



uOttawa

L'Université canadienne  
Canada's university

FACULTÉ DES ÉTUDES SUPÉRIEURES  
ET POSTDOCTORALES



FACULTY OF GRADUATE AND  
POSTDOCTORAL STUDIES

Laura Ambrosio

AUTEUR DE LA THÈSE / AUTHOR OF THESIS

M.A. (éducation)

GRADE / DEGREE

Faculté d'éducation

FACULTÉ, ÉCOLE, DÉPARTEMENT / FACULTY, SCHOOL, DEPARTMENT

Littérature et compétence grammaticale en français langue seconde

TITRE DE LA THÈSE / TITLE OF THESIS

Johanne Bourdages

DIRECTEUR (DIRECTRICE) DE LA THÈSE / THESIS SUPERVISOR

CO-DIRECTEUR (CO-DIRECTRICE) DE LA THÈSE / THESIS CO-SUPERVISOR

EXAMINATEURS (EXAMINATRICES) DE LA THÈSE / THESIS EXAMINERS

Marie-Josée Vignola

Marjorie Wesche

Gary W. Slater

Le Doyen de la Faculté des études supérieures et postdoctorales / Dean of the Faculty of Graduate and Postdoctoral Studies

# **Littérature et compétence grammaticale en français langue seconde**

**Laura C. Ambrosio**

**Thèse soumise à la**

**Faculté des études supérieures et postdoctorales**

**dans le cadre des exigences**

**du programme de maîtrise**

**Faculté d'éducation**

**Université d'Ottawa**



Library and  
Archives Canada

Published Heritage  
Branch

395 Wellington Street  
Ottawa ON K1A 0N4  
Canada

Bibliothèque et  
Archives Canada

Direction du  
Patrimoine de l'édition

395, rue Wellington  
Ottawa ON K1A 0N4  
Canada

*Your file* *Votre référence*  
*ISBN: 978-0-494-41616-7*  
*Our file* *Notre référence*  
*ISBN: 978-0-494-41616-7*

**NOTICE:**

The author has granted a non-exclusive license allowing Library and Archives Canada to reproduce, publish, archive, preserve, conserve, communicate to the public by telecommunication or on the Internet, loan, distribute and sell theses worldwide, for commercial or non-commercial purposes, in microform, paper, electronic and/or any other formats.

The author retains copyright ownership and moral rights in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

**AVIS:**

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque et Archives Canada de reproduire, publier, archiver, sauvegarder, conserver, transmettre au public par télécommunication ou par l'Internet, prêter, distribuer et vendre des thèses partout dans le monde, à des fins commerciales ou autres, sur support microforme, papier, électronique et/ou autres formats.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

---

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms may have been removed from this thesis.

While these forms may be included in the document page count, their removal does not represent any loss of content from the thesis.

Conformément à la loi canadienne sur la protection de la vie privée, quelques formulaires secondaires ont été enlevés de cette thèse.

Bien que ces formulaires aient inclus dans la pagination, il n'y aura aucun contenu manquant.

  
**Canada**

© Laura C. Ambrosio, Ottawa, Canada, 2007

## REMERCIEMENTS

Lorsque j'ai entrepris cette maîtrise, je ne croyais pas avoir entrepris un voyage qui aurait comporté autant de découvertes et un tel enrichissement professionnel. Jonché de gains et de pertes, ce chemin complexe a ouvert l'horizon sur d'autres perspectives, à la fois humaines et académiques. Maintenant que cette partie du voyage de découverte tire à sa fin, je voudrais remercier plusieurs personnes qui ont joué un rôle déterminant dans mon cheminement.

En commençant par le début, par ma directrice de thèse, Johanne Bourdages, qui m'a conseillée et soutenue tout le long du chemin. Bien qu'elle ait été durement éprouvée par des circonstances très difficiles pendant mes années de maîtrise, Johanne a été un exemple de persévérance et de confiance dans l'avenir. Je désire remercier aussi Cécile Champagne-Muzar qui, la première, m'avait conseillée et orientée dans cette quête du savoir.

Mes cours m'ont permis de rencontrer un professeur extraordinaire dans la personne de Mari Wesche. Je lui dois rigueur, profondeur et passion, ainsi qu'un grand dévouement envers les engagements qu'elle accepte, même lorsqu'une retraite bien méritée, lui permettrait de se vouer à d'autres causes que celles qu'elle a servies pendant de nombreuses années. J'ai aussi eu le bonheur de connaître Marie-Josée Vignola, qui a accepté de devenir membre du comité de thèse. Je la remercie de sa confiance et de ses nombreux et précieux commentaires au cours des différentes lectures du manuscrit.

Mais ce n'est pas tout. Si je n'avais pas eu l'appui inestimable de mes collègues de l'Institut des langues secondes (ILS), qui m'ont permis d'entrer dans leurs classes, cette recherche n'aurait pas été possible. Et pareillement, je suis reconnaissante aux étudiants des trois groupes de ma recherche qui par leur généreuse collaboration m'ont permis de rassembler les données qui sous-tendent ma thèse. De façon particulière, je tiens à remercier les étudiants qui ont participé aux groupes de discussion. Un souci de confidentialité m'empêche de révéler leurs noms, mais ils sont gravés dans mon cœur, et non seulement dans mes analyses statistiques.

Un remerciement sincère à Robert Courchêne, directeur intérimaire de l'ILS, pour m'avoir autorisée à procéder avec les différentes interventions et pour avoir mis à ma disposition l'espace nécessaire à mon travail. Merci aussi à tous les autres collègues de l'ILS, qui par leurs conseils, m'ont permis d'avancer dans les démarches parfois tortueuses de ma recherche.

Un grand merci à Marie-Claude Tréville et à Julien Couture pour leur collaboration lors de la rédaction et de la mise à l'essai du sondage.

---

D'autres personnes ont contribué à d'autres étapes de ce cheminement, notamment Catherine Paquet, du Comité de déontologie, et Maria Makrakis, International Language Educators' Association, pour avoir donné les épinglettes et les signets que tous les étudiants participant à la recherche ont reçu. Merci aussi au Commissariat aux langues officielles, qui m'a donné en cadeau des affiches bilingues que j'ai pu offrir à tous les étudiants qui ont participé à la recherche.

Merci aussi à Michel Brabant et Adib Farah, sans qui l'analyse des données aurait représenté un défi encore plus grand. Je remercie aussi les professeurs de la Faculté d'éducation qui, par leurs cours, m'ont permis de structurer ce projet.

Cette recherche a été possible parce qu'en partie subventionnée par une bourse de maîtrise du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada. Je suis reconnaissante à cet organisme du gouvernement de promouvoir la recherche et la formation universitaires. Je suis aussi reconnaissante à l'Université d'Ottawa pour les bourses octroyées au cours de mon programme de maîtrise.

À tous mes amis, que je n'ai pas nommés, mais qui, par leur présence ou leur encouragement, ont été près de moi : merci.

Je désire enfin remercier toute ma famille, mais plus particulièrement mon mari et mes enfants, qui par leur soutien indéfectible, leur aide concrète, leur patience au fil de rythmes et d'horaires parfois lourds, m'ont permis d'arriver au terme du voyage, sans désespérer plus que moi. Leur grande affection, leurs mots d'encouragement et... leur aide, entre autres pour la transcription des données, m'ont permis de persévérer.

Cette thèse a été écrite parce que la littérature représente pour moi une forme de beauté et parce que le monde a aussi besoin de beauté.

*Dédiée à la mémoire de mes parents, Enrica et Aurelio,  
qui savaient à la fois partir à la découverte et contempler la beauté.*

## RÉSUMÉ

La présente recherche a pour objectif de vérifier, auprès d'une population d'étudiants universitaires de niveau intermédiaire, s'il y a amélioration de l'acquisition et de la compétence grammaticale de l'imparfait et du passé composé par l'intégration d'extraits de littérature. Cette étude en apprentissage des langues secondes se fait dans l'optique d'une approche à la fois globale (whole language) et axée sur le contenu (content-based).

Dans le passé, la méthode grammaire-traduction a amplement utilisé la littérature comme le pilier central du développement des habiletés de compréhension et de production écrites. Toutefois, la construction de théories et d'approches plus centrées sur la communication orale a déplacé le « focus » d'enseignement vers des objectifs plus pragmatiques, où le texte doit correspondre à des exigences plus utilitaires et instrumentales répondant aux besoins des apprenants. Le texte n'est plus la base de l'apprentissage, mais davantage le reflet des actes de communication, exprimant fonctions et notions diverses.

L'évolution de l'enseignement des langues, où s'insèrent des formats et des modèles d'enseignement de plus en plus ciblés vers certains objectifs d'apprentissage, ainsi qu'en témoignent les cours d'immersion, approfondit et redéfinit la matière brute du contenu langagier. De plus, un retour aux textes et aux contextes d'apprentissage est formulé à partir de tâches et de besoins authentiques reliés à d'autres sujets habituellement étudiés en langue maternelle. Par ailleurs, le texte est à la base de l'approche globale qui reconstruit ce lien interactif entre l'écriture et la lecture. Les éléments de base de l'interprétation et de l'expression écrite et orale dépassent la simple analyse fragmentaire des mots comme unités morphosyntaxiques, phonétiques ou sémantiques. La littérature retrouve une place dans cette approche globale, et cela se traduit par plusieurs directives de différents programmes cadres des ministères de l'Éducation au Canada et à l'étranger.

Par une étude de cas, nous avons cherché à savoir si l'intervention avec des outils littéraires ciblés constituait une intervention pédagogique apte à déclencher une amélioration de l'acquisition et de la compétence grammaticale en langue, en particulier l'utilisation des temps du passé. Le genre de protocole envisagé était une étude de cas de nature exploratoire, de type pré-expérimental. Les résultats serviront à décrire une situation en contexte d'apprentissage du français langue seconde avec une population sélectionnée de façon non aléatoire. Un pré-test/post-test validé antérieurement par l'Institut des langues secondes de l'Université d'Ottawa a servi à mesurer les habiletés grammaticales relatives à l'utilisation de deux temps du passé. L'intervention, étalée sur une durée de neuf semaines, a été l'intégration d'activités d'enseignement axées sur l'utilisation d'extraits de littérature. Pendant cette période, cinq collectes de données ont été effectuées au moyen d'activités d'évaluation formative et par la suite analysées au moyen d'outils statistiques.

---

Cette étude vise à stimuler une réflexion sur l'intégration de différentes méthodologies ou approches d'enseignement de la grammaire en langues secondes, une réflexion sur les outils littéraires et discursifs à privilégier dans cette intégration, ainsi qu'une invitation à la poursuite et au développement d'autres études sur les interactions ou la compatibilité, ou les deux, entre la littérature et la grammaire en enseignement des langues secondes.

# TABLE DES MATIÈRES

	PAGE
REMERCIEMENTS .....	i
RÉSUMÉ .....	iii
CHAPITRE I : INTRODUCTION .....	1
1.1 Problématique .....	1
1.2 Question de recherche .....	2
CHAPITRE II : RECENSION DES ÉCRITS .....	4
2.1. Introduction .....	4
2.2 Survol de l'enseignement des langues secondes par la littérature .....	6
2.3 Survol de l'enseignement des langues secondes par la grammaire .....	10
2.4 Littérature et grammaire .....	15
2.5 Finalités et implications .....	18
CHAPITRE III : CADRE CONCEPTUEL .....	20
3.1 Contexte de la recherche .....	20
3.2 Choix d'une définition de la compétence grammaticale .....	24
3.3 Littérature et grammaire – Choix des outils d'intervention et de mesure .....	31
3.4 Attentes et résultats .....	32
CHAPITRE IV : MÉTHODOLOGIE .....	33
4.1 Protocole .....	33
4.2 Participants .....	35
4.3 Déontologie .....	36
4.4 Activités d'intervention pédagogique et instruments de mesure .....	37
4.4.1 Les activités et consignes pour les différentes activités .....	37
4.4.2 Les instruments de mesure et la procédure .....	41
4.4.3 Les tests .....	41
4.4.4 Le sondage .....	43
4.4.5 Les groupes de discussion .....	47
4.4.6 L'entrevue semi-dirigée avec les professeurs .....	49

<b>CHAPITRE V : RÉSULTATS .....</b>	<b>52</b>
5.1 Première question de recherche – Résultats des tests .....	52
5.2 Deuxième question de recherche – Résultats du sondage .....	55
5.3 Troisième question de recherche – Questions ouvertes et groupes de discussions .....	65
5.3.1 Questions ouvertes posées à la suite du sondage aux trois groupes .....	65
5.3.2 Groupes de discussion .....	67
5.3.2.1 Quels genres de textes utiliser en FLS et pourquoi? .....	69
5.3.2.2 Quel est l'impact réel de la participation des étudiants à la recherche et leur réaction aux tests, au sondage, aux activités? .....	70
5.3.2.3 Comment les étudiants perçoivent-ils la grammaire et son enseignement en FLS? .....	72
5.3.2.4 Comment les étudiants perçoivent-ils la littérature et son intégration en FLS? .....	74
5.3.2.5 Recommandations des étudiants – suggestions .....	76
5.4 Thèmes abordés au cours de l'entrevue semi-dirigée avec les professeurs participants .....	78
5.5 Triangulation dans la collecte des données .....	84
<b>CHAPITRE VI : DISCUSSION ET CONCLUSION .....</b>	<b>85</b>
6.1 Discussion .....	85
6.1.1 La recherche .....	85
6.1.2 Rigueur méthodologique et limites de la recherche .....	90
6.1.3 Pistes de recherches futures .....	91
6.2 Conclusion .....	93
<b>RÉFÉRENCES .....</b>	<b>95</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX .....</b>	<b>104</b>
<b>LISTE DES ANNEXES .....</b>	<b>104</b>

# CHAPITRE I

## INTRODUCTION

### 1.1 Problématique

Les recherches des dernières années semblent confirmer un lien important entre l'apprentissage d'une langue et l'exposition à la littérature en salle de classe, surtout en ce qui touche une subséquente amélioration de la compétence communicative des apprenants (voir notamment Hanauer, 2003a). Des recherches en enseignement des langues (Widdowson, 1983; Morcos, 1989; Boroumand, 1993; Belcher et Hirvela, 2000), en linguistique appliquée (Goodman, 1986, cité dans Custodio et Sutton, 1998; Hanauer, 2003a; Widdowson, 2003) et en littérature française (Forget, 2005; Imbert, 2005), ainsi que les réflexions d'écrivains (Ricœur, 1976, cité dans Kramersch, 1985; Calvino, 1984, cité dans Morcos, 1989; Côté, 2004) et d'éditeurs (Pearson Addison Wesley; CLE International) ont permis d'établir un lien important entre l'enseignement de la langue et la littérature, celle-ci étant un moyen d'enseignement revisité par la recherche en langue maternelle (L1) ou seconde (L2), pouvant faciliter l'apprentissage et la maîtrise du code grammatical. Par ailleurs, l'introduction systématique d'extraits tirés de genres variés de la littérature peut faciliter l'intégration et l'apprentissage des composantes linguistiques et culturelles de la langue cible des étudiants (Collie, 2001; Custodio et Sutton, 1998; Etienne, 1999; Pelletier, 1999). Un lien commun semble justifier cet intérêt liant la littérature et l'enseignement des L2. Ce lien est représenté par la motivation, qui, sous-jacente à l'apprentissage, semble toucher les apprenants par le truchement du texte, ainsi que le rapporte Collie (2001, p. 15), qui relate ainsi cette dimension :

Recently, in a seminar of undergraduates in Turkey, I asked students to provide a definition of literature. What I had in mind was to focus upon the widening of that definition in recent years, to include so many areas of literary work beyond a canonical core: translations, children's books, thrillers, popular romances, and so

on. The response that the students came up with was the much more radical: “Literature is Life”. They were right, of course, and their definition is the reason why teaching literary or creative texts still remains a feature of fundamental importance to the business of learning a language.

Si cette observation est juste, l’intégration de la littérature dans l’apprentissage de la langue rapproche les apprenants de la vie et infuse une bonne dose de pertinence dans leur apprentissage – un facteur de motivation non négligeable. Cela peut nous aider à comprendre en partie pourquoi la littérature ferait un retour en salle de classe de L2, non seulement comme « matière » à l’étude, mais aussi comme support pédagogique au développement de connaissances langagières, dont la grammaire, ou dans le vaste domaine de la littératie, soit « la capacité de comprendre, d’utiliser et de traiter l’information écrite nécessaire pour bien fonctionner en société, réaliser des objectifs personnels, développer ses compétences et acquérir des connaissances. » (Ministère de l’Éducation du Québec, 2003)

## 1.2 Question de recherche

Avant d’aborder la question de recherche proprement dite, nous désirons définir en termes larges ce que nous entendons par « littérature » et « grammaire ». La littérature est l’expression de sentiments, de faits, d’histoires vraies ou fictives par les mots, selon des formats et des genres différents (Morcos, 1989). Elle se différencie par le contenu relatif aux lieux, aux personnages et aux actions ainsi que par la forme, la nouvelle, le roman, l’essai, la poésie, le théâtre, la biographie ou même la chanson. La littérature se situe aussi au niveau historique, présentant des caractéristiques propres aux critères esthétiques, langagiers ou sociaux d’une époque. La grammaire, comme nous le verrons plus loin dans la recension, est davantage la représentation d’un code partagé ou imposé de la forme linguistique observée dans un groupe ou une population homogène ou hétérogène, mais qui se distingue par certaines régularités, systèmes ou structures (Germain et Séguin, 1995). La grammaire et la littérature sont deux « phénomènes évolutifs » qui caractérisent ou enrichissent la langue d’un peuple par la fréquence et la variété de leur utilisation (Calvé,

---

1994; Facques, 2002; Belcher et Hirvela, 2004). Quoique apparemment distinctes, la grammaire et la littérature sont marquées l'une par l'autre.

À la lumière de ces définitions, nous désirons explorer l'hypothèse suivante : *L'ajout de passages de littérature à un cours de FLS de niveau universitaire intermédiaire peut mener à une amélioration de la compétence grammaticale des apprenants.* Nous analyserons trois questions qui découlent de cette hypothèse :

- i. Est-ce que l'intégration de textes littéraires peut mener à une amélioration de la compétence grammaticale des apprenants en FLS, en particulier dans leur utilisation de l'imparfait et du passé composé?
- ii. Est-ce que l'intégration de textes littéraires occupe un espace important dans la perception des besoins et objectifs d'apprentissage des étudiants et dans leur appréciation de l'utilisation d'un genre textuel particulier?
- iii. Quelle est l'opinion des étudiants sur le lien existant entre l'utilisation d'extraits de littérature et leur perception de leur compétence grammaticale?

L'objectif global de la recherche est d'aider les professionnels dans le domaine de l'enseignement des L2 à mieux déterminer le contenu langagier de leurs cours de langue. Nous tenterons de vérifier que l'intervention avec des outils littéraires ciblés correspond à une pédagogie positive, apte à déclencher une amélioration de la compétence grammaticale.

## CHAPITRE II

### RECENSION DES ÉCRITS

#### 2.1 Introduction

En observant les aspects socioculturels portés par le discours littéraire (Custodio et Sutton, 1998; Collie, 2001; Forget, 2005; Imbert, 2005), en examinant l'actualisation de la littérature, (Pelletier, 1999; Belcher et Hirvela, 2004) ou encore en approfondissant la contextualisation de l'enseignement de la grammaire et du vocabulaire (Boroumand, 1993; Jubb et Rouxville, 2005), nous observons un regain de l'utilisation de la littérature dans l'enseignement de la langue première (L1) ou seconde. Custodio et Sutton (1998) analysent l'intégration en L2 de nouvelles littéraires ayant un contenu historico-socioculturel marqué. Selon ces auteurs, les textes littéraires peuvent servir de catalyseurs entre la nécessité d'apprendre une langue, les thèmes abordés en études sociales, l'âge des apprenants, leur maturité affective et leur bagage identitaire et culturel. Fleigh-Hamm (1998) se penche sur l'apport du contenu des manuels de français langue seconde (FLS), mettant en évidence la nécessité d'intégrer un plus grand nombre de textes littéraires exploitables pour leur richesse culturelle plus nuancée que d'autres genres de textes. Cet aspect culturel devient important dans un monde où les déplacements de populations de plus en plus fréquents, pour diverses raisons politiques ou autres, dressent un tableau toujours plus multiethnique de la salle de classe. Récemment, quelques manuels destinés au FLS de niveau universitaire ont incorporé davantage de littérature sur le plan du contenu textuel didactique, avec des finalités culturelles et langagières diverses. À titre d'exemple, Amon (2005) propose un recueil de quatre courtes nouvelles littéraires destinées aux apprenants du FLS, avec quelques activités de compréhension du texte, une attention à la langue utilisée par les jeunes dans un contexte narratif, des suggestions d'activités de communication orale et un regard inductif sur la grammaire. Toutefois, son objectif principal est celui de susciter

« l'enthousiasme des étudiants pour la langue française et les cultures francophones » (Amon, 2005 p. vii). Jubb et Rouxeville (2005) utilisent le contexte langagier authentique pour expliquer la grammaire, et dans leur cas, une analyse systématique et approfondie d'éléments variés de la grammaire est utilisée dans un contexte fonctionnel et communicatif, à partir d'extraits littéraires et informatifs. Comme les auteurs l'expliquent dans leur préface : « Grammar is thus presented not as an end in itself, but as a tool essential both to understanding the authentic language of native speakers and to producing effective language of one's own. » (Jubb et Rouxeville, 2005)

Siskin (2001) propose la narration d'une histoire à l'aide d'un film dont la transcription sert à la compréhension de particularités grammaticales ou socio-pragmatiques du FLS, l'histoire présentant le français parlé dans différents pays de la francophonie. Cette méthode se présente comme un pont entre le contenu narratif et des objectifs communicatifs, mais les activités proposées dans le cahier et le livre de l'étudiant, ainsi que les activités en ligne, offrent une exploration explicite de la grammaire. Ces ouvrages – Amon (2005), Jubb et Rouxeville (2005), Siskin (2001) – se greffent à d'autres ensembles pédagogiques moins récents qui témoignent de la pertinence de la littérature en classe de FLS, en lien avec la grammaire, excellents ouvrages, mais qui se révèlent soit trop situés au niveau de la théorie méthodologique, Brumfit (1985), soit trop rapprochés de la méthode grammaire traduction, Comeau *et al.* (1982). Par ailleurs, Blood et Mobarek (2007), proposent un cheminement d'apprentissage de la langue basé sur une histoire, une intrigue en trente épisodes, trois par chapitre. Le livre est accompagné d'un cahier d'activités, de CDs audio, d'une cassette vidéo et d'un site web accessible aux utilisateurs de la méthode. Dans chacun des chapitres, les éléments fonctionnels, structurels et culturels de la francophonie sont présentés en lien avec des extraits de littérature pour chacun des 10 chapitres. Ces extraits de littérature, d'une page ou deux, servent d'approfondissement d'éléments grammaticaux ou culturels.

Belcher et Hirvela (2004) accordent une place de choix aux liens existant entre littératie, lecture et écriture, en L1 en relatant l'historique des théories sous-jacentes aux

---

pratiques pédagogiques en littératie. En poussant la réflexion à la réalité de la salle de classe en L2, en lien avec la lecture et l'écriture, les auteurs relatent les défis particuliers de notre époque que représentent les nouvelles technologies et la place de l'utilisation de la littérature en L2. Certaines conclusions avancées par les auteurs sont rattachées à notre étude, car tour à tour nous voyons émerger la grammaire ou la littérature, dans un contexte pédagogique ou théorique. Voyons, par étapes, comment relier ces différentes perspectives qui, tout en faisant état de la validité du support pédagogique représenté par l'intégration de la littérature, ouvrent l'exploration vers d'ultérieures pistes de recherche permettant d'établir des liens de plus en plus probants entre l'intégration de textes littéraires et le développement de la compétence grammaticale.

## **2.2 Survol de l'enseignement des langues secondes par la littérature**

L'usage de la littérature a déjà été le pilier de l'apprentissage des compétences de base en L2 ou étrangère. Dans l'histoire de l'enseignement des langues, ainsi que le rapportent Howatt (1984) et Germain (1993), les textes littéraires constituaient la base de l'acquisition des habiletés de lecture et d'écriture et représentaient un modèle privilégié d'écriture qui a été très exploité par la méthode d'enseignement grammaire-traduction. Toutefois, l'adoption des approches misant davantage sur la production et la compréhension orale et, plus tard, l'approche communicative ont déplacé le recours aux textes littéraires de base pour privilégier un apprentissage de la L2 ou étrangère axé sur des exigences ou des besoins plus fonctionnels.

On assiste à un retour de flamme littéraire dans les années 1970 et 1980. Plusieurs chercheurs se penchent alors sur la problématique de la réintégration ou du mode de présentation de la littérature en classe de langue. Spack (1985), abordant la thématique de la littérature en classe de langue, constate que l'abandon de la littérature en salle de classe dans les programmes d'anglais L2 et même dans les classes d'anglais L1 trouvait justification dans l'insuffisante compétence linguistique des apprenants pour aborder la littérature. En 2004, reprenant son discours de 1985, elle signale une revalorisation de la

littérature comme outil d'enrichissement académique, intellectuel, culturel et linguistique dans un livre consacré à ce sujet et dans lequel elle affirme : « literature expresses both cultural values and universal human values, its study can promote internal as well as international communication among all English speaking people » (Spack, 2004, p. 705).

LeBlanc (1990) intègre un volet culture-littérature aux activités de base d'enseignement et d'apprentissage de la littérature en classe de FLS, et cela se retrouve aussi dans le curriculum multidimensionnel de Stern (1992), issu de l'Étude nationale sur les programmes de français de base. Le modèle proposé par Stern, faisant la synthèse de plusieurs études effectuées dans les domaines théoriques et appliqués de l'apprentissage des langues, propose un curriculum en quatre syllabi : un syllabus langue (phonologie, grammaire, lexicologie et discours); un syllabus culture (expression et interaction de la langue et de la culture); un syllabus communicatif/expérientiel (thèmes et buts du message, authentiques et concrets reflétés dans le contenu langagier particulier); et enfin, un syllabus formation langagière générale (les sujets dépassant la simple langue pour englober une réflexion sur la langue, son utilisation et les stratégies favorisant l'apprentissage des langues). Le nouveau curriculum de l'Ontario (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2000a, 2000b), pour les différents niveaux d'enseignement du FLS en 10<sup>e</sup>, 11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> année, impose une composante de réflexion critique qui se traduit, entre autres, par l'intégration d'un syllabus langagier qui reflète un curriculum multidimensionnel et accorde toujours plus de place à la littérature. Toutefois, il faut être conscient que cela demeure une contribution générale potentielle de la littérature à cause des réponses très diversifiées que cela suscite auprès des enseignants.

Il semble exister un lien important entre l'expression d'une forme de la langue et la charge sémantique rattachée à l'écriture (Spack, 2004). De plus, les préoccupations reliées à l'intégration de la littérature en salle de classe sont aussi inextricablement liées à l'approche pédagogique actuelle de l'enseignement des langues. Citant Muyskens (1983), un rapport de la Northeast Conference (1991) fait état de liens entre l'intégration de la littérature et le développement de la compétence communicative des apprenants. Ces liens découlent

essentiellement de la construction de sens et la décodification du texte que chaque lecteur, par son bagage culturel et ses connaissances antérieures, peut développer face à un texte littéraire.

L'apport de la littérature implique aussi le développement de différentes stratégies d'apprentissage de la lecture et de l'écriture, stratégies d'autant plus spécifiques que celles-ci, selon Widdowson (1983), font appel à l'interprétation et à la créativité. Cela présuppose l'existence d'un schème d'interprétation de la part du lecteur, qui se retrouve à partager une vision du monde qui dépasse la simple compréhension des mots.

Bref, après avoir été abandonnée à des fins de la fonctionnalité des textes, la littérature tend à vouloir réaffirmer son utilité en enseignement des L2, notamment parce qu'elle y introduit un élément de qualité et de motivation qui ferait défaut aux textes taillés sur mesure. Selon Hirvela (2004), lecture et écriture sont indissociables dans l'enseignement et l'apprentissage, car l'écriture est l'étape de « digestion » de ce que l'on aura absorbé par la lecture. Cela accentue l'importance de la qualité de ce qui est « ingéré » et conduit à de nouvelles perspectives quant à la place, de deuxième ordre, accordée à la littérature dans la recherche et en classe de L2 : « from a perspective that remains underdeveloped in L2 research and pedagogy, a perspective concerned with the roles literary texts can play in connecting reading and writing and thus developing students' L2 academic literacy skills » (Hirvela, 2004, p. 110).

Hirvela (2004) constate le rôle important de la recherche effectuée en L1 sur les théories et les pratiques concernant la lecture et l'écriture. Le modèle de lecture proposé par les enseignants influence directement la complexité et la richesse de l'écriture des étudiants autant en L1 (Carson et Leki, 1993, cité dans Hirvela, 2004; Flynn, 1982, cité dans Hirvela, 2004; Spack, 1988, cité dans Hirvela, 2004) qu'en L2 (Hirvela, 2004; Howatt, 1984; Vincent, 1986, cité dans Hirvela, 2004). Toutefois il n'y a pas unanimité sur le choix des textes à proposer en lecture pour la L2. Dans ce débat, les opposants à l'utilisation de la littérature en salle de classe prétendent que la littérature est un genre trop difficile du point de vue syntactique, lexical et culturel (Hirvela, 2004), et inadéquate ou inutile à la préparation

---

académique des étudiants (Horowitz, 1990, cité dans Hirvela, 2004). D'autres, par contre, voient dans les textes littéraires un outil de choix pour l'exploitation active de modèles de lecture servant à l'écriture (Hirvela, 2004; Stotsky, 1995, cité dans Hirvela, 2004). Dans cette perspective, la lecture devient aussi un lieu actif de construction de sens, où texte et lecteur tissent la trame de la compréhension d'un message (Tierney et Pearson, 1983, cité dans Hirvela, 2004; Krashen, 1984, cité dans Hirvela, 2004; Bartholomae et Petrosky, 1986, cité dans Hirvela, 2004; Hirvela, 2004). De façon plus précise, la littérature occupe une place privilégiée par la richesse universelle du message retransmis par la narration (Chambers, 1984, cité dans Hirvela, 2004; Abbs et Richardson, 1990, cité dans Hirvela, 2004).

