé composé ici, mais pas l'imparfait, et voir la différence ». De plus, comme la réflexion guidée avec exemples positifs et négatifs ne consiste pas en un enseignement magistral, elle semble bien aller avec le style d'enseignement des enseignantes observées, puisqu'il s'agit d'un mélange de discussion en grand groupe et de tâches en petit groupe. En effet, Nadeau et Fisher décrivent la réflexion guidée avec exemples positifs et négatifs comme un « va-et-vient entre travail d'observation en équipes et mise en commun en plénière » (2006, p. 177).

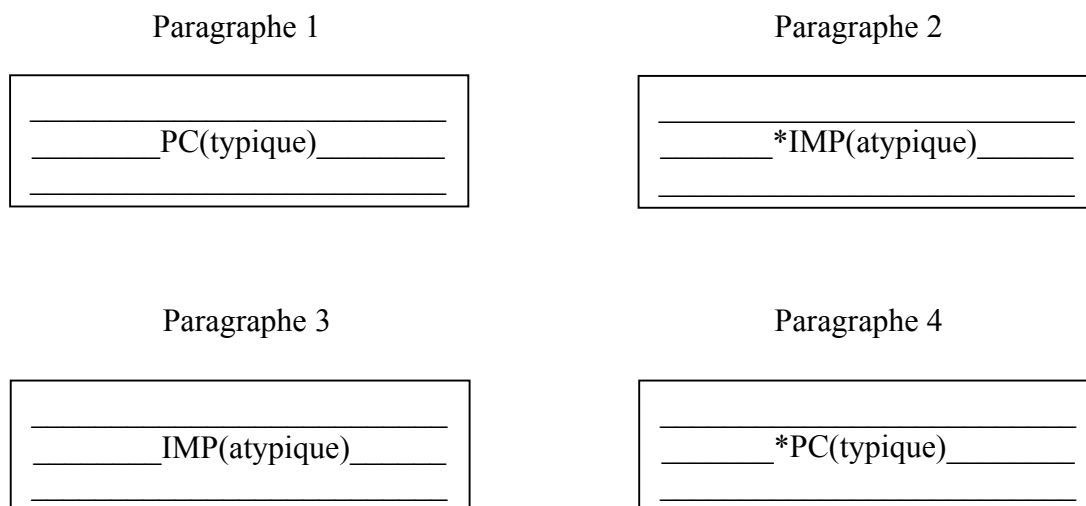
Un tel travail favorise la prise en compte des apprenants, puisque la nature de la tâche même, la mise en évidence textuelle et le travail de guide de l'enseignant contribuent tous à attirer l'attention de ceux-ci sur la structure à l'étude, ici l'emploi du PC et de l'IMP. Selon Schmidt (1990 ; 1994 ; 2001), cette prise en compte est un facteur majeur, sinon crucial, pour qu'il y ait apprentissage d'une structure d'une langue seconde.

Ainsi, lors de la phase d'observation du premier corpus, les apprenants sont exposés à deux paires de paragraphes comprenant chacune une phrase grammaticale (au PC puis à l'IMP) et une phrase agrammaticale (à l'IMP puis au PC), selon le schéma suivant :



**Figure 5**

*Plan d'exposition de différents cas possibles pour une même prédication dans les propositions didactiques*



*Note.* À l'intérieur d'une même activité, les apprenants sont exposés à quatre cas de figure pour un même verbe : PC typique grammatical, PC typique agrammatical, IMP atypique grammatical et IMP atypique agrammatical (l'astérisque indique l'agrammaticalité). La phrase contenant l'instance de la prédication ciblée est insérée dans un court paragraphe, lequel contexte permet de juger de la grammaticalité de l'association aspect lexical – aspect grammatical. Ainsi, plus que de la phrase isolée, c'est de tout le paragraphe dont on a jugé la grammaticalité au préalable.

Bien sûr, le patron inverse est également utilisé (lors de la phase de vérification des hypothèses sur un second corpus) : l'enseignante présente d'abord un emploi typique de l'IMP grammatical, puis un emploi atypique de la même prédication au PC, cette fois agrammatical ; ensuite, elle reprend cette prédication atypique au PC dans un contexte qui rend son emploi grammatical, puis elle l'oppose à son emploi à l'IMP dans un contexte typique et agrammatical.

Afin d'éviter de surcharger les apprenants cognitivement, l'enseignante leur présente d'abord des paires de phrases isolées comprenant la même prédication, une au PC et une à l'IMP. Ces phrases sont toutes deux grammaticales afin de faire induire aux apprenants qu'une même prédication peut être employée dans les deux temps verbaux, c'est-à-dire que les emplois typique et atypique peuvent être tous deux possibles – en fonction du contexte, bien sûr, que l'enseignante introduit par la suite sous la forme des courts paragraphes présentés à la figure 5.

Nous avons choisi les légendes comme thème de ces propositions didactiques. En effet, il s'agit d'un sujet abordé en sciences humaines aux trois niveaux observés. Nous avons même utilisé, dans les paragraphes d'observation, les personnages de certaines légendes vues en classe. Ainsi, cette tâche de réflexion sur la langue peut s'inscrire à l'intérieur d'un projet plus vaste sur les légendes, comme celui de l'écriture d'une légende, par exemple, que les enseignantes A et B font faire à leurs élèves. Ainsi, il s'agit d'une tâche de form-focussed instruction : une tâche qui attire l'attention des apprenants sur la forme, mais insérée à l'intérieur d'une tâche où le focus sur le sens prévaut.

Enfin, nous avons également porté attention à certains détails : nous avons fait en sorte que les apprenants soient exposés à des séquences complètes *sujet + verbe avec terminaison + objet*, et non à des verbes isolés ; nous avons choisi des verbes moins fréquents que ÊTRE, AVOIR, FAIRE, DIRE ou DEMANDER afin d'exposer les apprenants à une certaine variété linguistique ; nous avons aussi intégré à l'intrant (bien qu'il ne s'agisse pas d'une prédication ciblée) une prédication au PC demandant l'auxiliaire ÊTRE.

## **Conclusion**

La présente étude visait à décrire l'enseignement de la distinction entre le passé composé et l'imparfait dans des classes d'immersion française du primaire et l'utilisation qu'y font les enseignantes de ces temps verbaux, objectifs qui n'avaient pas été, à notre connaissance, poursuivis auparavant. Les données obtenues permettaient ensuite d'élaborer une proposition didactique permettant aux enseignantes observées de cibler une difficulté que les élèves d'immersion ont par rapport à ces temps verbaux, à savoir la différence d'emploi entre les deux.

L'observation de trois classes d'immersion française précoce des Territoires du Nord-Ouest nous a permis de constater que, comme nous l'avions pressenti, l'emploi du passé composé et de l'imparfait n'était pas enseigné en 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années du primaire, et que lorsque des temps de verbes étaient enseignés en classe, c'était leur forme qui était presque exclusivement abordée. Les entrevues avec deux des trois enseignantes nous ont permis de voir qu'elles étaient conscientes de ce problème et qu'elles suggéraient même d'entreprendre des actions en classe pour le régler, mais qu'elles ne le ciblaient pas effectivement à ces niveaux (notamment en raison du fait qu'il n'apparaît au programme que plus tard).

Ce constat nous a amenée à élaborer une proposition didactique que ces enseignantes, de même que les enseignantes d'immersion en général, pourraient utiliser dans leur classe afin de faire découvrir à leurs élèves une règle permettant d'expliquer la distinction entre le passé composé et l'imparfait en termes d'avant-plan et d'arrière-plan. Cette règle, issue de la théorie linguistique (de Weinrich), offre un potentiel didactique intéressant en ce qu'elle met en évidence le contraste entre ces temps de façon visuelle. De surcroît, la démarche utilisée dans la proposition didactique, soit la réflexion guidée avec exemples positifs et négatifs, parce qu'elle permet d'attirer l'attention des apprenants sur un contraste, nous semblait particulièrement appropriée pour l'enseignement de la distinction d'emploi entre le passé composé et l'imparfait. Ce choix apportait un élément nouveau à l'horizon des activités didactiques puisqu'il s'agissait d'employer une démarche conçue pour l'enseignement du français langue maternelle en enseignement du français langue seconde. De plus, comme le nombre de

manuels destinés aux apprenants en immersion reste réduit, et que nous n'y avons pas recensé d'activités portant sur la distinction d'emploi entre le PC et l'IMP, une telle proposition didactique semble d'intérêt.

L'observation en classe nous a également permis de décrire plus en détail à quel type d'intrant les élèves de ces classes étaient exposés en ce qui concerne les temps du passé, plus particulièrement le passé composé et l'imparfait. Les enseignantes ont utilisé un grand nombre de prédictions au passé, employant un temps passé dans presque tous les cas où c'était nécessaire et saisissant près de la moitié des occasions d'employer un temps passé (lorsque c'était possible mais pas obligatoire).

Comme nous l'avions supposé, l'intrant comportait un biais distributionnel en faveur des emplois typiques du passé composé et de l'imparfait. Même si l'importance de ce biais reste à comparer avec le discours de locuteurs natifs et avec un discours dans un contexte extrascolaire, le fait qu'un tel biais soit présent était un incitatif à proposer une activité d'enseignement dans laquelle le pourcentage de prédictions atypiques ciblées est plus élevé que dans l'intrant fourni par l'enseignante en classe, afin d'aider les apprenants à remarquer que les deux types d'emploi, soit typique et atypique, sont possibles.

Notre étude nous a également permis de constater que les cas où le manque de saillance phonétique faisait en sorte que les occurrences de passé composé et d'imparfait étaient indistingables l'une de l'autre demeuraient rares. Ayant ciblé ces cas, nous sommes cependant en mesure de donner des recommandations aux enseignantes afin d'améliorer la clarté de l'intrant. De la même façon, nous n'avons relevé que peu d'erreurs d'emploi entre le passé composé et l'imparfait de la part des enseignantes. Cependant, le fait d'avoir identifié ces erreurs, combiné au fait que les connaissances des enseignantes en ce qui concerne cette distinction restent incomplètes (tel que nous l'avons constaté en entrevue), rend pertinent le fait de fournir aux enseignantes certaines explications théoriques en plus de la proposition didactique comme telle. Ces explications rendent claire la différence entre aspect grammatical et aspect lexical, dans le but qu'elles prennent conscience de cette confusion (qui peut exister autant chez elles que chez leurs élèves).

Le nombre d'erreurs relevées dans la forme des prédications étant particulièrement élevé, nous suggérons que d'autres études se penchent sur l'usage des verbes (ou des prédications en général) des enseignants d'immersion en général.

