Mode d'implémentation de l'instruction grammaticale explicite et appropriation de langues étrangères

Liesbeth Hendrix, Alex Housen et Michel Pierrard

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/aile/1394>

DOI : 10.4000/aile.1394

ISSN : 1778-7432

Éditeur

Association Encrages

Édition imprimée

Date de publication : 2 septembre 2002

ISSN : 1243-969X

Référence électronique

Liesbeth Hendrix, Alex Housen et Michel Pierrard, « Mode d'implémentation de l'instruction grammaticale explicite et appropriation de langues étrangères », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 16 | 2002, mis en ligne le 09 novembre 2010, consulté le 16 avril 2022. URL : <http://journals.openedition.org/aile/1394> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/aile.1394>

Ce document a été généré automatiquement le 16 avril 2022.

© Tous droits réservés

Mode d'implémentation de l'instruction grammaticale explicite et appropriation de langues étrangères

Liesbeth Hendrix, Alex Housen et Michel Pierrard

1. Introduction

- 1 L'appropriation d'une langue étrangère en contexte scolaire est souvent associée à un enseignement formel explicite, plus particulièrement même à une instruction grammaticale explicite centrée sur la forme. Pourtant, les opinions, autant parmi les didacticiens en langue étrangère que parmi les chercheurs en acquisition langagière, divergent largement
- 2 (a) sur l'objectif précis d'un tel enseignement grammatical centré sur la forme ainsi que sur les divers types à distinguer ;
- 3 (b) sur son efficacité et les conditions qui déterminent sa réussite ;
- 4 (c) quant à la nature exacte de son impact sur l'apprentissage, la connaissance et l'emploi d'une langue.
- 5 La seule conclusion qu'on peut tirer en ce moment de la recherche actuellement disponible sur ces questions est générale et temporaire : sous certaines conditions, certaines formes d'instruction grammaticale explicite peuvent avoir un effet bénéfique sur les processus d'acquisition langagière, sur le niveau final atteint et, plus particulièrement, sur la vitesse d'acquisition (Pour un aperçu systématique des recherches en ce domaine, cf. Ellis, 1997 ; Doughty & Williams, 1998 ; Spada, 1997 ; Norris & Ortega, 2000).
- 6 Dans la présente contribution, la notion d'enseignement grammatical explicite désigne toute intervention pédagogique dans le processus d'appropriation d'un apprenant en

contexte de classe qui vise à une présentation systématique des caractéristiques formelles morpho-syntaxiques d'une structure langagière de la langue cible. En partant de l'hypothèse qu'il existe une interface entre l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère et son acquisition, nous supposons donc qu'un enseignement grammatical explicite, qui développe une connaissance explicite sur la langue, pourra mener sous certaines conditions à l'appropriation d'une connaissance implicite de la langue cible. Un examen détaillé des paramètres qui influent sur le contenu ou sur la forme de l'enseignement explicite s'impose en conséquence afin de préciser lesquels parmi ceux-ci favorisent effectivement l'appropriation de la connaissance implicite, qui est la base d'un emploi spontané de la langue cible.

- 7 Les travaux sur cette question pointent souvent les paramètres suivants : le domaine langagier concerné, le type de règle grammaticale et la manière dont l'enseignement explicite est dispensé (cf. Hulstijn & de Graaf, 1994 ; de Graaff, 1997 ; Robinson, 1996). Le critère examiné dans la recherche en cours est le mode d'implémentation de l'enseignement grammatical et les différents facteurs qui déterminent celui-ci.
- 8 Plusieurs études ont démontré que la manière dont l'information grammaticale est transmise et traitée semble jouer un rôle crucial dans la façon dont celle-ci est transposée en connaissance explicite et éventuellement en connaissance implicite. Dans le prolongement des travaux de VanPatten & Cadierno (1993), ces recherches sont connues sous le dénominateur commun de Processing Instruction (PI) studies (VanPatten, 1996 ; Ellis, 1997 ; Allen, 2000). Ces recherches partent d'un cadre théorique assumant que l'apprentissage d'une langue seconde se développe à travers une série de processus (voir VanPatten, 1996 pour le cadre théorique et la description détaillée de l'enseignement orienté sur le traitement des données). La première série de processus se déclenche lorsque les apprenants dérivent l'intake de l'input. La PI tente d'optimiser les stratégies de traitement des données des apprenants de sorte qu'ils arrivent à établir de meilleures connexions entre la forme et le sens.
- 9 Dans notre contribution, la manière dont l'information grammaticale est présentée à l'apprenant est abordée à partir de deux facteurs. Nous distinguons d'abord le point d'intervention de l'enseignement grammatical explicite dans le processus d'apprentissage. Il a été identifié par plusieurs études comme un paramètre pertinent pour déterminer l'efficacité de l'instruction grammaticale. Deux pôles seront considérés de ce point de vue : l'enseignement peut être orienté sur la manipulation de l'input afin de faciliter l'intake sans impliquer d'aucune façon une stimulation de la production de la structure ; il peut au contraire stimuler la production sous la forme d'un feed-back relatif à l'output. Par ailleurs, la forme que prend cette transmission de l'information grammaticale explicite est un autre paramètre important : l'enseignement peut induire le système des caractéristiques formelles morpho-syntaxiques à partir de l'input proposé ou, au contraire, il peut partir de la description grammaticale de la structure cible pour en déduire l'interprétation des occurrences présentes dans l'input (cf. Decoo, 1996 ; Ellis, 1997).
- 10 Le mode d'implémentation de l'instruction grammaticale sera donc spécifié au moyen de l'interaction de deux variables :
- 11 (a) le moment d'implémentation de l'instruction : sera-t-elle orientée vers l'input ou plutôt vers l'output ?