Le débat se situant autour de la difficulté représentée par le contenu des textes littéraires (Belcher et Hirvela, 2000) fait aussi état de la place réduite consacrée à la formation des enseignants en utilisation d'outils littéraires en L2, ce qui suggère un désintérêt voulu à l'égard de cette méthodologie. Les deux objections majeures traditionnelles, rapportées par Hirvela (2004), veulent que la littérature ne prépare pas adéquatement les étudiants qui doivent tenir un certain genre de discours académique et que cette préparation, par des outils littéraires, ne forme les étudiants qu'à une « chasse gardée » à laquelle ils auront rarement l'occasion de s'intégrer. Toutefois, Stotsky (1995, cité dans Hirvela, 2004) et Bartholomae et Petrosky (1986, cité dans Hirvela, 2004) ont contré ces objections, affirmant le rôle plus « actif » du lecteur, en L1 ou en L2, qui, en lisant, apprend à construire une signification du texte, un schéma qui lui servira ensuite à l'écriture. Cet « aller-retour » de la lecture à l'écriture déborde dans une influence sur la compétence grammaticale des apprenants, selon Hirvela (2004).

Ayant déterminé que la construction de sens est un des bénéfices de la littérature, encore faut-il expliquer pourquoi elle aurait une place de choix comparée à un texte de genre plus informatif. Hirvela (2004) soutient que la narration, ainsi que rapporté par Rosenblatt (1978, cité dans Hirvela, 2004) et Chambers (1984, cité dans Hirvela, 2004), par la richesse de l'implication personnelle du lecteur, lui permet de jouer un rôle beaucoup plus actif dans l'interprétation et l'élaboration de textes écrits. La réflexion de Hirvela (2004)

---

comme celle de Hanauer (2003b), met en relief l'impact sur la motivation des étudiants et les aspects socioculturels liés à l'introduction de la littérature, ainsi que leur capacité accrue de raisonnement et de construction du texte en général, encourageant à réserver une certaine place à la littérature en L2. Toutefois, concernant l'application concrète en salle de classe, peu de mentions sont faites des liens entre la littérature et la compétence grammaticale des apprenants, l'accent étant gardé sur le développement de la compétence communicative des apprenants.

### 2.3 Survol de l'enseignement des langues secondes par la grammaire

La grammaire a longtemps été la base d'appréhension de la langue. À l'époque de la méthode grammaire-traduction, la grammaire correspondait à une longue chaîne de règles régissant la forme. Le sens ou l'usage étaient en compétition directe avec la norme et la justesse ou l'exactitude morphologique, syntaxique ou lexicale. Bref une équation se faisait entre la maîtrise d'un système et le développement de la capacité d'analyse d'un système, signe de discipline mentale et de rigueur intellectuelle. La méthode grammaire-traduction, bien qu'assurant une certaine précision, n'entraînait pas automatiquement l'aisance. Nombreux sont les cas rapportés de personnes ayant une parfaite maîtrise du langage écrit et du code le sous-tendant, mais qui ont rencontré des problèmes lorsqu'elles ont essayé de communiquer de façon spontanée, surtout à l'oral (Puren, 1988).

C'est ainsi que l'on commencera à observer une certaine tendance à négliger la grammaire avec l'avènement de la méthode directe, au début du 20<sup>e</sup> siècle. La priorité des objectifs est d'ordre pratique, la grammaire ne disparaît pas, mais est présentée de façon plus inductive, mettant en relief la « parenté grammaticale des exposés verbaux » (Germain et Séguin, 1995). Le débat sur la pertinence de l'enseignement de la grammaire dans un cours de L2 se poursuit et lors de l'avènement de la méthodologie structuro-globale audiovisuelle, seuls des éléments charpente essentiels ou fondamentaux, déterminés en fonction de la fréquence de leur occurrence, vont résister et représenter une grammaire qui garde une place seulement en fonction de la facilitation d'assimilation d'éléments discursifs

---

en contexte. Dès les années 1950, l'influence de la pensée structuraliste et de la psychologie behavioriste servira de fondement à la méthode audio-orale, où la forme s'apprend par imitation et répétition de modèles relativement figés (Germain et Séguin, 1995). L'idée que le contenu du message était plus important que sa forme a eu plusieurs disciples et les écoles basées sur une « absence de la grammaire » ou une présentation dissimulée et inductive ont proliféré avec un succès mitigé (Long, 1996; Lyster, 2001, 2004).

Ce succès, par ailleurs, a perdu un peu de son éclat, car on voit un retour en force de la grammaire, en douceur mais avec beaucoup d'assurance. Garrett (1986, 1989) examine l'évolution de certains volets de la théorie grammaticale, discutant les différents objectifs pédagogiques rattachés à l'enseignement traditionnel de la grammaire et explorant des ouvertures proposées par les recherches sur des perspectives nouvelles sur le rôle de la grammaire en enseignement des L2. Avec l'avènement de l'approche communicative, la grammaire est reléguée à une place presque inexistante, les priorités étant les fonctions et les notions entourant l'acte de communication (Germain et Séguin, 1995). Une nouvelle pédagogie vient se greffer sur le modèle communicatif, tout en ayant à prendre en considération des facteurs aussi complexes que les processus de mémorisation, de connaissance et de performance.

Avec un regard nouveau sur la définition et le traitement des erreurs (Bélanger, 1991; Long 1996; Lyster, 2001, 2004) et la redéfinition de la précision et de l'aisance (Netten et Germain, 2004), de nouvelles variables et mesures de la performance viennent enrichir les connaissances linguistiques. Une approche grammaticale qui tient compte des contraintes sociolinguistiques, discursives et pragmatiques retrace un espace à la grammaire. Garrett (1986, 1989) et plus tard Christison (2002) affirment qu'un visage multidisciplinaire de la définition de la grammaire et de la compétence langagière en général doivent faire appel aux nouveaux concepts de l'apprentissage et de l'acquisition, à la lumière des découvertes sur les processus conscients et inconscients de l'apprentissage. Reprenant le concept de traitement des règles, Larsen-Freeman (1990) propose sa vision d'une grammaire pédagogique, axée sur l'apprenant. Cette tendance se perçoit aussi dans les réflexions de

Terrell (1991), qui affirme se rendre compte que dans les mêmes conditions d'apprentissage, les résultats peuvent être divergents, ce qui implique que le style d'apprentissage joue un rôle plus important que le sens, la forme ou le contexte. On suppose alors un lien étroit et non négligeable entre ce qui doit être enseigné et la clientèle cible. Une préoccupation nouvelle émerge des hypothèses de Terrell (1991), lorsqu'il se demande si l'ordre de la présentation des éléments grammaticaux joue un rôle clef dans l'acquisition de la langue. Ce qui semble découler de ces recherches projette l'idée d'un « pont » entre forme et sens, pont qui assurerait le lien sémantique et morphologique des éléments et dont une présentation systématique conduirait à l'intégration de la règle par l'apprenant. Comme l'affirme Poulin (1994), la grammaire, redevenue de l'avis de tous, une composante importante même dans une approche communicative, doit répondre à des critères de sélection et d'organisation bien précis pour jouer pleinement le rôle qui lui revient, tout en étant « accessible et rentable » (1994, p. 347).

Muncie (2002) propose une réintégration marquée et pointue de la grammaire en L2. À la base de son argumentation, il distingue le fait que, surtout dans la production écrite, la dichotomie « processus-genre » ne rejoint pas nécessairement les besoins des apprenants. L'accent mis sur le contenu ordonné par étapes d'écriture (processus) ou l'accent qui privilégie le « genre » comme moule d'une adhésion à une population académique particulière ne correspondent pas toujours à la réalité de la salle de classe, surtout dans un contexte de l'enseignement de l'anglais langue étrangère. Muncie (2002) souligne l'importance de l'intégration de la grammaire, besoin exprimé par les étudiants et non incompatible, à son avis, avec le rôle du moniteur de Krashen (1999, cité dans Muncie, 2002), plus dans la production écrite qu'orale. Forme et contenu doivent, à son avis, aller de pair dans les processus de composition et être des éléments complémentaires et simultanés, tout en demeurant fermement ancrés dans une construction du sens et du discours.

Les problématiques reliées à la forme et au contenu sont largement reprises par Ellis (2006) dans un article qui, rejoignant celui de Lyster (2004), fait état des controverses existantes aujourd'hui autour de l'enseignement de la grammaire en L2, et suggère aussi un

itinéraire de réflexion articulé autour de plusieurs questions qui font l'objet de la recherche en L2.

Une recherche expérimentale effectuée sur une large échelle (Harley, 1989) a fourni un modèle statistique d'analyse de l'influence des activités langagières sur la compétence grammaticale d'élèves d'immersion française de sixième année de l'élémentaire, dans la grande région de Toronto. Trois conseils scolaires ont permis que quatre écoles par conseil participent à la recherche avec une population totale de 319 élèves, répartis dans six groupes témoins et six groupes contrôles. Les variables analysées étaient l'utilisation appropriée de l'imparfait et du passé composé. Certaines activités de cette étude avaient le dénominateur commun de l'intégration littérature et grammaire. Avec ses résultats, Harley (1989), en plus de confirmer l'impact positif d'une intervention avec des textes calibrés sur des points de grammaire précis, avait déjà saisi la nécessité de limiter l'expérience à ces deux éléments grammaticaux, qui reviennent souvent parmi les difficultés des apprenants. Pendant les huit semaines de l'expérimentation, les outils utilisés pour cette recherche étaient sélectionnés à partir d'une banque d'activités portant sur le passé, intitulée *Parlons du passé*. Cette banque d'activités portait surtout sur l'utilisation de l'imparfait et du passé composé. L'objectif basé sur une présentation inductive, était l'identification de l'usage de ces deux temps en particulier par le truchement de textes reliés à des thèmes propres à l'immersion française et aux intérêts des élèves (Harley, 1989). D'une semaine à l'autre, la présentation d'exemples ciblant les deux temps à l'étude évoluait d'une simple écoute passive de modèles proposés dans une légende reconstruite avec les temps à l'étude, pour passer à des activités portant davantage sur la reconnaissance de la forme verbale. L'expérience s'est poursuivie pendant les semaines suivantes avec l'intégration d'activités visant les particularités aspectuelles (continuité de l'action), ainsi qu'une mise en pratique individuelle ou collective de reconnaissance ou de production orale et écrite des modèles vus précédemment.

Pour mesurer la compétence des apprenants, Harley (1989) a utilisé un pré et un post-test, basé sur trois instruments de mesure : une échelle Likert évaluant la précision

d'utilisation des deux temps pour une activité d'écriture et une composition libre sur un thème narratif; un test lacunaire, avec 38 occurrences, visant la capacité de reconnaissance grammaticale des deux formes du passé; une entrevue en trois questions, stimulant des réponses requérant le passé composé ou l'imparfait. Une analyse de covariances des résultats des post-tests a révélé une différence significative en faveur des groupes expérimentaux dans les résultats des textes lacunaires et des entrevues orales (Harley, 1989, p. 344). Toutefois, trois mois plus tard, à la suite de l'administration des mêmes post-tests, de nouvelles analyses n'ont révélé aucun résultat significatif (Harley, 1989, p. 347). Il est à remarquer qu'entre les post-tests 1 et 2, aucun des groupes testés (les mêmes que pour les l'expérimentation) n'a été exposé aux activités expérimentales prévues entre le pré-test et le post-test 1.

Les points de vue synchroniques, évolutifs et contrastifs dans divers milieux et différents degrés de l'acquisition des temps du passé français et leur enseignement sont discutés dans un recueil de textes réunis par Labeau et Larrivée (2002). L'analyse très détaillée quant à l'utilisation et la définition de ces temps se déroule autour d'une critique de la valeur propre ou de relation des différents temps du passé, de l'emploi reconnu et encouragé dans certains genres de textes ou contextes narratifs et/ou journalistiques, propulsant la discussion dans les sphères du « surnombre des temps » selon Engel (2002), en passant par la sémantique conceptuelle ou référentielle du passé composé dans Larrivée (2002).

Par ailleurs, une analyse comparative des erreurs commises dans l'utilisation du passé composé et de l'imparfait par les apprenants anglophones de FLS est au cœur de la discussion soulevée par Labelle (2002). Selon elle, la difficulté que les étudiants éprouvent serait partiellement attribuable à la représentation aspectuelle qu'ils se font du passé en anglais et la subséquente tentative de transposition en français. Ainsi que rapportée dans cette étude et antérieurement (Labelle, 1994), cette représentation touche directement la relation entre les erreurs les plus importantes ainsi que les taux d'échec subséquents, dans des textes suivis d'une page où imparfait et passé composé se confondent faute d'une

---

mauvaise représentation aspectuelle ou syntaxique du *simple past* (passé composé) ou du *past progressive* (imparfait). Cette étude intéressante jette les bases d'une discussion sur la valeur intrinsèque de l'aspect et du procès d'état ou d'action rattachée à l'expression du passé en anglais ou en français. Toutefois, l'étude de Labelle (2002) ne donne pas d'indications concrètes pour une amélioration des méthodes didactiques à privilégier, le discours étant davantage au niveau de la valeur terminologique des différents termes.

## 2.4 Littérature et grammaire

Les recherches des dernières années semblent confirmer un lien important entre l'apprentissage d'une langue et une dissociation ou association, selon le cas, de l'expérience littéraire en salle de classe. Des points d'analyse ont été soulevés relativement au contenu sémantique des textes utilisés dans les cours de langues secondes ou étrangères et leur impact sur l'apprentissage :

[...] advantages of authentic literature help not only in the teaching of language and culture, but also serve to motivate students to want to learn a foreign language. The information in stories is seen as useful and pertinent to the students and is thus more likely to be absorbed into both the conceptual and linguistic memory. There is an information gap - students want to know what happens in the story - which is essential for motivation and successful language acquisition. To quote Noam Chomsky, "about 99 percent of teaching is making the students feel interested in the material." (Langer de Ramirez, 2002, p. 18)

Pertinence, authenticité et motivation semblent être autant d'éléments distinguant un texte davantage « inspiré » qu'un texte taillé sur mesure pour l'apprentissage de la langue, mais moins intéressant. Selon Hanauer (2003b), qui établit une relation entre motivation et littérature :

[...] many teachers recognize that language learning goes beyond learning linguistic regularities. Communicative context, cultural understanding, and pragmatic knowledge are widely recognized as significant for the language classroom. Poetry extends this approach by providing a site for the discussion of humanly

---

significant, individual meaning, and linguistic structure in relation to wider cultural frames. (Hanauer, 2003b, p. 85)

Calvé (1994) énumère différents rôles ou modes de présentation de la grammaire : instrument pour la communication, statut d'aide, grammaire d'« usage » et, enfin, but en soi. Au niveau de l'enseignement en L2, le problème est celui du transfert de la connaissance grammaticale à un contexte illocutoire où la même proposition peut avoir une signification différente. Les objectifs de la syntaxe et du discours se croisent ou suivent des cheminements parallèles, selon la capacité de l'enseignant d'en distinguer les fonctions et les points communs. Pour remédier à ce problème, une organisation hiérarchisée de certains exercices est proposée afin d'attirer l'attention de l'étudiant sur la forme, le sens et la communication ultime. Toujours selon Calvé (1994, p. 643), l'intégration du discours et des formes syntaxiques doit être encadrée dans un contexte situationnel qui sert de « déclencheur » authentique et signifiant à un exercice autrement passible de redevenir simplement structural.

Si les discussions des chercheurs pointent davantage vers la trivialité de l'utilisation des temps simples ou composés pour l'expression du passé, dans les textes authentiques ou dans la reformulation qu'en font les étudiants (Engel, 2002; Larrivée, 2002; Labelle, 2002, 1994; Molendijk, 2002), peu de références relatent la valeur pédagogique des textes littéraires pour une meilleure appréhension de ces temps du passé. Par ailleurs, Facques (2002), mentionne le potentiel d'exploitation pédagogique d'une certaine méthodologie dans l'enseignement des temps du passé :

Privilégier un enseignement des temps du français qui allie l'étude prescriptive des grammaires à l'analyse descriptive des textes aurait en outre l'avantage de montrer que le « sens » des temps en discours n'est pas inscrit a priori dans les formes verbales mais résulte d'une combinaison entre les deux niveaux dont nous parlions en introduction : la grammaticalité et la textualité. (Facques, 2002, p. 129)

Son étude, basée sur un corpus de 146 articles de presse français recueillis en 1997 – qui fait état d'alternances comparatives de l'utilisation du passé composé et de l'imparfait

dans des extraits narratifs tirés du monde journalistique français – suggère un lien avec la problématique de notre recherche, celui de la relation entre le texte et l'apprentissage de ses composantes discrètes, mais ne formule toutefois pas d'indications précises relativement à une solution didactique pratique ou touchant à la littérature.

Par contre, Judge (2002), ayant constaté auprès de ses étudiants de niveau universitaire avancé une aggravation systématique de leurs déviations quant à l'emploi des temps du passé, a élaboré une étude systématique basée sur la relecture du contenu des manuels d'enseignement surtout en ce qui concernait l'emploi de l'imparfait, du passé composé, du passé simple et du présent narratif. Elle en a conclu que différents points de vue des auteurs favorisent une approche micro-verbale ou macro-verbale de la présentation de la matière, selon que les manuels sont français, destinés à des Français ou à des étrangers, ou encore qu'il s'agisse de manuels anglais destinés à l'apprentissage du français L2. Les présentations micro-verbales correspondent à une réduction plus prescriptive de la langue, avec beaucoup d'importance rattachée à la morphologie, alors que la présentation macro-verbale explicite davantage un système multifocal, avec utilisation de plusieurs temps correspondant à autant de points de vue du narrateur, à la base du discours et du récit. Cela explique la simplification apparente à laquelle sont exposés les étudiants de différents niveaux dans des manuels didactiques. Toutefois, cela ne permet pas nécessairement de comprendre ou de réduire le nombre d'erreurs faites par les étudiants.

Judge propose donc une analyse fort détaillée de ce que devrait être le contenu théorique en ce qui concerne la grammaire et la force ou la faiblesse de plusieurs ouvrages dans leur capacité de répondre exhaustivement aux perplexités découlant d'un usage plus ou moins conforme des temps du passé. La conclusion vers laquelle nous oriente cette recherche est qu'il y a une différence entre la production des étudiants et leur potentiel de compréhension. La recommandation qui découle du constat des divergences d'emplois et d'explications des temps du passé existant dans différents manuels suggère la nécessité de guider les apprenants vers une sensibilisation accrue des thématiques liées à la valeur et aux emplois des verbes dans une perspective plus multifocale.

## 2.5 Finalités et implications

Belcher et Hirvela (2004) mentionnent que Gajdusek et van Dommelen (1993, cité dans Hirvela, 2004) ont mis au point une pédagogie visant l'utilisation du texte littéraire pour enseigner des éléments de grammaire. Malheureusement, nulle mention n'est faite de la spécificité des éléments grammaticaux ou du processus d'application. Il est intéressant de consulter Silva et Rice (2004), qui font une recension descriptive très exhaustive des plus récentes recherches portant sur l'enseignement de l'écriture en L2. Cependant, les thèmes de recherche privilégiés par ces auteurs touchent aux procédés de la composition, à certaines variables affectant la composition écrite, à la mécanique du langage utilisée en écriture, à l'évaluation des compositions écrites, mais peu sur l'importance de la grammaire. La partie de la recherche basée davantage sur des paramètres de linguistique appliquée se penche sur l'analyse du contenu, mais sans mentionner explicitement les textes littéraires, relatant davantage l'attention portée à la grammaire dans les textes écrits surtout en ce qui a trait à l'analyse des erreurs.

Comme Harley (1989), Muncie (2002) souligne aussi la nécessité de limiter à deux ou trois les éléments grammaticaux à filtrer, cette limite étant moins intimidante pour l'apprenant qui doit garder une forte motivation envers l'écriture. Reste à délimiter ces deux ou trois éléments.

Bien que, dans le cadre de notre recherche, nous soyons limités par un cadre micro-verbal et prescriptif de certains éléments de la langue dans les objectifs d'apprentissage des étudiants que nous avons comme population cible, la recherche de Judge (2002) nous encourage à explorer la compréhension de l'utilisation des temps du passé par des moyens polyvalents qui ne soient pas figés dans un moule particulier. La littérature, par son caractère créateur, fournit aux étudiants une exposition plus riche à cette partie de la matière, proposant des modèles à la fois simples ou complexes de compréhension des phénomènes des temps verbaux, en faveur d'une approche plus macro-verbale, qui tient compte de l'aspect et de la valeur des temps. Cela doit se faire grâce à l'analyse de « textes très courts, ce qui explique pourquoi cette approche n'est pas lourde pour les étudiants, et

---

peut être intéressante » (Judge, 2002, p. 234). Cette recherche ouvre donc des perspectives pédagogiques découlant des réalités mentionnées, soit la complexité de la théorie et la réalité des erreurs des apprenants.

De cette recension des écrits nous conservons les points saillants suivants : une revalorisation de l'intégration de la littérature dans l'enseignement de la L2, un lien à établir entre le contenu linguistique des textes proposés et la compétence grammaticale des apprenants, une délimitation du domaine d'investigation qui permette de répondre à des objectifs de recherche réalistes et qui corresponde à une réalité accessible au niveau de la collecte réelle des données. Les résultats de cette étude pourraient contribuer à l'amélioration du contenu des programmes d'enseignement des L2 en stimulant la réflexion sur l'intégration de deux différentes méthodes d'enseignement des L2 : la méthode globale et la méthode centrée sur le contenu et la forme. L'étude pourrait aussi donner des indications sur les outils littéraires et discursifs à privilégier dans cette intégration. Enfin, il est souhaitable qu'elle encourage la réalisation d'autres études sur la corrélation ou la compatibilité entre littérature et grammaire en enseignement des L2.

## CHAPITRE III

### CADRE CONCEPTUEL

Dans notre recherche nous tenterons de constater l'effet de la littérature en vérifiant si les étudiants universitaires de FLS peuvent améliorer leurs compétences langagières, notamment grammaticales, par l'intégration d'extraits de littérature dans leurs cours de FLS. Pour cela nous allons définir le contexte de la recherche, expliquer le choix d'une définition de la compétence grammaticale, expliquer le choix des outils d'intervention et proposer les attentes et les résultats escomptés.

#### 3.1 Contexte de la recherche

La recension des écrits a permis de constater qu'il y a effectivement plus d'une composante impliquée dans la dynamique de l'intégration ou non de la littérature et de la grammaire. Pour mieux comprendre ce que nous voulons dire par intégration, nous allons voir si et pourquoi une méthode plutôt qu'une autre devrait s'imbriquer dans la construction de notre cadre de référence.

En préconisant l'intégration des méthodes, Prabhu (1990) analyse de façon philosophique les raisons pour lesquelles certains professionnels du domaine de l'enseignement des langues affirment qu'il n'y a pas de « meilleure méthode » pour l'enseignement et comment cette affirmation peut mener à des perspectives de recherche sans discussion et sans issue. Dans son argumentation, il met en évidence les divers degrés de variabilité et de fluctuation de contextes associés à une méthode plutôt qu'à une autre. Cet éventail de dimensions constitue un défi de taille lorsqu'il s'agit de résoudre le débat du choix d'une méthode apte à répondre à différents objectifs de planification ou d'évaluation d'un programme d'enseignement. L'authenticité et la validité d'une approche plutôt qu'une autre ne serait en fait qu'un élément partiel de la « vérité scientifique » à un moment donné

dans le temps, et dans un contexte particulier, dimensions difficile à circonscrire ou à prouver de façon empirique.

Prabhu répète qu'il existe une plate-forme de discussion où des éléments divers et quelquefois opposés se confrontent et se questionnent mutuellement, c'est-à-dire grammaire et pratique, savoir et savoir faire, savoir implicite et savoir explicite, précision et aisance. Selon Prabhu (1990), seule l'intuition pédagogique doublée de la « conceptualisation » individuelle d'une application personnelle et unique d'une méthode peut garantir un certain sens de plausibilité à une méthode d'enseignement. Cette ouverture au questionnement permet de garder un équilibre salutaire favorable à l'amélioration des méthodes de recherche. C'est dans cette optique que s'insère notre questionnement.

Depuis quelques années, les approches pédagogiques qui préconisent une attention particulière au « contenu » sont la « Whole Language Approach » (WL) et la « Content-Based Instruction » (CBI). Définie dans les années 1980, la WL préconise l'utilisation de la globalité d'un texte pour stimuler la communication auteur-lecteur, au moyen de documents authentiques et aussi – mais non exclusivement – littéraires. Selon Richards et Rodgers (2001), cette approche est basée sur l'école de pensée humaniste et constructiviste, l'apprentissage étant à la fois un élément très individuel et personnel, dans l'interprétation du sens littéraire, et cumulatif, par la contextualisation sociale construite au fil de la compréhension d'un texte. Cette approche fait intervenir la compétence des étudiants, car dans la méthodologie et les procédures, il y a intégration des habiletés réceptives et productives pour développer l'intérêt et la compétence. La variété sémantique découlant de l'approche globale se reconnaît par ailleurs dans la CBI.

Comme le précisent certains auteurs, l'idée d'enseigner la langue par le contenu remonte très loin dans le temps; Saint Augustin, par exemple, en parle en 389 lorsqu'il affirme le lien étroit entre l'appréhension d'un concept et sa définition, en disant qu'une fois les choses connues, la connaissance des mots suit, et que nous ne pouvons pas espérer apprendre les mots que nous ne connaissons pas avant d'avoir compris leur sens (Brinton, Snow et Wesche, 1989, 2006). Richards et Rodgers (2001) soulignent cette tendance

particulière et sous-jacente aux premières années de l'immersion française dans les années 1960. Le concept du contenu de base a continué à gagner du terrain et demeure à l'heure actuelle très exploité à tous les niveaux de l'enseignement des langues. Brinton, Snow et Wesche (1989, 2006) et Richards et Rodgers (2001) expliquent que les objectifs du rapport de 1975 « Language across the Curriculum », qui touche la L1, ont un impact sur la L2, en mettant l'accent sur la qualité de la langue transmise par le sujet d'apprentissage d'une autre matière. Wesche (1993) souligne qu'il y a une distinction importante entre une instruction basée sur la langue utilisée dans une discipline en particulier et l'utilisation d'un contenu langagier plus vaste, qui dépasse un simple syllabus qui inclurait le vocabulaire ou des fonctions langagières directement liés à un domaine académique ou professionnel précis. Ce qui caractérise une approche basée sur le contenu, c'est l'acquisition découlant de l'exposition et internalisation de connaissances acquises dans un riche contexte d'apprentissage dans la langue seconde, alors que l'apprenant se concentre sur le sens du message qui lui est transmis :

While there is controversy about whether novel, comprehended language input is a sufficient condition for acquiring accurate speaking and writing skills in another language, there is considerable research evidence that it is a necessary one, and that high levels of language proficiency can be reached in learning situation where the language is the medium of communication rather than an object of analysis (Genesee 1991; Larsen-Freeman and Long 1991). In content-based language teaching, the claim in a sense is that students get "two for one" - both content knowledge and increased language proficiency. (Wesche, 1993, p. 58)

Il est intéressant de voir que cette philosophie sera non seulement la base des cours visant les objectifs particuliers, à savoir (Students with Limited English Proficiency), LSP ou ESP (Language/English for Specific Purposes), comme le mentionnent Brinton, Snow et Wesche (1989, 2006), mais aussi la plateforme politique des cours d'immersion française à partir des années 1965, et demeure encore aujourd'hui un des piliers des projets du développement de la littératie en salle de classe, vu le rapport intrinsèque existant entre l'écriture, la lecture et la capacité d'apprendre (Brinton, Snow et Wesche, 1989, 2006). Cette

collaboration entre le langage du texte et le sujet du texte devient le fondement du CBI, autant que celui des programmes visant la littératie.

Dans les classes d'immersion française, et comme le rapportent Richards et Rodgers (2001), dès les premières versions des programmes mandatés par le gouvernement canadien, à savoir SLEP, LSP or ESP, cela se traduit par un apprentissage privilégiant la compétence dans une matière et la manipulation de plusieurs éléments de la L2 dans un contexte socioculturel particulier. Ce modèle visant le contenu, reflétant les multiples raisons de l'apprentissage ainsi que la variété du contenu sémantique, est basé sur le principe que les étudiants apprennent mieux lorsque la langue devient un moyen plutôt qu'un but en soi et que l'étude de la langue reflète un besoin réel des apprenants.

Pour reprendre Wesche (1993), si l'on observe les objectifs des différents modèles de cours centrés sur le contenu, on peut voir sur un continuum d'objectifs d'apprentissage, une gradation réservée au contenu. On passe d'un contenu thématique, lorsque l'objectif est l'apprentissage de la langue, à un contenu visant un sujet ou une matière, dans les modèles de cours encadrés portant surtout sur la compréhension du message, pour arriver à une formule, l'immersion, où contenu et langue deviennent les objectifs d'apprentissage. De façon parallèle, selon le régime pédagogique, on peut constater une différenciation, non seulement pour les objectifs du cours, mais aussi pour ce qui touche les aspects du format d'instruction, de la population étudiante visée et des moyens d'évaluation. L'emplacement même des cours, les niveaux de compétence préalable, le curriculum choisi, le matériel didactique, la formation des professeurs et d'autres détails administratifs sont autant de variables, selon le différent format de cours basé sur le contenu, ainsi qu'il est indiqué dans Brinton, Snow et Wesche (1989, 2006).

Sans pouvoir pour l'instant greffer l'intégration d'extraits de littérature à un des modèles mentionnés ci-dessus, notre recherche s'insère toutefois dans cette perspective d'enrichissement du matériel sémantique « brut » auquel les étudiants sont exposés. L'authenticité des textes littéraires et la complexité des thèmes et des genres servent d'ancrage au processus de développement et manipulation d'une pensée complexe, sur des

---

sujets à la fois concrets et abstraits. Il s'agit donc de bien voir que l'on veut enrichir la simple connaissance « utilitaire » de la L2, éveillant des éléments psychologiques, sociaux et culturels pour retenir l'attention des étudiants sur la forme grammaticale utilisée en L2 et ainsi possiblement améliorer leur compétence dans l'utilisation de certains temps du passé.

### 3.2 Choix d'une définition de la compétence grammaticale

Les deux variables de notre recherche sont l'intégration d'extraits de littérature et la compétence grammaticale, car elles sont au cœur de l'instrument dont la description suivra.

Dans la mesure où dans notre projet nous allons essayer de dégager une certaine construction de sens à partir des différents résultats, quantitatifs ou qualitatifs, recueillis tout au long de la recherche, nous adhérons à un courant constructiviste. Nous nous servons d'une méthodologie qui fera appel à un modèle quantitatif pour ce qui est de l'observation et analyse des données exactes fournies par les résultats d'un test grammatical. Nous nous servons de définitions plus subjectives et relatives à des contextes particuliers lorsqu'il s'agira de recueillir des données d'ordre plus qualitatif avec les résultats du sondage et des groupes de discussion.