### **Limites et apports de l'étude**

Certaines limites méthodologiques restreignent la portée de notre étude. Ainsi, le fait qu'il n'y ait eu ni contre-codage des données, ni validation externe du choix des événements remarquables et des propositions didactiques, force le lecteur à accorder sa confiance en la bonne foi de la chercheuse. Cependant, il y a eu vérification du codage à l'aide du logiciel *QDA Miner* ; de plus, l'objectif d'élaboration d'une proposition didactique restant secondaire par rapport à l'objectif de description de l'enseignement et de l'intrant en classe d'immersion dans le cadre de cette étude, il est évident qu'une telle validation externe de la proposition didactique dépassait les limites de celle-ci. Elle pourra faire l'objet d'une autre étude, ou être évaluée directement par les enseignantes à qui elle est d'abord destinée. Quant au choix des événements remarquables, comme la chercheuse était sans doute la mieux placée pour l'effectuer, il n'est pas certain qu'une validation par un autre chercheur aurait permis de dégager d'autres événements pertinents.

La perte de l'enregistrement de l'entretien avec l'enseignante C est aussi déplorable, puisqu'il s'agissait de l'enseignante du niveau le plus élevé, donc la plus susceptible d'enseigner le passé composé et l'imparfait. La description en détail de sa leçon sur l'imparfait nous a permis de tirer quelques inférences concernant ses connaissances sur l'aspect, notamment, mais la comparaison de ce qui a été dit en classe et ce que l'enseignante en dit en entretien aurait été intéressante. Cependant, dans la mesure où les enseignantes de 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> années notent déjà que leurs élèves auraient besoin d'instruction formelle sur l'aspect à leur niveau, nous pouvons, après observations du niveau des élèves et questions aux enseignantes concernant leur enseignement de l'aspect, appliquer ce constat aux élèves de 5<sup>e</sup> année également.

Bien sûr, nous sommes au courant que cette étude demeure exploratoire et que, par conséquent, ses résultats ne peuvent refléter une réalité générale des classes d'immersion française. En effet, la taille réduite de notre échantillon ainsi que la

brièveté de notre séjour ne nous permet pas de prétendre à la généralisation, ni de prédire ce qui peut se passer dans une classe d'immersion française relativement à l'enseignement et à l'usage du passé composé et de l'imparfait.

Toutefois, nous croyons que les résultats de la présente étude peuvent rassurer sur la qualité de l'intrant fourni en ce qui a trait à l'emploi du passé composé et de l'imparfait. Moyennant quelques ajustements fins et l'ajout d'une activité d'enseignement visant la distinction d'emploi entre ces temps verbaux, nous croyons que les conditions seront réunies pour favoriser l'acquisition-apprentissage de celle-ci par les élèves. La présente étude apporte justement une solution didactique intéressante permettant à la fois d'ajuster la conception que se font les enseignantes de cette distinction aspectuelle et d'amener les apprenants à remarquer, voire à comprendre, cette distinction.

La critique la plus solide qui puisse être adressée à cette étude concerne le choix des classes observées. Quoique l'on ne s'attende effectivement pas à ce que les élèves de 3<sup>e</sup> à 5<sup>e</sup> années maîtrisent la distinction d'emploi entre le passé composé et l'imparfait, il nous apparaissait intéressant d'observer plus en détail le type d'intrant auquel ces élèves étaient exposés en classe, puisque cet intrant reste la base à partir de laquelle ils font des généralisations, surtout lorsqu'ils n'ont pas encore eu accès à des règles formelles énoncées par leur enseignante.

Bien que le programme des Territoires du Nord-Ouest ne prescrive pas l'enseignement de cette distinction avant la 6<sup>e</sup> ou 7<sup>e</sup> année, il est à noter que la série de manuels conçus pour l'immersion que nous avons consultée (*Mille mots*) fasse intervenir cet enseignement en 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années. Peut-être l'isolement des Territoires du Nord-Ouest, parce qu'il rend les contacts avec des francophones et avec le français moins fréquent que dans certaines provinces, est-il la raison de ce choix.

Évidemment, dans la mesure où les enseignants se fient au programme pour déterminer les aspects langagiers qu'ils enseignent, notre étude perd ici de la pertinence. Les enseignantes observées ont également pu se fier à ce qu'elles ont compris de notre objectif de recherche lorsque nous leur avons demandé de donner une leçon sur les temps verbaux, et donner une leçon sur la forme d'un temps verbal en croyant qu'il s'agissait de ce que nous voulions observer. Toutefois, le fait que les enseignantes

interviewées signalent que la distinction d'emploi entre le passé composé et l'imparfait constitue une difficulté chez leurs élèves et qu'elles suggèrent que son enseignement soit introduit plus tôt nous permet d'affirmer que cette étude se penche sur un problème réel. Les élèves, à ce niveau, sont déjà considérablement à l'aise à s'exprimer en français, et afin d'éviter que leur interlangue se fossilise avant d'arriver au niveau où ils apprendront formellement la distinction entre le passé composé et l'imparfait, nous proposons d'attirer leur attention, ne serait-ce que graduellement, sur des phénomènes qui participent à cette distinction : différence de prononciation entre [e] et [E], différence de prononciation entre le passé composé et l'imparfait, utilisation d'un verbe statique au passé composé ou d'un verbe « d'action » à l'imparfait, etc.

L'apport de la présente étude réside particulièrement dans le fait qu'elle rapporte de façon détaillée ce qui est fait comme enseignement des temps verbaux dans des classes d'immersion française et quel type d'intrant y est fourni relativement au passé composé et à l'imparfait. Elle permet en outre de faire le pont entre la didactique du français langue maternelle et la didactique du français langue seconde en apportant une solution originale à une difficulté récurrente chez les apprenants du français, et ce, peu importe leur niveau.

Nous demeurons en attente des commentaires et suggestions des enseignantes concernant notre proposition didactique. Cette étude aura permis d'établir un nouveau dialogue entre enseignantes en immersion française et chercheuse dans le domaine de l'enseignement de l'aspect, et nous espérons qu'une collaboration fructueuse pourra en émerger.

### Bibliographie

- Abrate, J. (1983). An approach to teaching the past tenses in French. *The French Review*, 56(4), 546-553.
- Andersen, R. W. (1991). Developmental sequences: The emergence of aspect marking in second language acquisition. In T. Huebner & C. A. Ferguson (Eds.), *Crosscurrents in second language acquisition and linguistic theories* (pp. 305-324). Amsterdam: John Benjamins.
- Andersen, R. W. (2002). The dimensions of “Pastness”. In R. Salaberry & Y. Shirai (Eds.), *The L2 Acquisition of Tense-Aspect Morphology* (pp. 79-105). Amsterdam: John Benjamins.
- Andersen, R. W., & Shirai, Y. (1996). The primacy of aspect in first and second language acquisition: The pidgin-creole connection. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 527-570). San Diego: Academic Press.
- Ayoun, D. (2004). The effectiveness of written recasts in the second language acquisition of aspectual distinctions in French: A follow-up study. *The Modern Language Journal*, 88(1), 31-55.
- Bardovi-Harlig, K., & Bergström, A. (1996). Acquisition of tense and aspect in second language and foreign language learning: Learner narratives in ESL and FFL. *The Canadian Modern Language Journal*, 52(2), 308-330.
- Barth, B.-M. (1987). *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris : Retz.
- Barth, B.-M. (1993). *Le savoir en construction : former à une pédagogie de la compréhension*. Paris: Retz.
- Blyth, C. (1997). A constructivist approach to grammar: Teaching teachers to teach aspect. *The Modern Language Journal*, 81(1), 50-66.
- Boivin, M.-C., & Pinsonneault, R. (2008). Description grammaticale et transposition didactique : le cas des infinitives et des participiales. *Enjeux*, 71, 29-57.
- Bruner, J. S. (1960). *The Process of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1973). Quelques éléments de la découverte. In L. S. Shulman & E. R. Keislar (Eds.), *La pédagogie par la découverte* (pp. 92-100). Paris : Les Éditions ESF.
- Brunot, F. (1929). *L'enseignement de la langue française : ce qu'il est, ce qu'il devrait être dans l'enseignement primaire*. Paris : Armand Colin.
- Celce-Muria, M., & Larsen-Freeman, D. (1999). *The Grammar Book: An ESL/EFL Teacher's Course* (2e éd.). Boston: Heinle & Heinle.
- Chartrand, S. G. (1996). Apprendre la grammaire par la démarche active de découverte. In S. G. Chartrand (Ed.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (2<sup>e</sup> éd., pp. 197-225). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir*



- enseigné* (2<sup>e</sup> éd.). Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Collins, L. (2004). The particulars on universals: A comparison of the acquisition of tense-aspect morphology among Japanese- and French-speaking learners of English. *The Canadian Modern Language Review*, 61(2), 251-274.
- Collins, L. (2005). Accessing second language learners' understanding of temporal morphology. *Language Awareness*, 14(4), 207-220.
- Collins, L., Trofimovich, P., White, J., Cardoso, W., & Horst, M. (2009). Some input on the easy/difficult grammar question: An empirical study. *The Modern Language Journal*, 93(3), 336-353.
- Combettes, B., & Fresson, J. (1975). Quelques éléments pour une linguistique textuelle. *Pratiques*, 6, 25-55.
- Comrie, B. (1976). *Aspect*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Connor, M. (1992). A processing strategy using visual representation to convey the *passé composé/imparfait* distinction in French. *IRAL : International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 30(4), 321-328.
- Dansereau, D. (1987). A discussion of techniques used in the teaching of the *passé composé / imparfait* distinction in French. *The French Review*, 61(1), 33-38.
- DeKeyser, R. M. (1995). Learning second language grammar rules: An experiment with a miniature linguistic system. *Studies in Second Language Acquisition*, 17, 379-410.
- DeSchepper, B., & Treisman, A. (1996). Visual memory for novel shapes: Implicit coding without attention. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 22, 27-47.
- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (Eds.). (2001). *S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. (Vol. 3). Bruxelles: DeBoeck / Corome.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Doughty, C., & Williams, J. (1998). Pedagogical choices in focus on form. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (pp. 197-262). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, N., & Collins, L. (2009). Input and second language acquisition: The roles of frequency, form, and function. Introduction to the special issue. *The Modern Language Journal*, 93(iii), 329-335.
- Ellis, R. (2001). Introduction: Investigating form-focused instruction. *Language Learning*, 51(Suppl. 1), 1-46.
- Fisher, C. (1996). Les savoirs grammaticaux des élèves du primaire : le cas de l'adjectif. In S. G. Chartrand (Ed.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (2<sup>e</sup> éd., pp. 315-340). Montréal : Les Éditions Logiques.