- 12 (b) la forme de son implémentation : s'agira-t-il d'un enseignement inductif ou déductif ?
- 13 La combinaison de ces deux variables permet d'identifier quatre modes d'implémentation d'instruction explicite, soit respectivement les modes d'instruction suivants : input inductif, input déductif, output inductif et output déductif. Bien que tous les quatre aient été implémentés et évalués dans le projet de recherche, nous ne traiterons dans la présente contribution que des deux premiers.
- 14 Nos observations sur les divers modes d'implémentation auront pour but de répondre aux questions suivantes :
- 15 (1) Y a-t-il une différence statistique entre les apprenants bénéficiant d'un enseignement input inductif, ceux profitant d'un enseignement input déductif ou ceux uniquement soumis à un input renforcé sans enseignement explicite (groupe de contrôle) dans la manière dont ils produisent la structure cible dans différentes tâches de production contrôlée ?
- 16 (2) Si un effet de l'instruction est constaté, aura-t-il un effet durable ou non ?

2. Méthodologie

- 17 Le projet de recherche dont nous rapportons certains résultats dans cette contribution examine l'impact du mode d'implémentation de l'instruction grammaticale explicite sur l'acquisition du FLE par des apprenants néerlandophones en contexte scolaire.
- 18 2.1. Structure cible
- 19 Deux structures cibles ont été sélectionnées pour être implémentées dans le cadre de ce projet : une structure aux propriétés essentiellement syntaxiques (la négation et sa place dans la phrase) et une structure présentant des propriétés essentiellement morphologiques (la formation du conditionnel présent). Seule cette dernière sera examinée dans la présente contribution. Cette forme verbale présente des difficultés d'apprentissage pour de nombreux apprenants néerlandophones de FLE. En néerlandais, le conditionnel présent est formé de manière analytique (forme du prétérit de l'auxiliaire du futur *zullen* et infinitif du verbe principal : *ik zou hem spreken*), tandis qu'en français, il est composé synthétiquement (forme composée du radical du futur simple du verbe principal + terminaison de l'imparfait : *je lui parlerais*).

2.2. Design et participants

- 20 Un design expérimental classique comprenant un pré-test, une phase d'instruction et deux post-tests a été mis en place pour recueillir les données. Participaient au projet 100 élèves néerlandophones de FLE, représentant 5 classes de troisième année dans 5 établissements d'enseignement secondaire en Flandre, la région néerlandophone de Belgique. Au moment de l'étude, ces élèves avaient bénéficié de 5 années d'enseignement de FLE (deux dans le primaire et trois dans le secondaire). Tous les élèves avaient déjà vu le conditionnel présent en deuxième année. A chacun des quatre contextes expérimentaux était assignée une classe entière. Une cinquième classe jouait le rôle de groupe de contrôle. Pour les groupes dont les données sont exploitées dans cette étude, la répartition était la suivante : input inductif (I.I. par la suite) : $n = 25$; input déductif (I.D. par la suite) : $n = 18$; contrôle : $n = 19$.

2.3. Matériaux

2.3.1. Mode d'instruction

- 21 Par structure enseignée, un ensemble de quatre unités d'enseignement a été élaboré, afin de servir de base pour les activités de classe des quatre groupes expérimentaux et du groupe de contrôle. Ces unités sont calibrées quant au vocabulaire présenté, aux activités pratiques et à l'équilibre théorie/pratique. Le point de départ de chaque unité est à chaque fois le même texte où apparaît de façon concentrée la structure cible (input flooding) mais chaque groupe expérimental reçoit un mode d'implémentation spécifique de l'instruction grammaticale explicite concernant la structure en question. Les deux modes d'enseignement grammatical retenus ici sont orientés sur l'assimilation de l'input et n'impliquent donc à aucun moment une stimulation de la production de la structure cible. Ils se différencient de la façon suivante : les apprenants du groupe I.I. induiront la règle de formation du conditionnel présent à partir du texte, au sein duquel les structures cibles sont mises en évidence. L'input est donc manipulé par induction afin de favoriser l'intake et la restructuration de l'interlangue de l'apprenant. Les apprenants du groupe I.D. reçoivent une présentation systématique du fonctionnement grammatical de la structure cible et sont ensuite amenés à examiner comment celui-ci est concrétisé dans les occurrences cibles du texte de départ. Dans ce cas, c'est par un travail déductif vers l'input que l'instruction vise à favoriser l'intake. Le groupe de contrôle ne reçoit pas d'instruction grammaticale explicite : l'apprenant y répond à des questions de compréhension sur le contenu du texte, questions qui ne sont pas focalisées sur la structure cible.

2.3.2. Tests

- 22 Les apprenants ont été soumis à un pré-test et deux post-tests, l'un immédiatement après la phase d'instruction et l'autre deux semaines plus tard. Chacun de ces tests comprenait deux composantes écrites : une activité de compréhension et une activité de production contrôlée. Seule la seconde est considérée dans cette contribution. Par ailleurs, l'apprenant était soumis à une activité de production orale semi-libre. L'évaluation de la production contrôlée du conditionnel présent s'est faite au moyen de vingt questions semi-ouvertes. Elle comporte trois types de tâches : (a) conjuguer des verbes au conditionnel présent (7 items), (b) traduire une forme correspondante de la langue source (7 items) et (c) générer des formes du conditionnel en contexte (6 items).
- 23 (a) La tâche de conjugaison évalue la production purement formelle du conditionnel présent. L'apprenant doit d'abord identifier de façon métalinguistique le temps demandé et produire ensuite les formes demandées en appliquant la règle de formation à l'item particulier qui lui est fourni :
- 24 (1) Geef de 1e persoon meervoud conditionnel présent van fumer :
- 25 nous.....
- 26 [Donnez le conditionnel présent, 1re personne du pluriel de fumer : nous...]
- 27 (b) La tâche de traduction demande à l'apprenant de traduire correctement en français les formes correspondantes du néerlandais. L'apprenant doit activer ici le rapport sémantique contrastif entre l'emploi de zou en néerlandais et les occurrences du

conditionnel présent en français. C'est l'apprentissage du rapport entre les formes linguistiques (ou les morphèmes) et leur sens qui est évalué ici :

28 (2) Vertaal : Jij zou vallen #Tu (tomber).....

29 [Traduisez :]

30 Ces deux types de questions testent les capacités de formation du conditionnel présent hors contexte. L'apprenant peut centrer son attention sur la forme verbale même, sans que le contexte phrastique, avec son apport sémantique et sa complexité syntaxique ne le distraient de l'objectif central de la tâche demandée : la production de la forme verbale correcte du conditionnel présent.