Royer (2006) ainsi que Royer et Baribeau (2005) présentent le questionnement existant aujourd'hui autour des cadres épistémologiques de la recherche ainsi que l'apport des approches qualitatives en sciences humaines et sociales. Parmi les communications présentées lors de ces colloques, celle de Mucchielli (2004) a été retenue pour les liens effectués entre une définition de l'approche constructiviste scientifique opposée ou comparée à celle définie en sciences humaines et sociales (SHS). Mucchielli élabore largement sur les postulats scientifiques et épistémologiques rattachés aux principes du constructivisme et il n'est pas ici question d'élaborer de façon extensive sur le débat existant sur une définition plutôt qu'une autre de ce concept complexe. Il est toutefois important de pouvoir rattacher une certaine définition associée à notre recherche, reconnue dans le monde du savoir contemporain. Selon Mucchielli (2004) :

Les chercheurs actuels n'ont pas la prétention de présenter leurs résultats comme la connaissance « achevée ». Ils savent bien qu'ils ont fait un bout de chemin, qu'ils ont vu les choses d'un point de vue qui n'épuise pas la profondeur des phénomènes complexes. Ainsi, de nombreux chercheurs ayant la juste impression qu'ils ont « construit » quelque chose qui a à voir avec une mise en ordre du monde, se disent « constructivistes ». (Mucchielli, 2004, p. 13 et 14)

Mucchielli analyse plusieurs aspects de l'analyse qualitative et au degré de satisfaction de ce genre de recherche avec les principes de l'expérimentation. Selon lui, en plus d'une ouverture empathique propre aux vécus individuels et sur le terrain, en SHS le chercheur se doit de faire :

... des aller-retour entre la connaissance qu'il est en train de construire et le phénomène qu'il étudie, et les notions à sa disposition qu'il précisera la forme exacte et concrète du concept qui va, au final, rendre compte du phénomène. Pour ce faire, le chercheur pourra puiser, tour à tour, ce dont il a vraiment besoin, dans l'ensemble des sous-éléments conceptuels offerts par le macro-concept de départ. C'est à ce genre de condition qu'il nous semble que l'on puisse parler de « construction de la connaissance ». Cette connaissance par l'expérience, oblige le chercheur à être « sur le terrain », dans une posture de découverte et d'interrogation du monde à représenter. Il ne doit avoir que des idées générales sur les choses à découvrir et il sait et admet que ses expériences vont peut-être le mener ailleurs ou plus loin que ce qu'il sait. Le cadre référentiel dont il va utiliser les concepts doit donc être un cadre « lâche », avec des concepts lâches eux aussi. (Mucchielli, 2004, p. 22 et 23)

D'autres perspectives sur la relation entre le constructivisme et l'apprentissage d'une langue dans un contexte de L2 ou étrangère pourraient faire l'objet d'une analyse plus approfondie, voire entre autres Sercu, Mendez Garcia et Prieto (2005) qui élaborent la perspective du constructivisme dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue étrangère, ou encore Olivares (2002) qui se penche sur les liens existant entre l'approche communicative et le constructivisme. Dans cette publication l'étude est centrée sur les transferts entre L1 et L2 qui favorisent de façon constructiviste l'apprentissage, surtout lorsqu'il s'agit de communications authentiques où le contenu langagier en contexte est l'objet principal du transfert pour une population bilingue, dans ce cas cataloguée, EEL

(English Language Learners aux États-Unis). Le modèle CCT (communicative, constructivist and transfert) est à la base de six principes pédagogiques communicatifs développés à partir des réflexions découlant de la recherche dans différents domaines. Les six principes communicatifs réitèrent que l'apprentissage d'une L2 est favorisé si les conditions suivantes sont réunies : une présentation de la matière allant du global au détail, une centralisation de l'enseignement sur l'apprenant, un contenu langagier significatif pour une appréhension immédiate du sens du message par l'apprenant, le soutien fourni par une interaction sociale afin de promouvoir un échange et un développement des compétences, que les quatre habiletés, réceptives et productives soient stimulées en même temps, et enfin, que le contenu langagier puisse établir des liens avec les éléments culturels en L1 des apprenants.

Dans une perspective constructiviste, ce qui se passe dans l'esprit de l'apprenant doit être vu comme un processus créatif favorisant un apprentissage actif du contenu et de la forme linguistique. À la base du transfert entre L1 et L2, Olivarez (2002) reprend les modèles de connaissances déclaratives, procédurales et stratégiques, déjà proposés par Byrnes et Guthrie (1992). Cette terminologie est aussi utilisée dans les modèles neurophysiologiques de mémoires, conceptuelle, déclarative et procédurale de Paradis (2004).

Reprenant la définition de Sercu, Mendez Garcia et Prieto (2005) sur le constructivisme, nous voyons un autre lien entre la tentative d'une réponse aux défis imposés à l'éducation dans le monde complexe qui nous entoure et les exigences culturelles reliées à une langue, soit-elle L1 ou L2 :

An adequate preparation of young people for this world requires more than passing on an agreed upon body of knowledge. New knowledge is created every day. What people need to maintain their ground in a rapidly changing world are skills that allow them to independently address new questions and solve new problems. (Sercu, Mendez Garcia et Prieto, 2005, p. 483)

Sans suivre la direction prise par cette recherche, pour ne pas nous perdre dans une perspective culturelle qui dépasse les frontières de notre réflexion, nous considérons

important d'intégrer cette facette de la construction d'un savoir, basé sur des éléments rattachés de près ou de loin à l'apprentissage de la langue.

La notion de constructivisme qui retient donc notre attention est celle qui s'applique, comme nous l'avons vu précédemment, aux perspectives sur l'apprentissage de la langue et qui affirme, selon, les théories cognitivistes de la connaissance que :

L'élaboration des structures de connaissance est progressive, selon une succession d'équilibres et de perturbations, donc de paliers ou stades; les acquis d'un stade ne sont pas perdus lorsqu'un déséquilibre transitoire survient, mais ils sont intégrés dans ceux du stade ultérieur. (Gaonach, 1987, p. 118 et 119)

Nous ne voulons pas sous-estimer l'importance des autres études relatives aux cadres épistémologiques devant circonscrire une recherche, ni diminuer l'espace qui devrait être consacré aux théories de l'apprentissage en L2 ou à l'introduction d'un certain genre de textes en L2, thématiques largement couvertes par les écrits portant sur l'« input » en L2, ou « intrant », soit, « langage auquel l'apprenant est exposé dans son environnement, à l'oral ou à l'écrit », selon Lightbown et Spada (1999, p. 176, traduction libre).

Toutefois, nous limitons cette partie de notre cadre conceptuel aux définitions retenues par certains chercheurs en apprentissage de L2, faisant état de liens importants entre des processus linguistiques, cognitifs et sociologiques qui sont à la base de l'acquisition de la langue Krashen (1985), Bachman (1990), Ellis (1994), Lightbown et Spada (1999). Les définitions de ces chercheurs seront maintenant présentées.

Le cadre conceptuel de Krashen (1985) présuppose cinq composantes qui touchent :

- i. l'élaboration d'une théorie de l'apprentissage, ainsi qu'une distinction entre l'apprentissage et l'acquisition;
- ii. un ordre naturel d'acquisition;
- iii. une théorie du « moniteur » qui explique l'acquisition ou l'apprentissage selon un degré différent de correction de l'expression spontanée;
- iv. la nature de l'intrant ou matériel de départ;
- v. l'hypothèse du filtre affectif.

Sans entrer dans le détail d'une théorie amplement discutée par la recherche (Krashen, 1985; Lightbown et Spada, 1999; Wheeler, 2003), nous sommes ici surtout intéressés par les différentes perspectives sur l'intrant, notre recherche étant basée sur la littérature, source d'intrant. Pour Krashen, il est évident que les bénéfices des cours d'immersion peuvent toucher d'autres formats d'instruction, par exemple ceux proposés par les cours encadrés offerts au niveau universitaire. Dans ce contexte, les étudiants de français L2 s'inscrivent à des cours dans d'autres matières que la L2. Ces cours touchant différentes disciplines, sont conçus en L1 pour des apprenants de L1. L'encadrement offert est un support linguistique, parallèle et donné par des professeurs de L2, pour les étudiants de la langue seconde seulement. Le succès de ces cours repose sur la théorie de Krashen, selon laquelle le contenu compréhensible du message devient accessible en présence des différents éléments reliés au contexte, aux informations extra-linguistiques, aux compétences préalablement acquises dans un sujet prédéterminé. Toujours selon Krashen (1985), un texte qui touche le lecteur par son sens et son contenu, surtout lorsqu'il s'agit d'une lecture faite pour le plaisir de la chose, aura comme conséquence une amélioration des capacités d'écriture, forme et sens, en partie développées par un supplément langagier (+1) d'éléments reliés à la forme de l'expression.

Or, la dualité existante entre acquisition et apprentissage de Krashen (1985) est aussi autrement explorée par Ellis (1994), qui essaie de faire le point de la recherche sur l'acquisition en L2 en examinant différents facteurs qui y sont associés. En plus de préciser le concept de langue seconde ou langue additionnelle, différemment perçu selon les contextes géographiques, Ellis (1994) analyse l'influence des caractéristiques associées au milieu d'apprentissage, naturel ou formel, et la conception relative à la compétence linguistique en opposition à la performance d'un locuteur. La compétence linguistique n'est qu'une partie de la compétence communicative, élément plus vaste et qui englobe à la fois la capacité d'un locuteur de comprendre et d'intégrer des connaissances dans la langue et sa capacité de manipulation de la langue, faisant état d'une connaissance pragmatique, c'est-à-dire une capacité d'utilisation appropriée de la langue selon le contexte de la communication. La dichotomie norme et usage, les moyens employés ou retenus par les

apprenants pour acquérir une L2 et ceux employés dans l'enseignement, l'ordre d'apprentissage et d'acquisition des éléments linguistiques, imposés ou innés, les mécanismes conscients et inconscients déclenchés par un contenu ou un contexte linguistique ou social particulier, ainsi que les facteurs individuels reliés à l'apprenant, âge, aptitude, motivation, styles et stratégies d'apprentissage, sont des balises dont Ellis (1994) se sert pour circonscrire les courants de recherche qui essaient à la fois de décrire et d'expliquer les composantes de la compétence et de l'acquisition.

Si nous survolons les recherches visant les aspects psychologiques reliés à l'apprentissage, dont Lightbown et Spada (1999), une attention particulière est accordée au lien existant entre l'attention portée au contenu, parole et signifiant, et forme grammaticale. Ce lien qui peut aboutir au développement d'une rapidité et d'un naturel langagier, permet le détachement du détail. Ce naturel ne se développe pas seulement par une répétition routinière, behavioriste, mais par un effort conscient, cognitiviste, de la part de l'apprenant. Ce mode d'apprentissage, enrichi par le contexte, permet une restructuration de l'information à partir de ce que l'apprenant connaît déjà.

Cette restructuration, née de l'interaction entre l'objet d'apprentissage et l'apprenant, explique à la fois les progrès et les régressions de l'apprentissage. Toujours selon Lightbown et Spada (1999), l'« intrant » n'a pas toujours le même rôle : si pour les innéistes il équivaut au déclencheur d'une acquisition naturelle de la langue, les connexionnistes le voient comme la source principale de l'apprentissage alors que les interactionnistes observent que si l'intrant est nécessaire, c'est dans l'interaction des apprenants avec des interlocuteurs que le message se construit, comme l'affirment Long (1983, cité dans Lightbown et Spada, 1999), Hatch (1992, cité dans Lightbown et Spada, 1999) et Pica (1994, cité dans Lightbown et Spada, 1999). Et le contexte socioculturel, selon Lightbown et Spada (1999), peut aussi être modifié par la teneur du contenu langagier auquel les apprenants sont exposés.

Bachman (1990), d'une certaine façon, relie plusieurs de ces concepts et propose un modèle conceptuel des éléments de la compétence langagière selon lequel une relation

s'établit entre une compétence organisationnelle et une compétence pragmatique. La compétence organisationnelle se subdivise en compétences grammaticale et textuelle, alors que la compétence pragmatique se subdivise en compétences discursive et sociolinguistique. Bien que toutes ces dimensions et ces définitions de la compétence soient importantes dans l'élaboration d'une théorie de l'apprentissage ou de l'acquisition en L2, la compétence grammaticale touche de plus près notre recherche, car elle définit la place de la grammaire. Les compétences textuelle et pragmatique (sociolinguistique et psychologique), telles que définies par différents auteurs – Bachman (1990), Clément (1984, 1986), Schumann (1978, 1986) – sont d'autres dimensions qui recourent la plus large définition de compétence langagière en L2. Notre définition de la compétence langagière générale tient compte de ces recherches, mais s'articule en termes pour l'instant plus simples, c'est-à-dire la compréhension, l'interprétation et l'utilisation des éléments de la langue.

**Tableau 1 : Représentation schématique des composantes de la compétence langagière selon Bachman (1990) [tableau emprunté à MacFarlane (1997) - traduction inédite]**

Connaissances linguistiques			
Connaissances organisationnelles		Connaissances pragmatiques	
Connaissances grammaticales	Connaissances discursives	Connaissances illocutoires	Connaissances sociolinguistiques
Lexique (vocabulaire) Morphologie Syntaxe Phonologie/Graphie	Cohésion Organisation rhétorique Règles conversationnelles	Fonctions d'idéation Fonctions de manipulation Fonction heuristique Fonction d'imagination	Sensibilité aux variantes dialectales Sensibilité aux différences de registre Sensibilité aux conventions sociales et culturelles

En adoptant le cadre conceptuel élaboré par Bachman (1990), nous croyons que les deux dimensions de notre recherche – littérature et compétence grammaticale – sont des parties intégrées et complémentaires de ce cheminement complexe de la recherche. La littérature correspond à une source d'intrant, véhiculant une compétence illocutoire, tout en pouvant intégrer de façon cohérente, et non isolée, des aspects sociolinguistiques en plus

d'avoir les caractéristiques grammaticales et textuelles propres à l'époque qu'elle représente.

De plus, nous considérons important de faire le lien entre l'expérience antérieure d'apprentissage du FLS des étudiants, ce qu'ils perçoivent important dans le contenu et la façon d'apprendre, ce qui en soi reflète une vision de la compétence aussi d'un point de vue des mécanismes psychophysiologiques, autres aspects très importants de l'apprentissage et de la compétence (Bachman, 1990).

### 3.3 Littérature et grammaire – Choix des outils d'intervention et de mesure

Ayant observé en salle de classe un lien entre l'utilisation de textes littéraires et la compétence grammaticale de certains éléments, nous avons choisi d'étudier certaines difficultés souvent rencontrées dans la compréhension ou la production des étudiants, relevées par plusieurs auteurs (Engel, 2002; Larrivée, 2002; Labelle, 2002, 1994; Molendijk, 2002; Facques, 2002; Judge, 2002), à savoir le choix et la manipulation appropriés de l'expression des temps verbaux au passé.

Le texte littéraire narratif propose un contenu privilégié pour ce genre d'observations, car c'est un outil de choix pour la description et le récit, puisqu'il situe les faits dans le temps, ainsi que nous l'avons vu dans la recension des écrits. Cela sera donc notre outil d'intervention. Jubb et Rouxville (2005) proposent un extrait tiré de *L'Étranger* d'Albert Camus. Deux brefs paragraphes, une vingtaine de lignes, contiennent un concentré d'exemples en contexte de l'utilisation du passé composé. L'extrait est suivi d'une explication de l'utilisation et de la formation de ce temps verbal, et une brève mention d'autres particularités grammaticales présentes dans le texte précède une série d'exercices d'application. Blondeau *et al.* (2004), avec leur collection *Littérature progressive du français*, présentent aussi des extraits de textes narratifs tirés de la littérature française, mais l'analyse qui suit les extraits porte davantage sur la compréhension du contenu, du message, du courant et de la forme littéraire dans lesquels s'inscrit un auteur en particulier. La spécificité des textes est conçue en fonction d'un public d'étudiants qui ont déjà suivi 100 à 150 heures

de français, ce qui équivaut à un niveau intermédiaire dans le cycle universitaire du contexte de la recherche. Ces deux exemples d'extraits sont parmi les outils d'intervention qui ont auront servi à la préparation d'un corpus d'environ 15 textes ayant les mêmes caractéristiques. Ces textes contenaient tous de façon exclusive ou plus dissimulée les temps verbaux qui sont l'objet de notre exploration, puisque ce sont tous des textes littéraires ne dépassant pas une certaine longueur, variant entre le paragraphe et la page, selon la complexité du vocabulaire. Par ailleurs, l'intervenant, c'est-à-dire le professeur, ne devait pas savoir quels seraient les éléments grammaticaux que nous désirions vérifier et il était libre de le présenter à la classe selon un modèle pédagogique de son choix.

Une vérification ponctuelle, à cinq reprises, a été l'outil de mesure ou de vérification. Cinq activités d'évaluation portant tour à tour sur le passé composé ou l'imparfait ou les deux temps, avec des formats différents (reconnaissance de formes, activités à trous, identification temps/aspects, activité d'écriture) ont été proposées aux étudiants. Elles faisaient partie de l'évaluation formative des étudiants.

### 3.4 Attentes et résultats

Le cadre conceptuel permet de désigner certains éléments qui soutiennent notre étude sur l'intégration de la littérature en classe de L2, ainsi que les cadres d'action et de cheminement vers lesquels s'oriente ce projet. Nous avons privilégié une variété d'activités d'apprentissage ayant pour pivot la littérature. Le test grammatical, le sondage et le groupe de discussion ont été prévus pour nous renseigner d'avantage sur les expériences antérieures des étudiants, sur leurs schémas culturels et sur leurs attitudes face à l'apprentissage du FLS. Nous avons été aussi attentifs à la nature de la langue des extraits sélectionnés en littérature, comme étant l'expression, entre autres, d'un code linguistique de la culture et des sentiments humains, reflet d'une communication significative pour les apprenants. Un soin particulier a été accordé aux outils pédagogiques d'évaluation et aux approches des enseignants, intermédiaires précieux de notre étude.

## CHAPITRE IV

### MÉTHODOLOGIE

#### 4.1 Protocole

Le genre de protocole qui a été choisi pour cette recherche présente le format d'une étude à la fois qualitative, de nature exploratoire, et à la fois quantitative, de type pré-experimental, comportant par contre un échantillonnage réduit, une prise de donnée sur une période limitée, le tout correspondant donc au format d'une étude de cas. Nous avons cherché à savoir si l'intervention avec des outils littéraires ciblés constituait une intervention apte à déclencher une amélioration possible de la compétence grammaticale en L2.

Les résultats escomptés devaient servir à décrire une situation en contexte d'apprentissage du FLS avec une population sélectionnée de façon non aléatoire. Trois classes d'étudiants universitaires ont été ciblées, deux qui ont été qualifiées de « Groupes littérature » et une de « Groupe régulier ». L'intervention, par utilisation de suppléments d'extraits de littérature, s'est étalée sur une durée de 10 semaines (du 19 janvier au 23 mars 2006). La première étape, à trois semaines du début du cours, au cours de la semaine du 19 janvier 2006, était l'administration d'un test de grammaire en deux parties, pour répondre à la première question ainsi que d'un sondage d'opinion, pour répondre à la deuxième question. Par la suite, cinq prises de données ont été effectuées par des activités de contrôle de l'apprentissage, à intervalle d'une ou deux semaines, ceci auprès des deux groupes littérature, faisant partie de l'étude. L'intervention s'est conclue avec l'administration aux trois groupes des mêmes tests et sondage du début, dans la semaine du 23 mars. Une entrevue semi-dirigée avec les professeurs participants et deux groupes de discussion avec des étudiants des trois groupes, sélectionnés sur une base volontaire et aléatoire, ont permis un approfondissement qualitatif des résultats suggérés par les comparaisons quantitatives et qualitatives relevées par les tests, les activités et les

sondages, répondant ainsi à la troisième question. Seul le chercheur a effectué la prise directe des données provenant de tous les instruments d'intervention, c'est-à-dire tests, sondages, activités, entrevue semi-dirigée et groupes de discussion.

Les professeurs titulaires des classes participantes, ainsi que la direction de l'Institut des langues secondes de l'Université d'Ottawa (ci-après, ILS), avaient préalablement donné leur approbation et leur soutien à cette recherche. Un corpus littéraire d'une douzaine de textes, de longueur et difficulté à peu près équivalentes -- environ 250 mots -- a été choisi par le chercheur et proposé aux professeurs titulaires des groupes littéraires. Le choix final du corpus littéraire, servant de base aux activités de vérification, a conjointement été déterminé par les deux professeurs titulaires des trois groupes sélectionnés pour cette étude. Cinq des 12 textes du corpus initial proposé ont donc été retenus et intégrés au matériel didactique utilisé par les professeurs dans leur cours. Pour l'exploitation de ces textes, les professeurs ont toutefois utilisé un échéancier différent et correspondant à leur plan de cours individuel pour l'ordre de présentation des textes. Un calendrier des prises de données en classe a été établi par le chercheur avec les professeurs titulaires, dès le début de l'étude pour échelonner les activités de vérification en harmonie avec le calendrier universitaire des cours en question. Le calendrier a été mis à jour régulièrement afin de tenir compte de la présentation des différents textes dans les deux groupes « Littérature ». Par ailleurs, le chercheur a demandé aux professeurs de compléter une page de journal de bord pendant la durée du cours. Ce journal de bord avait comme but de comparer ce qui avait été fait dans chacune des deux classes avec les mêmes textes de départ. Le journal de bord proposé, mais avec possibilité d'adaptation, offrait un espace de commentaires sur ce qui s'était fait ou avait été prévu, objectifs grammaticaux, objectifs fonctionnels, activités ou exercices, les forces et faiblesses ou autres commentaires associés à l'une ou l'autre des réalisations. Pour chacun des textes littéraires choisis par les professeurs, une exploitation en salle de classe a été suggérée et non imposée par le chercheur, afin de faciliter l'utilisation possible de ces textes dans le contexte du cours, sans toutefois compromettre le dévoilement de la finalité ultime faisant l'objet de vérification grammaticale. Par souci de validité de l'étude, les professeurs des groupes sélectionnés, n'ont pas été mis au courant des éléments

grammaticaux faisant l'objet de la vérification des tests et des activités de vérification et n'ont par ailleurs jamais été présents en classe lors de ces interventions.

## 4.2 Participants

Pour ce projet, des étudiants de FLS de niveau intermédiaire de l'ILS ont été la clientèle sélectionnée. Ces étudiants de niveau intermédiaire, étaient tous inscrits à un cours de grammaire française pour étudiants en L2 de niveau intermédiaire (Université d'Ottawa, cours FLS 2513). Ce cours de trois crédits a comme objectif de clarifier le métalangage de base, approfondissant les concepts de base du groupe nominal et verbal, des temps, des modes, de la pronominalisation et de la subordination. Le niveau intermédiaire se situe à la suite d'une série de cinq cours de base de niveau progressif et suppose environ 260 heures de cours préalables ou l'équivalent.

Le contenu est fortement axé sur la compétence grammaticale, faisant un rappel sur des notions apprises antérieurement. Les attentes prévoient la production sans faute de passages, à l'oral ou à l'écrit, de type narratif ou informatif. Les manuels, par exemple Thievenaz et Grégoire (1995), prévus et réservés pour ce niveau sont de nature strictement grammaticale, avec beaucoup d'exercices d'application pratique des règles à l'étude.

Trois groupes d'étudiants suivaient le cours FLS 2513. Deux professeurs étaient responsables de ces trois cours. Deux des trois groupes FLS 2513 ont été sélectionnés de façon aléatoire par les professeurs enseignants pour être « Groupe littérature ». Nous avons demandé et obtenu qu'un des groupes littérature et le groupe régulier aient le même professeur responsable de l'enseignement de la matière, afin de vraiment tenter de déterminer si l'intervention sur un des deux groupes aurait un impact ou un effet significatif. De cette façon, les « Groupes littérature » n'avaient pas le même professeur. Seuls les deux groupes littérature ont eu à compléter les cinq activités de vérification basées sur un corpus d'extraits de littérature. Le groupe « régulier », de même niveau, n'a pas été exposé au corpus de textes littéraires employé avec les deux autres groupes, tout en ayant toutefois complété les tests grammaticaux et le sondage au début et à la fin de la recherche.

Les groupes comportaient un nombre comparable d'étudiants : G1-Litt. (n = 24), G2-Litt. (n = 26), G3-Rég. (n = 22). Ce nombre exact correspond au nombre de consentements obtenus de la part des étudiants lors de la première intervention en classe avec le test et le sondage. La majorité des étudiants des trois groupes ont donné leur consentement G1-Litt. (n = 24/31), G2-Litt. (n = 26/26), G3-Rég. (n = 22/30). Les étudiants qui n'ont pas donné le consentement avaient la possibilité de rester en classe lors des prises de données et de travailler à leurs propres devoirs de français s'ils le désiraient. Vu le caractère absolument volontaire de la participation à cette recherche, le nombre des étudiants n'est pas demeuré stable au cours des différentes étapes et un compte détaillé de la variabilité des groupes est présenté dans la section réservée aux résultats. Les post-tests et le sondage ont toutefois conservé un échantillonnage intéressant : G1-Litt. (n = 17), G2-Litt. (n = 23), G3-Rég. (n = 19), donnant un total de 59 étudiants pour les trois groupes ensemble. C'est avec les résultats de ces 59 étudiants qu'ont été effectués les tests statistiques et les analyses de fréquences, rapportés dans le chapitre suivant.

Deux groupes de discussion ont permis d'écouter les opinions de sept étudiants, les seuls qui ont accepté, faute de disponibilité, de participer : G1-Litt. (n = 4), G2-Litt. (n = 2), G3-Rég. (n = 1). Les étudiants ont eu la possibilité de s'exprimer au sujet de leur perception de l'impact de la recherche en lien avec les tests et les activités, au sujet de leur vision et de leur expérience de l'apprentissage de la L2, avec une attention particulière portée aux éléments grammaticaux avec ou sans intégration de la littérature.

### 4.3 Déontologie

L'approbation du comité de déontologie a été demandée et reçue avant le début de la prise de données, comme l'exigent les règlements des services de recherche de l'Université d'Ottawa. Les formulaires de consentement pour leur participation aux différentes étapes de la recherche, conformes aux exigences de la liste de contrôle du Comité de déontologie des Études supérieures de l'Université d'Ottawa, ont été signés par chaque participant. Entre autres, les étudiants ont été avertis dès le début des cours, par le

syllabus du cours et de vive voix par le chercheur, que les pré-test et post-tests visant la recherche ne faisaient partie que d'une évaluation formative, c'est-à-dire, au même niveau que les activités d'apprentissage régulières prévues par le cours. Les étudiants avaient la possibilité de se retirer du projet à tout moment, sans aucune conséquence sur leurs résultats, les professeurs titulaires ne sachant pas quels étaient les étudiants participant à la recherche. Par ailleurs, l'autorisation et la collaboration des membres de la direction et de l'équipe pédagogique de l'ILS a été sollicitée et obtenue par écrit pour la sélection de l'échantillonnage des participants et le calendrier des interventions.

#### **4.4 Activités d'intervention pédagogique et instruments de mesure**

##### **4.4.1 Les activités et consignes pour les différentes activités**

Les activités d'intervention étaient basées sur des extraits de littérature, choisis selon les critères décrits dans le protocole de recherche. Les activités n'étaient pas présentées selon un calendrier fixe ou rigide, les professeurs n'ayant pas la possibilité de savoir ce que le chercheur essayait de mesurer, afin de ne pas influencer la validité des résultats. Toutefois, par le journal de bord suggéré, une liste succincte des utilisations diverses des textes a été établie pour chacun des textes. Selon ce qui a été confirmé aussi lors de l'entrevue, les textes étaient présentés le jour même ou en lecture lors de la leçon précédente. Dans les lignes qui suivent, nous présentons une bibliographie de l'extrait, ce que les professeurs ont indiqué comme exploitation et la nature de l'activité de vérification du chercheur. Il est à remarquer que les lectures n'ont pas été utilisées dans le même ordre par les deux professeurs. Ainsi qu'on a pu l'observer, les activités d'intervention prenaient la dimension d'une évaluation formative supplémentaire, de renforcement de l'apprentissage, mais non obligatoire et dont les étudiants ne verraient pas la correction. Cela demeurait toutefois formatif car les étudiants qui complétaient les activités avaient une possibilité supplémentaire de mettre en pratique leurs connaissances grammaticales. Si en faisant l'exercice supplémentaire ils avaient des questions ou des doutes, sans avoir accès à la clé de correction de leur texte, ils pouvaient toutefois demander des clarifications au chercheur directement. Tous les

étudiants des deux groupes ont pu donc, à un moment ou à un autre, vérifier leurs connaissances grammaticales par les textes supplémentaires de littérature. Même si les étudiants étaient tous exposés au moins à la phase de lecture des textes, aucune activité reliée à ces textes n'a eu la portée d'une évaluation formelle dans leur cours car, d'une part les étudiants ne participaient pas tous à la recherche et, d'autre part, dans tous les groupes les étudiants travaillaient sur de nombreux autres textes.

**Tableau 2 : Description des activités -  
Exploitation des professeurs et consignes du chercheur**

### ACTIVITÉ 1

André Berthiaume, La montée - extrait de *Le mot pour vivre* (1978) dans *Nouvelles nouvelles. Fictions du Québec contemporain*. 5<sup>e</sup> éd. M.A. Parmentier et J.R. d'Amboise (1987), Harcourt Brace Jovanovich, Canada. (p. 51). (Nombre de pages dans le livre : 211)

#### Professeur Groupe 1 : 3 février 2006

<b>Objectifs grammaticaux</b>	Identifier les verbes du passé
<b>Activités - Exercices</b>	Travail sur le vocabulaire Identification de tous les verbes au passé (passé composé, imparfait, plus que parfait) et préciser raison de leur utilisation

#### Professeur Groupe 2 : 30 janvier 2006

<b>Objectifs grammaticaux</b>	Passé composé (avoir et être) Formation de certains adverbes, place (révision)
<b>Activités - Exercices</b>	Identification des marqueurs de temps Identifier les verbes au passé composé

#### Consignes du chercheur - Activité 1

Le mot pour vivre

- 1) Conjuguez les verbes surlignés à l'imparfait de l'indicatif
  - 2) Soulignez les verbes au passé composé
- (10 Imparfait - 10 Passé Composé = Tot. 20 points)

**ACTIVITÉ 2**

Evelyne Amon, (2005). *C'est la vie*. A French Reader. Éd. Cheneliere-McGraw-Hill. p. 70 et 71 (Nombre de pages dans le livre : 159)

**Professeur Groupe 1 : 10 février 2006**

<b>Objectifs grammaticaux</b>	Le subjonctif
<b>Activités - Exercices</b>	Vocabulaire - expressions idiomatiques Travail d'écriture, donner des conseils avec utilisation du subjonctif

**Professeur Groupe 2 : 6 mars 2006 \* Retour sur le texte de l'activité 5 vue le 13 février**

<b>Objectifs grammaticaux</b>	Accord des participes passés Singuliers et pluriel
<b>Activités - Exercices</b>	Dictée du texte modifié afin d'avoir plus d'accords de participes passés

**Consignes du chercheur - Activité 2 - C'est la vie**

Conjuguez les verbes surlignés au passé composé (10 verbes = 10 points)

**ACTIVITÉ 3**

Georges Simenon, *Maigret et les braves gens*. Student Edition. Éd. René Daudon, Harcourt, Brace & World, Inc., 19... (p. 27-12) (Nombre de pages dans le livre : 230)

**Professeur Groupe 1 : 17 février 2006**

<b>Objectifs grammaticaux</b>	Verbes au passé Pronoms relatifs
<b>Activités - Exercices</b>	Vocabulaire Travail d'écriture : Imaginez la suite du récit, écrivez-la en un paragraphe.