- Fotos, S., & Ellis, R. (1991). Communicating about grammar : A task-based approach. *TESOL Quarterly*, 25(4), 605-628.
- Fox, C. A. (1993). Communicative competence and beliefs about language among graduate teaching assistants in French. *The Modern Language Journal*, 77(3), 313-324.
- Fröhlich, M., Spada, N., & Allen, P. (1985). Differences in the communicative orientation of L2 classrooms. *TESOL Quarterly*, 19(1), 27-57.
- Genesee, F. (1978). *Les programmes d'immersion en français du bureau des écoles protestantes du grand Montréal*. Québec : Éditeur officiel du Québec.
- Grevisse, M., & Goosse, A. (2008). *Le bon usage* (14<sup>e</sup> éd.). Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- Harley, B. (1985). *Second language proficiency and classroom treatment in early French immersion*. Paper presented at the FIPLV / Eurocentres Symposium on Error in Foreign Language Learning: Analysis and Treatment.
- Harley, B. (1986). *Age in Second Language Acquisition*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Harley, B. (1989). Functional Grammar in French Immersion: A Classroom Experiment. *Applied Linguistics*, 10(3), 331-359.
- Harley, B. (1992). Patterns of second language development in French immersion. *Journal of French Language Studies*, 2(2), 159-183.
- Harley, B., & Swain, M. (1978). An analysis of the verb system used by young learners of French. *Interlanguage Studies Bulletin*, 3, 35-79.
- Harley, B., & Swain, M. (1984). The interlanguage of immersion students and its implications for second language teaching. In A. Davies, C. Crisper & A. Howatt (Eds.), *Interlanguage* (pp. 291-311). Edinburgh : Edinburgh University Press.
- Howard, M. (2002a). L'acquisition des temps du passé en français par l'apprenant dit avancé : une approche lexicale. *Cahiers Chronos*, 9, 181-204.
- Howard, M. (2002b). Prototypical and non-prototypical marking in the advanced learner's aspectuo-temporal system. *EUROSLA Yearbook*, 2, 87-113.
- Izquierdo, J. (2007). *Multimedia environments in the foreign language classroom: Effects on the acquisition of the French perfective and imperfective distinction*. McGill, Montréal.
- Izquierdo, J., & Collins, L. (2008). The facilitative role of L1 influence in tense-aspect marking: A comparison of Hispanophone and Anglophone learners of French. *The Modern Language Journal*, 92(3), 350-368.
- Kaplan, A. (1993). *French Lessons: A Memoir*. Chicago: Chicago University Press.
- Kinginger, C. (1995). Toward a reflective practice of TA education. In C. Kramsch (Ed.), *Redefining the Boundaries of Language Study. AAUSC Issues in Language Program Direction* (pp. 123-144). Boston : Heinle.

- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning* (1<sup>st</sup> ed.). Oxford/Toronto: Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford/Toronto : Pergamon Press.
- Larose, C., Le Petitcorps, F., Jutras, L., & Bissonnette, L. (1994a). *Mémo mag 5, dossier 5 : Découvrir*. Boucherville : Graficor.
- Larose, C., Le Petitcorps, F., Jutras, L., & Bissonnette, L. (1994b). *Mémo mag 5, dossier 9 : Vivre en société*. Boucherville : Graficor.
- Larsen-Freeman, D. (2001). Teaching grammar. In M. Celce-Muria (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (3<sup>e</sup> éd., pp. 251-266). Boston: Heinle & Heinle.
- Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching Language: From Grammar to Grammaticing*. Boston : Thomson/Heinle.
- Le Petitcorps, F., Larose, C., & Bissonnette, L. (1995a). *Mémo mag 6, dossier 4 : Un air de fête*. Boucherville : Graficor.
- Le Petitcorps, F., Larose, C., & Bissonnette, L. (1995b). *Mémo mag 6, dossier 6 : Se mettre au courant*. Boucherville : Graficor.
- Le Petitcorps, F., Larose, C., & Bissonnette, L. (1995c). *Mémo mag 6, dossier 8 : Milieux de vie*. Boucherville: Graficor.
- Long, M. H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R. Ginsberg & C. Kramsch (Eds.), *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective* (pp. 39-52). Amsterdam: John Benjamins.
- Lyster, R. (1987). Speaking Immersion. *The Canadian Modern Language Review*, 43(4), 701-717.
- Lyster, R. (2004). Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(3), 399-432.
- Lyster, R. (2007). *Learning and Teaching Languages Through Content: A Counterbalanced Approach*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Lyster, R., & Mori, H. (2006). Interactional feedback and instructional counterbalance. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 269-300.
- Mourelatos, A. (1978). Events, processes and states. *Language and Philosophy*, 2, 415-434.
- Nadeau, M., & Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle : la comprendre et l'enseigner*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur, Chenelière Éducation.
- Norris, J. M., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50(3), 417-528.

- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2<sup>e</sup> éd.). Paris : Armand Colin.
- Picard, L., Charlebois, A., Kang-Weisz, D., Poirier, R., Proulx, J., Scherer, Y., et al. (2004). *Mille mots 5*. Laval : Beauchemin.
- Picard, L., Griffin, H., Poirier, R., Scherer, Y., & Whitehouse, D. (2004). *Mille mots 6*. Laval : Beauchemin.
- Reichler-Béguelin, M.-J., Denervaud, M., & Jespersen, J. (1990). *Écrire en français : cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite* (2<sup>e</sup> éd.). Neuchâtel (Suisse) / Paris : Delachaux et Niestlé.
- Reinhart, T. (1984). Principles of gestalt perception in the temporal organization of narrative texts. *Linguistics*, 22, 779-809.
- Rey-Debove, J., & Rey, A. (Éds) (2004). *Le Nouveau Petit Robert*. Paris : Dictionnaires Le Robert.
- Riegel, M., Pellat, J.-C., & Rioul, R. (2004). *Grammaire méthodique du français* (3<sup>e</sup> éd.). Paris : Quadrige / PUF.
- Roulet, E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes : vers une pédagogie intégrée*. Paris: Hatier-CREDIF.
- Rutherford, W., & Sharwood Smith, M. (1988). Consciousness raising and universal grammar. In W. Rutherford & M. Sharwood Smith (Eds.), *Grammar and Second Language Teaching: A Book of Readings* (pp. 107-116). New York: Newbury House Publishers.
- Schmidt, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129-158.
- Schmidt, R. W. (1994). Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics. *AILA Review*, 11, 11-26.
- Schmidt, R. W. (2001). Attention. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and Second Language Instruction* (pp. 3-32). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmidt, R. W., & Frota, S. (1986). Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese. In R. Day (Ed.), *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*. Rowley, MA : Newbury House.
- Schneuwly, B. (2005). De l'utilité de la « transposition didactique ». In J.-L. Chiss, J. David & Y. Reuter (Eds.), *Didactique du français : fondements d'une discipline* (pp. 47-59). Bruxelles: De Boeck Université.
- Spada, N. (1997). Form-focussed instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research. *Language Teaching*, 30(2), 73-87.
- Spada, N., & Fröhlich, M. (1995). *Communicative Orientation of Language Teaching Observation Scheme: Coding Conventions and Applications*. Sydney, Australie: National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University.

- Statistique Canada, Recensement 2006. Langue maternelle détaillée (186), connaissance des langues officielles (5), groupes d'âge (17A) et sexe (3) pour la population, pour le Canada, les provinces, les territoires, les régions métropolitaines de recensement et les agglomérations de recensement, recensements de 2001 et 2006 – Données-échantillon (20 %) [en ligne]. <http://www12.statcan.ca/census-recensement/2006/dp-pd/tbt/Rp-fra.cfm?TABID=1&LANG=F&APATH=3&DETAIL=0&DIM=0&FL=A&FR EE=0&GC=0&GK=0&GRP=1&PID=89201&PRID=0&PTYPE=88971,97154&S=0&SHOWALL=0&SUB=0&Temporal=2006&THEME=70&VID=0&VN AMEE=&VNAMEF=>.
- Swain, M. (1988). Manipulating and complementing content teaching to maximize second language learning. *TESL Canada Journal*, 6(1), 68-83.
- Swain, M., & Carroll, S. (1987). The immersion observation study. In B. Harley, P. Allen, J. Cummins & M. Swain (Eds.), *The Development of Bilingual Proficiency, Final Report, Vol. II on Classroom Treatment* (pp. 190-263). Toronto : Modern Language Centre.
- Tamir, P. (1995). Discovery learning and teaching. In L. W. Anderson (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (2<sup>e</sup> éd.). Oxford: Pergamon.
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive* (2<sup>e</sup> éd.). Montréal: Les Éditions Logiques.
- VanPatten, B. (1990). Attending to form and content in the input: An experiment in consciousness. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 287-301.
- VanPatten, B. (1996). *Input Processing and Grammar Instruction: Theory and Research*. Norwood, NJ: Ablex.
- VanPatten, B. (2004). Input processing in second language acquisition. In B. VanPatten (Ed.), *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vendler, Z. (1967). *Linguistics in Philosophy*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Weinrich, H. (1973). *Le temps : le récit et le commentaire* (M. Lacoste, Trans.). Paris : Éditions du Seuil (Œuvre originale publiée 1964).