31 (c) La troisième tâche du test évalue l'emploi du conditionnel présent en contexte contrôlé. Elle exige de l'élève qu'il remplisse des phrases à trous où le temps/mode sémantiquement ou pragmatiquement requis est à chaque fois le conditionnel présent :

32 (3) Vul de juiste vorm van aider in :

33 [Compétez par la forme correcte de aider :]

34 S'il gagnait dix millions, il (faire).....le tour du monde.

35 Dans ce dernier cas, c'est l'interprétation du sens à partir des informations fournies par le contexte qui imposent le choix de la structure linguistique. L'apprentissage du rapport entre la forme et le sens de l'énoncé sera donc ici l'objectif de l'évaluation.

36 Chacune des tâches est donc supposée mobiliser des types différents de savoirs langagiers et de mécanismes de production. Dans le pré-test et le post-test 1, qui ont été validés préalablement au moyen de l'indice alpha de Cronbach (pré-test : $\alpha = .83$; post-test 1 : $\alpha = .89$), les verbes sont identiques et diffèrent uniquement en personne et en nombre. Le post-test 2 quant à lui est identique au pré-test.

2.4. Procédures

2.4.1. Collecte des matériaux

37 En vue de neutraliser la variable de l'enseignant, l'ensemble des cours a été donné par le même chercheur, qui a également assuré la passation des tests écrits. Dans la ligne de travaux précédents (tels VanPatten & Cadierno, 1993), toutes les activités d'instruction et d'évaluation se sont déroulées dans le contexte scolaire normal des apprenants, durant les horaires de cours normaux. L'instruction a été répartie sur quatre semaines, au rythme d'une séance par semaine. Ces dernières duraient 50 minutes chacune et comprenaient les deux thèmes d'enseignement : 25 minutes consacrées au conditionnel présent et 25 minutes à la place de la négation. Le groupe de contrôle est également soumis à quatre cours mais ceux-ci se limitent à des séances d'enseignement communicatif non centrées explicitement sur les structures cibles. Aucun groupe n'a eu d'autres activités ou devoirs en rapport avec la structure cible dans la période allant du pré-test au post-test différé.

2.4.2. Evaluation de la production

38 Les tâches de conjugaison et de traduction étaient notées sur 7 points, celle de production en contexte contrôlé sur 6 points, soit 1 point par réponse correcte et 0 point par réponse erronée.

2.4.3. Analyse des données

- 39 Les scores des différents tests ont été soumis à une analyse de variance (ANOVA). Quand des différences significatives ont été trouvées, celles-ci ont subi une procédure de comparaisons multiples (Post hoc Bonferroni¹) afin de déterminer leur origine.

3. Résultats et commentaires

3.1. Données globales

- 40 Les tableaux suivants fournissent les résultats globaux des tests en pourcentage, de même qu'une analyse de variance ANOVA à un facteur (ANOVA one-way) et de comparaisons multiples (Post hoc Bonferroni) par test :

test	input inductif (n = 25)		input déductif (n = 18)		contrôle (n = 19)		ANOVA one-way	p
	M	SD	M	SD	M	SD	F	
pré-test	61,40	24,13	41,11	33,06	60,80	28,20	3,227	051
post-test 1	82,60	13,70	74,44	16,53	61,84	27,04	6,162**	004
post-test 2	78,60	16,74	77,78	19,04	75,53	14,42	187	830

Légende : M: moyenne
SD: écart-type

**Tableau 1. Résultats globaux: différences par test
(ANOVA one-way)**

test	comparaison	valeur p
pré- test	input Pré inductif = input déductif	,070
	input déductif = contrôle	1,000
	input déductif = contrôle	,114
post-test 1	input inductif = input déductif	,540
	input inductif > contrôle**	,003
	input déductif = contrôle	,161
post-test 2	input inductif = input déductif	1,000
	input inductif = contrôle	1,000
	input déductif = contrôle	1,000

**Tableau 2. Résultats globaux: différences par test
(Post hoc Bonferroni)**

- 41 Le niveau de départ des groupes observés n'est pas étonnant puisque nous savions que les apprenants des différents groupes avaient déjà suivi un enseignement concernant la structure cible. Un sondage exploratoire nous laissait prévoir des scores se situant entre 50 et 60 % mais les résultats du pré-test sont plus hétérogènes encore. Toutefois, la différence entre les groupes lors du pré-test n'est pas significative. Elle le devient par contre lors du post-test 1 entre le groupe input inductif et le groupe de contrôle (p = .003) mais est à nouveau neutralisée dans le post-test 2. Par ailleurs, aux trois moments d'évaluation, il y a pour les trois groupes un écart type considérable, ce qui souligne des différences individuelles importantes dans tous les groupes.

- 42 L'évolution globale de la production contrôlée dans chacun des groupes est également examinée à partir d'une analyse de variance ANOVA à mesures répétées (ANOVA repeated mesures) et de comparaisons multiples (Post hoc Bonferroni) :

groupe/moment de test	SC	dl	CM	F	p
input inductif	6344,000	2	3172,000	18,592**	,000
input déductif	14800,000	2	7400,000	18,014**	,000
contrôle	2568,421	2	1284,211	5,138*	,011

Légende : SC: somme des carrés
DL: degrés de liberté
CM: carré moyen

Tableau 3. Résultats globaux: évolution par groupe (ANOVA repeated mesures)

groupe	évolution	valeur p
Input inductif	du pré-au post- test 1**	,000
	du post- test 1 au post 2	,389
	du pré- au post-test 2**	,003
input déductif	du pré-au post- test 1**	,001
	du post- test 1 au post-test 2	,806
	du pré- au post-test 2**	,001
contrôle	du pré- au post-test 1	1,000
	du post- test 1 au post-test 2*	,023
	du pré- au post-test 2*	,049

Tableau 4 : Résultats globaux: évolution par groupe (Post hoc Bonferroni)