**Professeur Groupe 2 : 13 mars 2006**

<b>Objectifs grammaticaux</b>	Révision des notions vue antérieurement, pronoms personnels, passé composé, accords des participes passés, accords sujet-verbe.
<b>Activités - Exercices</b>	Trouver les 15 erreurs insérées dans le texte

**Consignes du chercheur - Activité 3 - Maigret et les braves gens**

Ajoutez une phrase par ligne pour compléter l'histoire. Utilisez les temps suggérés entre parenthèses, en justifiant votre choix par des marqueurs de temps.

(Total temps = 8) (Total Aspect = 8)

## ACTIVITÉ 4

Trần Quốc Trung, (2001). *La barque*. Collection Medium. L'école des loisirs, Paris, p. 29 et 30 (Nombre de pages dans le livre: 93)

## Professeur Groupe 1 : 10 mars 2006

Objectifs grammaticaux	-- --
Activités - Exercices	Vocabulaire Travail sur le langage familier Particularités du langage dans l'extrait et recherche d'exemples

## Professeur Groupe 2 : 6 février 2006

Objectifs grammaticaux :	Passé composé - Imparfait
Activités - Exercices :	Tenter d'expliquer, selon le contexte, l'utilisation de l'imparfait et du passé composé

## Consignes du chercheur - Activité 4 - La barque

Remplissez les espaces vides avec l'adjectif possessif approprié

Encercler la forme appropriée du passé (imparfait ou passé composé) des verbes surlignés

(Total sur 10 points)

## ACTIVITÉ 5

Marcel Godin, *La petite vieille aux coquillages*. Nouvelles du Québec. 5<sup>e</sup> éd. Nouvelles choisies et annotées par K.T. Brearley et R.B. McBride (1992), Prentice-Hall Canada Inc. (p. 65 à 67) (Nombre de pages dans le livre : 260).

## Professeur Groupe 1 : 17 mars 2006

Objectifs grammaticaux	La forme passive Les pronoms relatifs
Activités - Exercices	Vocabulaire Identifiez dans l'extrait une phrase à la forme passive Trouvez les pronoms relatifs simples

## Professeur Groupe 2 : 13 février 2006

Objectifs grammaticaux	-- --
Activités - Exercices	Lecture du texte en devoir

## Consignes du chercheur - Activité 5 - La petite vieille aux coquillages

Trouvez 10 verbes à l'imparfait, au passé composé, au passé simple ou autre forme du passé dans le texte. Identifiez des repères de temps qui en justifient l'usage (description, durée, habitude, action terminée, action non terminée...) (Total temps = 10) (Total Aspect = 10)

#### 4.4.2 Les instruments de mesure et la procédure

Cinq genres d'instruments de mesure ont été utilisés : le test (pré et post) et le sondage, avec les trois groupes; les activités de vérification avec les deux groupes littérature; l'entrevue semi-dirigée entre le chercheur et les deux professeurs et enfin, le groupe de discussion animé par le chercheur, avec des représentants des trois groupes d'étudiants. Cette forme de collecte de données a été choisie, d'une part, pour répondre aux caractéristiques d'une étude de cas et, d'autre part, pour essayer de confirmer et renforcer la validité des tendances indiquées par les résultats des différents instruments ainsi que leur fiabilité, c'est-à-dire leur capacité d'obtenir des résultats semblables à partir des mêmes questions dans un même contexte.

Des explications à la fois écrites et verbales ont été données en anglais aux étudiants à toutes les étapes de la prise de données.

Tous les instruments nous permettaient d'identifier les étudiants, leur appartenance à un groupe en particulier, la date de prise de données et la confirmation de leur consentement. Les groupes de discussion et l'entrevue avec les professeurs ont été dirigés par le chercheur en personne ainsi que toutes les autres prises de données qui ont été effectuées par le chercheur dans les classes respectives des groupes ciblés, pendant les heures habituellement consacrées aux cours. Les pré et post-tests, suivis immédiatement du sondage, ont été effectués en prenant 20 à 30 minutes des cours ciblés au début et à la fin de la session académique. Pour les activités d'intervention, le chercheur intervenait 20 minutes avant la fin des cours. Toutefois, en aucune circonstance ces vingt minutes n'ont été entièrement utilisées, car, même si les étudiants complétaient les activités, le temps accordé a toujours été amplement suffisant.

#### 4.4.3 Les tests

Le pré-test a servi à établir l'équivalence de la compétence grammaticale entre les trois groupes (Littérature 1, Littérature 2 et Régulier) et le post-test a servi à mesurer les

améliorations éventuelles en compétence grammaticale à la fin du cours, en plus d'essayer d'établir les différences éventuelles entre la performance des trois groupes.

Le pré-test/post-test était constitué de 30 questions tirées de deux tests validés par l'ILS ( $\alpha = 0,85/0,90$ ) : le premier faisait partie du test de compétence linguistique utilisé à l'inscription (partie 1 ou test 1) et le second mesurait les habiletés grammaticales relatives à l'utilisation de deux temps du passé, à savoir l'imparfait et le passé composé (partie 2 ou test 2). Ce dernier test a déjà été utilisé comme partie de l'examen final pour les cours FLS 2511 et 2512, qui correspondent aux cours préalables pour les échantillons choisis. Le test se présentait donc sous un format familier aux étudiants participants, les contraintes de longueur du test et le temps réservé pour l'administration du test ayant aussi été prises en considération. La codification des résultats des tests a été conçue afin d'en faciliter l'analyse statistique, selon les spécificités des programmes statistiques Excel et SPSS choisis.

Ainsi que précisé, le test était divisé en deux parties. La première comportait dix questions dont la réponse était un choix multiple sur trois possibilités. Les étudiants devaient sélectionner la forme du temps verbal la plus appropriée pour 10 occurrences verbales dans un bref paragraphe. La deuxième partie était un court texte lacunaire narratif, qu'il fallait compléter avec la forme appropriée de l'imparfait ou du passé composé. Cette partie du test comportait 20 occurrences verbales.

Ainsi que l'affirment Bouchard et Cyr (2005), la fonction des pré-tests et post-tests était de nous permettre d'obtenir un aperçu de l'évaluation de l'équivalence ou de la divergence des niveaux des groupes tout en tenant compte des facteurs associés à la disparité des modalités d'intervention ou de non-intervention, ainsi que des facteurs reliés à la recherche, c'est-à-dire nombre d'étudiants par groupe, diversité d'enseignement et activités, objectifs grammaticaux, objectifs fonctionnels et mise en application en salle de classe, ce qui en fait devait nous indiquer s'il y avait possibilité de relation cause à effet.

Les résultats des tests et des interventions ont été analysés de façon descriptive (voir le chapitre « Résultats »). Une compilation de tests statistiques inférentielles (test à mesures

répétées, ANOVA et test T) nous a donné quelques indications permettant de vérifier le seuil de signification des données des tests, selon une relation pré-post, entre groupes.

#### 4.4.4 Le sondage

Le sondage devait répondre à notre deuxième question de recherche, par laquelle nous allons essayer de vérifier si l'intégration de textes littéraires occupe un espace important dans la perception des besoins et objectifs d'apprentissage des étudiants et dans leur appréciation de l'utilisation d'un genre textuel particulier.

Le sondage, comme il est défini par différents auteurs (Fraenkel et Wallen, 2003; Blais et Durand, 2004), nous permet d'avoir une idée de l'état d'une question ou d'une problématique, par l'analyse d'un petit échantillon. Dans le cas de notre recherche, le sondage nous a permis de mieux connaître l'opinion des étudiants sur leur expérience relativement au contenu privilégié, c'est-à-dire extraits littéraires, dans leur apprentissage de la L2. Comme le suggèrent Blais et Durand (2004), le sondage a été choisi, car c'est un instrument typiquement exploratoire qui permet d'approfondir un questionnement avec une certaine uniformité, grâce à son format standard. Sa flexibilité et l'administration simultanée à un groupe, en font un instrument de choix pour recueillir rapidement des informations très variées, plus difficiles à obtenir par d'autres instruments tels que l'observation ou les entrevues individuelles, qui peuvent par ailleurs se révéler des instruments plus précis. Vu que nous souhaitions vérifier si l'intégration de textes littéraires avait un impact ou un effet sur les besoins et objectifs d'apprentissage des étudiants et leur appréciation de l'utilisation d'un genre textuel particulier, nous pouvons considérer que le sondage tel qu'il est utilisé dans notre recherche :

a pour mission d'opérationnaliser les concepts élaborés au moment où est posée la question de recherche et où sont élaborés les hypothèses qui lui sont reliées. L'ensemble des opérations effectuées amène à la constitution d'indicateurs des différents concepts. (Blais et Durand, 2004, p. 388)

Il va de soi que plusieurs éléments reliés à la validité de l'instrument doivent être pris en considération lors de son élaboration, ce qui implique une attention particulière au format ainsi qu'au contenu des questions sélectionnées. Le format et la longueur du sondage, la clarté et la non-ambiguïté des questions, le temps disponible et la validité de l'information qui est recherchée sont toutes des composantes dont nous avons essayé de tenir compte lors de l'élaboration du sondage. Celui que nous avons conçu devait nous permettre de recueillir de l'information sur les opinions, les expériences, les stratégies utilisées, les objectifs visés et les suggestions des étudiants dans le contexte de l'analyse du contenu en FLS. Nous recherchions, plus précisément, à obtenir un aperçu ou instantané de la situation d'apprentissage des étudiants par rapport à l'intégration de différents éléments de littérature dans l'enseignement de la langue, ainsi que l'impact sur la compétence grammaticale. Les questions portant spécifiquement sur cet aspect de notre recherche étaient toutefois mélangées avec d'autres questions d'ordre plus général afin de ne pas influencer l'opinion des étudiants et donc de biaiser les résultats du sondage. Le sondage permettait aussi d'envisager les stratégies que l'apprenant comptait utiliser pour améliorer son rendement.

Comme tout questionnaire, ce sondage devait permettre de recueillir plusieurs informations qui autrement seraient difficilement observables dans les limites du temps et de l'espace disponibles. Par ailleurs, les questions formulées et les échelles de mesure utilisées devaient être pertinentes et facilement interprétables compte tenu des données fournies. La validité de l'instrument et l'interprétation des résultats escomptés sont à l'origine des cinq versions différentes et progressives de la version pilote de l'instrument. Ces nombreuses révisions de l'instrument ont permis un certain raffinement. Une première conception de l'instrument avait permis de dessiner la structure de base du questionnaire, modelé sur un instrument existant (Bélanger, 1996). Les données à mesurer et les étapes de la recherche n'étant toutefois pas les mêmes que celles visées par Bélanger, la deuxième version a subi des subdivisions en phases qui sont demeurées par la suite. Une lacune par rapport à l'objet même de la recherche – c'est-à-dire l'impact de la littérature sur l'apprentissage des apprenants, même à un simple niveau de perception – a fait l'objet d'une

deuxième et d'une troisième révision par des experts en méthodologie et en éducation et par le chercheur. La quatrième version est le fruit des commentaires d'experts dans le domaine de l'enseignement de la L2. Plusieurs éléments de la présentation des questions et de leur contenu ont subi des modifications, des additions ou des changements en vue d'obtenir une clarté et une validité accrues ainsi qu'un instrument plus apte à recueillir les éléments recherchés, cela grâce à la relecture expérimentée et aux commentaires de collègues experts en méthodologie et en éducation. La quatrième version a été testée au niveau du temps requis pour remplir le questionnaire. Il a été vérifié par l'expérience pilote, ainsi qu'il est indiqué dans les instructions, qu'il ne faut pas plus d'environ 20 minutes pour remplir le questionnaire. La cinquième version est celle qui a servi de test pilote auprès d'une population d'une classe d'étudiants de l'ILS. Lors de ce test pilote, 20 questionnaires et formulaires de consentement ont été remplis au cours d'une leçon donnée par un des professeurs de l'ILS, dans un niveau comparable aux groupes choisis pour la recherche faisant l'objet de notre thèse.

L'exercice avait été très profitable pour la prise de conscience que l'élaboration d'un instrument est une entreprise à étapes multiples. Du point de vue technique, quelques mots ont dû faire l'objet de clarifications ultérieures, compte tenu des observations formulées par certains étudiants et notées par l'administrateur du test.

Lors de ce test pilote, nous étions conscients que le groupe visé ne représenterait pas nécessairement l'échantillonnage choisi par la suite. Les étudiants appartenant à cet échantillon étaient inscrits à un niveau linguistique (FLS 2511) inférieur à ceux du niveau du groupe cible choisi plus tard par la suite (FLS 2513). Le niveau de confiance attribuable aux facteurs de validité interne et externe est demeuré l'objet d'une attention particulière lors de l'élaboration de l'instrument final (voir l'annexe 1). Lors de l'élaboration du sondage, nos préoccupations étaient notamment, d'une part, la capacité de justifier ou d'interpréter nos conclusions à partir des données recueillies et, d'autre part, la capacité d'obtenir des résultats cohérents et équivalents, le questionnaire étant administré à des groupes semblables ou équivalents.

---

Une triangulation avec les autres instruments nous a permis de vérifier lors des autres étapes de la recherche les tendances ou la signification des résultats. Ainsi que le répète Maxwell (2005), il est aussi important de décrire fidèlement une situation que d'obtenir le point de vue des intervenants à la fois pour connaître leurs expériences réelles ainsi que leurs attentes touchant au cœur de la recherche. La triangulation des données est en ce sens une stratégie pour assurer le maximum de validité possible, étant donné les circonstances de la recherche :

This strategy reduces the risk that your conclusions will reflect only the systematic biases or limitations of a specific source or method, and allow you to gain a broader and more secure understanding of the issues you are investigating. (Maxwell, 2005, p. 93)

Par conséquent, l'utilisation de multiples instruments dans cette étude de cas de type exploratoire a permis de raffiner l'interprétation à la fois objective et subjective des observations recueillies, en essayant d'écarter le plus possible les risques d'invalidité associés à un protocole de recherche ou à un instrument en particulier, tout en gardant une relation d'équilibre et une équation directe entre protocole de recherche et analyse des données.

En parallèle avec les pré-tests et les post-tests, nous avons donc demandé aux étudiants de répondre au bref sondage dans sa version finale composée de 30 questions mesurées sur une échelle Likert à cinq niveaux et de répondre à trois questions ouvertes, pour évaluer de façon qualitative les stratégies d'apprentissage des étudiants en FLS, pour connaître les raisons de leur préférences de contenu en FLS, pour avoir leur opinion relativement au lien possible existant entre l'addition d'extraits de littérature et une amélioration de la compétence grammaticale en FLS. Ce sondage a fourni des éléments descriptifs qui pourront enrichir les tendances dégagées par l'étude de cas.

Nous avons donc administré le sondage étudiant (au début et à la fin de la recherche) et nous avons vérifié, en comparant les résultats des réponses des trois groupes individuellement et les pourcentages des résultats des trois groupes, s'il y avait une grande fluctuation de leur opinion avant et après leur participation à cette session académique. Pour

ce stade de l'analyse, les résultats qui avaient été transcrits de façon intégrale en format Excel, ont été regroupés sur une échelle Likert à trois niveaux – positif, neutre, négatif –, ainsi qu'il est possible de le constater dans la section des résultats, dans les pages suivantes.

#### 4.4.5 Les groupes de discussion

Les entrevues par groupe de discussion qui ont eu lieu à la fin du semestre (avril 2006) ont été un instrument utile pour essayer de répondre à la troisième question de recherche. Ces entrevues avaient pour but d'enrichir les données du sondage, aussi bien les 30 questions sur échelle Likert que les trois questions ouvertes. L'instrument devait être :

- un moyen efficace d'obtenir des renseignements authentiques et spontanés considérant le groupe visé;
- un moyen efficace d'obtenir de l'information supplémentaire grâce à l'interaction des intervenants;
- un moyen efficace d'obtenir des renseignements plus personnels qu'un questionnaire ou qu'un sondage;
- un moyen efficace de clarifier et d'enrichir les questions posées dans le sondage.

Pour ce qui est du cadre théorique sous-jacent au choix de l'instrument en recherche qualitative, selon les caractéristiques propres des groupes de discussion (Geoffrion, 2004), l'interaction contrôlée des participants autour d'une thématique ciblée et détaillée par des questions préparées d'avance, permet de dégager les perceptions d'un nombre restreint de participants sur un sujet donné et donc, dans le cas de cette recherche, leur point de vue sur l'intégration d'extraits de littérature dans un cours de grammaire et l'impact, ou conséquence éventuelle sur leur compétence grammaticale.

Dans l'étude en question, l'entrevue par groupe de discussion se justifie aisément, car elle fournit une série de données qui s'ajouteront à d'autres données, permettant ainsi la comparaison des données par résultats « triangulaires » avec les tests, le sondage et l'entrevue semi-dirigée avec les professeurs.

Le sujet touché ne demandait pas un haut niveau de confidentialité, ce qui fait qu'il se prêtait bien à une entrevue de groupe où les réponses des autres allaient simplement stimuler la réflexion et la discussion. Par ailleurs, vu la durée des groupes de discussion (une heure par session), le nombre de participants (trois et quatre par session) et le nombre de questions posées (une dizaine de questions ayant quelques sous-questions pour préciser ou clarifier les réponses), la compilation des résultats a été faite par transcription intégrale des interventions ou verbatim. Les sous-questions ont aidé à orienter et à garder le focus de la discussion, en essayant de dégager une réponse exhaustive et équivalente de la part de tous les intervenants sur tous les points soulevés par le questionnaire d'entrevue proposé.

Les interventions des étudiants ont enrichi et quelquefois réorienté les questions, afin d'obtenir une idée plus exacte et plus éloquente des résultats suggérés par les autres instruments ou par le protocole des interventions. Pour un exemplaire des questions prévues pour le groupe de discussion (voir l'annexe 2).

La population choisie pour cette partie de la recherche correspondait à des critères de disponibilité des participants. Lors du sondage, au début et à la fin de l'intervention, les étudiants devaient indiquer leur intérêt pour le groupe de discussion. Sur les 56 étudiants ayant rempli les tests et le sondage, 27 ont indiqué leur intérêt par un coupon réponse. Ces étudiants ont été contactés par courriel, selon les coordonnées qu'ils avaient laissées pour établir une première liste de disponibilité à la fin avril (après la fin des cours et avant les départs du printemps). Différents échanges de courriels ont permis de sélectionner une date et un horaire propres à satisfaire les contraintes individuelles et deux groupes de discussion ont été organisés, comportant trois et quatre étudiants respectivement, sept participants ayant finalement accepté de prendre part aux discussions.

Les entrevues par groupe de discussion doivent répondre à certains paramètres qui devraient être observés et respectés afin d'augmenter la validité, la pertinence et la fiabilité de l'instrument ou capacité d'obtenir des résultats semblables à partir des mêmes questions dans un même contexte, même avec un animateur du groupe de discussion qui ne serait pas le chercheur. Le nombre d'intervenants, le genre de questions, les moyens et la fidélité de la

transcription et de l'interprétation des résultats ont été considérés lors de la planification du groupe de discussion. La durée de l'entrevue répondait à la disponibilité réaliste des intervenants ainsi qu'à la capacité d'attention et d'écoute des échanges qui se sont développés autour des questions préparées d'avance, questions qui devaient permettre de recueillir l'information de façon spontanée sans toutefois permettre trop de déviation vers des sujets qui s'éloignaient du but principal de l'entrevue. La tâche était donc délicate, car la maturité des participants – et dans un groupe, il s'agit d'une donnée qui peut varier beaucoup – devait être homogène. Les participants devaient pouvoir respecter le plus possible les instructions ou les objectifs visés par l'entrevue.

#### 4.4.6 L'entrevue semi-dirigée avec les professeurs

L'entrevue semi-dirigée avec les professeurs avait pour objectif principal d'essayer de bien saisir comment les interventions s'étaient intégrées au programme régulier des étudiants et de quelle façon les extraits littéraires avaient été utilisés. Par ailleurs, nous voulions essayer d'isoler l'impact ou la conséquence éventuelle de l'intégration des extraits littéraires surtout pour ce qui est des interventions dans les trois groupes, avec une attention particulière aux deux groupes Littérature 1 et Régulier 3, qui avaient le même professeur.

Tout en suivant le cheminement suggéré dans le protocole de recherche par le journal de bord proposé au début de la recherche, l'entrevue semi-dirigée avec les professeurs nous a permis de mieux comprendre les résultats émergeant des tests et des différentes activités.

Pour la justification du choix de cet instrument, nous allons largement nous référer aux caractéristiques suivantes particulières à l'entrevue semi-dirigée, comme les décrit avec abondance de détails Savoie-Zajc (2004). Située dans une perspective interprétative et constructiviste, l'entrevue semi-dirigée permet d'aller chercher des informations ciblées par rapport au sujet de la recherche, tout en ouvrant les horizons de la recherche exploratoire, qui favorise un partage « du savoir d'expertise entre chercheur et interviewés, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les

personnes en présence ». (Savoie-Zajc, 2004, p. 295). Ce partage et cet échange contribuent à la fois à enrichir les buts fixés par le chercheur et par l'interviewé, qui voit dans les résultats de la recherche une possibilité de développement professionnel.

Contrairement à l'entrevue structurée où les questions sont construites d'avance, l'entrevue semi-structurée se développe à partir d'un stimulus proposé par le chercheur et selon une interaction qui ressemblera davantage à la conversation ouverte, sans toutefois s'éloigner du thème principal de la recherche.

Toujours conformément à Savoie-Zajc (2004), nous avons essayé de retenir les buts essentiels de l'entrevue semi-dirigée, à savoir : approfondir le côté exploratoire de la recherche, l'explicitation d'un phénomène, la compréhension de résultats ou de l'autre, dans notre cas les professeurs intervenants, l'apprentissage et la structuration de la pensée des interlocuteurs face à leur expérience par l'échange mutuel, et enfin une orientation et ouverture vers des possibles avenues de recherche ultérieures ou vers un cheminement de questionnement formateur.

Autant pour un questionnaire ou pour un test, il est nécessaire d'avoir des critères clairement établis et respectés afin d'en maximiser les résultats et la validité, autant faut-il pour l'entrevue semi-dirigée user de certaines compétences qui vont en favoriser l'utilisation. Savoie-Zajc (2004) distingue les compétences affectives, surtout les capacités d'écoute et d'empathie, les compétences professionnelles, qui permettent de garder le focus de l'entretien sur les objectifs de la recherche, et les compétences techniques, qui mettent davantage l'accent sur une articulation claire et de la parole et de la pensée, ainsi que les reformulations ou reprises nécessaires à une bonne interprétation des interventions.

Ayant ainsi encadré l'instrument, nous avons essayé de préciser les thèmes et sous-thèmes à partir de la question de recherche.

L'objectif global de la recherche était d'aider les professionnels dans le domaine de l'enseignement des L2 à déterminer la valeur de l'intégration de textes littéraires qui permettraient une plus grande variété de textes dans leurs cours de langue. Nous voulions

---

tenter de vérifier que l'intervention avec outils littéraires ciblés correspondait à une pédagogie positive, apte à déclencher une amélioration de la compétence grammaticale.

À ce stade nous nous sommes beaucoup inspirés des conclusions d'un article qui s'est avéré important pour notre projet, celui d'Ellis (2006). Cet article fait état des controverses existant aujourd'hui autour de l'enseignement de la grammaire en L2; il suggère aussi un itinéraire de réflexion articulé autour de huit questions qui font l'objet de la recherche en L2. Sans structurer de façon stricte l'entrevue semi-dirigée, nous avons gardé à l'esprit ces pistes de réflexion, car les questions abordées par Ellis sont très reliées à notre propre recherche. En plus d'obtenir l'aperçu de ce qui s'est passé dans les classes respectives des professeurs pendant la recherche, nous avons aussi essayé d'intégrer les grands thèmes suivants, privilégiés par l'article de Ellis : quoi, pourquoi, pour qui, comment, quand, quelle grammaire devrait faire partie des cours de FLS. Bien entendu, le « quoi » et le « comment » touchaient davantage à notre question de recherche. Dans le prochain chapitre, qui porte sur les résultats, nous verrons que des sous-thèmes s'articulant davantage à ce questionnement se sont greffés à l'étude, autant grâce à l'entrevue semi-dirigée qu'aux réflexions issues des groupes de discussion.

# CHAPITRE V

## RÉSULTATS

### 5.1 Première question de recherche – Résultats des tests

Pour ce qui est de notre première question de recherche, nous devons vérifier si :

- l'intégration de textes littéraires peut mener à une amélioration de la compétence grammaticale des apprenants en FLS, en particulier dans leur utilisation de l'imparfait et du passé composé.

Nous cherchions donc à déterminer s'il y aurait une différence entre les moyennes des résultats du pré-test et du post-test. Nous voulions essayer de déterminer s'il y aurait assez de preuves qui nous permettraient d'affirmer qu'il y avait une différence significative entre les groupes observés, que cette différence n'était pas le fruit du hasard (hypothèse nulle), mais l'impact, ou conséquence éventuelle, produit par l'introduction d'activités de renforcement basées sur des extraits ciblés de littérature.

Afin de vérifier ces hypothèses, une fois la prise des données effectuées, les résultats ont été codés et une compilation des données a été faite avec le logiciel Excel pour tous les résultats des pré et post-tests, groupes 1, 2, 3, ainsi que les résultats des activités, pour les groupes Littérature 1 et Littérature 2. Ces résultats ont été regroupés selon les groupes. (Annexes 3.a, 3.b, 3.c).

À l'aide du logiciel SPSS 13.0, nous avons procédé à un test T pour vérifier s'il y avait une différence significative entre les résultats des pré et post-tests et entre les groupes Littérature et le groupe régulier pour la partie du court texte lacunaire narratif, qu'il fallait compléter avec la forme appropriée de l'imparfait ou du passé composé. Cette partie du test comportait 20 occurrences verbales.

Les tableaux 3 à 5, ci-dessous, fournissent les principaux détails des tests statistiques qui devaient comparer les résultats des pré et post-tests comparant les groupes littérature et le groupe régulier. L'analyse des données de la présente recherche indique qu'au pré-test les étudiants des deux groupes littérature ont obtenu une moyenne de 17,7 sur un total possible de 20 et au post-test, une moyenne de 18,8, alors que le groupe régulier avait une moyenne de 17,2 au pré-test et de 17,1 au post-test. La différence entre les moyennes du pré-test et du post-test n'est cependant pas significative :

- Pré-test – Groupes Littérature 1 et 2 (N=40), Sig. = 0,409 > 0,05%; Groupe Régulier (N=19), Sig. = 0,684 > 0,05%.
- Post-test – Groupes Littérature 1 et 2 (N=40), Sig. = 1,397 > 0,05%; Groupe Régulier (N=19), Sig. = 0,168 > 0,05%.

Afin de voir si un groupe régulier équivalent en nombre aux deux groupes littérature aurait pu modifier les résultats, nous avons refait le même test T en doublant le nombre des étudiants du groupe régulier. La différence entre les deux moyennes du test T demeure non significative, mais s'approche de la signification au post-test en étant de 0,087.

- Pré-test – Groupes Littérature 1 et 2 (N=40), Sig. = 0,505 > 0,05%; Groupe Régulier (N=19), Sig. = 0,615 > 0,05%.
- Post-test – Groupes Littérature 1 et 2 (N=40), Sig. = 1,735 > 0,05%; Groupe Régulier (N=19), Sig. = 0,087 > 0,05%.

Afin de vérifier les différences entre les moyennes des trois groupes séparément, nous avons aussi fait un test d'analyse ANOVA entre les variances. Selon notre hypothèse alternative, les trois groupes diffèrent (G1 diffère de G2, et les deux diffèrent de G3), et nous inférons donc que la compétence grammaticale des apprenants des différents groupes variait en fonction de l'intégration d'activités basées sur des extraits ciblés de littérature. Il s'agissait donc de comparer les trois groupes l'un à l'autre.

L'analyse des données de la présente recherche indique que :

- Les étudiants du groupe Littérature 1 avaient en moyenne un résultat de 18,0 sur un total possible de 20 au pré-test et 18,7 au post-test.

- Les étudiants du groupe Littérature 2 avaient en moyenne un résultat de 17,5 au pré-test et 18,9 au post-test.
- Les étudiants du groupe Régulier avaient en moyenne un résultat de 17,2 au pré-test et 17,1 au post-test.

Toutefois, la comparaison entre les groupes au pré-test indique qu'il n'y a pas de valeur significative  $\text{Sig} = 0,858 > 0,05\%$ , tout comme au post-test avec une valeur de  $\text{Sig} = 0,385 > 0,05\%$ . Cette constatation ne nous permet pas de rejeter l'hypothèse nulle, selon laquelle il n'y aurait pas une différence assez significative entre les groupes. Pour vérifier où se situe la différence entre les groupes, un test post hoc (Scheffé) a été effectué, sans obtenir davantage de signification dans les résultats de l'analyse.

**Tableau 3**  
Comparaison des résultats des pré et post-tests - Littérature vs Régulier (test T)

	Groupes	N	M	$\sigma$	t	DDL	Sig.
Pré-test	Littérature	40	17,70	4,26	0,409	57,0	0,684
	Régulier	19	17,21	4,35	0,406	34,7	0,687
Post-test	Littérature	40	18,82	4,31	1,39757	,0	0,168
	Régulier	19	17,15	4,21	1,40836	1	0,168

$p < 0.05$

**Tableau 4**  
Comparaison des résultats des pré et post-tests - Littérature vs Régulier DOUBLE (test T)

	Groupes	N	M	$\sigma$	t	DDL	Sig.
Pré-test	Littérature	40	17,70	4,26	0,505	76,0	0,615
	Régulier	38	17,21	4,29	0,505	75,7	0,615
Post-test	Littérature	40	18,82	4,31	1,73576	,0	0,087
	Régulier	38	17,15	4,16	1,73775	9	0,086

$p < 0.05$

**Tableau 5**  
Comparaison des résultats des pré et post-tests - Trois groupes séparés (ANOVA)

	Groupes	N	M	$\sigma$	F	Sig.
Pré-test	Littérature 1	17	18,00	3,75	0,154	0,858
	Littérature 2	23	17,47	4,66		
	Régulier	19	17,21	4,35		
	Total	59	17,54	4,26		
Post-test	Littérature	17	18,70	4,22	0,970	0,385
	Littérature 2	23	18,91	4,47		
	Régulier	19	17,15	4,21		
	Total	59	18,28	4,31		

$p < 0.05$

La codification des résultats des activités a été faite au moyen du logiciel Excel. Des tests statistiques (ANOVA et test T) ont été effectués, entre les résultats des activités mêmes, pour vérifier quels étaient les points de grammaire apparemment acquis et ceux qui semblaient demander d'autres approfondissements, entre les participants d'un même groupe et les participants des deux groupes. Une comparaison équivalente ne pouvait pas être effectuée à partir de tous les étudiants ayant participé aux pré et aux post-tests, car seulement un nombre réduit d'étudiants ont terminé toutes les étapes. Pour la plupart, ceux qui ont fait les pré et les post-tests ont aussi participé à certaines mais non à toutes les activités de contrôle. Un test de corrélation n'a donc pas donné de résultats concluants. Toutefois ces données constituent une indication supplémentaire dans l'interprétation possible des résultats.

