

Impact de la littérature dans l'apprentissage grammatical en français langue seconde?

À l'écoute des commentaires des étudiants.

Laura Ambrosio

l'Université d'Ottawa

Johanne S. Bourdages

l'Université d'Ottawa

Résumé

Les recherches semblent confirmer un lien important entre l'apprentissage d'une langue et l'exposition à la littérature dans cette langue en salle de classe, surtout en ce qui touche une subséquente amélioration de la compétence communicative des apprenants. La recherche présentée dans cet article s'inscrit dans un projet qui avait pour objectif de vérifier, auprès d'une population d'étudiants universitaires de niveau intermédiaire, s'il y avait amélioration de l'acquisition et de la compétence grammaticale par l'intégration d'extraits littéraires. Cette étude en apprentissage des langues secondes a été structurée dans l'optique d'une approche axée sur le contenu. Cet article présente les résultats des groupes de discussion et les commentaires exprimés par les étudiants face à l'intégration de textes littéraires ainsi que les liens qu'ils établissent entre l'utilisation de la littérature et leur perception de la compétence grammaticale.

Mots-clefs : Français langue seconde – littérature - grammaire

Abstract

Research seems to confirm an important link existing between the learning of a second language and the fact that a systematic introduction of excerpts of literature can facilitate language learning, particularly with grammatical components of the second language. This paper relates part of a research project aimed at verifying, with a population of university students of intermediate level in French as a second language if there was an improvement in the acquisition and grammatical competence through the use excerpts of literature. This study has been structured in the framework of the content-based approach. This article summarizes the results of group discussions and the comments of the students on the use of literary excerpts and their perception of grammatical competence.

Keywords: French Second Language – Literature - Grammar

La littérature a-t-elle toujours un rôle important à jouer en français langue seconde? À l'écoute des commentaires des étudiants.

Les recherches semblent confirmer un lien important entre l'apprentissage d'une langue et l'exposition à la littérature dans cette même langue en salle de classe, surtout en ce qui touche une subséquente amélioration de la compétence communicative des apprenants (voir notamment Lyster 2001 et 2004, Hanauer, 2003a). Des recherches en enseignement des langues (Belcher et Hirvela, 2000; Boroumand, 1993; Morcos, 1989; Widdowson, 1983), en linguistique appliquée (Goodman, 1986, Hanauer, 2003a) et en littérature française (Forget, 2005; Imbert, 2005), ainsi que les réflexions d'écrivains (Calvino, 1984; Côté, 2004; Ricœur, 1976) ont permis d'établir un lien important entre l'enseignement de la langue et la littérature. L'introduction systématique d'extraits tirés de genres variés de la littérature serait 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 et celui des composantes culturelles de la langue cible des étudiants (Collie, 2001; Custodio et Sutton, 1998; Etienne et Vanbaelen, 1999; Pelletier, 1999).

L'intégration de la littérature dans l'apprentissage de la langue touche les apprenants de la langue cible par le biais de la culture et de la vie quotidienne, devenant ainsi, un facteur de motivation non négligeable, ainsi que le rapporte Collie (2001). 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.

Question de recherche et recension des écrits

Dans le présent article, nous analyserons les commentaires obtenus par deux groupes de discussion composés d'étudiants universitaires en FLS, autour de la question suivante : « Quelle est l'opinion des étudiants sur le lien existant entre l'utilisation d'extraits littéraires 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 percevoir les retombées possibles d'une intervention avec des outils littéraires ciblés, en fonction de besoins grammaticaux bien identifiés.

En observant les aspects socioculturels portés par un texte littéraire (Custodio et Sutton, 1998; Collie, 2001; Forget, 2005; Imbert, 2005), ou la contextualisation de l'enseignement de la grammaire et du vocabulaire par la lecture et l'écriture, (Coste, 1985; Boroumand, 1993; Hinkel et Fotos, 2002 ; Hirvela, 2004; Nassaji et Fotos, 2004; Jubb et Rouxville, 2004), nous notons un regain de l'utilisation de la littérature dans l'enseignement de la L1 ou L2. Custodio et Sutton (1998) analysent l'intégration dans les cours de L2 de nouvelles littéraires ayant un contenu sociohistorique 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. Par ailleurs, Fleigh-Hamm (1998) se