ANNEXE 1

Pages pertinentes du programme scolaire des Territoires du Nord-Ouest quant à la production orale des temps passés

	M	1 <sup>re</sup>	2 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>	5 <sup>e</sup>	6 <sup>e</sup>	7 <sup>e</sup>	8 <sup>e</sup>	9 <sup>e</sup>	10 <sup>e</sup>	11 <sup>e</sup>	12 <sup>e</sup>
<p><b>Pour gérer ses projets de communication à l'oral, l'élève utilisera les CONNAISSANCES suivantes :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- utiliser les termes justes : <ul style="list-style-type: none"> <li>• pour exprimer ce qu'il ressent sur le plan émotif (<i>J'ai de la peine, je suis fâché, je suis content, etc.</i>);</li> <li>• pour exprimer ce qu'il ressent sur le plan physique (<i>je suis malade, j'ai faim, j'ai mal, etc.</i>);</li> <li>• pour exprimer ses goûts et ses préférences (<i>j'aime, je choisis, je préfère, etc.</i>);</li> </ul> </li> <li>• <b>employer des mots ou des expressions appropriés pour établir des ressemblances et des différences entre deux réalités</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- employer les mots qui servent à comparer : <i>plus gros que, plus loin que, aussi petit que, pareil à, etc.</i>;</li> </ul> </li> <li>• <b>employer des mots ou des expressions appropriés pour rapporter un événement comportant une séquence d'actions</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- employer les mots qui marquent la chronologie pour établir des liens entre les différentes étapes : <i>et, puis, ensuite, et après, premièrement, enfin, finalement, pour finir, etc.</i>;</li> </ul> </li> <li>• <b>utiliser correctement le vocabulaire et les structures de phrases appropriés pour décrire un problème ou une façon de faire</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- reconnaître l'importance d'utiliser les termes justes et les structures de phrases appropriées pour une meilleure compréhension de son message.</li> <li>- utiliser un terme précis pour nommer le problème ou les actions à entreprendre.</li> <li>- utiliser les marqueurs de relation qui permettront d'établir des liens entre le problème et la ou les solutions possibles ou pour établir des liens entre les actions.</li> <li>- utiliser les structures de phrases appropriées pour indiquer clairement les étapes d'une tâche (recette, bricolage, étapes de production, processus de révision, etc.);</li> </ul> </li> <li>• <b>utiliser les temps de verbes usuels pour exprimer clairement ses expériences passées, présentes et à venir</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- reconnaître que les temps de verbes indiquent à quel moment l'action se déroule,</li> <li>- choisir le temps de verbe approprié pour exprimer une action passée (passé composé ou imparfait), une action en cours (présent) ou une action à venir (futur proche);</li> </ul> </li> </ul>	→	→	→	→	A <sup>m</sup>	↗							

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent  
 ↗ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel  
 A<sup>o</sup> : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable  
 A<sup>m</sup> : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable  
 ↗ : consolidation des apprentissages

	1 <sup>re</sup>	2 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>	5 <sup>e</sup>	6 <sup>e</sup>	7 <sup>e</sup>	8 <sup>e</sup>	9 <sup>e</sup>	10 <sup>e</sup>	11 <sup>e</sup>	12 <sup>e</sup>
<p><b>Pour gérer ses projets de communication à l'oral, l'élève utilisera les CONNAISSANCES suivantes :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><b>reconnaître et corriger les anglicismes syntaxiques les plus courants dans l'emploi des prépositions</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>reconnaître que certaines structures de phrases sont le calque de l'anglais,</li> <li>vérifier si la construction de la phrase respecte celle de la langue française,</li> <li>la reformuler si nécessaire : ex. : aller <i>AU</i> dentiste (CHEZ le), lire <i>SUR</i> le journal (DANS), être fâché <i>APRÈS</i> lui (CONTRE), on n'a pas été permis d'y aller (on ne nous a pas permis d'y aller), etc.;</li> </ul> </li> <li><b>ordonner correctement les mots dans la séquence suivante :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li><b>nom sujet ou pronom sujet + pronom complément + verbe</b> ex. : <i>Je TE donne mon crayon;</i></li> </ul> </li> <li><b>utiliser le présent du subjonctif dans les cas usuels,</b> ex. : <i>il faut que..., je veux que..., j'aimerais que...;</i></li> <li><b>reconnaître et corriger les anglicismes sémantiques les plus courants</b> ex. : <i>appointements/rendez-vous, forme/formulaire, etc.;</i></li> <li><b>utiliser les temps verbaux nécessaires pour exprimer ses expériences passées, présentes et à venir</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>présent + présent,</li> <li>passé composé + imparfait,</li> <li>futur simple + présent;</li> </ul> </li> <li><b>utiliser correctement les pronoms possessifs et démonstratifs</b> ex. : <i>Je veux le sien/Je veux celui-là; C'est le sien/C'est celui de Lucie;</i></li> <li><b>mettre à profit la rétroaction fournie par ses pairs sur la forme de son message</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>reconnaître que la rétroaction d'un pair a pour but de l'aider à rendre son message plus facile à comprendre,</li> <li>établir des liens entre sa façon d'exprimer son idée et celle proposée par le pair (choix des mots, choix des temps de verbes, structures de phrases),</li> <li>utiliser les changements proposés par le pair dans des situations ultérieures semblables de manière à intégrer ses nouvelles connaissances de la langue dans son langage courant;</li> </ul> </li> </ul>						→	→	A <sup>m</sup>	↗			
						→	→	A <sup>m</sup>	↗			
						→	→	A <sup>m</sup>	↗			
						→	→	→	A <sup>m</sup>	↗		
						→	→	→	A <sup>m</sup>	↗*		
						→	→	→	A <sup>m</sup>	↗		
						→	→	→	A <sup>m</sup>	↗		
						→	→	→	→	A <sup>o</sup>	↗	

## ANNEXE 2

### Formulaires de consentement



Faculté des Sciences de l'éducation  
Département de didactique

### FORMULAIRE DE CONSENTEMENT - ENSEIGNANTS

**Titre de la recherche :** Discours de classe en immersion française.

**Chercheur :** Aimée Lévesque, étudiante à la maîtrise, Département de didactique, Faculté des Sciences de l'éducation, Université de Montréal.

**Directrices de recherche :** Marie-Claude Boivin et Ahlem Ammar, professeures agrégées, Département de didactique, Faculté des Sciences de l'éducation, Université de Montréal.

#### A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

##### 1. Objectifs de l'étude

Ce projet s'intéresse au discours de l'enseignant dans les cours de français, d'histoire (de sciences sociales) et de sciences du programme d'immersion française, et vise à décrire certains aspects de ce discours. De plus, il vise à proposer des activités d'enseignement/apprentissage adaptées aux élèves et aux enseignants des classes observées.

##### 2. Participation à l'étude

Les participants à cette étude acceptent de donner deux cours de français, deux cours d'histoire (de sciences sociales) et deux cours de sciences déjà prévus à l'horaire en étant observés par la chercheuse. L'observation se fera à l'aide d'une caméra fixe centrée sur l'enseignant. La chercheuse n'interviendra nullement dans le déroulement des cours. Les interactions en classe seront captées par des microphones posés près de vous et de la caméra, puis transcrites.

Les cours d'histoire (de sciences sociales) et de sciences porteront sur des sujets de votre choix. Le premier cours de français portera également sur un sujet de votre choix, mais le second portera, si possible, sur deux temps du passé, soit le passé composé et l'imparfait.

La participation consiste également à rencontrer la chercheuse pour un entretien de 45 à 60 minutes après la séquence de six cours, à un moment et dans un lieu de votre choix. Cet entretien portera sur les difficultés rencontrées par les élèves et sur le contenu et le déroulement des cours. L'entretien sera enregistré à l'aide d'un enregistreur numérique, puis transcrit.

##### 3. Confidentialité

Les renseignements que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Les captations vidéo en classe et les entretiens seront transcrits ; seules les transcriptions pourront être utilisées lors de la diffusion des résultats. Chaque participant à l'étude se verra attribuer un code, et seules la chercheuse et ses directrices de recherche auront accès aux informations nominatives (sur l'enseignant, les élèves et l'école). Aucune information nominative ne sera utilisée dans le traitement des données ni dans la diffusion des résultats. Ces renseignements seront conservés



dans un classeur sous clé situé dans un bureau fermé à clé, et ce, pendant 7 ans (la durée de conservation standard des données).

#### 4. Avantages et inconvénients

Il n'y a aucun risque ni inconvénient particulier associé à la participation à cette étude. De plus, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances sur l'enseignement du français langue seconde.

#### 5. Droit de retrait

La participation à cette étude est entièrement volontaire. Vous pouvez vous en retirer à tout moment sur simple avis verbal, et ce, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous pouvez communiquer avec la chercheuse au numéro de téléphone ou à l'adresse courriel indiquée à la dernière page de ce document. Si vous vous retirez de cette étude, les données collectées dans votre classe seront détruites.

#### 6. Indemnité

Aucune compensation monétaire ne peut être offerte par la chercheuse. Cependant, vous recevrez une copie des activités d'enseignement/apprentissage élaborées par la chercheuse, et vous pourrez les utiliser en classe.

#### 7. Diffusion des résultats

En plus de recevoir les activités d'enseignement élaborées par la chercheuse, vous serez informé de la complétion du projet de recherche, prévue en août 2010, et de ses principaux résultats.

### B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à l'étude et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette étude.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette étude. Je sais que je peux me retirer en tout temps, sur simple avis verbal, sans aucun préjudice et sans avoir à justifier ma décision.

*Signature* : \_\_\_\_\_ *Date* : \_\_\_\_\_  
*Nom* : \_\_\_\_\_ *Prénom* : \_\_\_\_\_

Je consens à ce que les données anonymisées recueillies dans le cadre de cette étude soient utilisées pour des projets de recherche subséquents de même nature, conditionnellement à leur approbation éthique et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations	<i>Oui</i>	<i>Non</i>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

*Signature :* \_\_\_\_\_ *Date :* \_\_\_\_\_  
*Nom :* \_\_\_\_\_ *Prénom :* \_\_\_\_\_

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

*Signature de la chercheuse*  
*(ou de son représentant) :* \_\_\_\_\_ *Date :* \_\_\_\_\_  
*Nom :* \_\_\_\_\_ *Prénom :* \_\_\_\_\_

Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec Aimée Lévesque, au numéro de téléphone : (514) 750-2781 ou à l'adresse courriel : [REDACTED], ou avec Marie-Claude Boivin (directrice de recherche), à l'adresse courriel : [REDACTED].

Toute plainte relative à votre participation à cette étude peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel suivante: [ombudsman@umontreal.ca](mailto:ombudsman@umontreal.ca) (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

**Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant.**

## CONSENT FORM - TEACHERS

**Title of research :** Classroom discourse in French immersion.

**Researcher :** Aimée Lévesque, M.A. candidate, Department of didactics, Faculty of Education, Université de Montréal.

**Research supervisors :** Marie-Claude Boivin and Ahlem Ammar, associate professors, Department of didactics, Faculty of Education, Université de Montréal.

### A) INFORMATION TO PARTICIPANTS

#### 1. Research objectives

The project sets out to describe the teacher's discourse in French, history (social studies) and science classes in the French immersion program. It also aims to develop teaching activities likely to be helpful to French immersion students and teachers.