## 5.2 Deuxième question de recherche – Résultats du sondage

Pour ce qui est de notre deuxième question de recherche, nous devons vérifier :

- si l'intégration de textes littéraires occupe un espace important dans la perception des besoins et objectifs d'apprentissage des étudiants et leur appréciation de l'utilisation d'un genre textuel particulier.

Comme nous l'avons indiqué dans le chapitre « Méthodologie », nous avons demandé aux étudiants de compléter le bref sondage composé de 30 questions mesurées sur une échelle Likert, et de répondre à trois questions ouvertes, pour évaluer de façon qualitative les démarches d'apprentissage des étudiants en FLS, pour connaître les raisons de leur préférences de contenu en FLS, pour avoir leur opinion relativement au lien possible existant entre l'intégration d'extraits de littérature et une amélioration de la compétence grammaticale en FLS.

Nous avons compilé la liste de tous les résultats des sondages (pré et post) dans des fichiers Excel et ces résultats ont d'abord été codés en respectant l'échelle Likert à cinq niveaux et en attribuant une valeur numérique aux différents échelons d'appréciation

correspondant au barème indiqué au tableau 14, ci-dessous. En effectuant la codification de la compilation en Excel, nous avons toujours conservé les mêmes codes pour identifier le genre de réponse donné par les étudiants.

Dans un premier temps, nous avons établi les moyennes par échelon d'appréciation, selon un modèle d'échelle Likert à cinq niveaux (1 = Très en désaccord; 5 = Très en accord) pour chacune des questions, pré et post, pour chacun des groupes individuellement. Par ailleurs pour l'analyse statistique, nous avons préparé une base de données anonyme à partir des résultats complets et transcrits en Excel pour analyse statistique avec SPSS (version 13.0). Nous avons ensuite établi une nouvelle base de données pour SPSS en regroupant les échelons 1 et 2 ensemble (Très en désaccord et Partiellement en désaccord = Négatif) et les échelons 4 et 5 ensemble (En accord et Très en accord = Positif), en gardant le 3 = Neutre.

Pour l'analyse statistique, le nombre des répondants a été établi en fonction de chaque groupe individuellement. Nous présentons ci-dessous (pp. 58 à 62) les résultats graphiques des trois groupes comparés en fonction des cinq sous-thèmes du sondage.

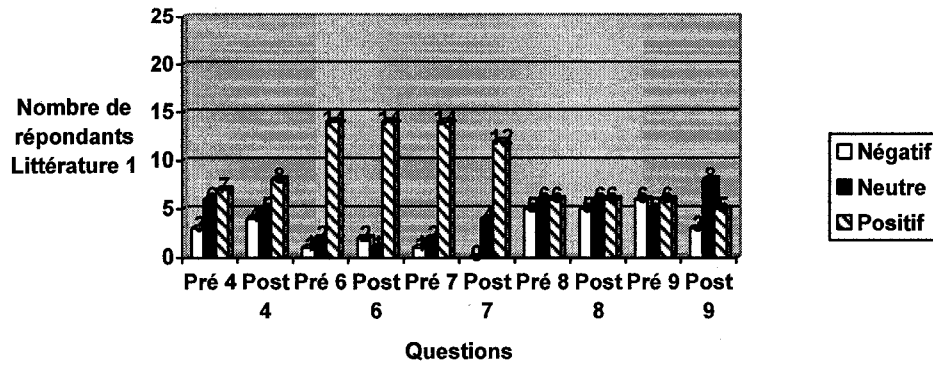
Ainsi que nous l'avons indiqué dans le chapitre « Méthodologie », nous cherchions par les questions du sondage portant sur l'opinion et l'expérience à avoir un aperçu ou un instantané de la situation d'apprentissage des étudiants pour ce qui est de l'intégration de différents éléments de littérature dans l'enseignement de la langue. Par les questions du sondage portant sur les stratégies et les objectifs, nous tentions de mieux saisir certains liens que les étudiants faisaient entre un plan d'apprentissage et l'intégration de différents éléments de littérature dans l'enseignement de la langue. Enfin, nous voulions recueillir des suggestions issues de la perception des étudiants quant à l'importance de la grammaire et de la littérature en L2. Les questions portant expressément sur ces différents aspects de notre recherche étaient toutefois mélangées avec d'autres questions d'ordre plus général, et ce, pour éviter d'influencer l'opinion des étudiants et donc de biaiser les résultats du sondage. Pour l'analyse nous avons isolé ces questions et nous avons réalisé un tableau graphique pour chacune des sections du questionnaire. Pour évaluer les différentes sections du

---

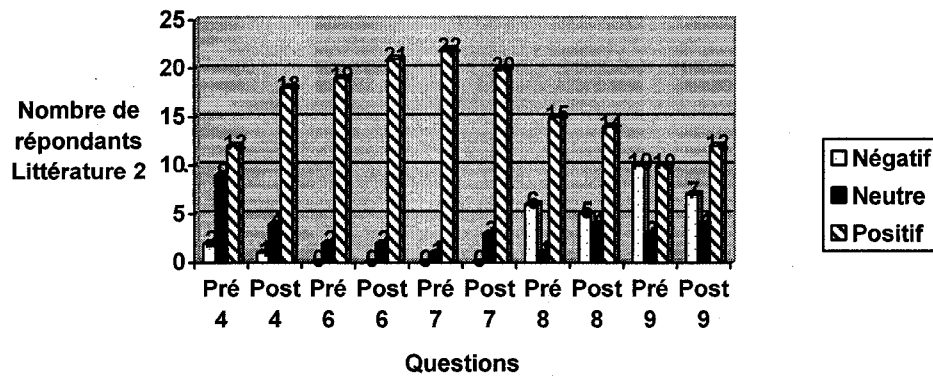
sondage (opinions, expérience, stratégies, objectifs et suggestions) des étudiants, nous avons choisi les questions qui touchaient directement soit à la littérature, soit à la grammaire. Sur 30 questions, les moyennes de 15 questions ont été analysées plus en détail pour mieux répondre à notre deuxième question de recherche.

Les résultats des trois groupes nous indiquent que, pour la plupart des questions, il n'y a pas de différence importante entre le pré et le post-sondage et qu'il y a prépondérance de l'indicateur « positif », ainsi que le confirment les graphiques ci-dessous, illustrant les résultats des trois groupes séparément pour les questions touchant aux opinions, à l'expérience, aux stratégies, aux objectifs et aux suggestions, cinq thèmes ciblés par le sondage.

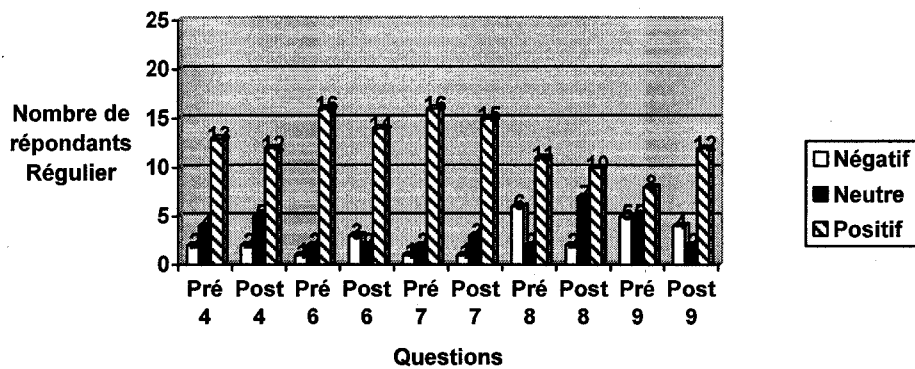
**Sondage : opinions**



**Sondage : opinions**

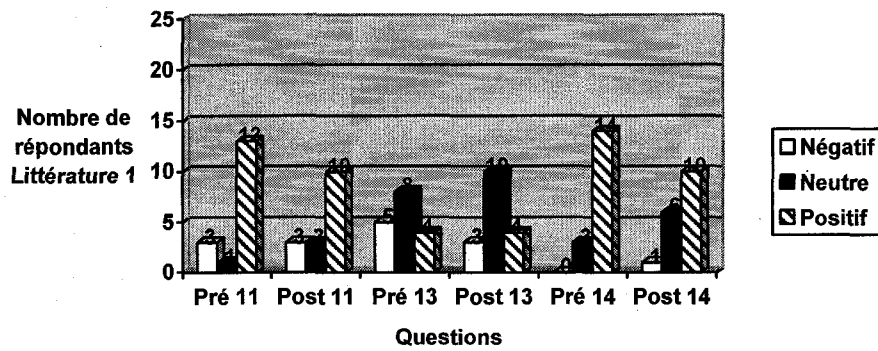


**Sondage : opinions**

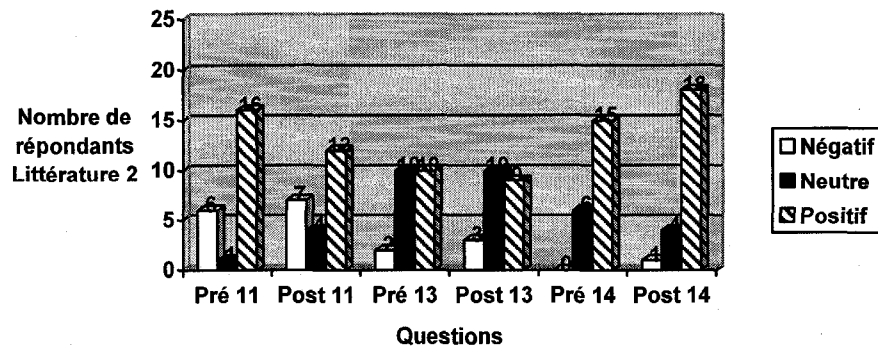


- 4- FSL content should include essays
- 6- FSL content should include short passages of literature
- 7- FSL content should include complete short stories
- 8- FSL content should include complete novels
- 9- FSL content should include poetry

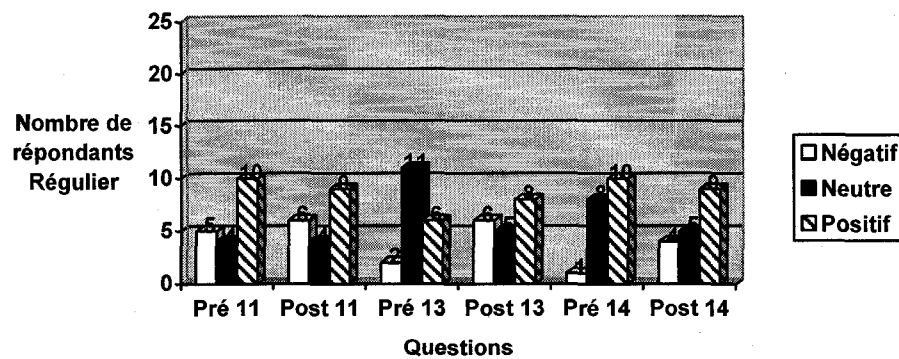
**Sondage : Expérience**



**Sondage : Expérience**

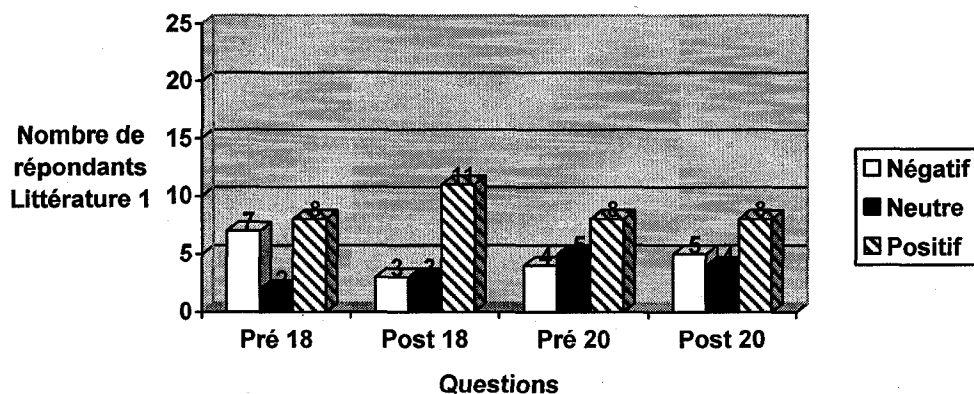


**Sondage : Expérience**

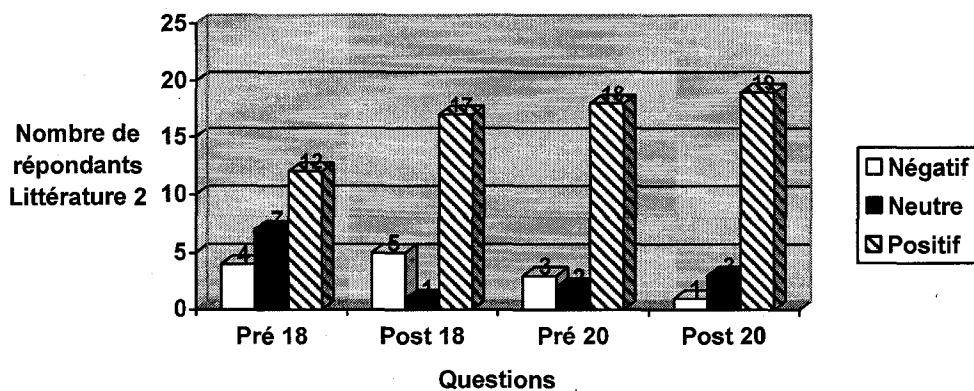


- 11 - In FSL, I have been exposed to literary texts
- 13 - Generally in FSL, I enjoy reading thrillers
- 14 - Generally in FSL, I enjoy reading fiction

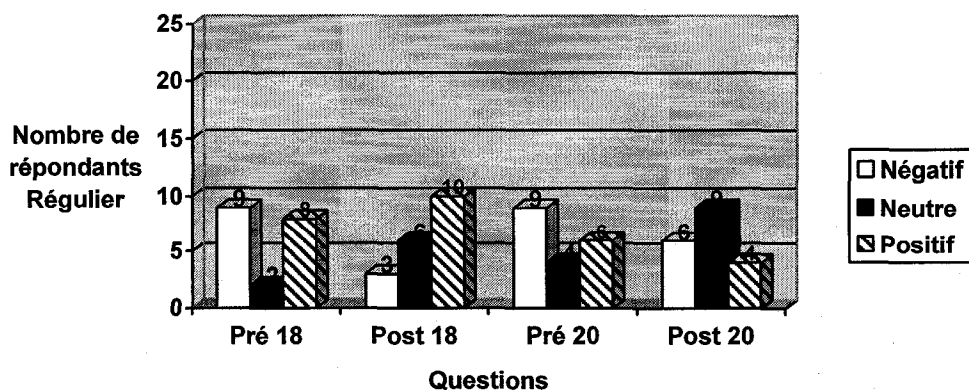
**Sondage : stratégies**



**Sondage : stratégies**



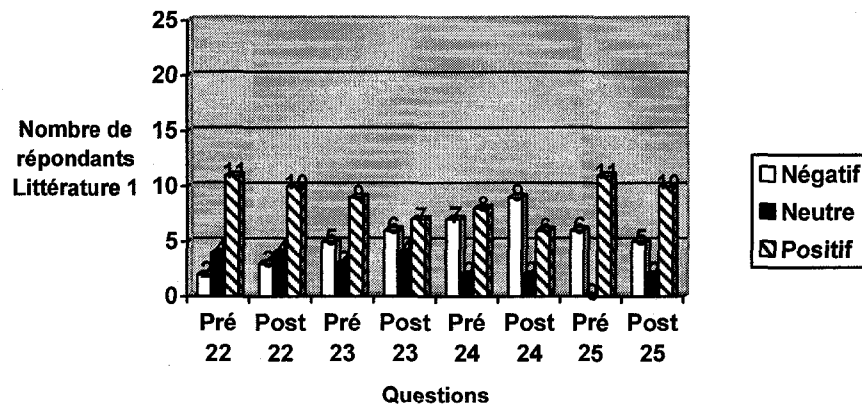
**Sondage : stratégies**



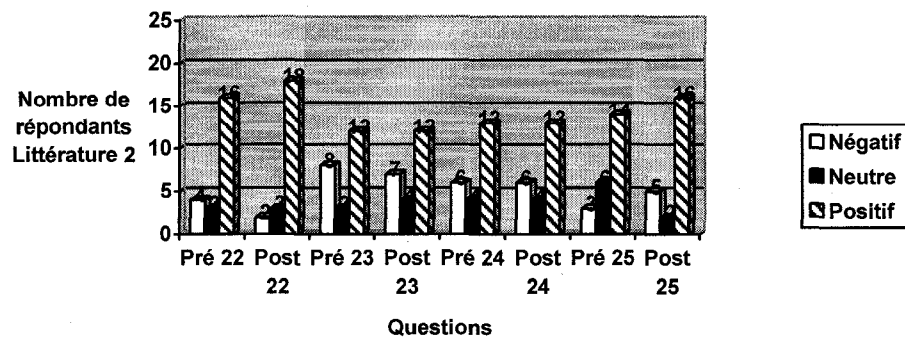
18 - To understand written material, I look for familiar grammar structures

20 - I am able to transfer models seen in reading activities into my own writing

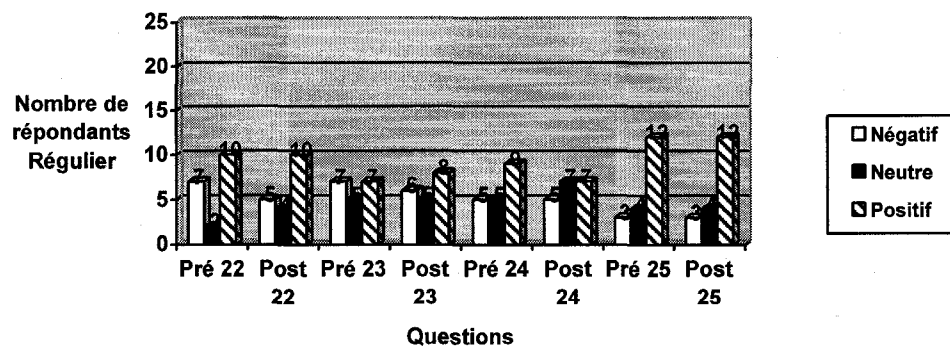
Sondage : objectifs



Sondage : objectifs

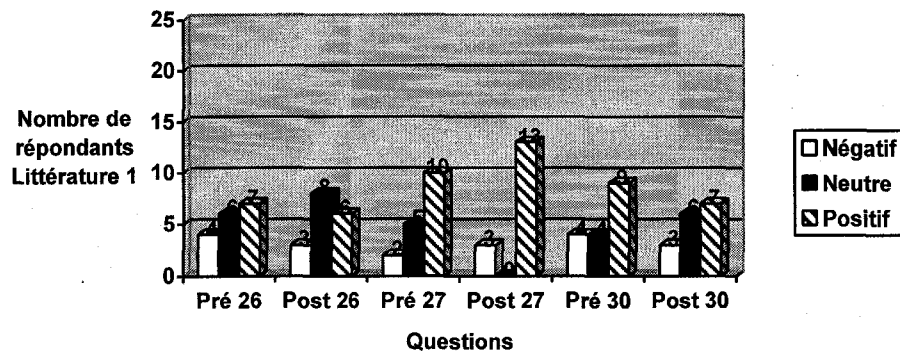


Sondage : objectifs

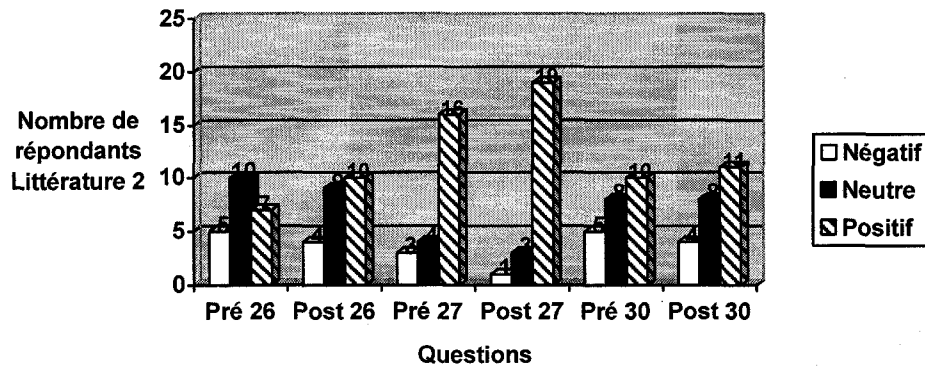


- 22 - I write in FSL for academic needs
- 23 - I write in FSL for professional needs
- 24 - I write in FSL for personal interests
- 25 - I write in FLS to develop competence in grammar

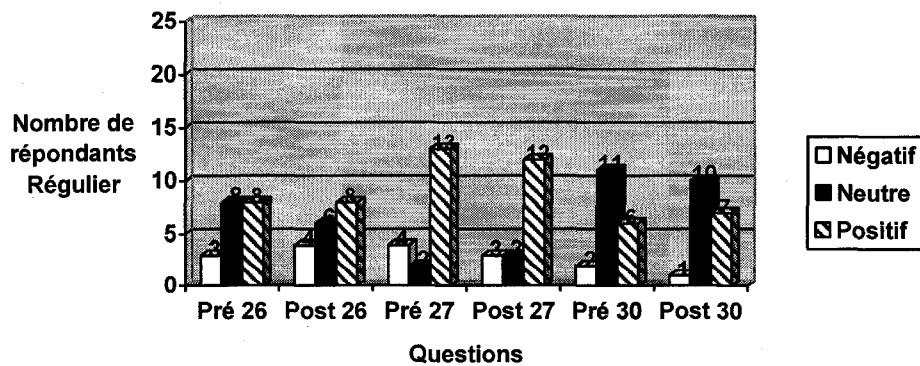
**Sondage : suggestions**



**Sondage : suggestions**



**Sondage : suggestions**



- 26 - For the FSL written production to be more interesting, genre of text used in FSL should focus on grammatical forms
- 27 - For the FSL written production to be more interesting, there should be more personal creative writing
- 30 - In my opinion, genre of text used in FSL should focus on meaning more than form

Pour ce qui est de l'opinion, il n'y a pas de fluctuations importantes entre le pré et le post-sondage. Dans le cas des deux groupes Littérature, les étudiants pensent et confirment que dans les cours de FLS, il faudrait inclure des essais littéraires, des extraits de littérature et de la poésie (Pré-Q4 : Pré = 54,2%, Post = 64,4%; Q6 : Pré = 83,1%, Post = 83,1%; Q9 : Pré = 40,7%, Post = 49,2%), opinion par ailleurs partagée par le groupe régulier. Entre le pré et le post-sondage, une légère diminution se fait sentir en lien avec l'intégration de nouvelles complètes (Q7 : Pré = 88,1%, Post = 79,7%) ou de romans (Q8 : Pré = 54,2%, Post = 50,8%). Il est toutefois intéressant de remarquer que l'indicateur positif reste prédominant. Cette tendance est appuyée par le fait que les étudiants ont, de façon majoritaire, été exposés à des textes littéraires en FLS (Q11 : Pré = 66,1%, Post = 52,5%), qu'une partie d'entre eux sont indifférents au genre du roman policier (Q13 : Pré = 49,2%, Post = 42,4%) et que la plupart d'entre eux aiment lire des histoires fantastiques, réponse confirmée surtout dans le groupe Littérature 2 au post-sondage (Q14 : Pré = 66,1%, Post = 62,7%).

Pour ce qui est de l'utilisation de stratégies d'apprentissage, la majorité des étudiants des trois groupes essaient de repérer les structures grammaticales familières lors de la compréhension de textes (Q18 : Pré = 47,5%, Post = 64,4%), affirmation confirmée au post-sondage. La plupart des étudiants des groupes Littérature se disent capables de transférer des modèles déjà vus dans la compréhension écrite, lors de productions écrites (Q20 : Pré = 66,1%, Post = 59,3%). Cette tendance semble moins forte auprès du groupe régulier.

Par ailleurs, dans les trois groupes, la majorité des étudiants écrivent en L2 pour développer leur compétence grammaticale (Q25 : Pré = 62,7%, Post = 64,4%) et leurs capacités académiques d'écriture (Q22 : Pré = 62,7%, Post = 64,4%), alors qu'un pourcentage inférieur, mais toujours majoritaire écrivent en FLS par intérêt personnel (Q24 : Pré = 50,8%, Post = 44,1%) ou par nécessité professionnelle (Q23 : Pré = 47,5%, Post = 45,8%).

Selon une forte majorité d'étudiants, il faudrait inclure davantage d'activités d'écriture créative (Q27 : Pré = 66,1%, Post = 74,6%), alors qu'il n'y a pas de forte démarcation signalant une préférence entre le sens ou la forme pour le choix des textes (Q30 : Pré = 42,4%, Post = 42,4%), ou pour une attention particulière à la grammaire (Q26 :

Pré = 37,3%, Post = 40,7%). Dans le tableau 6 ci-dessous nous détaillons les résultats enregistrés selon l'indicateur positif – les échelons 4 et 5 ensemble (Partly et Strongly Agree = Positif) pour les questions qui nous intéressent plus spécifiquement, selon chaque groupe.

**Tableau 6**  
**Comparaison entre les réponses aux questions du sondage - Indicateur « positif »**  
**Pré et post - Littérature 1 vs Littérature 2 vs Régulier**

Opinion % positif						
		Q4	Q6	Q7	Q8	Q9
Littérature 1	Pré	43,8	82,4	82,4	35,3	35,3
	Post	47,1	82,4	75,0	35,3	31,3
Littérature 2	Pré	52,2	90,5	95,7	68,2	43,5
	Post	78,3	91,3	87,0	60,9	52,2
Régulier	Pré	68,4	84,2	84,2	57,9	44,4
	Post	63,2	73,7	78,9	52,6	66,7

Expérience % positif				
		Q11	Q13	Q14
Littérature 1	Pré	76,5	23,5	82,4
	Post	62,5	23,5	58,8
Littérature 2	Pré	69,6	45,5	71,4
	Post	52,2	40,9	78,3
Régulier	Pré	52,6	31,6	52,6
	Post	47,4	42,1	50,0

Stratégies % positif			
		Q18	Q20
Littérature 1	Pré	47,1	47,1
	Post	64,7	47,1
Littérature 2	Pré	52,2	78,3
	Post	73,9	82,6
Régulier	Pré	42,1	31,6
	Post	52,6	21,1

Objectifs % positif					
		Q22	Q23	Q24	Q25
Littérature 1	Pré	64,7	52,9	47,1	64,7
	Post	58,8	41,2	35,3	58,8
Littérature 2	Pré	69,6	52,2	56,5	60,9
	Post	78,3	52,2	56,5	69,6
Régulier	Pré	52,6	36,8	47,4	63,2
	Post	52,6	42,1	36,8	63,2

Suggestions % positif				
		Q26	Q27	Q30
Littérature 1	Pré	41,2	58,8	52,9
	Post	35,3	81,3	43,8
Littérature 2	Pré	31,8	69,6	43,5
	Post	43,5	82,6	47,8
Régulier	Pré	42,1	68,4	31,6
	Post	44,4	66,7	38,9

### 5.3 Troisième question de recherche – Questions ouvertes et groupes de discussion

Pour ce qui est de notre troisième question de recherche, nous devons vérifier :

- quelle est l'opinion des étudiants en général sur le lien existant entre l'utilisation d'extraits de littérature et leur perception de leur compétence grammaticale.

#### 5.3.1 Questions ouvertes posées à la suite du sondage aux trois groupes

Ainsi que nous l'avons expliqué préalablement, trois questions ouvertes ont été posées afin de scruter davantage l'opinion des répondants. Dans le cas des trois questions, les réponses ont été comparées au pré et au post-sondage.

La première question ouverte du sondage permettait d'analyser les besoins et les objectifs d'apprentissage des étudiants. Pour cette question, les réponses des trois groupes ont été codées selon les thématiques revenant le plus souvent, à savoir, la catégorie d'objectifs, l'importance accordée à la grammaire et l'importance accordée à la littérature. En ce qui concerne les objectifs, les trois groupes ont affirmé prendre beaucoup d'initiatives personnelles dans leur apprentissage, notamment en s'exposant à des sources de contact avec la L2, autres que celles fournies par le contexte de la salle de classe. Une meilleure exploitation des styles et des stratégies d'apprentissage fait partie des priorités des étudiants. Par ailleurs, l'enrichissement du vocabulaire en contexte, un besoin d'améliorer la compréhension et la production orale ou écrite dans un contexte d'échange communicatif authentique, motivant et non intimidant, sont parmi les objectifs communs et réitérés à plusieurs reprises par les commentaires à cette question. Pour ce qui est de la grammaire, les thèmes qui reviennent le plus souvent sont la nécessité de développer la compétence grammaticale, celle-ci étant vue comme un moyen efficace d'améliorer la compétence communicative ou langagière. Les verbes, leurs usages, la syntaxe simple, les accords adjectivaux ou verbaux sont les visées principales du programme grammatical de la plupart des étudiants.

---

Dans leurs réponses aux questions, pré et post, pour les étudiants des trois groupes, la littérature est vue comme étant un objectif d'apprentissage permettant à la fois une amélioration de la production orale, de la qualité des énoncés et de la prononciation et un véhicule d'enrichissement culturel et langagier. Des remarques provenant des deux groupes Littérature au post-sondage, font état de l'utilité de la littérature qui permet de mieux associer des principes de la norme et de l'usage de la langue, surtout pour ce qui est des formes verbales.