- 43 Ces données montrent (a) une homogénéisation saisissante des résultats des trois groupes et (b) un net progrès des apprenants dans les trois cas (I.I. : + 17 % ; I.D. : + 37 % ; C. : + 15 %) :
- 44 (a) Alors que les résultats du pré-test variaient considérablement, ceux du post-test différé sont très proches pour les trois groupes examinés. Cela va de pair avec deux évolutions distinctes : le groupe de contrôle qui était proche du meilleur score au pré-test, est bon dernier au post-test différé. D'autre part, le groupe input déductif, qui avait un score de départ nettement inférieur aux deux autres, affiche une progression spectaculaire, qui représente plus du double de celle des autres groupes.
- 45 (b) Dans les deux groupes expérimentaux nous constatons un effet immédiat de l'instruction grammaticale sur la production contrôlée du conditionnel présent. La progression du pré-test au post-test immédiat est significative dans les deux cas (I.I. : $p = .000$; I.D. : $p = .001$). De plus, l'effet de l'instruction se maintient largement lors du post-test différé, malgré le léger tassement des résultats du groupe input inductif : la progression du pré-test au post-test différé reste également significative (I.I. : $p = .003$; I.D. : $p = .001$), même si ce n'est pas le cas entre le post-test immédiat et le post-test différé. Contrairement aux groupes expérimentaux, les sujets du groupe de contrôle ne progressent pas entre le pré-test et le post-test immédiat. Toutefois, les données révèlent une progression significative du post-test immédiat au post-test différé ($p = .023$), ce qui donne aussi une progression globale faiblement significative ($p = .049$).
- 46 Nous constatons donc que dans les trois cas, l'input renforcé, fourni aux apprenants au moyen d'un texte comprenant une présence concentrée de formes et d'emplois du conditionnel présent, aboutit à un développement de la connaissance explicite

permettant de former et d'employer en contexte contrôlé le conditionnel présent, et ceci indépendamment du fait qu'une instruction formelle concernant ces formes a été fournie. Toutefois, mesurée à l'aune de l'importance de la progression, de sa pertinence statistique et du niveau final atteint, l'efficacité d'un enseignement formel centré sur l'input paraît supérieure : le groupe input inductif obtient le meilleur score final et l'approche input déductive semble être la plus efficace en ce qui concerne le niveau de progression (37 % comparé à un progrès de 16 % pour l'approche input inductif et de 13 % pour le groupe de contrôle). Il faut néanmoins rester prudent dans la mesure où ce groupe avait un niveau de départ nettement inférieur aux deux autres.

- 47 Les modalités de la progression d'un test à l'autre sont assez différentes entre les groupes avec instruction et le groupe de contrôle comme l'illustre l'analyse des différences dans la progression du pré-test au post-test différé entre les groupes :

<u>progression</u>	<u>comparaison</u>	<u>valeur p</u>
du pré- test au post- test 1	input Pré inductif = input déductif	,345
	input déductif = contrôle*	,027
	input déductif = contrôle**	,001
du post- test 1 au post-test 2	input inductif = input déductif	,370
	input inductif > contrôle**	,001
	input déductif = contrôle	,128
du pré-au post-test 2	input inductif = input déductif	,076
	input inductif = contrôle	1,000
	input déductif = contrôle	,054

**Tableau 5. Différence de progression entre groupes
(Post hoc Bonferroni)**

- 48 Dans le cas d'une instruction centrée sur l'input, la différence de progression est significative envers le groupe de contrôle entre le pré-test et le post-test immédiat (I.I. > < C : $p = .027$; I.D. > < C. : $p = .001$). Si les résultats du groupe input déductif se maintiennent et augmentent même légèrement du post-test immédiat au post-test différé, ceux du groupe input inductif diminuent légèrement. Par contre, le groupe de contrôle ne progresse pas lors du pré-test immédiat mais il y a bien progression entre les deux post-tests et celle-ci est significative par rapport au groupe input inductif (C. > < I.I. : $p = .001$). Il faut sans doute considérer qu'il y a là un effet différé de l'enseignement interactionnel sur l'interlangue de l'apprenant. L'enseignement fourni à ce groupe ne se centrait nullement sur la structure cible mais le texte de base, contenant de nombreuses occurrences de celle-ci, était identique pour tous les groupes. Dès lors, « l'input flooding » peut être responsable de l'effet constaté. Une autre explication pour le phénomène constaté est le fait que la structure cible a été enseignée auparavant aux apprenants du groupe de contrôle également et qu'il y a eu réactivation de connaissances antérieures par les tests.
- 49 Considérons à présent les scores spécifiques des trois composantes du test : la tâche de conjugaison, la tâche de traduction et l'emploi en contexte du conditionnel présent.

3.2. Conjugaison avec instructions métalinguistiques

- 50 Les tableaux suivants fournissent les résultats en pourcentage pour la composante 'conjugaison', de même qu'une analyse de variance ANOVA et de comparaisons multiples (Post hoc Bonferroni) par test :

	input inductif (n = 25)		Input déductif (n = 18)		Contrôle (n = 19)		Anova one-way	
<u>test</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>F</u>	<u>p</u>	
pré-test	85,14	22,77	48,41	42,47	73,68	31,68	6,906**	,002
post-test 1	96,00	10,53	83,33	20,35	78,95	25,81	4,758*	,012
post-test 2	89,14	13,22	86,51	18,64	82,71	16,20	,890	,416

**Tableau 6. Conjugaison: résultats et différences par test
(ANOVA one-way)**

<u>test</u>	<u>comparaison</u>	<u>valeur p</u>
pré- test	input Pré inductif > input déductif**	,001
	input déductif = contrôle	,741
	input déductif = contrôle	,061
post-test 1	input inductif = input déductif	,110
	input inductif > contrôle*	,015
	input déductif = contrôle	1,000
post-test 2	input inductif = input déductif	1,000
	input inductif = contrôle	,562
	input déductif = contrôle	1,000

**Tableau 7. Conjugaison: résultats et différences par test
(Post hoc Bonferroni)**

- 51 La différence significative relevée entre les groupes pour le pré-test ($p = .002$) porte surtout sur l'écart I.I./I.D. ($p = .001$). Notons d'ailleurs que les résultats sont particulièrement hétérogènes pour cette composante-ci (écart de 37 %) et semblent être la cause de l'hétérogénéité relative globale du pré-test (cf. 3.1.). D'autre part, les résultats initiaux dans deux des trois groupes sont nettement plus élevés que la moyenne de la production contrôlée. En particulier, le groupe input inductif obtient un score initial déjà fort élevé qui rend la marge de progression fort réduite. L'écart significatif I.I./I.D. a disparu lors du post-test 1. Une différence significative y surgit par contre entre le groupe input inductif et le groupe de contrôle. Celle-ci sera à son tour résorbée lors du post-test 2.