#### 2. Research participation

Participation in this study consists of giving two French lessons, two history (social studies) lessons and two science lessons already scheduled, while the researcher is observing. The researcher will video-tape all the classroom interaction that takes place during the observed lessons with a fixed camera. At no time and under no circumstances would the researcher intervene during the above-mentioned lessons. Your speech will be captured by microphones placed next to you and the camera. The recorded classroom interactions will then be transcribed.

The history (social studies) and science lessons will be on the subject of your choice. The first French lesson will also be on the subject of your choice, but the second one will be, if possible, on two past tenses, the *passé composé* and the *imparfait*.

Once the above-mentioned observation is over, the researcher will interview you during 45 to 60 minutes about your students' difficulties, and the contents of the observed lessons. The interview will be held at a moment and in a place of your choice. The interview will be audio-recorded with a digital recorder, and then transcribed.

#### 3. Confidentiality

All personal information collected will be kept confidential. Video-taped classroom interactions will be transcribed, and never used during the diffusion of results or any other circumstances. Each participant will be given a code, and only the researcher and her research supervisors will have access to the nominative information (on the teacher, the students, the school). No nominative information will be used in the data analysis or in the diffusion of results. Data collected during the study will be kept in a locked drawer located in a locked room for 7 years (the standard period for any research data).

#### 4. Benefits and disadvantages

There are no particular disadvantages or risks associated with participating in this study. By participating, you are contributing to research in the field of Teaching French as a second language.

#### 5. Opt-out right

Participation in this study is completely voluntary. You can withdraw at any moment on simple oral notice, without prejudice and without having to justify your decision. If you decide to withdraw from this study, you can communicate with the researcher at the telephone number or email address provided on the last page of this document. If you withdraw from this study, data collected prior to your withdrawal will be destroyed.

#### 6. Compensation

No monetary compensation will be given by the researcher. However, you will be given a copy of the teaching activities developed for the purposes of this research project, and you are allowed to use them at your own discretion.

#### 7. Diffusion of results

As mentioned above, you will receive a copy of the teaching activities developed by the researcher, and you will be kept informed of the completion of the research project, expected in August 2010, and its results.

### B) CONSENT

I declare having knowledge of the information above, having received answers to all of my questions related to my participation in the research and understanding the goal, nature, benefits, risks and disadvantages of this research. I know that I can opt-out from it at any time without prejudice, on simple oral notice and without having to justify my decision.

Upon consideration and after a reasonable delay, I consent to participate in this study.

Signature of the teacher: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_  
 Last Name: \_\_\_\_\_ First Name: \_\_\_\_\_

*I agree to the reuse of the anonymized data gathered in the course of this study for subsequent research projects of the same nature, at the condition of their ethical approbation and the respect of the same principles of confidentiality and data protection.*

	Yes	No
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

I declare having explained the goal, nature, benefits, risks and disadvantages of this research and having provided answers with the best of my knowledge to all the questions asked.

Signature of the researcher  
 (or its representative): \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_  
 Last Name: \_\_\_\_\_ First Name: \_\_\_\_\_

For any question related to this research or to opt-out from the project, you can communicate with Aimée Lévesque by telephone at 514-750-2781 or by email at [REDACTED]. You can also communicate with the researcher's supervisor, Marie-Claude Boivin, at [REDACTED].

Any complaint related to your participation in this research can be addressed to the ombudsman of the University of Montreal by telephone at (514) 343-2100 or by email at [ombudsman@umontreal.ca](mailto:ombudsman@umontreal.ca) (the ombudsman accepts collect calls).

**A copy of the signed consent form must be given to the participant.**

## FORMULAIRE DE CONSENTEMENT - PARENTS

**Titre de la recherche :** Discours de classe en immersion française.

**Chercheur :** Aimée Lévesque, étudiante à la maîtrise, Département de didactique, Faculté des Sciences de l'éducation, Université de Montréal.

**Directrices de recherche :** Marie-Claude Boivin et Ahlem Ammar, professeures agrégées, Département de didactique, Faculté des Sciences de l'éducation, Université de Montréal.

### A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

#### 1. Objectifs de l'étude

Ce projet s'intéresse au discours de l'enseignant dans les cours de français, d'histoire (de sciences sociales) et de sciences du programme d'immersion française, et vise à décrire certains aspects de ce discours. De plus, il vise à développer des activités d'enseignement/apprentissage adaptées aux élèves et aux enseignants des classes observées.

#### 2. Participation à l'étude

La participation de votre enfant à cette étude consiste à assister et à participer de façon habituelle dans deux cours de français, deux cours d'histoire (de sciences sociales) et deux cours de sciences réguliers, pendant que la chercheuse filme l'enseignant à l'aide d'une caméra vidéo fixe, sans intervenir elle-même dans le déroulement des cours. Il est possible que votre enfant soit filmé s'il est assis dans le champ de la caméra. Ses interventions seront captées par des microphones posés près de l'enseignant et de la caméra. Par la suite, l'interaction en classe sera transcrite.

#### 3. Confidentialité

Les renseignements que votre enfant nous donnera demeureront confidentiels. Les captations vidéo en classe seront transcrites ; seules les transcriptions pourront être utilisées lors de la diffusion des résultats. Chaque participant à l'étude se verra attribuer un code, et seules la chercheuse et ses directrices de recherche auront accès aux informations nominatives (sur l'enseignant, les élèves et l'école). Aucune information nominative ne sera utilisée dans le traitement des données ni dans la diffusion des résultats. De plus, ces renseignements seront conservés dans un classeur sous clé situé dans un bureau fermé à clé, et ce, pour une période de 7 ans (la durée de conservation standard des données).

#### 4. Avantages et inconvénients

Il n'y a aucun risque ni inconvénient particulier associé à la participation à cette étude. Par sa participation, votre enfant contribuera à l'avancement des connaissances sur l'enseignement du français langue seconde.

## 5. Droit de retrait

La participation à cette étude est entièrement volontaire. Vous pouvez en retirer votre enfant, ou votre enfant peut s'en retirer lui-même, à tout moment sur simple avis verbal, et ce, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de retirer votre enfant de l'étude, vous pouvez communiquer avec la chercheuse au numéro de téléphone ou à l'adresse courriel indiquée à la dernière page de ce document. Si vous retirez votre enfant de l'étude, nous lui assignerons une place hors du champ de la caméra.

## 6. Indemnité

Aucune compensation monétaire ne peut être offerte par la chercheuse. Cependant, l'enseignant de votre enfant recevra une copie des activités d'enseignement/apprentissage élaborées par la chercheuse, et il pourra utiliser celles-ci dans la classe de votre enfant.

### B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur la participation de mon enfant à l'étude et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette étude.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens à ce que mon enfant participe à cette étude. Je sais que mon enfant peut se retirer en tout temps, sur simple avis verbal, sans aucun préjudice et sans avoir à justifier sa décision.

*Signature :* \_\_\_\_\_ *Date :* \_\_\_\_\_  
*Nom :* \_\_\_\_\_ *Prénom :* \_\_\_\_\_

Je consens à ce que les données anonymisées recueillies dans le cadre de cette étude soient utilisées pour des projets de recherche subséquents de même nature, conditionnellement à leur approbation éthique et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations	<i>Oui</i>	<i>Non</i>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

*Signature :* \_\_\_\_\_ *Date :* \_\_\_\_\_  
*Nom :* \_\_\_\_\_ *Prénom :* \_\_\_\_\_

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

*Signature de la chercheuse*  
*(ou de son représentant) :* \_\_\_\_\_ *Date :* \_\_\_\_\_  
*Nom :* \_\_\_\_\_ *Prénom :* \_\_\_\_\_

Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec Aimée Lévesque, au numéro de téléphone : (514) 750-2781 ou à l'adresse courriel : [REDACTED], ou avec Marie-Claude Boivin (directrice de recherche), à l'adresse courriel : [REDACTED].

Toute plainte relative à votre participation à cette étude peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel suivante: [ombudsman@umontreal.ca](mailto:ombudsman@umontreal.ca) (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

**Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant.**



Faculté des Sciences de l'éducation  
Département de didactique

## CONSENT FORM - PARENTS

**Title of research :** Classroom discourse in French immersion.

**Researcher :** Aimée Lévesque, M.A. candidate, Department of didactics, Faculty of Education, Université de Montréal.

**Research supervisors :** Marie-Claude Boivin and Ahlem Ammar, associate professors, Department of didactics, Faculty of Education, Université de Montréal.

### A) INFORMATION TO PARTICIPANTS

#### 1. Research objectives

The project sets out to describe the teacher's discourse in French, history (social studies) and science classes in the French immersion program. It also aims to develop teaching activities likely to be helpful to French immersion students and teachers.

#### 2. Research participation

Participation of your child in this study consists of attending and participating in his/her habitual way in two French lessons, two history (social studies) lessons and two science lessons, while the researcher is video-taping your child's teacher with a fixed camera. At no time and under no circumstances would the researcher intervene during the above-mentioned lessons. Your child might be filmed if he/she is sitting close to the camera. His/her speech will be captured by microphones placed next to the teacher and camera. The recorded classroom interactions will then be transcribed.

#### 3. Confidentiality

All personal information collected will be kept confidential. Video-taped classroom interactions will be transcribed, and never used during the diffusion of results or any other circumstances. Each participant will be given a code, and only the researcher and her research supervisors will have access to the nominative information (on the teacher, the students, the school). No nominative information will be used in the data analysis or in the diffusion of results. Data collected during the study will be kept in a locked drawer located in a locked room for 7 years (the standard period for any research data).

#### 4. Benefits and disadvantages

There are no particular disadvantages or risks associated with participating in this study. By participating, your child is contributing to research in the field of Teaching French as a second language.

#### 5. Opt-out right

Participation in this study is completely voluntary. You can withdraw your child, or your child can withdraw, at any moment on simple oral notice, without prejudice and without having to

justify your decision. If you decide to withdraw your child from this study, you can communicate with the researcher at the telephone number or email address provided on the last page of this document. If you withdraw your child from this study, he/she will be assigned a seat out of the field of the camera.

## 6. Compensation

No monetary compensation will be given by the researcher. However, your child's teacher will be given a copy of the teaching activities developed for the purposes of this research project, and will be allowed to use them in your child's class.

## B) CONSENT

I declare having knowledge of the information above, having received answers to all of my questions related to my child's participation in the research and understanding the goal, nature, benefits, risks and disadvantages of this research. I know that my child can opt-out from it at any time without prejudice, on simple oral notice and without having to justify his or her decision.

Upon consideration and after a reasonable delay, I consent that my child participate in this study.