La deuxième question ouverte du sondage portait sur les préférences des étudiants face aux contenus langagiers bruts en FLS. Les trois groupes apprécient la diversité de « genres » de textes, à la fois autant pour la richesse et la diversité de vocabulaire, de styles et de niveaux de langue, que pour la motivation et l'intérêt que plusieurs genres peuvent susciter chez des apprenants différents, tout en améliorant la compétence langagière et culturelle. Lorsqu'il s'agit de définir quels genres sont les plus appropriés à l'apprentissage de la langue, la littérature revient au même titre que les textes d'actualité ou encore, des textes ayant un contenu particulier à des disciplines spécifiques, c'est-à-dire : histoire, politique, arts et science ou encore, des textes reflétant un jargon professionnel.

Quant à la troisième question ouverte du sondage, sollicitant directement l'opinion des étudiants sur le lien existant entre des extraits de littérature et une possible amélioration, de la compétence grammaticale, le consensus est très favorable envers la perception des avantages que ce lien peut procurer. Que cela soit au niveau de l'enrichissement du vocabulaire, à la phase d'activité réceptive et, par ricochet, la phase d'activité productrice, un lien est perçu entre le modèle grammatical librement proposé dans un texte littéraire et une plus grande capacité de compréhension de la mécanique grammaticale en contexte réel. L'amélioration perçue touche non seulement les mots mais aussi la syntaxe et les éléments discursifs propres à des styles d'écriture différents. Une démarcation favorable à la littérature est soulignée en contraste au simple exemple hors contexte venant d'un texte strictement conçu pour représenter l'exemple d'une application grammaticale. La satisfaction d'une meilleure compréhension grammaticale, consciente ou intuitive,

encourage une motivation individuelle à l'approfondissement ou au retour aux extraits littéraires proposés.

Les commentaires aux trois questions ont été répétés de façon très semblable au pré et au post-sondage. Seuls quelques éléments nouveaux sont apparus dans l'un ou l'autre des groupes. Ces commentaires sont tous en faveur d'une intégration d'extraits de littérature, même dans le groupe régulier, s'appuyant sur l'idée d'une complémentarité entre la littérature et une amélioration de la compétence grammaticale.

Les résultats des réponses aux trois questions ouvertes ont été thématiquement regroupés. (voir annexes 4.a, 4.b, 4.c).

### 5.3.2 Groupes de discussion

Les résultats des groupes de discussion peuvent nous servir à titre informatif seulement car il n'y a pas eu équivalence du nombre des intervenants pour les trois groupes. Nous considérons toutefois important de relater cette section. Sur le plan de l'analyse des données des groupes de discussion, les sujets et les commentaires ont été regroupés selon la pertinence des interventions par rapport aux questions soulevées en comparant et analysant les tendances principales, les idées nouvelles, les opinions majoritaires et minoritaires des intervenants, à partir de la compréhension commune et individuelle de la problématique analysée.

Ainsi que nous l'avons indiqué dans le chapitre « Méthodologie », deux groupes de discussion ont permis d'écouter les opinions de sept étudiants, G1-Litt. (n = 4), G2-Litt. (n = 2), G3-Rég. (n = 1). Malheureusement, malgré le désir apparent de participation d'autres membres de ce groupe, seulement une personne a été capable d'être disponible pour les différentes dates et rencontres proposées. Le premier groupe de discussion (GD1) regroupait un étudiant du groupe Régulier et deux étudiants du groupe Littérature 1, alors que le deuxième groupe de discussion (GD2) regroupait deux étudiants du groupe Littérature 1 et deux étudiants du groupe Littérature 2.

Les étudiants ont eu la possibilité de s'exprimer par rapport à leur perception de l'impact de la recherche en lien avec les tests et les activités et par rapport à leur vision et expérience de l'apprentissage de la L2 avec une attention particulière aux éléments grammaticaux avec ou sans intégration de la littérature. Leurs commentaires ont été enregistrés sur cassette audio et deux verbatim d'une douzaine de pages relatent la transcription intégrale des enregistrements.

Pour essayer de vraiment bien saisir la signification des propos des étudiants, leurs interventions ont été classées par rapport à leur pertinence et en lien avec les objectifs de la recherche, c'est-à-dire l'impact, ou conséquence éventuelle, ou l'effet réel de la littérature sur la compétence grammaticale. Selon la définition de Deslauriers (2005), pour cette partie de la recherche exploratoire, et ainsi que suggéré par Geoffrion (2004) nous avons retenu comme grille de lecture des résultats, cinq indicateurs principaux :

1. Un regroupement par questions clé
2. Les énoncés représentatifs de l'opinion des participants
3. Une comparaison et une analyse des observations retenues
4. Les tendances principales
5. Les tendances minoritaires

Les éléments qui ressortiront de cette grille, en plus de donner un cadre descriptif de la situation devraient permettre d'orienter les résultats en harmonie avec les résultats des autres instruments. Pour analyser les données de ces transcriptions, nous avons choisi des indicateurs prédominants: les questions clé utilisées pour les deux groupes de discussion, les énoncés représentatifs de l'opinion des participants, une comparaison et une analyse des observations retenues selon les tendances principales et les tendances minoritaires.

Ces indicateurs prédominants ont été « filtrés » par rapport à cinq constats thématiques :

1. Quels genres de textes utiliser en FLS et pourquoi?
2. Quel est l'impact réel de la participation des étudiants à la recherche et leur réaction aux tests, au sondage, aux activités?
3. Comment les étudiants perçoivent-ils la grammaire et son enseignement en FLS?
4. Comment les étudiants perçoivent-ils la littérature et son intégration en FLS?
5. Recommandations des étudiants – suggestions.

(Les extraits de groupe de discussion sélectionnés ci-dessous identifient l'un ou l'autre groupe de discussion [GD1 ou GD2], et une lettre en caractère gras suivie des deux-points tient lieu du nom de la personne qui s'exprime. Les lettres « LA » désignent la chercheure.)

#### 5.3.2.1 QUELS GENRES DE TEXTES UTILISER EN FLS ET POURQUOI?

Une première opinion largement partagée, selon les résultats du sondage et selon les échanges des groupes de discussion, est la nécessité et le bienfait d'être exposés à une variété de genres de textes différents lors de l'apprentissage d'une L2. Une amélioration perçue ou vérifiée au niveau du vocabulaire, de la culture, de la compréhension des structures grammaticales ou des conventions langagières est le résultat escompté lorsque les étudiants ont la possibilité de manipuler différents genres de textes. La variété de genres de texte est bénéfique pour l'apprentissage car elle expose les étudiants à des contextes variés, ayant une variété d'expériences et de besoins langagiers individuels très hétérogènes même dans une classe de même niveau. Des textes de nature littéraire ou ludique, comme le texte d'une chanson, ou encore, ceux de nature scientifique, économique ou culturelle reflètent mieux le vaste spectre d'intérêts des étudiants :

**P:** to be well more rounded on a subject, it takes a broader approach than just the grammatical aspect. So cultural, scientific, economical, all makes it richer. (GD1)

**N:** I think it is very important to expose language learners to different types of texts and speech because you don't know what

kind of situation they will end up being into and for example you are familiar with literature and you happen to go to a lecture on literature than that would be appropriate because you would have to use skills in your head and if they teach you to write a business letter, which is a good idea, and no one has done it in my courses so far, then you can apply for job in French. So yes, I think it is very important to expose people to various types of texts. (GD2)

D'autres commentaires soulignent l'importance d'extraits d'écriture d'époques différentes mettant en jeu les besoins des lecteurs :

A: I think it is important to do older things because, I mean, it is important to understand the history behind something, and like older texts that contribute a great deal to the culture and I mean, why do we study Shakespeare in English all the time... So... It is really important. (GD2)

### 5.3.2.2 QUEL EST L'IMPACT RÉEL DE LA PARTICIPATION DES ÉTUDIANTS À LA RECHERCHE ET LEUR RÉACTION AUX TESTS, AU SONDAGE, AUX ACTIVITÉS?

Les tests et le sondage, ainsi que les activités en classe ont, globalement, engendré une certaine « sensibilité » aux thèmes de recherche, c'est-à-dire : la littérature et son impact, ou conséquence éventuelle sur la grammaire. Toutefois, parce que les textes des activités n'étaient vus que brièvement avant la classe ou pendant la leçon où il y avait activité de vérification de la part du chercheur, les étudiants ont exprimé leur désir d'avoir plus de temps pour la compréhension du vocabulaire, pour avoir une meilleure appréciation de l'extrait et pour pouvoir exploiter avec plus de profondeur le texte qui leur était proposé :

N: personally because I know that my vocabulary in French is pretty bad, and sometimes, not that my grammar is perfect but I think that my grammar is ahead of my vocabulary, and some of these texts I had trouble understanding, and I remember that at some points we went briefly over vocabulary in class, but when I was learning English, whenever we get a text, especially in the very early learning, we go to every single word and the teacher would explain it to you or the teacher would somehow make sure that you understand, like the teacher would ask questions because sometimes you read it and you are like yah, yah... but there are certain points that you don't even realize that you don't understand. So, if we could get more practice with the text, with \*(name of professor)\* before you came, and then you came and you

---

gave us the grammar part of the exercise, for me it would have been easier. (GD2)

Cela leur aurait permis de mieux intégrer les règles de grammaire qu'ils pouvaient reconnaître rapidement dans les textes en facilitant ainsi une compréhension plus globale et moins isolante d'une règle en particulier :

*LA:* Among the activities that we have done, five of them, there was one where you were required to continue the text, write the text, did that help? Did it have an impact on your reflection?

*P.:* Long term, if we were doing more of that, it would, but one time, no. *S.:* I did not find that doing it once helped. If we were doing it regularly, yes. *R.:* Yes, this activity makes you to think more, it is not just a space were you put one word. When you have to continue, you have to think about the whole structure. That helps you get more ideas. (GD1)

Dans l'ensemble, les étudiants disent avoir développé une plus grande sensibilité aux particularités grammaticales des temps du passé, en parallèle avec d'autres structures grammaticales au programme de leur cours.

Les activités d'intervention n'ont pas été perçues comme étant négatives ou dérangeantes. Au contraire, les étudiants en retiraient un sentiment d'apprentissage détendu, qui faisaient relâcher la pression d'un cours de grammaire autrement très intense par la nature même du descriptif du cours, leur permettant par ailleurs, d'être plus à l'aise avec les post-tests de la recherche à la fin du cours. Sans pouvoir faire un lien direct entre les activités et les résultats des tests, les étudiants ont dit avoir développé une certaine acuité au moins pour la reconnaissance des formes grammaticales, spécialement verbales, utilisées dans un certain contexte, même si, dans l'application comme telle, ils n'ont pas toujours été capables de reproduire la forme appropriée, n'ayant pas eu la chance d'approfondir suffisamment la connaissance de trop de règles accumulées pendant le cours.

*R.:* I thought it was worse than previous case, because we learned a lot with this course 2513, and after that probably you think about different rules, times, pqp, pc, and probably you get confused, a

little bit. *S.*: More time to use it - having the course the same, because there is a lot of information, but having more time to use them really well, so that you come out of the course, going, ok, I know this. Because, technically, after this course you are an advanced French... I don't feel like it, it is simple, and there is nothing else in between. *P.*: And I think I cannot speak anymore. Now I am thinking about all the rules and I feel it just going to be wrong. (GD1)

### 5.3.2.3 COMMENT LES ÉTUDIANTS PERÇOIVENT-ILS LA GRAMMAIRE ET SON ENSEIGNEMENT EN FLS?

Les étudiants étaient tous inscrits à un même cours de grammaire avancée; par conséquent, il va de soi qu'ils reconnaissent tous dès le départ l'importance de la grammaire. Pour certains, c'était une occasion de clarifier des notions déjà vues précédemment au niveau du secondaire; pour d'autres, c'était la simple continuation des cours, selon le cheminement académique proposé par l'ILS; pour d'autres encore, c'était la nécessité de pouvoir mettre une structure autour d'une connaissance de la langue limitée à une expérience « communicative », c'est-à-dire être capable d'enrichir un vocabulaire connu et familier par des constructions morphosyntaxiques acceptables au niveau normatif :

*CA.*: Yah, because, I came from Quebec, this is only my second course, because I find it hard, because I have the vocabulary but I don't have the grammar... so it is the opposite position and I find it really hard sometimes in French classes to keep interested because a lot of students don't know the vocabulary for very simple things that I have known for so long, but I mean, I am a special case, but it would have been nice I guess if people learn more vocabulary earlier or I don't know. (GD2)

Ces besoins différents ont fait identifier aux étudiants des objectifs prioritaires sans lesquels soit un ou l'autre élément de la grammaire ne serait pas absorbé. Quelques constatations ressortent clairement de leurs réflexions. Pour que la grammaire puisse être intégrée, il est indispensable qu'elle fasse partie d'un texte où le sens dépasse le simple « exemple » isolé d'un mécanisme grammatical, pourvu que le sens lexical ait été saisi au préalable :

**R.:** Yes, but if you focus only on the grammatical aspect of a text, it is only like translation. You have to focus on the text you have to focus on meaning and then see: are there any grammar rules you recognize. If you only understand passively, no, it does not help too much. **P.:** I think it goes hand in hand. If you don't understand the words you don't understand the grammar. **S.:** Understanding the grammar lets you understand the text. It's useful to know whether it's past or future or present or the future, you understand the text - something is going to happen next week...You see the differences by learning. (GD1)

Cette intégration de la grammaire doit dépasser l'exemple et le texte et être en lien direct avec une expérience « culturelle » ou réelle de l'usage :

**CA.:** It's really hard to get a balance, because, even if you know the grammar, when you go from high school, like, you don't necessarily remember it all - over the summers when I was in high school, I have to restart every year, oh, yeah, remember all my verbs again. Like I find now, I am lucky because I have a boyfriend who went into the French system in Quebec, so I can actually practice my French, and like learn the culture, and use it. If I didn't have that, right now, I would be so much lower, like. And I think that should be brought more in the university - so actually - more interaction with the culture, I know there are - I did the topic - conversation groups, last year, I had had such a good time because I learned things like, just about popular music and just talked about anything and it was so much better than just speaking in the French class. (GD2)

Par ailleurs, cette intégration doit aller en profondeur au niveau de l'explication explicite d'un point de grammaire en particulier, afin d'en consolider la compréhension :

**A.:** for this particular course, we are reviewing, but sometimes teachers before in high school don't teach it properly or like I remember something about the passé composé that none of my high school ever taught me... I think that this particular course was useful to clarify that point, although it sometimes will become a bit dull not to be able to see how it will be used in real life. So...  
**CA.:** I am at the opposite. I found we really learned how to use it and when to use it, the passé composé. I learned a lot on this. (GD2)

Un enseignement intensif de la grammaire peut être contre-productif, car trop de concepts abstraits se superposent et peuvent étouffer la compréhension ou l'intégration des concepts simples :

**N.:** I really like the course and actually really liked the prof. and I think she was great in explaining things and illustrating things and the examples she was giving showed how things worked. But at the same time, I don't like mass grammar, if I am going to use your terminology, that course is mass grammar, because it is only grammar, I don't... for me that does not work because I get the headache at the end of the day, I am bored, with all these drills. If we could integrate it, I don't think it has to be grammar only. (GD2)

#### 5.3.2.4 COMMENT LES ÉTUDIANTS PERÇOIVENT-ILS LA LITTÉRATURE ET SON INTÉGRATION EN FLS?

Les étudiants ont répondu très favorablement à l'idée de l'intégration de la littérature dans un cours de grammaire. Reprenant l'idée de la diversité des genres à privilégier dans un cours de langue, les étudiants voient la littérature comme une occasion d'enrichir à la fois leur vocabulaire, la compréhension de règles de grammaire intégrées dans des contextes authentiques, et d'améliorer leur connaissance de la culture de la langue étudiée.

**R.:** I have tried but not because of that solely. For the course I try to read and understand more and because the course focuses on grammar, I focused on grammar but literature for me helps a lot. That works for me... There is the comprehension of a lot of expressions in French that you would not see elsewhere. I had the opportunity to ask what "tout à fait" meant... and only some people knew what that meant. Specific idiomatic expressions... **P.:** It makes things more interesting, if you are more interested you are more inclined to be attentive. (GD1)

**CL.:** For me, I found that some of them motivated me, for example, I want to read that book 'La barque', so, I want to do that, because it seemed interesting, and if I would have done that, probably I would not have the motivation. Also, all the texts really showed that my vocabulary is not that great so, I should go ahead and read more... and grammar, it was interesting, because I could recognize, it was that dry, just grammar seems dry but if you go and read something and see the structure, and you say, 'I know this, this is that...' **N.:** I think that even if I forget the content, that it is something that I noticed with English as I was learning English, that sometimes, I would end up saying something, that nobody had been teaching me before and that must have come, I must have heard it or picked up and sometimes, you can pick up grammar that it is not exclusively taught, because certain things are never taught in grammar and people manage to say them, so I think that is a good benefit. (GD2)

Par ailleurs, l'idée des extraits de littérature est une formule moins intimidante que la lecture d'une œuvre complète, pourvu qu'il y ait assez de matériel, soit pour analyser les structures et le vocabulaire, soit pour amorcer la discussion et l'échange à l'oral, soit pour déclencher un intérêt personnel pour une étude collective ou individuelle plus poussée d'un auteur ou d'un genre en particulier. Ils ont noté une différence entre l'étude d'un extrait, servant à « extraire » une règle grammaticale et l'étude d'un texte pouvant les aider à améliorer leur connaissance de la langue et de la culture, même comme activité de compréhension orale en laboratoire :

**A.:** Obviously though, none of these texts... sometimes they are superficial, but they get the point across... and they are understandable. I think there was one of them I had trouble understanding what they are talking about. But I think usually, they are at the right level... Not too short, if you have a hundred pages, you can get into the story but if you only get one page thing, you really don't know what it is going on, and you don't get any senses of how French stories really work. **CA.:** Yes, I don't think a got anything out of those pieces, other than grammar and applying the grammar, which is what the course was about, which is good, but when you read a novel, you will start using vocabulary that is in the novel, you will pick up things and use expressions, and you feel that you have learned more about the cultural aspects. **CL .:** I would prefer to be exposed to more excerpts and I would be able to choose and continue to read on my own, my choice. (GD2)

**R.:** Yes, short passages, but in a way, I am more focused on listening because I have to speak and up to now I did not have enough listening exercises, so did not teach how to improve listening - for special connection with grammar points, like "-ent" endings - like adverbs - this kind of things. (GD1)

L'analyse de l'extrait de littérature s'est aussi révélée intéressante comme point de départ pour une reconstruction grammaticale au niveau de la compréhension ou de la production écrite des étudiants, qui consolide de façon individuelle les connaissances et la confiance des étudiants :

**S.:** If you were to read for pleasure: children's book for me at the moment, I can understand it, I can read them to my children... To build up from that, I would love to. **LA.:** Does it help for grammar? **S.:** Yes, I find, absolutely, because you can see it being used. Absolutely. Not that he (my child) understands it, but it is there

and I can see it. But that is for pleasure, not for analysing grammar. *P.*: I would probably focus on current events and stuff, because I can put a perspective on it because I can understand more about what they are saying. (GD1)

*CA.*: ...when I am with group, my boyfriend's friends are all French, it's like I will recognize use of different terms now, or different tenses and I don't have necessarily the confidence (competence?) or formulate sentences on the spot, but to use it myself but I find literature a good place to have that gap almost, because it is just you and the book and you don't need to worry or whatever, and it gives place to see and practice it yourself. It's really when learning languages, I can do really shy, to actually speak that language... I find literature is a good place to boost your confidence. (GD2)

*LA.*: Among the activities that we have done, five of them, there was one where you were required to continue the text, write the text, did that help? *P.*: Long term, if we were doing more of that, it would, but one time, no. *S.*: I did not find that doing it once helped. If we were doing it regularly, yes. *S.*: because of the framework, to see it being used as well as learning how to use it... yah, at the same time instead of the "five examples sentences at the passive voice"... go and do it now. (GD1)

### 5.3.2.5 RECOMMANDATIONS DES ÉTUDIANTS – SUGGESTIONS.

Les étudiants sont unanimes à suggérer que la grammaire devrait être enseignée avec des exemples simples et une formulation claire et compréhensible, mais par ailleurs les concepts devraient être revus et exploités par différents moyens, lectures supplémentaires, films, ou autres média afin de consolider les acquis. L'évaluation préliminaire des connaissances grammaticales aux cours de FLS devrait être plus pointue afin de mieux cibler les besoins réels des étudiants, autrement trop diversifiés dans les cours :

*P.*: I started with an A with the beginning courses and on the test you are given when you enter, it does not seem there is a lot of grammar, it is more comprehension. And then it moves fast and our grammatical proficiency seems to diminish. So on the testing at the beginning there should be more grammar to have a better assessment. As much as you read, understand, that is an aspect that is very big. *LA.*: As you can see, some French classes focused on communicative activities. We are coming back to a place where form is important. Is it important for you?

S.: Yes, oh sure, to be able to understand better and to speak it better, definitely. That's what is done in 2511 and you did it in your class - and marking, comprehension, production and grammar should be partially separated. In a grammar course, it is right or wrong and done, finish. Some errors are stupid of course, and the emphasis being put on the error (that we recognize immediately when corrected) you know the idea, you know what you are supposed to do) - So doing this from the first courses, would alleviate that frustration of 'right or wrong' in the solely grammar course. (GD1).

Une autre recommandation des étudiants est de garder de façon assez parallèle les aspects réceptifs et productifs de l'apprentissage, que cela soit à l'oral ou à l'écrit :

N.: I think it is great to get the input first, but at one point you have to start producing things, no matter how much literature you read, if you want to be a very language competent, someone has to write and speak as well, but at some point, but yes I think the writing part is important because you have to kind of switch things, will not be able to hope that solely by recognizing the structures they will at some point miraculously appear, maybe they do a little bit, but not 100%... One thing I remember when I was learning English was have us read a passage and then we have to summarize it either oral or in writing, and I think that at that level we can start slowly small things and that actually helps retain the stuff that was in the text that you read, you use, and this probably easier than if someone ask you to write an essay home on this topic if you don't have read anything on that topic. (GD2)

Ce commentaire s'ajoute à l'opinion partagée que le matériel d'étude, même dans un cours de grammaire, devrait absolument inclure plusieurs textes, autres que les exercices structuraux. Les textes narratifs proposés lors des activités et l'expérience antérieure des étudiants leur permettaient d'établir un lien entre l'introduction de certains extraits et une amélioration de leur compétence grammaticale. Les textes narratifs en particulier semblent, par leur structure même, être des exemples répondant aux besoins et aux intérêts des étudiants, au point où les étudiants seraient prêts à considérer un cours d'immersion française basé sur la littérature, pourvu que les extraits choisis soient calibrés selon le niveau approprié :

CA.: I would have loved to take literature class at the same time as I was taking grammar class, but I wanted to take a course in French, but I chicken out because I thought it would be too hard

---

for me to write in French for that class, but it would be nice, I would really like that. (GD2)

Les étudiants ont par ailleurs réaffirmé à plusieurs reprises qu'ils appréciaient beaucoup les groupes de discussion spontanés ou organisés par l'ILS, car ceux-ci leur donnaient un milieu dans lequel s'exercer en FLS sans avoir la pression d'une évaluation et, par la nature même des petits groupes, permettaient d'échanger et de prendre la parole plus souvent.

#### **5.4 Thèmes abordés au cours de l'entrevue semi-dirigée avec les professeurs participants**

Ainsi que nous l'avons dit dans le chapitre « Méthodologie », un des objectifs de la recherche était d'aider les professionnels dans le domaine de l'enseignement des L2 à mieux déterminer le contenu langagier de leurs cours de langue. Nous voulions tenter de vérifier si l'intervention avec outils littéraires ciblés correspondait à une pédagogie positive, apte à déclencher une amélioration de la compétence grammaticale.

Tout d'abord l'entrevue nous a permis de confirmer ce qui a été fait en salle de classe avec ou sans les activités. (Ci-après, P1 = Professeur responsable des groupes Littérature 1 et Régulier; P2 = Professeur responsable du groupe Littérature 2.)

La procédure du professeur responsable du groupe Littérature 1 consistait à remettre aux étudiants les textes choisis, le jour où les activités d'intervention avec ces textes étaient prévues, habituellement une demi-heure ou 20 minutes avant la fin de la leçon. Ce professeur était aussi titulaire du groupe Régulier. Le programme devait suivre donc le même cursus pour les deux groupes, car les évaluations (ne faisant pas l'objet de la prise de données) étaient les mêmes. Le choix des groupes Littérature et Régulier avait été déterminé arbitrairement par le professeur, mais très tôt, dès sa première évaluation, le professeur a pu déterminer qu'indépendamment des interventions littérature, son groupe Régulier était plus fort que son groupe Littérature 1.

Oui, mais moi en fait ce que, dans les deux groupes j'avais dit - on les avait choisis par hasard, quel serait le régulier et lequel littérature, il se trouve que, après coup, le groupe non littéraire dans son ensemble, était quand même plus fort que le groupe littéraire, d'accord... Donc, ce qui s'est passé c'est que moi j'ai essayé de rester aussi équitable que possible pour les deux groupes pour ne pas pénaliser le groupe littéraire, j'ai fait exactement la même chose que je faisais dans l'autre groupe, parce que l'examen était un examen pour les deux groupes tu vois, donc il fallait qu'on voit exactement les mêmes choses dans les deux groupes mais après je me suis rendue compte que dans ce groupe là, il y avait une meilleure dynamique je t'avais dit (lit) parce qu'il y avait des gens qui étaient très intéressés, mais dans leur ensemble, ils étaient moins forts à la base que l'autre groupe. (P1)

Elle a aussi remarqué un décalage pour ce qui est de la quantité de matière qu'elle pouvait donner en général au groupe Littérature 1, plus faible à cause de quelques étudiants qui retardaient le groupe en général. Ce décalage a été confirmé par une moyenne inférieure dans les évaluations formelles des deux groupes, c'est-à-dire que le groupe Littérature 1 aurait beaucoup moins bien réussi que le groupe Régulier. Toutefois, le professeur a conservé le temps prévu pour les interventions, en essayant d'adapter le plus possible les textes choisis aux besoins de son cursus personnel. Le professeur a senti une certaine coupure entre ce qu'il cherchait à enseigner, un point grammatical au menu du jour de la leçon, et les interventions du chercheur, étapes pré-établies par le calendrier des interventions mais qui parfois interrompaient un certain discours didactique en salle de classe. Toujours selon le professeur (P1) certains textes ont tout de même été appréciés par les étudiants, mais sans nécessairement apporter une amélioration sur le plan des points de grammaire qu'ils pouvaient contenir. Cela était d'autant plus vrai pour les temps du passé qui, selon le professeur des deux groupes, semblent être un point épineux de l'apprentissage de la grammaire, même si au niveau d'enseignement du cours, il s'agissait en partie de révision de concepts vus dans des cours antérieurs (surtout en ce qui concerne l'imparfait et le passé composé).

L'imparfait et le passé composé, oui, moi j'ai commencé avec ça, parce que à ce niveau là c'est quand même une révision donc, j'avais commencé avec ça, mais ils apprennent, ils savent, comment ça devrait marcher, mais quand ils doivent l'appliquer, ça bute quand même quelque part, c'est pas encore automatique,

c'est pas spontané. J'avais par exemple demandé, à un moment donné, dans un des textes qu'ils identifient tous les verbes du passé, le passé composé, l'imparfait, le plus-que parfait, qu'ils précisent la raison pour laquelle - identifier le verbe au passé et dire pourquoi, et là ils avaient bien fait. (P1)

La procédure du professeur responsable du groupe Littérature 2 consistait à remettre aux étudiants les textes choisis habituellement à la leçon précédant celle où il y avait vérification par « activité ». Sans faire d'évaluation formelle sur ces textes, le professeur a utilisé les textes du corpus littéraire choisi pour faire des exercices en classe sur différentes structures présentes dans les textes. Plusieurs références ont été faites aux temps du passé, mais non exclusivement. Les marqueurs de temps, les pronoms, les accords de genre et de nombre ont été revus dans ces exploitations.

Souvent, moi j'enseigne un point, mais lorsqu'on fait des activités ou des exercices, il y a toujours d'autres points de grammaire qui ont été vus antérieurement qui apparaissent, qui ressurgissent, donc à ce moment-là, on les intègre [...] Par exemple, ici, dans le premier texte : «Identifiez les marqueurs de temps, les verbes au passé composé». Mais dans mes objectifs grammaticaux, c'est passé composé, auxiliaire avoir et être, et formations de certains adverbess, la place des adverbess, j'ai mis entre parenthèses «révision» parce qu'on l'avait déjà vu. Et comme dans le texte, il y avait des adverbess en « ment », formés à partir de l'adjectif au féminin, et d'autres adverbess, où je me suis dit : «Tiens on va revenir là-dessus» et on va voir pourquoi il y en a qui sont après le verbe, et d'autres entre l'auxiliaire et le participe. Donc c'était un retour sur une notion vue, et en même temps on voyait la notion du jour. (P2)

Toutefois, étant donné la nature très chargée du cours de grammaire au départ, peu de temps a été réservé à ces activités grammaticales avant la vérification du chercheur, faute de temps et parce que l'activité était « facultative ». Selon le professeur du groupe Littérature 2, si les activités de vérification avaient été obligatoires, la recherche aurait pu permettre de noter des résultats différents. La compréhension lexicale se faisait de façon assez superficielle, et aucun remaniement supplémentaire des textes ne faisait l'objet d'activités de classe dirigées par le professeur, hormis la reconnaissance de certaines structures grammaticales proposées dans les textes. Aucun impact significatif ne pouvait

être relevé par les interventions en salle de classe, selon le professeur du groupe Littérature 2.

Pour essayer de répondre aux questions posées par Ellis (2006), l'entretien avec les professeurs s'est poursuivi pour déterminer quel serait le meilleur contenu textuel d'un cours de grammaire et quelle serait la façon dont il pourrait correspondre aux besoins des apprenants.

Les professeurs ont affirmé que, pour que l'intégration de la littérature puisse avoir un impact sur la compétence grammaticale, une approche différente serait nécessaire. Il faudrait en effet qu'on puisse avoir un contrôle de la gestion du temps pour l'exploitation en classe. Un des professeurs soutient que « l'extrait littéraire » est en soi trop « réducteur » pour être représentatif d'une œuvre, et qu'il est donc préférable de faire manipuler par les étudiants d'autres genres de textes plus facilement exploitables, c'est-à-dire des articles de journaux.

Moi, je te dirais, littérature, non, franchement, mais d'autres types de textes, oui, parce que textes journalistiques, je l'ai fait dans le passé, pas dans ces classes-là, un extrait de journal qui condensait, par exemple, des formules, des phrases passives, ou l'utilisation du conditionnel présent dans le langage journalistique.  
(P1)

Cela tient, entre autres, à ce qu'il n'est pas aisé de trouver un extrait littéraire qui recoupe parfaitement les points grammaticaux visés par une leçon, en particulier pour un groupe de niveau intermédiaire. Par ailleurs, pour des étudiants de niveau plus avancé, non seulement un bref extrait, mais encore quelques pages ou une courte nouvelle, se prêteraient à une exploitation, soit pour la grammaire, soit pour les niveaux de langue, ou encore, pour un approfondissement culturel.