<u>groupe/moment de test</u>	<u>SC</u>	<u>dl</u>	<u>CM</u>	<u>F</u>	<u>p.</u>
input inductif	1507,483	2	753,741	3,597	,051
input déductif	16084,656	2	8042,328	13,155**	,000
contrôle	780,523	2	390,261	1,000	,378

**Tableau 8. Conjugaison: évolution par groupe
(ANOVA repeated mesures)**

<u>groupe</u>	<u>évolution</u>	<u>valeur p</u>
Input inductif	du pré-au post- test 1	,062
	du post-test 1 au post-test 2	,075
	du pré- au post-test 2	1,000
input déductif	du pré-au post- test 1**	,005
	du post-test 1 au post-test 2	1,000
	du pré- au post-test 2**	,005
contrôle	du pré- au post-test 1	1,000
	du post-test 1 au post-test 2	1,000
	du pré- au post-test 2	,595

**Tableau 9. Conjugaison: évolution par groupe
(Post hoc Bonferroni)**

- 52 L'évolution des scores obtenus pour la tâche de conjugaison révèle une homogénéisation relativement moindre que dans le cas de la production contrôlée globale et une progression plus inégale dans les trois groupes. Tout d'abord, le groupe de contrôle obtient pour cette tâche-ci un résultat plus nettement inférieur à celui des autres groupes et le progrès des apprenants n'est jamais significatif. Quant aux deux groupes expérimentaux d'autre part, il n'y a — de justesse — pas de progrès significatif pour le groupe input inductif ($p = .051$) mais il est par contre très marquant pour le groupe input déductif du pré-test aux post-tests 1 ($p = .005$) et 2 ($p = .005$), même s'il n'est pas significatif du post-test 1 au post-test 2.
- 53 Les modalités de la progression opposent assez nettement le groupe I.D. aux autres groupes, comme l'illustre l'analyse des différences dans la progression entre groupes :

<u>progression</u>	<u>comparaison</u>	<u>valeur p</u>
du pré- test au post- test 1	input Pré inductif = input déductif*	,039
	input déductif = contrôle	1,000
	input déductif = contrôle*	,013
du post- test 1 au post-test 2	input inductif = input déductif	,217
	input inductif > contrôle	,162
	input déductif = contrôle	1,000
du pré-au post-test 2	input inductif = input déductif**	,003
	input inductif = contrôle	1,000
	input déductif = contrôle*	,025

**Tableau 10. Différence de progression entre groupes
(Post hoc Bonferroni)**

- 54 Aussi bien dans le passage du pré-test au post-test 1 qu'entre pré-test et post-test 2, la différence de comportement entre le groupe input déductif et le groupe input inductif

($p = .039$; $p = .003$) ou le groupe de contrôle ($p = .013$; $p = .025$) est nette et souligne que, pour cette composante, il y a un net effet incontestable du type de traitement sur le résultat ($F = 5,702$; $p = .005$). Les résultats impressionnants du groupe input déductif pour cette partie du test pourraient être rattachés au fait que l'exercice considéré est la composante de la production contrôlée où la tâche est la plus orientée vers l'exploitation de la connaissance formelle et métalinguistique et où par conséquent le mode d'implémentation le plus 'théorique' donne les meilleurs résultats. La progression limitée du groupe input inductif lors du post-test immédiat, puis son recul lors du post-test différé, est peut-être la conséquence d'un « effet de plafonnement », étant donné le résultat de départ déjà très élevé du groupe.

3.3. Traduction à partir de la langue source

- 55 Les tableaux suivants présentent les résultats de la composante 'traduction' en pourcentage, de même qu'une analyse de variance ANOVA et de comparaisons multiples (Post hoc Bonferroni) par test :

M test	input inductif (n = 25)		input déductif (n = 18)		Contrôle (n = 19)		Anova one-way	
	SD	M	SD	M	SD	F	p	
pré-test	51,43	37,80	44,44	39,47	55,64	34,63	,423	,657
post-test 1	81,71	22,02	75,40	20,09	58,65	32,61	4,635*	,014
post-test 2	76,57	25,38	76,98	20,87	72,93	16,42	,206	,815

**Tableau 11. Traduction: résultats et différences par test
(ANOVA one-way)**

test	comparaison	valeur p
pré- test	input Pré inductif = input déductif	1,000
	input déductif = contrôle	1,000
	input déductif = contrôle	1,000
post-test 1	input inductif = input déductif	,012
	input inductif > contrôle*	,145
	input déductif = contrôle	,1000
post-test 2	input inductif = input déductif	1,000
	input inductif = contrôle	1,000
	input déductif = contrôle	1,000

**Tableau 12. Traduction : résultats et différences par test
(Post hoc Bonferroni)**

- 56 Les scores de départ des trois groupes sont plus homogènes que les précédents (écart de 15 %). Il n'y a pas de différence significative entre les trois groupes pour le pré-test mais bien lors du post-test 1 et celle-ci concerne l'écart entre le groupe input inductif et le groupe de contrôle ($p = .012$). L'écart constaté se résorbe par la suite et il n'y a plus de différence significative entre les scores lors du post-test 2.
- 57 L'évolution de l'aptitude à traduire des formes verbales de la langue source en français est également examinée pour chacun des groupes à partir d'une analyse de variance ANOVA et de comparaisons multiples (Post hoc Bonferroni) :

<u>groupe/moment de test</u>	<u>SC</u>	<u>dl</u>	<u>CM</u>	<u>F</u>	<u>p.</u>
input inductif	13131,973	2	6565,986	14,995**	,000
input déductif	12116,402	2	6058,201	10,030**	,000
contrôle	3243,824	2	6058,201	5,635**	,007

**Tableau 13. Traduction: évolution par groupe
(ANOVA repeated mesures)**

<u>groupe</u>	<u>évolution</u>	<u>valeur p</u>
Input inductif	du pré- au post-test 1**	,001
	du post-test 1 au post-test 2	,357
	du pré- au post-test 2**	,002
input déductif	du pré- au post-test 1*	,019
	du post-test 1 au post-test 2	1,000
	du pré- au post-test 2*	,011
contrôle	du pré- au post-test 1	1,000
	du post-test 1 au post-test 2	,058
	du pré- au post-test 2*	,038