Signature of the parent: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_  
Last Name: \_\_\_\_\_ First Name: \_\_\_\_\_

*I agree to the reuse of the anonymized data gathered in the course of this study for subsequent research projects of the same nature, at the condition of their ethical approbation and the respect of the same principles of confidentiality and data protection.*

Yes	No
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

I declare having explained the goal, nature, benefits, risks and disadvantages of this research and having provided answers with the best of my knowledge to all the questions asked.

Signature of the researcher  
(or its representative): \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_  
Last Name: \_\_\_\_\_ First Name: \_\_\_\_\_

For any question related to this research or to opt-out from the project, you can communicate with Aimée Lévesque by telephone at 514-750-2781 or by email at [REDACTED]. You can also communicate with the researcher's supervisor, Marie-Claude Boivin, at [REDACTED].

Any complaint related to your participation in this research can be addressed to the ombudsman of the University of Montreal by telephone at (514) 343-2100 or by email at [ombudsman@umontreal.ca](mailto:ombudsman@umontreal.ca) (the ombudsman accepts collect calls).

**A copy of the signed consent form must be given to the participant.**



## ANNEXE 4

## Livre de codes

Métacode	Code	Description
1.UTILISATION	PASSE PASSE OBL	Un temps passé est bel et bien utilisé alors qu'il est requis (en faisant référence à un événement du passé des interlocuteurs, p.ex.). Ex : <i>On a déjà dit ça.</i>
	PASSE PASSE POSS	Un temps passé est utilisé alors qu'il est possible (et qu'un autre temps, comme le présent historique, aurait pu être possible). Ex : <i>Est-ce que vous avez reconnu la chanson ?</i>
	PASSE PASSE OBL SERV GRAMM	Un sous-ensemble de PASSE PASSE OBL : un temps passé est bel et bien utilisé alors qu'il est requis, mais pour des servitudes grammaticales (comme après l'utilisation de <i>si</i> ). Ex : <i>Alors si j'avais un exemple de roche comme tel [...].</i>
	PASSE PASSE POSS SERV GRAMM	Un sous-ensemble de PASSE PASSE POSS : un temps passé est utilisé en raison de servitudes grammaticales alors qu'il est possible, mais qu'il n'est pas la seule option. Ex : <i>[...] les êtres humains avaient deviné que les vibrations produisaient le son.</i>
	PASSE AUTRE OBL	Un temps passé est utilisé alors qu'un autre temps est obligatoire (emploi erroné d'un passé). Ex : <i>*Est-ce que vous l'avez essayé présentement [...]. ?</i>
	PASSE AUTRE POSS	Un temps passé est utilisé alors qu'un autre temps aurait été possible, et même préférable au passé (d'où la différence avec les codes PRES PASSE POSS, FUTUR PASSE POSS, etc.). Ex : <i>Qu'est-ce que tu voulais, X ?</i>
	PRES PASSE OBL	Le présent est utilisé alors que le passé est requis. Ex : <i>*Alors, hier, tu travailles avec qui ? (B03)</i>
	PRES PASSE POSS	Le présent est utilisé alors qu'il aurait été possible d'utiliser un temps passé. Ex : <i>Alors qu'est-ce qu'ils font quand ils vous donnent un vaccin, X ?</i>
	PRES PASSE OBL SERV GRAMM	Un sous-ensemble de PRES PASSE OBL : le présent est utilisé alors qu'un passé est requis en vertu de servitudes grammaticales. Ex : <i>*Ça ça serait sept, si je regarde les unités ?</i>
	PRES PASSE POSS SERV GRAMM	Un sous-ensemble de PRES PASSE POSS : le présent est utilisé en raison de servitudes grammaticales alors qu'un temps passé aurait également été possible. Ex : <i>Quoi d'autre est-ce que, est-ce que vous avez dut [dit] qu'il faut faire ?</i>
FUTUR PASSE OBL	Le futur est utilisé alors qu'un temps passé est requis.	

		Ex : <i>Qu'est-ce qui s'est passé ? *La nourriture va descendre de ta bouche où ?</i>
	FUTUR PASSE POSS	Le futur est employé alors qu'un temps passé aurait également été possible. Ex : <i>OK, le montant de fer dans le produit, est-ce que ça va faire une différence selon vous ?</i>
	AUTRE PASSE OBL	Un autre temps (comme le conditionnel) est utilisé alors que le passé est requis. Ex : <i>[...] c'est qu'à chaque fois que t'avais un problème au cœur, ils *devraient, y devaient t'ouvrir [...].</i>
	AUTRE PASSE POSS	Un autre temps (comme le conditionnel) est utilisé alors qu'un temps passé aurait également été possible. Ex : <i>Et on va découvrir un petit peu plus tard qu'est-ce que ça serait.</i>
	AUTRE PASSE OBL SERV GRAMM	Un sous-ensemble de AUTRE PASSE OBL : un autre temps (comme le conditionnel) est utilisé alors qu'un temps passé aurait été requis en raison de servitudes grammaticales. Ex : <i>[...] *si on prendrait l'intestin grêle dans mon corps et on l'étendrait le long du mur...</i>
	AUTRE PASSE POSS SERV GRAMM	Un sous-ensemble de AUTRE PASSE POSS : un autre temps (comme le conditionnel) est employé alors qu'un temps passé aurait été aussi possible en vertu de servitudes grammaticales. Ex : <i>Tu voudrais la voir complètement debout, toi là ?</i>
	NON IDENT PASSE OBL	Un temps non identifié (erreurs de prononciation, de formation) est employé alors qu'un temps passé est nécessaire. Ex : <i>*Tu as déjà commence là-dedans ?</i>
	NON IDENT PASSE POSS	Un temps non identifié (erreurs de prononciation, de formation) est employé alors qu'il s'agit d'un contexte où un temps passé est possible. Ex : <i>C'était(est?) un rouleau de quoi?</i>
	NON IDENT AUTRE OBL	Un temps non identifié (erreurs de prononciation, de formation) est utilisé alors qu'un temps passé n'est pas possible (un autre temps est obligatoire). Ex : <i>[...] *est-ce que ça m'a vraiment me prouver que un des deux aimants est le plus puissant ?</i>
2. IDENT-TPS+PROTO	PC STA	Une prédication statique au PC : ne requiert aucun apport d'énergie, sinon on change d'état. Ex : <i>[...] comptez le montant d'objets que vous avez eus tout le monde, OK ?</i>
	PC STA AUX PASSIF	Un sous-ensemble de PC STA : une prédication statique au PC, mais qui est en fait l'auxiliaire composé d'un verbe au passif. Ex : <i>[...] je pense pas qu'il a été acheté pour être jeté aux poubelles [...].</i>

	PC ACT	Une prédication d'activité au PC : si on arrête à n'importe quel moment de l'événement, on est toujours en train d'accomplir cette activité. Ex : [...] <i>qu'est-ce que vous <b>avez utilisé comme stratégies</b> ?</i>
	PC ACC	Une prédication d'accomplissement au PC : a une fin déterminée (et non arbitraire comme les ACT) et a une durée. Ex : <i>Une paille, on a <b>déjà dit ça</b>, et...</i>
	PC ACH	Une prédication d'achèvement au PC : a une fin déterminée (et non arbitraire comme les ACT) et ne dure qu'un seul moment. Ex : <i>Là, je vois <b>plusieurs d'entre vous qui avez découvert quelque chose</b>.</i>
	IMP STA	Une prédication statique à l'IMP : ne requiert aucun apport d'énergie, sinon on change d'état. Ex : <i>Mais toi tu <b>pouvais m'entendre</b>, n'est-ce pas ?</i>
	IMP STA AUX PASSIF	Un sous-ensemble de IMP STA : une prédication statique à l'IMP, mais qui est en fait l'auxiliaire composé d'un verbe au passif. Ex : <i>L'aimant <b>était fait de quel produit</b> ?</i>
	IMP ACT	Une prédication d'activité à l'IMP : si on arrête à n'importe quel moment de l'événement, on est toujours en train d'accomplir cette activité. Ex : <i>Là on va voir si ça va <b>fonctionner parce que ça fonctionnait</b> quand on l'a mis dedans.</i>
	IMP ACC	Une prédication d'accomplissement à l'IMP : a une fin déterminée (et non arbitraire comme les ACT) et a une durée. Ex : <i>Je pensais que tu <b>tentais de faire ce que madame C a fait</b>.</i>
	IMP ACH	Une prédication d'achèvement à l'IMP : a une fin déterminée (et non arbitraire comme les ACT) et ne dure qu'un seul moment. Ex : <i>La page 11, c'est une section, si on <b>coupait la tête</b>, qui va de l'extérieur et ça montre l'intérieur de votre oreille.</i>
	NON IDENT STA	Une prédication statique à un temps passé non identifié (p.ex. en raison d'une neutralisation phonétique [e]~[E]) : ne requiert aucun apport d'énergie, sinon on change d'état. Ex : [...] <i>*vous mettez vos copies des légendes dans la copie qui <b>se trouvé dans les duo-tangs</b>.</i>
	NON IDENT ACT	Une prédication d'activité à un temps passé non identifié (p.ex. en raison d'une neutralisation phonétique [e]~[E]) : si on arrête à n'importe quel moment de l'événement, on est toujours en train d'accomplir cette activité. Ex : <i>*Qu'est-ce qu'on peut faire ici, parce que ça <b>fonctionné</b> pour eux ?</i>