En fait, moi je pense qu'ils ne seraient pas motivés à lire un roman [...] ils seraient au bout de 3-4 pages, découragés (P1), ils auraient perdus le fil des premières pages, parce que la lecture n'est pas rapide [...] Ils n'ont pas la compétence pour lire, compétence suffisamment développée pour lire un texte d'un trait [...] (P2).

[...] tu ne peux pas présenter une nouvelle, même courte, ce serait long à moins que tu ne le présente comme un TP (travail pratique) noté et tout ça et que tu leur laisses un mois pour faire ça [...] mais c'est pas quelque chose que tu peux faire en classe. L'exploitation de textes en classe, il faut que ce soit maximum, quoi, deux pages, une et demie, plus que ça c'est difficile de rentrer vraiment dans les détails, d'approfondir à un niveau avancé... mais peut-être quelque chose entre les deux [...] (P1)

L'autre professeur était d'accord sur un focus grammatical explicite dans les textes proposés en lecture. Toutefois, il est parfois plus difficile de choisir des textes intéressants qui respectent les critères de longueur et de difficulté lexicale et syntaxique souhaités que de composer soi-même un texte qui présente les caractéristiques voulues, notamment le nombre de règles et d'exceptions à l'étude.

[...] dans le contexte d'un cours de grammaire, moi j'ai utilisé et j'utilisais même la session passée, même avant ce cours, dans le cadre d'un projet de recherche, des extraits, des textes qui ont été faits pour l'enseignement des langues, « La ville se réveille », par exemple, texte où il faut identifier les pronoms, et moi-même je composais par exemple une lettre, je compose beaucoup de textes, où là vraiment, je peux cibler l'objectif grammatical et faire en sorte que les exceptions soient présentes. Mais sinon, effectivement, des extraits littéraires, non. Je crois pas que je l'aurais fait. (P2)

Pour ce qui est de la quantité de grammaire et la redistribution de la matière, les deux professeurs sont catégoriques, le descriptif du cours dans lequel s'est déroulé la recherche, impose un certain nombre d'éléments qui laissent peu de flexibilité pour l'intégration d'autres habiletés langagières. Une place est toutefois réservée pour une révision ponctuelle d'éléments vus précédemment. Par ailleurs, si le temps d'enseignement le permet, tout réinvestissement possible fait à partir des notions grammaticales à l'étude, est un élément précieux, surtout s'il fait appel aux capacités illocutoires des étudiants.

Selon les deux professeurs, tout compte fait, l'approche proposée par la recherche, c'est-à-dire l'intégration d'extraits de littérature pour une amélioration de la compétence grammaticale, aurait été positive mais les contraintes diverses imposées soit par le descriptif

du cours, soit par le protocole de recherche, n'ont pas permis une pleine exploitation de cette méthodologie.

Moi je dirais, c'était vraiment une question de format d'intervention, si tu veux, par exemple, parce que moi j'ai eu l'impression le fait qu'il y ait une coupure [...] moi je commençai avec un point de grammaire et au bout d'un moment, ils étaient lancés là-dedans et puis il fallait sortir les textes et puis même si toi tu les avais remis avant, et puis tout à coup il fallait passer à autre chose et puis j'ai eu l'impression que le passage ne se faisait pas spontanément, pour la simple raison que encore une fois, il aurait fallu que ça paraisse plus une activité de détente de loisirs, il aurait fallu qu'on commence toute la classe, une heure et vingt, on va dire « aujourd'hui on touche pas la grammaire, on travaille la grammaire mais par autre chose ». (P1)

Des fois on avait l'impression, je me disais, si c'était moi qui devait faire l'activité de Laura, parfois je l'aurais pas insérée à ce moment-là parce que je n'étais pas prête, mais parce que le calendrier était prévu, je me disais, ah, il faut le faire pareil, je me disais, ah, je sentais parfois que je les bousculais pour faire ce que j'avais à faire avant que tu arrives, pour être prête pour les préparer, allez, on sort le texte cinq minutes, Laura arrive [...] tu vois, autrement, si j'avais été celle qui avait fait l'intervention, c'est le contexte de la recherche, mais si ce texte avait déjà été prévu dans mon cours, je me serais dit, bon on le verra au cours prochain, pour pas vous bousculer, ça aurait été plus pertinent, mais parfois j'avais l'impression qu'effectivement, il nous manquait un vingt minutes, un trente minutes, une heure, avant d'en arriver au texte... mais ça on a planifié un calendrier et non ne peut pas toujours le respecter tu vois [...] c'était plus par rapport à cela, la pertinence du moment où on utilisait le texte, par rapport au contenu où on en était rendu. (P2)

Toujours selon leur expérience, l'utilisation de la littérature est vue plus favorablement pour des cours de niveaux plus avancés (FLS 2521) où cette intégration est couramment utilisée par les professeurs de l'ILS. Quelques extraits littéraires sont proposés dans des livres conçus pour ces niveaux, en parallèle avec des textes de genre différents. Le contraste avec d'autres types de textes est important pour développer une sensibilité aux différents niveaux et registres de langue, qui pour ne pas se figer dans un moule fixe, doit correspondre à la réalité langagière des locuteurs d'une langue et en exprimer toutes les nuances et les variétés. La littérature et le style narratif sont toutefois particulièrement utiles pour expliquer les temps du passé et les marqueurs de temps.

On leur montre la littérature pour leur parler un peu de la structure du texte narratif. Un peu le plan, le déroulement, les marqueurs du temps justement, l'utilisation des temps du passé etc. [...] je trouve que pour qu'on puisse apprécier la littérature, il faut qu'on la mette en contraste avec d'autres types de textes pour pouvoir justement extraire la spécificité du texte littéraire pour pouvoir dire, pourquoi c'est beau, pourquoi on savoure ça différemment qu'un texte de journal ou n'importe quel type de texte, tu vois, et surtout d'autant plus en langue seconde que je trouve que c'est vraiment un outil très appréciable pour saisir les nuances de sens, les différences en terme de vocabulaire, de syntaxe, de structures et tout ça, mais tu ne peux pas le faire, surtout en langue seconde, sans être passé par une gamme d'autres types de textes. (P1)

L'idée d'un cours ciblé, qui soit un cours de littérature encadré est une idée qui, selon les deux professeurs ayant participé à la recherche peut très bien fonctionner dans un contexte de cours d'immersion française de niveau universitaire et pourrait servir, comme les autres cours d'immersion française du même niveau, à un approfondissement lexical et grammatical, pourvu que les personnes chargées du cours encadré, c'est-à-dire les professeurs de langue, n'aient pas à faire de l'analyse littéraire poussée à un niveau qui soit au-delà de leur domaine de compétence.

### 5.5 Triangulation dans la collecte des données

Pour cette étude de cas, nous avons utilisé des instruments qui pouvaient nous fournir à la fois des données quantitatives (les tests, les activités de vérification et le sondage) et des données qualitatives (les groupes de discussion – avec des représentants des trois groupes d'étudiants et le chercheur – et l'entrevue semi-dirigée entre les professeurs et le chercheur). Cette complémentarité de collecte des résultats permet d'assurer un cadre plus authentique de problématique explorée. Dans la section « Discussion et conclusion », nous ferons une analyse plus approfondie des différents facteurs qui ont pu influencer l'un ou l'autre de ces aspects importants de la recherche.

## CHAPITRE VI

### DISCUSSION ET CONCLUSION

#### 6.1 Discussion

##### 6.1.1 La recherche

Par cette recherche, nous désirions explorer l'hypothèse suivante : *L'ajout de passages de littérature à un cours de FLS de niveau universitaire intermédiaire peut mener à une amélioration de la compétence grammaticale des apprenants.* Nous avons analysé trois questions qui découlent de cette hypothèse :

- i. Est-ce que l'intégration de textes littéraires peut mener à une amélioration de la compétence grammaticale des apprenants en FLS, en particulier dans leur utilisation de l'imparfait et du passé composé?
- ii. Est-ce que l'intégration de textes littéraires occupe un espace important dans la perception des besoins et objectifs d'apprentissage des étudiants et dans leur appréciation de l'utilisation d'un genre textuel particulier?
- iii. Quelle est l'opinion des étudiants sur le lien existant entre l'utilisation d'extraits de littérature et leur perception de leur compétence grammaticale?

L'objectif global de la recherche était d'aider les professionnels dans le domaine de l'enseignement des L2 à mieux déterminer le contenu langagier de leurs cours de langue. Nous voulions essayer de vérifier que l'intervention avec outils littéraires ciblés correspondait à une pédagogie positive, apte à déclencher une amélioration de la compétence grammaticale.

Nous avons décidé, dans notre cadre conceptuel, de suivre les pistes suggérées par Prabhu (1990) qui nous recommandait une certaine flexibilité dans l'acceptation d'une vérité sous-jacente à une définition de méthodologie en enseignement. Prabhu (1990, p. 164)

affirmait aussi que « it is only when we can show a relationship between a contextual factor and a methodological decision that contextual factor becomes significant for pedagogy ». On pourrait donc croire que la relation entre un facteur et une méthodologie est plus importante que le degré de signification pour une application pédagogique. Sans vouloir indûment extrapoler à partir du questionnement de Prabhu, son hypothèse – selon laquelle une remise en question des méthodologies et des approches est essentielle – vient d’une certaine façon encourager la réflexion découlant des résultats de notre recherche.

Dans notre recherche nous voulions vérifier si, malgré notre orientation dans le cadre des approches ou globale (WL) ou axée sur le contenu (CBI), nous pouvions insérer des éléments – littérature et grammaire – qui semblent davantage appartenir à l’ancienne méthode grammaire-traduction, mais qui en fait, par le contexte de notre recherche, sont extraits de cette dernière méthode pour être insérés dans le terrain fertile des deux autres approches.

Nous constatons que les prémisses de notre démarche répondent aux postulats de l’approche globale, selon Richards et Rodgers (2001). Nous reconnaissons des affinités avec la WL, que cela soit par l’accent mis sur l’authenticité des textes avec le choix de nos extraits, par le développement d’un esprit négociation de sens avec les activités d’intervention et enfin, par la richesse d’un tout qui met en évidence le détail, avec l’identification de formes grammaticales en contexte, ainsi que le précise Schwarzer (2001). Toutefois, nous sommes davantage dans un moule correspondant au modèle de l’enseignement basé sur le contenu, CBI, tel que défini par Wesche (1989, 2006), Kasper (2000), avec un focus sur la forme, ainsi qu’il est identifié par Lyster (2005), sans exclure les éléments déjà mentionnés de l’approche globale.

Ainsi que nous le rappelle Wesche (2006), les fondements de l’approche basée sur le contenu sont de nature à répondre aux besoins des apprenants. En effet, au départ, au-delà de la simple compréhension, il y a construction d’un savoir basé sur les expériences antérieures des apprenants, eu égard à leurs besoins et leurs intérêts, ainsi que la précision, l’aisance et les habiletés discursives dans la production des apprenants.

Enfin, en adhérant à la méthode axée sur le contenu, nous avons examiné les différents postulats sous-jacents à la méthode naturelle de Krashen (1985) et vérifié si un texte qui touche le lecteur par son sens et son contenu, pouvait avoir comme conséquence une amélioration des capacités d'écriture – forme et sens – en partie développées par un supplément langagier (+1) d'éléments reliés à la forme de l'expression.

Pour ce qui est de la première question, comme les tests d'analyses statistiques (test T et ANOVA) l'ont confirmé, le degré de signification des résultats n'est pas suffisant pour que nous puissions affirmer l'existence d'un impact de l'introduction d'extraits de littérature sur la compétence grammaticale. La comparaison entre les groupes Littérature 1, Littérature 2 et Régulier ne permet de dégager qu'une tendance marginale par ailleurs positive, ce qui nous permet de spéculer qu'une étude longitudinale pourrait donner lieu à des résultats plus marqués. Toutefois, il n'est pas possible de tirer des conclusions plus précises à partir des données obtenues.

Les remarques des professeurs des différents groupes, surtout du professeur des groupes Littérature 1 et Régulier nous font comprendre certaines raisons pour lesquelles les résultats des tests sont représentatifs de cette tendance. Que les résultats aient été attribuables à une faiblesse ou à la force d'un groupe particulier, ce qui a été confirmé par les évaluations formelles prévues pour le cours, peut expliquer qu'il y ait eu une amélioration plus ou moins marquée au niveau des résultats du post-test. Toutefois, étant donné les contraintes du cadre de recherche et la non-signification des tests statistiques, nous ne voulons pas nous attarder davantage sur cet aspect quantitatif. Nous discuterons plus en détails dans la section 6.1.2 des facteurs qui auraient pu influencer davantage sur les résultats des tests.

Certains éléments des interventions écrites sont toutefois indicateurs de points qui pourraient être explorés davantage. Tout d'abord, la spécificité de la difficulté grammaticale mesurée, les temps du passé avec attention particulière à l'imparfait et au passé composé, les résultats des tests et des activités confirment les observations de Harley (1989), Labeau et Larrivée (2002) et Engel (2002) selon lesquelles les points de vue synchroniques, évolutifs et

contrastifs dans divers milieux et différents degrés de l'acquisition des temps du passé français demeurent une difficulté pour les étudiants et, ainsi que l'on peut voir par les résultats des activités, surtout les activités trois et cinq, où la composante aspectuelle demeure une notion difficile à maîtriser (voir Annexe 3.a, 3.b). Pour l'activité 3, rappelons que les étudiants devaient compléter des phrases d'un des extraits, au moyen des temps du passé suggérés entre parenthèses, en justifiant leur choix par des marqueurs de temps. Malgré la difficulté aspectuelle relevée, l'activité 3 a obtenu la faveur des étudiants, ainsi que l'ont confirmé le sondage (voir question 27 – Tableau 6) et les commentaires des étudiants lors du groupe de discussion :

*LA:* Among the activities that we have done, five of them, there was one where you were required to continue the text, write the text, did that help? Did it have an impact on your reflection? *P.:* Long term, if we were doing more of that, it would, but one time, no. *S.:* I did not find that doing it once helped. If we were doing it regularly, yes. *S.:* because of the framework, to see it being used as well as learning how to use it... yah, at the same time instead of the "five examples sentences at the passive voice"... go and do it now. (GD1)

Par ailleurs, le taux de réussite ou d'échec pour ce qui est de l'acquisition des formes verbales, que cela soit au post-test ou pour les activités, trouve écho dans les observations d'Ellis (2006), qui remet en question la densité des éléments de grammaire à présenter aux étudiants dans un laps de temps donné. Les observations des étudiants, recueillies au moyen des groupes de discussion, font état d'une amélioration de la compréhension des difficultés à la fois synchroniques et aspectuelles grâce à l'appui d'une présentation en contexte de ces formes, contexte privilégié par le genre narratif. Quant aux méthodes didactiques à privilégier pour une amélioration de l'appréhension de ces concepts, les commentaires des étudiants confirment la nécessité d'une mise en pratique à la fois intensive et extensive, qui puisse favoriser l'approfondissement de la compréhension des concepts grammaticaux à l'étude et l'aisance dans l'application de la norme suggérée. Cela serait vrai non seulement à court terme, mais aussi à long terme, dans un contexte de communication authentique, où différentes formes doivent concorder pour donner une signification au discours.

Lorsque Gaudin et Kogan (1975) se penchent sur la pertinence de l'utilisation de la littérature en salle de classe, elles soulignent l'importance de la relation syntaxe-sens. Au niveau intermédiaire, le développement d'une compétence langagière en L2, qui se rapproche à celle de l'utilisateur naturel, ressemble au cheminement de l'apprenti-sorcier qui cherche la maîtrise de son art. Cette quête ne peut se satisfaire de simples fragments, soient-ils de nature sémantique ou syntaxique. En plus de la simple « juxtaposition », ils sentent le besoin d'une manipulation plus complexe. Si l'on reprend leurs paroles lors du groupe de discussion, les étudiants tiraient de l'intégration des activités avec contenu littéraire un sentiment d'apprentissage détendu, qui faisaient relâcher la pression d'un cours de grammaire autrement très intense par la nature même du descriptif du cours, leur permettant par ailleurs, d'être plus à l'aise avec les post-tests de la recherche à la fin du cours. Ce qui en un sens n'est pas en opposition avec le fait que pour que la grammaire puisse être intégrée, il est indispensable qu'elle fasse partie d'un texte où le sens dépasse le simple « exemple » isolé d'un mécanisme grammatical, pourvu que le sens lexical ait été saisi au préalable :

*R.:* Yes, but if you focus only on the grammatical aspect of a text, it is only like translation. You have to focus on the text you have to focus on meaning and then see: are there any grammar rules you recognize. If you only understand passively, no, it does not help too much. *P.:* I think it goes hand in hand. If you don't understand the words you don't understand the grammar. *S.:* Understanding the grammar lets you understand the text. It's useful to know whether it's past or future or present or the future, you understand the text - something is going to happen next week...You see the differences by learning. (GD1)

Cela donne à penser que, si cette expérience a favorisé la compréhension des notions grammaticales présentées par le truchement du texte littéraire, ce médium se prêterait bien à un cours d'immersion de premier niveau, où l'accent est mis sur la compréhension, et dans notre cas, surtout écrite. Cela rejoint aussi les suggestions découlant de l'entrevue avec les professeurs des trois groupes, qui entrevoyaient positivement l'hypothèse d'un cours d'immersion basé sur la littérature.

Lorsque nous examinons les cours d’immersion selon le format proposé au niveau universitaire à l’Université d’Ottawa, dans les cours de premier niveau, c’est la compréhension à l’oral et à l’écrit d’un sujet autre que la langue seconde qui permet d’approfondir certaines composantes formelles de la langue d’enseignement utilisée, L2 pour les étudiants inscrits au volet immersion, mais L1 pour les autres étudiants de la même classe. Et la complexité linguistique n’est pas diluée pendant les cours dans la matière ciblée. Dans ce sens, des cours de littérature avec un suivi en FLS appartiennent à la catégorie des sujets possibles d’exploitation langagière.

### 6.1.2 Rigueur méthodologique et limites de la recherche

Plusieurs difficultés ont été relevées au cours de cette recherche et certaines réserves ont été formulées quant au bienfait des interventions, ainsi que l’ont souligné les professeurs qui ont participé au projet. Parmi les éléments limitatifs du cadre de la recherche, plusieurs facteurs ont joué un rôle déterminant et peuvent avoir d’une certaine façon influencé les résultats et la participation des étudiants, notamment :

- le manque d’un temps qui aurait permis une meilleure intégration des activités lors des interventions en salle de classe;
- l’incapacité de pouvoir retrouver dans les textes littéraires une consonance avec les objectifs réels du cours et, par conséquent, l’incohérence apparente existant entre les textes et le cadre plus élargi des évaluations;
- la disparité du niveau de compétence des étudiants;
- l’impossibilité d’imposer une valeur d’évaluation formelle aux différentes activités d’évaluation faisant partie des interventions du projet de recherche;
- un calendrier différencié selon le groupe de l’intégration des différentes activités de vérification.

Par ailleurs, le taux élevé de participation aux tests et aux sondages laisse transparaître un intérêt réel soulevé par les questions de recherche.

### 6.1.3 Pistes de recherches futures

Ainsi que le laissent entendre divers chercheurs (p. ex. : Lyster, 2004; Gladys, 2005; Ellis, 2006) et courants de recherche, le débat sur l'intégration de la grammaire et les moyens demeure un terrain fertile pour la recherche. Par ailleurs, l'impact de la littérature sur la compétence langagière et grammaticale est aussi un sujet de recherche qui suscite l'intérêt marqué des étudiants, et quelques recherches en ce sens ont rouvert le débat sur la pertinence de l'utilisation de cette approche didactique (Gaudin et Kogan, 1975; Rosenblatt, 1978, cité dans Hirvela, 2004; Chambers, 1984, cité dans Hirvela, 2004; Hirvela, 2004; Hanauer, 2003b), attirant l'attention à la fois sur les bienfaits que la littérature peut avoir par le lien établi entre forme, sens et motivation. La présente étude et les commentaires exprimés par les sondages et les groupes de discussion confirment l'existence d'un lien entre l'intégration de la littérature, selon des formats et des genres différents, et la compétence grammaticale des étudiants.

Toutefois, étant donné les contraintes incontournables du cadre de la recherche, nous ne pouvons pas affirmer d'avoir atteint intégralement la validité interne et externe, même si notre protocole visait à obtenir :

- une meilleure *validité interne*, c'est-à-dire relative aux effets réels d'une variable indépendante, dans ce cas, l'introduction d'extraits de littérature en classe de FLS sur une variable dépendante : la compétence grammaticale;
- une meilleure *validité externe*, qui nous permettrait, si l'étude était répétée de façon longitudinale, de généraliser les résultats, soit, en d'autres termes, le degré auquel les résultats peuvent être généralisés à des individus, des situations ou des moments du continuum temporel qui diffèrent des conditions précises dans lesquelles la recherche s'est déroulée (Reid, 2005, p. 28);
- une meilleure *validité de concept*, c'est-à-dire la correspondance entre l'objet de la recherche et la réalité de la recherche.

Malgré tout, les résultats des tests effectués et surtout les commentaires des étudiants nous orientent vers certaines pistes de recherche qu'il serait intéressant de pouvoir poursuivre. Sans faire une liste exhaustive, nous notons certaines réflexions qui surgissent

---

en marge de cette étude. Il serait en effet souhaitable de pouvoir mener d'autres études qui permettraient de vérifier :

- Si l'étude exploratoire que nous avons décrite pourrait révéler des résultats différents dans un contexte où les menaces pour la validité pourraient être mieux contrôlées (c.-à-d. nombre stable et équivalent d'étudiants dans deux groupes, nombre équivalent de prises de données).
- Si une étude longitudinale, expérimentale ou quasi expérimentale, ayant les mêmes questions de recherche que la présente étude permettrait de dégager des tendances ou des résultats révélateurs.
- Si un protocole de recherche différent, qui donnerait plus de contrôle au chercheur, permettrait d'obtenir des résultats plus significatifs, ayant la possibilité de mettre réellement le focus sur une forme en particulier et que ce focus soit clair et évident aux professeurs intervenants. Une cohérence sur le plan de la présentation des activités permettrait une étude plus linéaire et équivalente entre groupes témoins et groupes expérimentaux. Un protocole de recherche-action pourrait peut-être donner d'autres résultats par sa nature de lien entre participants et chercheur en vue de répondre à des besoins bien déterminés. L'interaction entre recherche, intervention et analyse continue et réfléchiée par tous les participants des effets constatés pourrait faire ressortir des tendances peut-être plus éloquentes.
- Si des éléments de grammaire, autres que les temps du passé, pourraient être améliorés par l'intégration d'extraits de littérature. Plusieurs études se sont penchées sur l'amélioration d'un point de grammaire ou de vocabulaire en lien avec le genre de textes, entre autres Boroumand (1993), Laufer (2003), Jubb et Rouxville (2005). Il s'agirait ici de vérifier si les extraits de littérature sont un genre de texte favorisant la compétence grammaticale souhaitée.
- Si les extraits littéraires proposés par quelques maisons d'édition dans leurs manuels didactiques permettent une exploitation réelle des éléments de grammaire qui doivent faire partie d'un syllabus en particulier.
- Si la longueur et la nature des extraits littéraires proposés ont un impact significatif sur la compétence grammaticale recherchée.
- Si l'exploitation de la littérature en salle de classe favorise vraiment la compréhension d'éléments de grammaire, même si elle ne garantit pas l'aisance dans la production des étudiants.

- Si l'exploitation de la littérature permet de toucher la motivation intrinsèque des étudiants, garantissant ainsi un point d'ancrage plus fort pour le développement de la compétence illocutoire des étudiants.

## 6.2 Conclusion

Selon Roy (2004), une étude de cas, qui est souvent une recherche par nature exploratoire, permet d'enquêter sur un phénomène en fournissant une description assez précise de la situation observée, tout en permettant de reconnaître des tendances dans l'interprétation des résultats. Pour ce qui est de l'interprétation, de la généralisation ou de l'extrapolation des résultats recueillis de façon quantitative, l'étude devrait confirmer ou infirmer de façon générale l'hypothèse explorée, si les analyses statistiques révèlent un impact significatif de certaines variables à l'étude. Il s'agit aussi de vérifier si l'expérience pourrait être répétée ou reproduite avec d'autres groupes ou d'autres niveaux, et quelles modifications seraient à prévoir le cas échéant, en tenant compte de certains facteurs qui pourraient influencer la validité interne de la recherche : l'échéancier de la recherche, la collaboration des participants, celle des professeurs et l'efficacité des outils d'intervention.

Dans notre cas, même si les analyses statistiques des résultats obtenus de façon quantitative ne permettent pas de confirmer l'impact significatif des variables à l'étude, la mise à l'essai faite avec cette étude de cas nous confirme, comme plusieurs autres études précédemment, que l'intégration de la grammaire est un élément important pour l'amélioration de la compétence langagière des apprenants. De plus, l'intégration d'extraits de littérature choisis pour leur contenu grammatical ciblé sur une forme en particulier peut contribuer à cet apprentissage en plus de rejoindre un intérêt lié à la motivation des étudiants. Il serait donc souhaitable que les pistes de recherche suggérées dans la discussion puissent poursuivre les observations relevées par la présente recherche.

Pour reprendre ce qu'avance Prabhu (1990) et conclure avec lui, nous avons vu que plusieurs degrés de flexibilité ou de fluctuation étaient liés aux différents contextes des méthodologies et des différentes recherches en enseignement des langues secondes. C'est un peu ce qui s'est passé tout au long de notre recherche. Cela représente un défi de taille

---

lorsqu'il faut essayer d'affirmer qu'une méthode serait meilleure qu'une autre, sans aucun biais subjectif, lorsqu'on analyse des éléments associés à une méthodologie plutôt qu'à une autre.

Il est très difficile de donner une définition de « meilleur » apprentissage, et il serait donc présomptueux d'affirmer et encore plus de « prouver » empiriquement et de façon catégorique que les extraits de littérature pourraient être la solution idéale à l'apprentissage de certains éléments de la grammaire, surtout sur une période brève et prédéterminée. Il est plus important de garder le sujet ouvert au débat et ne pas craindre de monter sur la tribune où doivent être réunis et réévalués continuellement les différentes tendances et les enjeux de l'enseignement et de l'apprentissage des langues secondes. C'est ce qui garantira la vitalité de la discipline et une construction toujours critique du savoir.

## RÉFÉRENCES

- Amon, E. (2005). *C'est la vie*. New York : McGraw-Hill.
- Bachman, L. (1990). Communicative language ability. Dans L.F. Bachman (dir.), *Fundamental Considerations In Language Testing* (pp. 81-110). Oxford University Press. Dans M. Wesche. (2005). *Theories of Second Language Learning* (Lectures choisies pour le cours EDU 6146, Université d'Ottawa). Ottawa : L'auteure.
- Bélanger, C. (dir.). (1996). Évaluation formative des apprentissages en français, langue seconde – Niveau Intermédiaire. *Projet pancanadien en évaluation formative en français de base*. Ottawa : L'Association canadienne des professeurs de langues secondes Inc.
- Belcher, D., et Hirvela, A. (2000). Literature and L2 composition: Revisiting the debate. *Journal of Second Language Writing*, 9, 21-39.
- Belcher, D., et Hirvela, A. (dir.). (2004). *Linking Literacies. Perspectives on L2 Reading-Writing Connections*. Ann Arbor (MI) : The University of Michigan Press.
- Besse, H., et Papo, E. (dir. de coll.). *Langues et apprentissage des langues*. Paris : Hatier-CREDIF.
- Blais, A., et Durand, C. (2004). *Le sondage*. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (4<sup>e</sup> éd., pp. 387-429). Sainte-Foy (QC) : Presses de l'Université du Québec.
- Blondeau, N., Allouache, F., et Né, M.-F. (2004). *Littérature progressive du français*. Tours : CLE International.
- Blood, E., et Mobarek, Y. (2007). *Intrigue : Langue, culture et mystère dans le monde francophone* (2<sup>e</sup> éd.). Upper Saddle River (NJ) : Pearson - Prentice Hall.
- Boroumand, M. (1993). *Vocabulary Enrichment Through Reading Literature*. Thèse de maîtrise non publiée, Université Allameh Tabatabaei. Teheran, Iran.
- Bouchard, S., et Cyr, C. (dir.) (2005). *Recherche psychosociale. Pour harmoniser recherche et pratique*. Sainte-Foy (QC) : Presses de l'Université du Québec.
- Brinton, D.M., Snow, M., et Wesche, M. (1989). *Content-Based Second Language Instruction*. New York : Newbury House.
- Brinton, D.M., Snow, M., et Wesche, M. (2006). *Content-Based Second Language Instruction*. Ann Arbor (MI) : The University of Michigan Press.

- 
- Brumfit, C. (1985). *Language and Literature Teaching: From Practice to Principle*. Oxford : Pergamon Press.
- Calvé, P. (1994, juin). Comment faire de la grammaire sans trahir le discours : le cas des exercices grammaticaux. *The Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes*, 50(4), 636-645.
- Castillo Durante, D., Colin, A.D., et Imbert, P. (dir.) (2005). *Exclusion/Inclusions : Déplacements économique-symboliques et perspectives américaines*. Ottawa : Éd. Legas (Collection des Amériques).
- Christison, M. (2002). Brain-based research and language teaching. *English Teaching Forum*, 40(2), 2-7.
- Clément, R. (1984). Aspects socio-psychologiques de la communication inter-ethnique et de l'identité sociale. *Recherches Sociologiques*, 15, 293-312.
- Clément, R. (1986). Second language proficiency and acculturation: An investigation of the effects of language status and individual characteristics. *Journal of language and social psychology*, 5(4), 271-290.
- Collie, J. (2001, décembre). Literature in the language classroom. *Language Contents Magazine*, 1(4), 13-18.
- Comeau, R.F., Bustin, F.L., et Lamoureux, N.J. (1982). *Ensemble : Littérature* (2<sup>e</sup> éd.). New York : Holt, Rinehart et Winston.
- Côté, J.-D. (2004). La portée didactique du roman d'apprentissage au Québec. Communication, Université du Québec en Outaouais.
- Custodio, B., et Sutton, M.J. (1998). Literature-based ESL for secondary school students. *TESOL Journal*, 7(5), 19-22.
- Deslauriers, J.-P. (2005). La recherche qualitative. Dans S. Bouchard et C. Cyr (dir.), *Recherche psychosociale. Pour harmoniser recherche et pratique* (pp. 407-433). Sainte-Foy (QC) : Presses de l'Université du Québec.
- Durand, C., et Blais, A. (2004). La mesure. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (4<sup>e</sup> éd., pp. 185-209). Sainte-Foy (QC) : Presses de l'Université du Québec.
- Ellis, R. (1994). *The study of Second Language Acquisition*. Oxford : Oxford University Press.
- Ellis, R. (2006). Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective. *TESOL Quarterly*, 40(1), 83-107.