**Tableau 14. Traduction : évolution par groupe
(Post hoc Bonferroni)**

- 58 Les deux groupes expérimentaux obtiennent le même score final, supérieur à celui du groupe de contrôle, qui avait pourtant un niveau de départ nettement supérieur. Le progrès est important dans le cas des deux groupes à enseignement formel explicite (I.I. : +24 % ; I.D. : +33 %). La progression est à nouveau significative du pré-test au post-test 1 (I.I. : $p = .001$; I.D. : $p = .019$) : dans les deux cas l'instruction a donc un effet immédiat. Pour aucun des groupes par contre, il n'y a pas de différence significative entre les post-tests immédiat et différé : l'input déductif progresse encore légèrement alors que l'input inductif recule. Néanmoins, la progression totale pré-test/post-test 2 reste clairement positive et significative dans les deux cas (I.I. : $p = .002$; I.D. : $p = .011$).
- 59 Le groupe de contrôle ne progresse de façon significative, ni entre le pré- et le post-test 1, ni entre ce dernier et le post-test 2. Toutefois, l'avancée globale est faiblement significative ($p = .038$), ce qui pourrait indiquer qu'il y a en fin de compte un effet différé de l'instruction interactionnelle, lié soit à « l'input flooding », soit à la réactivation de connaissances explicites, produits d'un enseignement antérieur. L'efficacité de l'approche interactionnelle à partir d'un input concentré se comprend parfaitement pour la présente composante, marquée par le rapport entre les morphèmes et leur sens, contrairement à la précédente, caractérisée par le caractère purement formel de la connaissance évaluée.
- 60 Les modalités de la progression opposent assez nettement les deux groupes à instruction grammaticale explicite au groupe de contrôle :

<u>progression</u>	<u>comparaison</u>	<u>valeur p</u>
du pré- test au post- test 1	input Pré inductif = input déductif	1,000
	input déductif = contrôle*	,003
	input déductif = contrôle*	,048
du post- test 1 au post-test 2	input inductif = input déductif	,708
	input inductif > contrôle**	,003
	input déductif = contrôle	,114
du pré-au post-test 2	input inductif = input déductif	1,000
	input inductif = contrôle	1,000
	input déductif = contrôle	,521

**Tableau 15. Différence de progression entre groupes
(Post hoc Bonferroni)**

- 61 Les observations révèlent le parcours type déjà mis en évidence : progression entre les deux premiers tests qui distingue l'avancée nette des groupes expérimentaux de la quasi-stagnation du groupe de contrôle (I.I. > < C. : $p = .034$; I.D. > < C. : $p = .048$) ; évolution du test 2 au test 3 qui oppose de façon significative le progrès du groupe de contrôle au recul du groupe input inductif ($p = .003$). Malgré le caractère significatif de l'avancée globale dans les trois groupes, le score final obtenu par le groupe input déductif est à la fois le plus élevé et celui qui présente la progression la plus soutenue, alors que le groupe de contrôle avait le niveau de départ le plus élevé.

3.4. Emploi en contexte

- 62 Les tableaux suivants résument les résultats de la composante 'emploi en contexte' en pourcentage, et proposent une analyse de variance ANOVA et de comparaisons multiples (Post hoc Bonferroni) par test :

<u>test</u>	<u>input inductif</u> <u>(n = 25)</u>		<u>input déductif</u> <u>(n = 18)</u>		<u>contrôle</u> <u>(n = 19)</u>		<u>anova</u>		<u>one-way</u> <u>p</u>
	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>F</u>		
pré-test	45,33	33,86	28,70	33,73	51,75	34,65	2,264		,113
post-test 1	68,00	27,61	62,96	19,43	45,61	37,20	3,379*		,041
post-test 2	68,67	26,93	68,52	22,79	70,18	21,93	,028		,973

**Tableau 16. Emploi en contexte: résultats et différences par test
(ANOVA one-way)**

<u>test</u>	<u>comparaison</u>	<u>valeur p</u>
pré- test	input Pré inductif = input déductif	,359
	input déductif = contrôle	1,000
	input déductif = contrôle	,132
post-test 1	input inductif = input déductif	1,000
	input inductif > contrôle*	,042
	input déductif = contrôle	,222
post-test 2	input inductif = input déductif	1,000
	input inductif = contrôle	1,000
	input déductif = contrôle	1,000

**Tableau 17. Emploi en contexte: résultats et différences par test
(Post hoc Bonferroni)**

- 63 Les scores du pré-test sont hétérogènes et le niveau général est aussi nettement plus bas mais la différence entre les groupes n'est pas significative. Lors du post-test 1 par contre, il y a une différence statistiquement significative entre le groupe input inductif et le groupe de contrôle ($p = .042$) mais celle-ci disparaît lors du post-test 2 où les divers groupes présentent d'ailleurs une grande homogénéité quant aux résultats.
- 64 L'évolution de l'aptitude à employer la forme verbale correcte en contexte est également examinée pour chacun des groupes à partir d'une analyse de variance ANOVA et de comparaisons multiples (Post hoc Bonferroni) :

groupe/moment de test	SC	dl	CM	F	p
input inductif	8822,222	2	4411,111	7,266**	,002
input déductif	16738,683	2	8369,342	13,768**	,000
contrôle	6208,577	2	3104,288	5,226*	,010

**Tableau 18. Emploi en contexte: évolution par groupe
(ANOVA repeated mesures)**

groupe	évolution	valeur p
Input inductif	du pré- au post-test 1**	,002
	du post-test 1 au post-test 2	1,000
	du pré- au post-test 2*	,020
input déductif	du pré- au post-test 1**	,004
	du post-test 1 au post-test 2	,994
	du pré- au post-test 2**	,002
contrôle	du pré- au post-test 1	1,000
	du post-test 1 au post-test 2*	,011
	du pré- au post-test 2	,122