NON IDENT ACC	Une prédication d'accomplissement à un temps passé non identifié (p.ex. en raison d'une neutralisation phonétique [e]~[E]) : a une fin déterminée (et non arbitraire comme les ACT) et a une durée. Ex : <i>*OK, mais après qu'elle est là, qu'est-ce qui <b>se passé/ait</b> avec la classe si tu me montres ?</i>
NON IDENT ACH	Une prédication d'achèvement à un temps passé non identifié (p.ex. en raison d'une neutralisation phonétique [e]~[E]) : a une fin déterminée (et non arbitraire comme les ACT) et ne dure qu'un seul moment. Ex : <i>[...] *et comme l'our était tellement grand, il a causé des trous et <b>s'enfoncé</b>.</i>
PS STA	Une prédication statique au passé simple : ne requiert aucun apport d'énergie, sinon on change d'état. Ex : <i>Joe <b>dormit</b> longtemps sous l'arbre.</i>
PS STA AUX PASSIF	Un sous-ensemble de PS STA : une prédication statique au passé simple, mais qui est en fait l'auxiliaire composé d'un verbe au passif. Ex : <i>Deux jeunes hommes avec des pouvoirs spéciaux <b>furent également envoyés</b>.</i>
PS ACT	Une prédication d'activité au passé simple : si on arrête à n'importe quel moment de l'événement, on est toujours en train d'accomplir cette activité. Ex : <i>Yamoria <b>étira les peaux</b> [...].</i>
PS ACC	Une prédication d'accomplissement au passé simple : a une fin déterminée (et non arbitraire comme les ACT) et a une durée. Ex : <i>La neige sur les montagnes et les arbres <b>fondit, se transforma en eau</b> [...].</i>
PS ACH	Une prédication d'achèvement au passé simple : a une fin déterminée (et non arbitraire comme les ACT) et ne dure qu'un seul moment. Ex : <i>Les, les trois oiseaux <b>donnèrent à Joe le don de la danse, ce qui eut...</b></i>
PQP	Une prédication au plus-que-parfait. Ex : <i>Alors, là, est-ce qu'il lance de nouveau parce qu'elle <b>avait manqué son tour</b> ?</i>
PQP AUX PASSIF	Un sous-ensemble de plus-que-parfait : un auxiliaire au plus-que-parfait d'une prédication au passif. Ex : <i>Est-ce que vous avez essayé avec le voltomètre de mesurer si y avait de l'électricité qui <b>avait été produite</b> ?</i>
INF PASSE	Un infinitif passé, comme <i>avoir mangé</i> . Ex : <i>Alors tout le monde doit <b>avoir fini leur mirliton</b> pour déterminer quel est le son.</i>
VENIR DE	Un passé proche formé de la locution <i>venir de</i> + prédication verbale à l'infinitif. Ex : <i>Qu'est-ce qu'on <b>vient juste de voir</b> avec le nord et le sud ?</i>

	PC PARF	Une prédication employée au PC pour marquer l'aspect parfait, c'est-à-dire pour insister sur le fait que l'événement en question est complété. Ex : <i>Vos oreilles, si vous <b>ne les avez pas finies</b> c'est correct [...]</i>
	PQP PARF	Une prédication employée au plus-que-parfait pour marquer l'aspect parfait, c'est-à-dire pour insister sur le fait que l'événement en question est complété. Ex : <i>Alors, on <b>était rendu au numéro seize, dix-sept [...]</b> pis y avait une erreur.</i>
	IMP SI	Une prédication employée à l'IMP non pour marquer l'aspect imperfectif, mais simplement par servitude grammaticale, suite à l'emploi de <i>si</i> . Ex : <i>Alors, si je <b>pouvais parler pendant une minute sans interruption</b>, vous saurez quoi faire.</i>
	F IMP SUBJ	Un subjonctif ayant la même forme qu'un IMP. Ex : <i>J'aimerais que vous <b>rangiez les livres de sciences [...]</b></i>
3. SAILLANCE	1 <sup>ER</sup>	Dans un tour de parole de l'enseignante, première occurrence d'un verbe à ce temps. Ex : <i>Le diapasson, oui ! Et qu'est-ce que, qu'est-ce que nous <b>avons appris</b> du diapasson ? Qu'est-ce qu'il fallait savoir avec cela ? (...) X ! Qu'est-ce que nous <b>avon appris</b> avec cela ? Je pense qu'il y a plus que juste une personne qui le savent, hein ! Deux personnes qui le savent, trois, merci... Est-ce qu'il y a six personnes qui le savent ? Ah oui, alors Y, essaie. Qu'est-ce que nous <b>avon appris</b> ?</i>
	2 <sup>E</sup>	Dans un tour de parole de l'enseignante, deuxième occurrence d'un verbe à ce temps. Ex : <i>Le diapasson, oui ! Et qu'est-ce que, qu'est-ce que nous <b>avons appris</b> du diapasson ? Qu'est-ce qu'il fallait savoir avec cela ? (...) X ! Qu'est-ce que nous <b>avon appris</b> avec cela ? Je pense qu'il y a plus que juste une personne qui le savent, hein ! Deux personnes qui le savent, trois, merci... Est-ce qu'il y a six personnes qui le savent ? Ah oui, alors Y, essaie. Qu'est-ce que nous <b>avon appris</b> ?</i>
	3 <sup>E</sup>	Dans un tour de parole de l'enseignante, troisième occurrence d'un verbe à ce temps. Ex : <i>Le diapasson, oui ! Et qu'est-ce que, qu'est-ce que nous <b>avons appris</b> du diapasson ? Qu'est-ce qu'il fallait savoir avec cela ? (...) X ! Qu'est-ce que nous <b>avon appris</b> avec cela ? Je pense qu'il y a plus que juste une personne qui le savent, hein ! Deux personnes qui le savent, trois, merci... Est-ce qu'il y a six personnes qui le savent ? Ah oui, alors Y, essaie. Qu'est-ce que nous <b>avon appris</b> ?</i>
	4 <sup>E</sup>	Dans un tour de parole de l'enseignante,



		<p>quatrième occurrence d'un verbe à ce temps.  <i>Ex : Le dix sous, je pensais qu'on avait cinq sous. Alors le dix sous, on avait un dix sous, pis y avait un un sou. Et on a découvert que même si le sou était, le un sou était métal, ce n'était pas attiré. L'autre chose : le, la cannette de boisson gazeuse, quel matériel est-ce que c'est, est-ce que c'est une forme de métal, ça? Qu'est-ce que c'était de?</i></p>
	5 <sup>e</sup>	<p>Dans un tour de parole de l'enseignante, cinquième occurrence d'un verbe à ce temps.  <i>Ex : Joe se réveilla et s'assit. Il ne savait pas où il était. Il crut en, entendre des cris. C'étaient les, des gens qui l'appelaient. On le retrouva. Joe ne parla pas de son expérience. Il avait reçu le don de la danse, mais il ne dit à personne. Il n'en parla jamais. Il pensait que ce don n'était pas très utile pour chasser ou pêcher, et continuait donc sa vie comme si rien n'était. Avec le temps, Joe devinrent célèbre. Il était le meilleur danseur du pays</i></p>
	6 <sup>e</sup>	<p>Dans un tour de parole de l'enseignante, sixième occurrence d'un verbe à ce temps.  <i>Ex : Joe se réveilla et s'assit. Il ne savait pas où il était. Il crut en, entendre des cris. C'étaient les, des gens qui l'appelaient. On le retrouva. Joe ne parla pas de son expérience. Il avait reçu le don de la danse, mais il ne dit à personne. Il n'en parla jamais. Il pensait que ce don n'était pas très utile pour chasser ou pêcher, et continuait donc sa vie comme si rien n'était. Avec le temps, Joe devinrent célèbre. Il était le meilleur danseur du pays. Il trouvait guigneur au son violon, et exécu, exécuter toutes les danses, car il avait reçu le don de la danse. C'était un don qui lui savait, servait à Noël, à Nouvel An, à Pâques et au moment de la signature du traité.</i></p>
	7 <sup>e</sup>	<p>Dans un tour de parole de l'enseignante, septième occurrence d'un verbe à ce temps.  <i>Ex : Joe se réveilla et s'assit. Il ne savait pas où il était. Il crut en, entendre des cris. C'étaient les, des gens qui l'appelaient. On le retrouva. Joe ne parla pas de son expérience. Il avait reçu le don de la danse, mais il ne dit à personne. Il n'en parla jamais. Il pensait que ce don n'était pas très utile pour chasser ou pêcher, et continuait donc sa vie comme si rien n'était. Avec le temps, Joe devinrent célèbre. Il était le meilleur danseur du pays. Il trouvait guigneur au son violon, et exécu, exécuter toutes les danses, car il avait reçu le don de la danse. C'était un don qui lui savait, servait à Noël, à Nouvel An, à Pâques et au moment de la signature du traité. Quand les c... Dogrib célébraient un événement, il y avait souvent la</i></p>

		<i>danse du tambour. » Est-ce que vous le savez, quoi ça c'est, qu'est-ce ça serait une danse de tambour ? Oui, merci. « Il arrivait, il arrivait que les gens dansent longtemps sans se reposer. Une danse du tambour pouvait durer jusqu'à deux ou trois nuits. À la fin, les gens étaient fatigués.</i>
	PAUSE SAILL	Un verbe immédiatement précédé ou suivi d'une pause (interruption du discours causée par un événement intérieur ou extérieur à l'enseignante). Ex : <i>Les 4<sup>e</sup>, vous avez suggéré...</i>
	HESIT SAILL	Un verbe dont l'articulation entraîne une hésitation de la part de l'enseignante, avec reprise ou non. Ex : <i>On a s, on en a sauté un, OK [...]</i>
	EMPH SAILL	Un verbe ou une prédication sur laquelle l'enseignante met une emphase particulière, que ce soit par l'accentuation ou l'articulation. Ex : <i>Élève : Non, on a... on a... on a noué les deux.</i> C : <i>On a... PESÉ.</i>
	CHAINE	Une prédication intégrée dans la chaîne parlée sans aucune pause, hésitation ni emphase particulières. Ex : <i>OK, mais qu'est-ce que madame a changé ?</i>
4. ERREURS	ERR F accord aux	Une erreur d'accord de l'auxiliaire (PC, plus-que-parfait) avec son sujet (erreur de forme). Ex : <i>*Ah, tu est allé le chercher.</i>
	ERR F accord PP	Une erreur d'accord du PP (PC, plus-que-parfait) avec son sujet ou son objet direct placé avant (erreur de forme). Ex : <i>[...] *la grande queue qui tapait l'eau a été réduit.</i>
	ERR F accord termin avec sujet	Une erreur d'accord de la terminaison verbale (IMP) avec son sujet (erreur de forme). Ex : <i>*Avec le temps, Joe devinrent célèbre.</i>
	ERR F F objet	Une erreur de forme de l'objet (clitique ou autre). Il peut manquer une partie de l'objet lorsqu'il vient en deux clitiques ( <i>en...un</i> ) (erreur de forme). Ex : <i>*Juste en voyant que les autres métaux attiraient à telle roche.</i>
	ERR F F PP	Une erreur dans la forme du PP employé (radical ou terminaison) (erreur de forme). Ex : <i>[...] *elle a, avait perde de sa viande [...]</i>
	ERR F F sujet	Une erreur dans la forme du pronom ou du GN sujet (erreur de forme). Ex : <i>*OK, maintenant, comment est-ce qu'on peut déterminer pourquoi votre n'a pas fonctionné ?</i>
	ERR F manque objet	Il manque un objet complet. Cela peut être l'absence du pronom réflexif d'un verbe pronominal (erreur de forme).