- Engel, D.M. (2002). Les nouveaux temps du passé? Dans E. Labeau et P. Larrivée (dir.), *Les temps du passé français et leur enseignement (Cahiers Chronos, 9, pp. 1-13)*. Amsterdam-New York : Éd. Rodopi B.V.
- Etienne, C., et Vanbaelen, S. (1999). Place à la littérature dans le cours de conversation! *The French Review, 72(4)*, 658-668.
- Facques, B. (2002). Passé composé, imparfait et présent dans les récits journalistiques: des alternances aux ruptures temporelles. Dans E. Labeau et P. Larrivée (dir.), *Les temps du passé français et leur enseignement (Cahiers Chronos, 9, pp. 105-133)*. Amsterdam-New York : Éd. Rodopi B.V.
- Fleish-Hamm, C. (1998). La francophonie dans les manuels de français L2 : apports et limites. *The Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes, 54(4)*, 1-9.
- Forget, D. (2005). *Discours et convivialité en contexte de mondialisation*. Dans D. Castillo Durante, A.D. Colin et P. Imbert (dir.), *Exclusion/Inclusions : déplacements économique-symboliques et perspectives américaines (pp. 253-260)*. Ottawa : Éd. Legas (Collection des Amériques).
- Fraenkel, J.R., et Wallen, N.E. (2003). *How to design and evaluate research in education (5<sup>e</sup> éd.)*. New York, N.Y. : McGraw-Hill.
- Gaonac'h, D. (1987). Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère. Dans H. Besse et E. Papo (dir. de coll.), *Langues et apprentissage des langues*. Paris : Hatier-CREDIF.
- Garrett, N. (1986). The Problem With Grammar: What Kind Can the Language Learner Use? *The Modern Language Journal, 70(2)* 133-148.
- Garrett, N. (1989, printemps). The Role of Grammar in the Development of Communicative Ability. *Applied Language Learning, 1(1)*, 15-32.
- Gaudin, C., et Kogan, V. (1975). Le jeu de la règle et du hasard, ou comment réhabiliter la grammaire en jouant avec la littérature. *The French Review, 49(2)* 186-192.
- Gauthier, B. (dir.). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données (4<sup>e</sup> éd.)*. Sainte-Foy (QC) : Presses de l'Université du Québec.
- Geoffrion, P. (2004). Le groupe de discussion. Dans B. Gauthier. (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données (4<sup>e</sup> éd., pp. 333-356)*. Sainte-Foy (QC) : Presses de l'Université du Québec.

- 
- Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLÉ International, et Montréal : HMH.
- Germain, C., et Séguin, H. (1995). *Le point sur la grammaire en didactique des langues*. Anjou (QC) : Centre éducatif et culturel.
- Gladys, J. (2005, juin). Intégration de la grammaire dans l'enseignement des langues secondes : le cas des exercices grammaticaux. *The Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes*, 61(4), 519-542
- Hanauer, D.I. (2003a). Nouvelles perspectives sur la littérature et la linguistique appliquée. *The Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes*, 60(1), 1-6.
- Hanauer, D.I. (2003b). Multicultural Moments in Poetry : The Importance of the Unique. *The Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes*, 60(1), 69-87.
- Harley, B. (1989). Functional grammar in French immersion : a classroom experiment. *Applied Linguistics*, 10(3), 331-359.
- Hirvela, A. (2004). Connecting Reading and Writing through Literature. Dans D. Belcher et A. Hirvela (dir.), *Linking Literacies. Perspectives on L2 Reading-Writing Connections* (pp. 109-134). Ann Arbor (MI) : The University of Michigan Press.
- Howatt, A.P.R. (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- Imbert, Patrick. (2005). Désirs d'antériorité et exclusion. Dans D. Castillo Durante, A.D. Colin et P. Imbert (dir.), *Exclusion/Inclusions : déplacements économique-symboliques et perspectives américaines* (pp. 17-27). Ottawa : Éd. Legas (Collection des Amériques).
- Jubb, M., et Rouxville, A. (2005). *French Grammar in Context* (2<sup>e</sup> éd.). New York : McGraw-Hill.
- Judge, A. (2002). Écarts entre manuels et réalités: un problème pour l'enseignement des temps du passé à des étudiants d'un niveau avancé. Dans E. Labeau et P. Larrivée (dir.), *Les temps du passé français et leur enseignement (Cahiers Chronos, 9, pp.135-156)*. Amsterdam-New York : Éd. Rodopi B.V.
- Kramsch, C. (1985). Literary Texts in the Classroom: A discourse. *The Modern Language Journal*, 69(4), 356-366.
- Kasper, L. (2000). *Content-based college ESL instruction: Theoretical foundations and pedagogical applications*. Loretta Kasper (Ed.) (2000), (p.3-25. Dans Gulliver, T. (2005). *Current trends in Second Language Teaching* (Lectures choisies pour le cours EDU5242, Université d'Ottawa). Ottawa : L'auteur.

- 
- Krashen, S.D. (1985). The input hypothesis. *The Input Hypothesis: Issues and Implications* (pp. 1-32). Londres : Longman. Dans M. Wesche (2005). *Theories of Second Language Learning* (Lectures choisies pour le cours EDU 6146, Université d'Ottawa). Ottawa : L'auteur.
- Krueger, M., et Ryan, F. (dir.). (1993). *Language and Content. Discipline-and Content-Based Approaches to Language Study* (pp. 57-82). Lexington (MA) : D.C. Heath and Company.
- Labeau, E., et Larrivée, P. (dir.). (2002). *Les temps du passé français et leur enseignement (Cahiers Chronos, 9)*. Amsterdam-New York : Éd. Rodopi B.V.
- Labelle, F. (1994). La maîtrise de l'imparfait et du passé composé en français L2. *Dialangue 5* (pp. 50-55) Chicoutimi : Université du Québec à Chicoutimi.
- Labelle, F. (2002). Point de vue et aspect en français et en anglais. Dans E. Labeau et P. Larrivée (dir.), *Les temps du passé français et leur enseignement (Cahiers Chronos, 9)*, pp. 71-89). Amsterdam-New York : Éd. Rodopi B.V.
- Langer de Ramirez, L. (2002). Teacher, tell me a story. *Language Contents Magazine*, 1(10), 14-19.
- Larrivée, P. (2002). Sémantique conceptuelle et sémantique référentielle du passé composé. Dans E. Labeau et P. Larrivée (dir.), *Les temps du passé français et leur enseignement (Cahiers Chronos, 9)*, pp. 51-69). Amsterdam-New York : Éd. Rodopi B.V.
- Larsen-Freeman, D. (1990). Pedagogical Descriptions of Language: Grammar. *Annual Review of Applied Linguistics*, 10, 187-195.
- Laufer, B. (2003, juin). Vocabulary Acquisition in a Second Language : Do Learners Really Acquire Most Vocabulary by Reading ? Some Empirical Evidence. *The Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes*, 59(4), 567-587.
- LeBlanc, R. (1990). *National Core French Study – A synthesis*. Ottawa: Canadian Association of Second Language Teachers.
- Lightbown, P.M., et Spada, N. (1999). *How languages are learned* (2<sup>e</sup> éd.). Oxford : Oxford University Press.
- Long, M.H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. Dans W.C. Ritchie et T.K. Bhatia (dir.), *Handbook of language acquisition: Vol. 2. Second language acquisition* (pp. 413-468). New York : Academic Press.
- Lyster, R. (2001). Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms. *Language Learning*, 51(suppl. 1), 265-301.
-

- Lyster, R. (2004). Research on form-focused instruction in immersion classrooms: Implications for theory and practice. *Journal of French Language Studies*, 14, 321-341.
- MacFarlane, A. (1997). *Linguistic and attitudinal aspects of school year group exchanges: immediate and long term outcomes for participants*. Thèse de doctorat non publiée, Université d'Ottawa.
- Maxwell, J.A. (2005). Qualitative research design. an interactive approach (2<sup>e</sup> éd.) *Applied Social Research Methods Series* (Vol. 41). Thousand Oaks (CA) : Sage Publications, Inc.
- Molendijk, A. (2002). La structuration logico-temporelle du texte : le passé simple et l'imparfait du français. Dans E. Labeau et P. Larrivée (dir.), *Les temps du passé français et leur enseignement (Cahiers Chronos, 9, pp. 91-104)*. Amsterdam-New York : Éd. Rodopi B.V.
- Morcos, G. (1989). Et tout le reste est littérature. Dans G. Morcos (dir.), *Bilinguisme et enseignement du français* (pp. 155-187). Montréal : Éditions du Méridien.
- Morcos, G. (dir.). (1989). *Bilinguisme et enseignement du français*. Montréal : Éditions du Méridien.
- Mucchielli, A. (dir.) (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives*. Paris : Armand Collin.
- Mucchielli, A. (2004). Le développement des méthodes qualitatives et l'approche constructiviste des phénomènes humains. *Recherches qualitatives* (Hors-série, n° 1). Actes du colloque *Recherche qualitative et production de savoirs*, UQAM, 12 mai 2004. Association pour la recherche qualitative.
- Muncie, J. (2002). Finding a place for grammar in EFL composition class. *ELT Journal*, 56(2), 180-186.
- Muyskens, J.A. (1983). Teaching second-language literatures: Past, present, and future. *Modern Language Journal*, 67, 413-423.
- Netten, J., et Germain, C. (2004). Theoretical and Research Foundations of Intensive French. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 60(3), 275-294
- Northeast Conference Report. (1991). *Techniques for Multiple Proficiencies in New Curricular Concepts*, 95-106.
- Olivares, Rafael A. (2002). Communication, Constructivism and Transfer of Knowledge in the Education of Bilingual Learners. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 5(1), 4-19.

- 
- Ontario Ministry of Education. (2000a). *Course Profiles Grade 10 Core/Academic*. Queen's Printer for Ontario.
- Ontario Ministry of Education. (2000b). *Ontario Curriculum. Grades 11 and 12: French As a Second Language-Core, Extended, and Immersion French*. Queen's Printer for Ontario.
- Paradis, M. (2004). *A neurolinguistic theory of bilingualism*. Amsterdam : John Benjamins.
- Pelletier, C. (1999). Le journal littéraire: une découverte. *La revue canadienne des langues vivantes*, 56(1), 203-217
- Poulin, L. (1994). Une grammaire pédagogique dans une approche communicative. *The Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes*, 50(2), 346-362.
- Prabhu, N.S. (1990). There is no best method – Why? *TESOL Quarterly*, 24(2), 161-176. Dans Gulliver, T. (2005). *Current trends in Second Language Teaching* (Lectures choisies pour le cours EDU5242, Université d'Ottawa). Ottawa : L'auteur.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : CLE International.
- Reid, L. (2005) *Les sources d'invalidité et de biais*. Dans S. Bouchard et C. Cyr (dir.), *Recherche psychosociale. Pour harmoniser recherche et pratique*. Sainte-Foy (QC) : Presses de l'Université du Québec.
- Richards, J.C., et Rodgers, T.S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching* (2<sup>e</sup> éd). New York : Cambridge University Press.
- Ritchie, W.C., et Bhatia, T.K. (dir.). (1996). *Handbook of language acquisition: Vol. 2. Second language acquisition*. New York : Academic Press.
- Roy, S.N. (2004). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (4<sup>e</sup> éd., pp. 159-184). Sainte-Foy (QC) : Presses de l'Université du Québec.
- Royer, C. (2006). Les fondements et les postulats. 74<sup>e</sup> Congrès de l'Acfas, Montréal, Université McGill (document consulté en ligne <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/ACFAS06.html>).
- Royer, C., et Baribeau, C. (2005) Pour une légitimité des savoirs produits : critères, démarches, posture. *Recherches qualitatives* (Hors-série, n° 1). Actes du colloque *Recherche qualitative et production de savoirs*, UQAM, 12 mai 2004. Association pour la recherche qualitative.

- 
- Savoie-Zajc, L. (2004). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (4<sup>e</sup> éd., pp. 293-316). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Schumann, J. (1978). *The pidginization Process: A Model for Second Language Acquisition*. Massachusetts : Rowley Newbury House.
- Schumann, J. (1986). Research on the Acculturation Model for Second Language Acquisition *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7(5), 379-392.
- Schwarzer, D. (2001). Whole language in a Foreign Language Class: From theory to practice. *Foreign Language Annals*, 34(1), 52-59.
- Sercu, L., Méndez García, M.C., et Castro Prieto, P. (2005). Culture learning from a constructivist perspective. An investigation of Spanish foreign language teachers' views. *Language and Education*, 19(6), 483-495.
- Silva, T., et Brice, C. (2004). Research in Teaching Writing. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 70-106.
- Siskin, J.H., Williams-Gascon, A., et Field, T.T. (2002). *Débuts – An Introduction to French – Student Textbook*. New York : McGraw-Hill Higher Education [see also the on-line learning center for *Débuts* at [www.mhhe.com/debuts](http://www.mhhe.com/debuts)].
- Spack, R. (1985). Literature, reading, writing and ESL: Bridging the gaps. *TESOL Quarterly*, 19(4), 703-725.
- Stern, H.H., Allen, P., et Harley, B. (dir.) (1992). *Issues and options in language teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- Terrel, T.D. (1991). The Role of Grammar Instruction in a Communicative Approach. *The Modern Language Journal*, 75(1), 52-63.
- Thievenaz, O., et Grégoire, M. (1995). *Grammaire progressive du français avec 500 exercices : niveau intermédiaire*. Paris : CLE International.
- Wesche, M. (1993). Discipline-Based Approaches to Language Study: Research Issues and Outcomes. Dans M. Krueger et F. Ryan (dir.), *Language and Content. Discipline-and Content-Based Approaches to Language Study* (pp. 57-82) Lexington (MA) : D.C. Heath and Company.
- Wesche, M. (2005). *Theories of Second Language Learning* (Lectures choisies pour le cours EDU 6146, Université d'Ottawa). Ottawa : L'auteure.

- 
- Wheeler, G. (2003). Krashen, a Victim of History. *Perspectives – TESL Canada Journal*, 20(2), 92-99.
- Widdowson, H.G. (1983). Talking Shop: on literature and ELT. *English Language Teaching Journal*, 37(1), 30-35.

## LISTE DES TABLEAUX

- Tableau 1 Représentation schématique des composantes de la compétence langagière selon Bachman (p. 30)
- Tableau 2 Description des activités – Exploitation des professeurs et consignes du chercheur (p. 38-40)
- Tableau 3 Test T (Comparaison résultats pré et post-tests – Littérature vs Régulier) (p. 54)
- Tableau 4 Test T (Comparaison résultats pré et post-tests – Littérature vs Régulier Double) (p. 54)
- Tableau 5 ANOVA (Comparaison résultats pré et post-tests - Résultats pré et post-tests – 3 groupes séparés ) (p. 54)
- Tableau 6 Comparaison entre les réponses aux questions du sondage – Indicateur « positif » Pré et post – Littérature 1 vs Littérature 2 vs Régulier (p. 64)

## LISTE DES ANNEXES

- Annexe 1 Sondage
- Annexe 2 Questions groupe de discussion
- Annexe 3.a Sommatif des données tests et activités Groupe 1
- Annexe 3.b Sommatif des données tests et activités Groupe 2
- Annexe 3.c Sommatif des données tests Groupe 3
- Annexe 4.a Sondage pré-post – Question ouverte 1
- Annexe 4.b Sondage pré-post – Question ouverte 2
- Annexe 4.c Sondage pré-post – Question ouverte 3

**Language Learning Survey – University of Ottawa**

**Purpose of the survey:** Thank you for accepting to participate in this research project. This survey will help second-language professionals provide evidence for the effectiveness of specific language content integration in their classes.

**Note:** FSL = French Second Language

**Instructions for use:** Please read carefully all the questions in this survey. Select the answer that best represents your position by checking the most appropriate box. Select only one answer. Refer to your most recent experience. You have 10 minutes to complete the survey.

**Course:** FLS 2513 **Section:** \_\_\_\_\_ **Student's Name:** \_\_\_\_\_

**Consent form signed:** Yes  / No  **Male**  / **Female**  **Date:** \_\_\_\_\_ 2006

		Strongly Disagree	Partly Disagree	Neutral	Partly Agree	Strongly Agree
<b>OPINION</b>						
1	In my opinion, the type of text used in FSL will foster interest in learning					
2	FSL content should include newspapers excerpts					
3	FSL content should include texts exposing a point of view					
4	FSL content should include essays					
5	FSL content should include "content specific" texts (science, history, fashion, politics, arts, literature)					
6	FSL content should include short passages of literature					
7	FSL content should include complete short stories					
8	FSL content should include complete novels					
9	FSL content should include poetry					
10	FSL content should include song texts/lyrics					
<b>EXPERIENCE</b>						
11	In FSL, I have been exposed to literary texts					
12	Generally in FSL, I enjoy reading biographies					
13	Generally in FSL, I enjoy reading thrillers					
14	Generally in FSL, I enjoy reading fiction					
15	Generally in FSL, I enjoy reading about current events					
<b>STRATEGIES</b>						
16	To understand written material, I look for familiar words					
17	To understand written material, I try to infer overall meaning					
18	To understand written material, I look for familiar grammar structures					
19	To understand written material, I try to pick up recurrent words					
20	I am able to transfer models seen in reading activities into my own writing					

*...Please continue on next page...*

**THANK YOU FOR YOUR IMPORTANT COLLABORATION!**

		Strongly Disagree	Partly Disagree	Neutral	Partly Agree	Strongly Agree
<b>OBJECTIVES</b>						
21	I write in FSL for homework only					
22	I write in FSL for academic needs					
23	I write in FSL for professional needs					
24	I write in FSL for personal interests					
25	I write in FLS to develop competence in grammar					
<b>SUGGESTIONS</b>						
26	For the FSL written production to be more interesting, genre of text used in FSL should focus on grammatical forms					
27	For the FSL written production to be more interesting, there should be more personal creative writing					
28	For the FSL written production to be more interesting, there should be short essay writing					
29	For the FSL written production to be more interesting, there should be vocational (job related) writing					
30	In my opinion, genre of text used in FSL should focus on meaning more than form					

**Your Ideal Language Learning Plan (Optional).** This part would improve in depth understanding of your concerns not picked up by the questionnaire:

This year, in FSL, I would like to make progress mostly in: (check all applicable)	<input type="checkbox"/> Oral comprehension	<input type="checkbox"/> Oral production
	<input type="checkbox"/> Written comprehension	<input type="checkbox"/> Written production
How? <i>(One or two answers)</i>		
Different genres (types) of texts should be included in FSL content because: <i>(One or two reasons)</i>		
Reading and listening to literature can improve grammatical and vocabulary FSL competence because: <i>(One or two reasons)</i>		

Would you be willing to participate in a one-hour focus group on the topic of *language learning* with the researcher once final exams are over (end of April 2006)? Yes  / No

Questions - groupe de discussion

		Interventions
1	Why different types of texts should be included in FLS content?	
2	Can reading literature improve grammatical competence?	
3	What was your impression of the literature excerpt activities?	
4	Have you been paying more attention to grammar as you were reading literature?	
5	Did you find these passages were representative of particular grammar point?	
6	After the first questionnaire and survey, did you try to read more literature to understand grammar better? (groupe régulier)	
7	Would have you liked to do more extensive work with literature to better understand some grammar points or other grammar points	
8	Were you able to identify more than one grammar point in a literature focus activity?	
9	How comfortable were you doing the second (final) questionnaires? Did you have the impression of having improved? Why	
10	Do you think the « past » being a particular difficulty in French grammar? Do you think « narrative » text help improving comprehension of this difficulty?	
11	Is reading for pleasure /leisure, compatible with focus on grammar?	
12	What other benefits could you see in including literature in Second Language Learning?	





	PRE-TEST sur 10	PRE-TEST sur 20		T sur 10	T sur 10	T sur 10	T sur 8	T sur 8	T sur 10	T sur 10	T sur 10	T sur 10	POST-TEST sur 10	POST-TEST sur 20
	Test 1	Test 2		Act. 1	Act. 1	Act.2	Act. 3	Act.3	Act.4	Act. 5	Act. 5		Test 1	Test 2
GRUPE				TOTAL	TOTAL	TOTAL	TOTAL	TOTAL	TOTAL	TOTAL	TOTAL	TOTAL		
				Imparfait	PC	PC	TEMPS	ASPECT	IMP/PC	Temps	ASPECT			
3	3	7											4	8
3	3	20											8	18
3	7	11											9	11
3	5	12											7	15
3	5	15											3	13
3	9	10											7	10
3	5	12											5	9
3	6	7											5	12
3	7	10											5	15
3	7	16											6	16
3	6	2											3	5
3	5	11											6	10
3	9	9											4	9
3	4	9											5	11
3	6	15											6	14
3	5	10											5	9
3	8	11											7	14
3	5	10											5	12
3	5	20											3	12
	<b>5,8</b>	<b>11,4</b>											<b>5,4</b>	<b>11,7</b>
	<b>22</b>	<b>22</b>											<b>19</b>	<b>19</b>

Sommatif des données  
 Test 1 2 - Pré/Post  
 Groupe 3

**Pour évaluer de façon qualitative les démarches d'apprentissage et les objectifs des étudiants en FLS (CO, PO, CE, PE)**

**“This year, in FSL, I would like to make progress mostly in...”**

<b>G1= Littérature 1</b>	<b>G2 = Littérature 2</b>	<b>G3 = Régulier</b>
<p><b>Students' goals</b>                      To pick up more French expression.                      Talking without being interrupted for corrections.                      Listening to radio                      To speak more often                      Read out loud.                      Attending class, completing assignments.                      Develop work related writing.                      More books and newspapers reading.                      Use both inside and outside class.</p> <hr/> <p><b>Focus on Grammar/Form</b>                      Know when to use certain tenses of verbs.                      Grammar to improve competency in written /oral production.                      Repetition is key for learning, on and on, concentrating on one point before moving on.                      Trying to master grammar points                      Doing more grammar                      Enhancing understanding of French grammar</p> <hr/> <p><b>Focus on literature</b>                      Reading literature (own or in class)                      Would enjoy more texts, essays, short stories, poetry.                      Read out loud.</p> <hr/> <p>By learning the principles of grammar where and when certain tenses are used                      Read French novels (short and easy ones)                      There should be course concentrating on vocabulary content and context                      Watching more French movies and channels</p>	<p><b>Students' goals</b>                      To be exposed to more spoken French.                      Listening to more radio/TV                      Would like course that emphasizes all elements all way through level, including advanced level.                      Writing essays, reading, current events, small groups tutorials where we can speak freely with teacher would help.</p> <hr/> <p><b>Focus on Grammar/Form</b>                      Improve grammar &amp; speaking                      Improving my grammar in FLS, my confidence will improve in forming sentences and vocabulary will expand.                      Improving details of grammar that have been overlooked in my previous education</p> <hr/> <p><b>Focus on literature</b>                      I make use of what I have learned in the class when I speak with francophone friends or my discussion group / conversation/work/ In and out classroom.                      /Prof/roommates / family /                      Submitting more creative works to be corrected by the prof                      Listening &amp; applying writing &amp; speaking different genres</p> <hr/> <p>Learning the appropriate circumstances in which use certain verb tenses and grammatical structures.</p>	<p><b>Students' goals</b>                      By taking French classes and going on exchange to Quebec in the summer.                      Take more classes to improve practice.                      Develop confidence in speaking                      Learning to understand more.                      Practice through oral communication projects                      Trying to overcome shyness in front of students who have taken immersion classes – I have only had core French so far. Very intimidating.                      Participating in discussion groups.                      Speak with francophone.                      Writing journal in French on given debatable topics to express point of view. Providing topic for essays helps significantly because we have certain boundaries, can write a more in depth essay and focus on specific vocabulary.</p> <hr/> <p><b>Focus on Grammar/Form</b>                      By writing short passages and receive feedback.                      Practicing grammatical skills – verb tenses                      Relearn basics of grammar                      Write things, get feedback, learn from mistakes.                      Improve grammatical structure and agreement of verbs and adjectives.                      Through learning verb forms directly and from inferring grammatical rules through French</p> <hr/> <p><b>Focus on literature</b></p> <p>N/A</p>

**Pour connaître les raisons de leurs préférences de contenus diversifiés en FLS  
 “Different genres (types) of texts should be included in FSL content because:”**

<b>G1= Littérature 1</b>	<b>G2 = Littérature 2</b>	<b>G3 = Régulier</b>
<p><b>Why different genres</b>                      To pick up on different uses of the language.                      For grammar &amp; comprehension: short stories.                      To give to a grammar course the stimulus for continued motivation/interest, will make people more open to learn.                      Make class more interesting                      Catch different students interests.                      To strengthen and increase vocabulary.                      Forces student to become familiar with different styles.                      More fun, changes in material, more exciting.</p> <p><b>What</b>                      Mystery and fiction                      Studying French culture while studying grammar                      Short stories good                      Political and Canadian history.                      Current events, newspaper &amp; magazines, business related texts.                      Variety would engage majority of students.                      Fictional stories, current events, movies to enhance content of course.</p> <p><u>I liked the excerpts used in this course.</u>  <u>Not all interested in same genres.</u></p> <p><b>How</b>                      Use different genres and apply in real life situation, work situations.</p>	<p><b>Why different genres</b>                      Would add variety – Expand vocabulary                      More creative feedback                      Different genres teach us different things and make things and course more interesting.                      Include both new grammar and new words. Not only depth of grammar &amp; oral production important, breadth too.                      To be up front with all types when facing real world. Better prepares students.                      Keep and fosters interest.                      On apprend plusieurs styles d’écriture (français dans le texte).                      To expose students to variety language levels, structures &amp; styles.</p> <p><b>What</b>                      Different genres would be more interesting to read.                      .More interesting reading about things actually happening (newspaper articles).                      Variety – texts that are applicable to the real world.</p> <p>Have a sense for different types of jargon specific to different genres of texts.                      Learning about politics, art, literature, sciences, that things we speak, write about everyday.</p> <p><b>How</b>                      Some English texts explaining French text would make the class more comprehensive (grammar especially).</p> <p><u>It adds to the interest of reading the text</u>  <u>It helps to understand the different tenses verbs in FLS and makes it more interesting.</u>  <u>It is good to acquire vocabulary and grammar in context.</u></p>	<p><b>Why different genres</b>                      Different genres exposes to different words                      Would like to see how it is used in different texts and real contexts.                      There should be choice and variety of genre because a wide range of students need to feel engaged.                      To become more familiar with variety of styles and structures.                      Different genres also equals varying level of formality.                      To improve people’s interest.                      It will broaden vocabulary, grammatical structures. So we are exposed to how to write in different genres in case we are assigned project/essay in FLS</p> <p>Goal is to learn French not to read interesting texts.</p> <p>Without variety, the course would be far too monotonous, different topics makes it more interesting.                      Different works would help to have a better idea about what is happening in France and in the world around us.                      Interest in the subject will improve performance in the student. Greater variety has a greater chance of invoking interest in different students.</p> <p><b>What</b>                      Fiction, because students need similar stories in their free time and may choose to continue reading in French after, plays because they expose students to conversational French typically used.                      Opinion texts important to understand opinion terminology. Current more interesting to read.</p>

**Pour avoir leur opinion relativement au lien possible existant entre l'addition d'extraits de littérature et une amélioration de la compétence grammaticale en FLS.**

**"Reading and listening to literature can improve grammatical and vocabulary FSL competence because:"**

G1= Littérature 1	G2 = Littérature 2	G3 – Régulier
<p>Helps picking up vocabulary and know how and when to use it.                      While reading and listening, you are exposed to way sentences may be structured and try to remember that for future use in more writing.                      By observation, it can be easy to see &amp; hear how correct grammar is used.                      Providing real examples is a very effective way to demonstrate (and thus teach) good grammar.                      Shows how to put the grammatical forms to use.                      Grammatical forms will be seen and learned unconsciously, real life examples.                      You tend to remember what you enjoy and are interested in. Literature would generate more interest in the language itself.                      Using literature you see what you learn being used more complex ways that you learn in class.                      Getting used to pronunciation of words you don't know.                      Forces student to critically think about the writing in order to understand.. Demonstrates style.</p> <p><b>One gets familiar with sounds, expression, fear of language decreases</b>  <b>To learn different meshing of words.</b>  <b>Aide a connaitre l'histoire de la langue.</b>  <b>Your mind unconsciously absorbs the structure and usage of the language.</b>  <b>We are able to learn the sense of words when it is a story not just in a grammar exercise.</b>  <b>It gives exposure to how it sounds spoken and how it looks written</b>  <b>Allows to stop and review different tools in context, not found in other type of writing.</b></p>	<p>More interesting style of writing thus the reader will be more inclined to learn about grammar &amp; vocab.                      Listening forces me to understand what is being read and make meaning of the text.                      One is exposed to more writing styles and enhance ability to understand and grasp the language.                      More exposed to words/phrases you may not know or have heard before.                      Certain phrases will stick in your mind due to the significance they had in literature.                      It is practice and practice is the best way to learn a language (aside from complete immersion or moving to France).                      It helps to understand / see how grammatical forms &amp; vocabulary is employed during an actual "speech act"                      Literature is typically written at a higher level and often shows something about its culture as well as presenting a story.                      Exposes us to a diversity of literary styles and concepts, both through reading and listening, reinforcing each other.                      What you read and write will eventually come to application in what you write and say. Helps pronunciation.                      You remember turns of phrase or sentence structure that have been eluding you in the past.</p> <p><b>Helps internalize the language more effectively.</b>  <b>It reinforce the visual and auditory senses.</b></p>	<p>Because literature is more inventive than non fiction.                      It lets you see how the language is used and that's the best way to learn.                      Will encourage more effort &amp; incentive to continue for personal interest.                      I remember the word forms best when I hear them mostly spoken or read in a more natural setting.                      It helps to enforce/demonstrate what has been taught in a more day to day way.                      It introduces a type of word usage and way of speaking you may not find in a classroom.                      Will help the students become more familiar with the language and many dialects.                      For the student it becomes second nature to speak &amp; write grammatically proper.                      They are different tools and lead to a more well rounded understanding.                      The more L2exposure the more will be remembered and will want to understand the full context.                      Helps to listen to the pronunciation and expand on the vocabulary for French.                      Getting combination of words and structures familiar with more unfamiliar.                      One naturally learns through observing repeated grammatical forms and learns words best when they are placed in a context.                      Engages student in meaning beyond grammar.</p> <p><b>Would like to take more French course with literature content which is more interesting than plain text book and boring sentences.</b>  <b>Literature because our ears adapt to the language easier, with more guessing &amp; instinct of language.</b>  <b>Literature holds interest and attention.</b>  <b>Structures become more familiar.</b>  <b>Important because new method of learning important for practical experience.</b></p>