**Tableau 19. Emploi en contexte: évolution par groupe
(Post hoc Bonferroni)**

- 65 L'évolution est statistiquement significative pour les trois groupes mais le parcours type est à nouveau fort différent pour chacun des groupes. Une fois de plus, les deux modes d'enseignement formel explicite ont un effet immédiat sur la connaissance de la structure cible (I.I. : $p = .002$; I.D. : $p = .004$ pour la progression de T1 à T2). Pour chacun des groupes, la progrès, significatif dans les deux cas, se maintient à nouveau lors du post-test différé (I.I. : $p = .020$; I.D. : $p = .002$). Le gain est important dans les deux groupes, tout particulièrement pour l'approche input déductif (+40%). Dans le cas du groupe de contrôle, il n'y a par contre pas de progrès du pré-test au post-test immédiat mais au contraire un recul sensible des scores. Par contre, l'avancée est spectaculaire (+25%) et significative ($p = .011$) entre le post-test immédiat et le post-test différé, sans que pour autant la progression totale ne soit statistiquement significative.
- 66 Les modalités de la progression opposent une fois de plus assez nettement les deux groupes à instruction grammaticale explicite au groupe de contrôle :

<u>Progression</u>	<u>comparaison</u>	<u>valeur p</u>
du pré- test au post- test 1	input Pré inductif = input déductif	,805
	input déductif = contrôle*	,020
	input déductif = contrôle**	,002
du post- test 1 au post-test 2	input inductif = input déductif	1,000
	input inductif > contrôle*	,044
	input déductif = contrôle	,209
du pré-au post-test 2	input inductif = input déductif	,528
	input inductif = contrôle	1,000
	input déductif = contrôle	,300

**Tableau 20. Différence de progression entre groupes
(Post hoc Bonferroni)**

- 67 La progression du pré-test au post-test 2 oppose le trajet des groupes I.I. ($p = .020$) et I.D. ($p = .002$) à celui du groupe de contrôle. De fait, ce dernier est le seul à (a) reculer lors du post-test immédiat mais aussi (b) à montrer une progression significative du post-test immédiat au post-test avancé ($C. > < I.I. : p = .044$).
- 68 Ces observations démontrent que « l'input flooding » n'a pas d'office un impact bénéfique, tout comme d'ailleurs un éventuel recours à une connaissance formelle antérieure. Dans un premier temps, ils semblent perturber l'interlangue des apprenants et ce n'est qu'après une certaine période que les effets positifs transparaissent. Par ailleurs, cet impact semble s'accroître à mesure que la tâche devient moins formelle, comme c'est le cas ici où la production contextualisée du conditionnel présent fait appel au lien forme/sens de l'énoncé.

4. Observations finales

- 69 Les données examinées ne constituent qu'une partie d'un projet plus large, visant à mesurer le développement de la connaissance explicite et implicite de l'apprenant au moyen de tâches de compréhension, de production contrôlée et de production spontanée. Il faut donc être prudent dans l'interprétation des résultats, qui doivent en outre être complétés par une analyse des erreurs produites par les apprenants. Néanmoins nous formulerons quelques observations concernant l'efficacité des divers modes d'enseignement examinés ici, leur lien avec le type de tâche et la manière dont ils contribuent au développement de la connaissance explicite.

4.1. Efficacité comparée des deux modes d'implémentation

- 70 Les données confirment une progression globale significative dans les trois groupes et une homogénéisation nette des résultats, mais pas selon le même parcours. Les groupes à enseignement formel explicite présentent une avancée nette et rapide dès le post-test immédiat, avancée qui se maintiendra globalement lors du post-test différé. Le groupe de contrôle, par contre, stagne et recule même légèrement dans un premier stade, mais manifeste ensuite un effet différé relativement net qui l'amène au niveau des deux groupes expérimentaux.
- 71 D'une façon générale les deux modes d'instruction retenus semblent donc être efficaces en production contrôlée. L'approche input déductif est toutefois plus efficace que l'approche input inductif dans toutes les composantes du test : cette dernière approche

présente en effet une avancée moins importante et en général un léger reflux lors du post-test différé, ce qui pourrait indiquer une persistance moins stable de la connaissance acquise. D'autre part, les résultats spectaculaires de la première approche pourraient être liés au niveau de départ extrêmement bas mais ceci semble contredit par les données des différentes composantes du test qui confirment l'avantage même dans les cas où il n'y a pas d'écart significatif au pré-test (cf. 3.3.).

4.2. Mode d'implémentation et type de tâche

- 72 L'évaluation de la production contrôlée comprend diverses composantes qui permettent d'analyser plus finement le comportement des trois types d'enseignement.
- 73 – Le mode d'instruction input inductif aboutit à une progression importante (>20%) dans le cas de la tâche de traduction et d'emploi contextuel du conditionnel présent. L'efficacité semble par contre plus douteuse dans le cas de la tâche formelle de conjugaison mais ce résultat pourrait être le produit d'un "effet de plafonnement".
- 74 – Le progrès engendré par le mode d'instruction input déductif est particulièrement élevée pour l'emploi en contexte de la forme enseignée (+40%) et pour l'exercice formel de conjugaison (+39%). Si les scores initiaux de ces apprenants sont systématiquement moins élevés, le niveau atteint en fin de parcours est quasiment équivalent à celui atteint par le groupe input inductif et la progression est statistiquement significative pour toutes les composantes du test de production contrôlée.
- 75 – Le groupe de contrôle progresse nettement pour l'exercice de traduction et surtout pour l'emploi en contexte, pour lequel il obtient le meilleur score, même si la progression est toujours différée et semble liée au degré de formalité de la tâche. Ainsi, il n'y a pas de progression significative des scores dans le cas de l'exercice de conjugaison formelle.
- 76 En gros, les observations tendent à montrer que l'enseignement interactionnel avec input concentré obtient ses meilleurs résultats avec des tâches centrées sur le lien formes/sens du morphème (par le biais de la langue cible) et ne donne aucun résultat pour des tâches formelles et de type métalinguistique. Pour ce dernier type de tâche, il semblerait que ce soit un enseignement formel explicite déductif centré sur l'input qui produise le plus d'effet. Les diverses formes d'enseignement explicite centrées sur l'input obtiennent aussi de bons résultats pour les tâches impliquant un lien entre les formes et leur sens dans la langue source ou entre la forme et le sens de l'énoncé à produire.