		Ex : * <i>Moi, je pensais que vous aviez consulté.</i>
ERR F objet de trop		Il y a un objet de trop à la prédication (erreur de forme). Ex : * <i>Les 4<sup>e</sup>, je vous ai oublié de dire que vous avez besoin de vos ciseaux.</i>
ERR F PC choix aux		Une erreur de choix de l'auxiliaire au PC (erreur de forme). Ex : * <i>Non, j'en ai pas assez pour toi, c'est, ça n'est jamais été branché.</i>
ERR F PC manque aux		Il manque l'auxiliaire d'une prédication au PC (PP seul), et cela cause une erreur (erreur de forme). Ex : * <i>Alors t'as pas porté de changement, mais bien expliqué, très bien [...]</i>
ERR F PC manque PP		Il manque le PP d'une prédication au PC (auxiliaire seul), et cela cause une erreur (erreur de forme). Ex : * <i>L'élastique, alors il a mis seulement deux fois autour, et toi tu as plusieurs fois.</i>
ERR F place objet		Une erreur de localisation d'un objet d'une prédication (erreur de forme). Ex : * <i>Et ça a tombé bien parce que c'est exactement ce qu'on va faire après.</i>
ERR F PRON		Une erreur de prononciation dans une prédication (erreur de forme). Ex : * <i>Peux-tu décrire un petit peu qu'est-ce que tu as dessiné [dessiné] ?</i>
ERR F radical		Une erreur dans le radical verbal d'une prédication (erreur de forme). Ex : * <i>Et que je prendais le bout de ce métal...</i>
F aux pas répété		Il manque l'auxiliaire d'une prédication au PC (PP seul), mais cela ne cause pas d'erreur (l'auxiliaire n'est tout simplement pas répété). Ex : * <i>Des oiseaux de toutes sortes étaient venus du sud, avaient construit leur nid et pondu leurs œufs.</i>
F manque sujet		Il manque le sujet d'une prédication, mais cela ne cause pas d'erreur (le sujet n'est tout simplement pas répété). Ex : * <i>[...] si je je triplais ça ou quadruplais ça, ça serait à la vitesse d'un ouragan.</i>
F place objet FAM		La localisation d'un objet de la prédication est marquée d'un registre familier (pas une erreur). Ex : * <i>Mais qu'est-ce que tu as déjà commencé avec ici ? (B05)</i>
F PRON FAM		La prononciation est familière (pas une erreur). Il peut manquer le <i>ne</i> de la négation, le <i>il</i> peut être prononcé [i], etc. Ex : * <i>T'as découvert ça dans ta tête ?</i>
ERR S choix objet		Une erreur de choix d'objet de la prédication (erreur de sens). Ex : * <i>Alors, nous avons déjà répondu à la réponse.</i>
ERR S choix verbe		Une erreur de choix de verbe dans la prédication (erreur de sens).

		Ex : # <i>Donc, si vous n'avez pas entreparlé vous avez fait quoi ?</i>
	ERR E IMP pour PC	Un emploi de l'IMP alors que le PC est requis (erreur d'emploi). Ex : * <i>Alors c'est le grand manitou qui envoyait une grosse balle de euh, viande séchée.</i>
	ERR E PC pour IMP	Un emploi du PC alors que l'IMP est requis (erreur d'emploi). Ex : * <i>Combien d'objets est-ce qu'il a fallu avoir pour l'expérience ?</i>
	ERR E IMP pour COND	Un emploi de l'IMP alors que le conditionnel est requis (erreur d'emploi). Ex : * <i>Dans votre centre d'apprentissage, moi je vous suggérais d'avoir une activité.</i>
	ERR E IMP pour INF	Un emploi de l'IMP alors que l'infinitif est requis (erreur d'emploi). Ex : * <i>Je vais donner du papier à un groupe, vous allez découpez en deux, et donne l'autre morceau juste...</i>
	ERR E IMP pour PQP	Un emploi de l'IMP alors que le plus-que-parfait est requis (erreur d'emploi). Ex : [...] * <i>lorsque vous lisiez les parties, comment est-ce que vous saviez que ça allait ensemble ?</i>
	ERR E IMP pour SUBJ	Un emploi de l'IMP alors que le subjonctif est requis (erreur d'emploi). Ex : * <i>Donc, c'est ça que j'aimerais que vous faisiez maintenant.</i>
	ERR E COND pour IMP	Un emploi du conditionnel alors que l'IMP est requis (erreur d'emploi). Ex : [...] <i>c'est qu'à chaque fois que t'avais un problème de cœur, ils* devraient, y devaient t'ouvrir [...]</i>
	ERR E COND pour IMP SI	Un sous-ensemble de ERR E COND pour IMP : un emploi du conditionnel alors que l'IMP est requis en raison de servitude grammaticale (après <i>si</i> ) (erreur d'emploi). Ex : * <i>Alors monsieur X, si tu pourrais distribuer le chocolat chaud et...</i>
	ERR E PC pour PASSIF	Un emploi du PC alors qu'une tournure passive est requise (erreur d'emploi). Ex : <i>Prof : Ah, la place est déjà prise pour derniers. Je m'excuse.</i> <i>Élève : Deuxièmes derniers.</i> <i>Prof : *Ç'a déjà pris pour la deuxième dernière.</i>
	ERR E PC pour SUBJ	Un emploi du PC alors que le subjonctif est requis (erreur d'emploi). Ex : * <i>OK, avant que j'ai mis le minuterie, tu as décidé cela, très bien.</i>
	ERR E PQP pour PC	Un emploi du plus-que-parfait alors que le PC est requis (erreur d'emploi). Ex : <i>Prof : Oui, une vieille madame qui était là, qui était dénée. Qu'est-ce qu'elle faisait ? Qu'est-ce qu'elle faisait, X ?</i>

		<i>Élève X : *Elle, elle avait raconté les histoires. Prof : *Elle <b>avait raconté les histoires.</b></i>
ERR E PASSIF pour PC actif		Un emploi d'une tournure passive alors que le PC (à l'actif) est requis (erreur d'emploi). Ex : <i>X? *Tu <b>as été demandé d'aller au bureau.</b></i>
ERR E PRES pour CAUSATIF		Un emploi du présent alors que le causatif est requis (erreur d'emploi). Ex : <i>*La roche <b>bouge l'eau.</b> C'est la même façon avec mes cordes vocales, dans le larynx.</i>
ERR E F INF PASSE comme passif		Un emploi de la forme d'un infinitif passé alors qu'une tournure passive est requise (erreur d'emploi). Ex : <i>*<b>Veux-tu avoir la chaise enlevée, X?</b></i>
ERR E PRES pour SUBJ F IMP		Un emploi du présent alors que le subjonctif (dont la forme est la même que celle d'un IMP) est requis (erreur d'emploi). Ex : <i>*<b>OK, les amis, j'aimerais que vous restez assis plus vite s.v.p.</b></i>
ERR E idiomatique		Un emploi causant erreur parce que non idiomatique (erreur d'emploi). Ex : <i>Comme quelque chose comme : « il y a... *<b>Il y avait une fois...</b> », avec les détails comme ça.</i>
PREF E IMP pour PC		Un PC aurait été préférable à un IMP, mais cet emploi ne cause pas d'erreur. Ex : <i>Et on a découvert que même si le sou était, le un sou était métal, ce <b>n'était pas attiré.</b></i>
PREF E PC pour IMP		Un IMP aurait été préférable à un PC, mais cet emploi ne cause pas d'erreur. Ex : <i>Ça devient très, c'est très gluante, alors ça devient comme la colle, et lorsque ça sèche, c'est là qu'est-ce qu'ils <b>ont utilisé</b> pour faire leurs paniers et leurs canots.</i>
PREF E IMP pour PQP		Un plus-que-parfait aurait été préférable à un IMP, mais cet emploi ne cause pas d'erreur. Ex : <i>Elle a parlé de qu'est-ce qui <b>se passait, n'est-ce pas ?</b></i>
PREF E PS pour IMP		Un IMP aurait été préférable à un passé simple, mais cet emploi ne cause pas d'erreur. Ex : <i>Ça veut dire qu'ils, ils <b>recueillirent de la viande</b>, ils mettaient ça dans un entrepôt, pour pouvoir les garder pendant plus longtemps.</i>
PREF E PC pour PQP		Un plus-que-parfait aurait été préférable à un PC, mais cet emploi ne cause pas d'erreur. Ex : <i>Est-ce que tu veux passer ça à maman ou non, X? Elle l'a pas lu par exemple, je <b>lui ai demandé...</b></i>
PREF E PQP pour PC		Un PC aurait été préférable à un plus-que-parfait, mais cet emploi ne cause pas d'erreur. Ex : <i>Tu sais pas, est-ce que tu peux vérifier dans tous les bacs, <b>OK est-ce que t'avais vérifié dans ton pupitre ?</b></i>
REPR ERR ELEVE		Une erreur répétée par l'enseignante après qu'un élève l'a commise.

		<p>Ex : <i>Élève : On n'est pas finis!</i>  <i>Prof : Vous <b>êtes pas finis</b>? J'espère que vous <b>êtes pas finis</b>, j'aimerais pas être obligée d'aller vous enterrer!</i></p>
	CORRECT	<p>Une prédication ne comportant pas d'erreur notoire ni de forme, ni de sens, ni d'emploi.  Ex : <i>Tu <b>n'as pas entendu</b>, vraiment ?</i></p>
ADRESSE	CLASSE	<p>L'enseignante est audible par toute la classe (ou par tout un niveau de la classe jumelée) lors de son emploi de cette prédication.  Ex : <i>[...] et peut-être c'est une tradition qui <b>a été passée</b> par génération à génération, et vous allez expliquer.</i></p>
	ELEVE	<p>L'enseignante n'est audible que par un ou quelques élèves lors de son emploi de cette prédication.  Ex : <i>X, est-ce que j'<b>ai signé ton agenda</b> ?</i></p>
DISCOURS	SPONT	<p>La prédication fait partie du discours spontané de l'enseignante.  Ex : <i>Est-ce que vous <b>avez pratiqué cela</b> ?</i></p>
	LECT	<p>La prédication est lue à haute voix par l'enseignante en classe.  Ex : <i>Du haut du mont Bear, Yamoria <b>tira deux flèches</b>.</i></p>
	FILM	<p>La prédication est dite dans un film présenté en classe par l'enseignante.  Ex : <i>La mission de Yamoria <b>était d'aider les êtres humains à survivre</b> et à leur montrer comment vivre en harmonie les uns avec les autres.</i></p>