4.3. Mode d'implémentation et développement de connaissance

- 77 En ce qui concerne le processus de développement de la connaissance, deux observations méritent d'être soulignées :
- 78 (a) Le parcours développemental et le processus même d'acquisition de la connaissance semblent différents dans les trois types d'enseignement considérés ici. L'enseignement formel explicite a un effet significatif immédiat sur la connaissance explicite des apprenants. Cet effet tend à stagner, voire à reculer légèrement, dans le cas de l'approche input inductif ; il continue à progresser légèrement dans le cas de l'input déductif. L'enseignement interactionnel par contre ne conduit pas à un développement immédiat de la connaissance explicite. Au contraire, dans un premier temps, un certain

recul peut même apparaître, dû sans doute à une perturbation du système de l'interlangue de l'apprenant. Apparemment, ce n'est que dans un second temps, avec l'intégration des données issues de « l'input flooding » ou du recours à la connaissance explicite antérieure, qu'une progression s'amorce et qu'un effet de rattrapage se manifeste.

- 79 (b) Une certaine différenciation entre les divers types d'enseignement se dessine quant à leur adéquation maximale au type de tâche. L'enseignement interactionnel paraît efficace dans des tâches de traduction et inefficace dans des tâches formelles ou métalinguistiques. L'enseignement formel explicite de type input déductif est efficace pour l'ensemble des tâches testées, alors que l'approche input inductif l'est surtout dans les tâches centrées sur le rapport formes morphologiques/sens ou forme/sens de l'énoncé.
- 80 En conclusion, la présente étude illustre l'intérêt de considérer le paramètre du mode d'implémentation dans l'évaluation de l'efficacité de l'instruction grammaticale. Elle démontre aussi qu'on ne peut analyser le mode d'implémentation qu'en lien étroit avec d'autres paramètres, tels le domaine langagier concerné, le type de tâche évalué et sans doute le niveau de départ des apprenants.

BIBLIOGRAPHIE

- ALLEN, L.Q. 2000. Form-meaning connections and the French causative : An experiment in processing instruction. In *Studies in Second Language Acquisition* n° 22, 69-84.
- DECOO, W. 1996. The induction-deduction opposition : ambiguities and complexities of the didactic reality. In *International Review of Applied Linguistics* n° 34, 95-118.
- DE GRAAFF, R. 1997. *Differential effects of explicit instruction on second language acquisition*. Holland Institute of Generative Linguistics, Den Haag.
- DOUGHTY, C. & J. WILLIAMS 1998. *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge University Press, Cambridge, Mass.
- ELLIS, R. 1990. *Instructed second language acquisition*. Basil Blackwell, Oxford.
- ELLIS, R. 1997. *Second language acquisition*. Oxford University Press, Oxford.
- HOWELL, D. C. 1998. *Méthodes statistiques en sciences humaines*. DeBoeck Université, Paris.
- HULSTIJN, J. & R. DE GRAAFF 1994. Under what conditions does explicit knowledge of a second language facilitate the acquisition of implicit knowledge ? A research proposal. In *Aila Review* n° 11, 97-112.
- NORRIS, J. & L. ORTEGA 2000. Effectiveness of L2 instruction : A research synthesis and quantitative meta-analysis. In *Language Learning* n° 50, 417-528.
- ROBINSON, P. 1996. *Consciousness, rules, and instructed second language acquisition*. Peter Lang, New York.

- SPADA, N. 1997. Form-focussed instruction and second language acquisition : a review of classroom and laboratory research. In *Language Teaching* n° 30, 73-87.
- VANPATTEN, B. & T. CADIerno 1993. Input processing and second language acquisition : A role for instruction. In *The Modern Language Journal* n° 77, 45-57.
- VANPATTEN, B. 1994. Evaluating the role of consciousness in second language acquisition : terms, linguistic features and research methodology. In *AILA Review* n° 11, 27-36.
- VANPATTEN, B. 1996. *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*. Ablex Publishing Corporation, Norwood, New Jersey.

NOTES

1. Pour le test Post hoc Bonferroni de comparaisons multiples : voir e.a. Howell, 1998.
-

RÉSUMÉS

L'article expose les résultats d'une étude expérimentale visant à évaluer l'effet relatif de deux modes d'implémentation d'instruction grammaticale explicite différents. Elle mesure leur impact sur l'aptitude d'apprenants en contexte guidé à produire le conditionnel présent dans trois tâches de production contrôlée qui les incitent à se centrer sur la forme cible. Trois groupes d'élèves de l'enseignement secondaire néerlandophones, apprenants de français de niveau intermédiaire, ont participé à la recherche. Chaque groupe a reçu un input centré sur la forme cible. Deux groupes expérimentaux ont reçu en plus une forme spécifique d'enseignement orienté sur le traitement de l'input : une instruction input déductive et une instruction input inductive. Les résultats de l'étude démontrent que, si les trois groupes progressent de façon significative sur le long terme, l'instruction orientée sur le traitement de l'input donne les résultats les plus probants, et ceci de manière plus rapide.

This article reports on an experimental study investigating the differential effects of two different modes of implementation of explicit instruction on classroom learners' ability to produce a grammatical structure (the French present conditional) in three different controlled language tasks. Three groups of Dutch-speaking secondary school pupils learning French as a foreign language in Flanders participated in the study. Each group received input containing a high concentration of target forms. Two experimental groups further each received a specific form of input processing instruction, i.e. input-deductive instruction and input-inductive instruction. The results indicate that while all three groups make significant progress in the long term, the groups that received processing instruction made more and faster progress.

INDEX

Mots-clés : instruction grammaticale, mode d'implémentation, traitement de l'input, enseignement inductif/déductif

Keywords : grammar instruction, mode of implementation, input processing, inductive/deductive instruction

AUTEURS

LIESBETH HENDRIX

Vrije Universiteit Brussel & Fonds de la recherche scientifique - Flandre

ALEX HOUSEN

Vrije Universiteit Brussel & Fonds de la recherche scientifique - Flandre

MICHEL PIERRARD

Vrije Universiteit Brussel & Fonds de la recherche scientifique - Flandre