penche sur l'apport du contenu des manuels de français langue seconde (FLS) et met en évidence la nécessité d'intégrer un plus grand nombre de textes littéraires. 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, des manuels destinés au FLS de niveau universitaire, (Amon, 2005; Blood et Mobarek, 2007; Blondeau, Allouache et Né, 2004; Jubb et Rouxville, 2005; Schultz et Tranvouez, 2010; Siskin, Williams-Gascon et Field, 2002), ont incorporé davantage de littérature sur le plan du contenu textuel didactique, avec des finalités culturelles et langagières diverses. Ces textes sont souvent représentatifs d'une francophonie élargie et proposent un accompagnement culturel contribuant à la mise en situation appropriée au niveau de lecture visé. 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) et non d'exploiter les aspects grammaticaux des textes. Jubb et Rouxville (2004) 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 Rouxville, (2004) p. x.

Quant à Blood et Mobarek (2007), ils proposent un cheminement d'apprentissage de la langue basé sur une histoire, une intrigue en trente épisodes, trois par chapitre. 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 dix chapitres. Ces extraits de littérature, d'une page ou deux, servent d'approfondissement d'éléments grammaticaux ou culturels, déplaçant les lecteurs dans différentes régions de la francophonie.

Certains autres excellents ouvrages demeurent en ce sens des références importantes, mais ils sont trop rapprochés de la méthode grammaire traduction (Comeau, Bustin et Lamoureux, 1982).

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 des pistes de recherche ultérieures permettant d'établir des liens de plus en plus probants entre l'intégration de textes littéraires et le développement de la compétence grammaticale? Selon divers auteurs (Borg, 1999; 2003; Ellis, 2006; Judge, 2002;), le lien texte et apprentissage grammatical n'est pas toujours facile à établir. Par ailleurs, pertinence, authenticité et motivation semblent être autant d'éléments distinguant un texte davantage *inspiré* d'un texte taillé sur mesure pour l'apprentissage de la langue, en soi porteur d'objectifs différents par la nature et le genre du texte, tel que l'on peut observer dans l'ouvrage de Jubb et Rouxville (2004). Selon Hanauer (2003b), qui établit une relation entre motivation et poésie, une forme en soi de la 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)

Le besoin de limiter le nombre d'éléments grammaticaux visés dans l'exploitation de textes littéraires, est un autre élément à prendre en considération dans le choix du support textuel.

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. 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. Par ses résultats confirmant l'impact positif d'une intervention avec des textes calibrés sur des points de grammaire précis, Harley (1989), avait déjà saisi la nécessité de limiter l'expérience à ces deux éléments grammaticaux, qui reviennent souvent parmi les difficultés des apprenants. Comme Harley (1989), Muncie (2002) souligne la nécessité de limiter à deux ou trois les éléments grammaticaux à filtrer dans une même activité d'exploitation littéraire. Cette sélection paraît moins intimidante pour l'apprenant qui doit garder une forte motivation envers l'écriture.

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. 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 désignant le passé dans les deux langues.

Si les discussions des chercheurs pointent davantage vers l'ambiguïté 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 (Hinkel et Fotos, 2002; Engel, 2002; Labelle, 2002, 1994; Larrivée, 2002; 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), a recensé dans son étude, le potentiel d'exploitation pédagogique d'une certaine méthodologie dans l'enseignement des temps du passé.

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 littéraires proposés et la compétence grammaticale des apprenants, et une délimitation des éléments à analyser dans la démarche pédagogique.

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 de la non-intégration de la littérature dans l'enseignement de la grammaire. Sans entrer dans le détail d'une théorie amplement discutée par Ellis (2006), Krashen (1985), Lyster (2004), Macaro et Masterman (2006), et Wheeler (2003) nous sommes ici surtout intéressés par les différentes perspectives sur l'intrant qui, selon la définition de Lightbown et Spada (1999) est la langue à laquelle l'apprenant est exposé.

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 (Brinton, Snow et Wesche, 2006; Wesche, 1993). Toujours selon Krashen (1985), l'étude de textes qui touchent le lecteur par leur sens et leur contenu, surtout lorsqu'il s'agit d'une lecture faite pour le plaisir, aura comme conséquence une amélioration des capacités d'écriture, forme et sens, en partie développées par un supplément langagier ($i + 1$) d'éléments reliés à la forme de l'expression.

Si nous survolons les recherches visant les aspects psychologiques reliés à l'apprentissage, dont celles de Lightbown et Spada (1999), une attention particulière est accordée au lien existant entre le contenu, signifiant et signifié, et la forme grammaticale. Ce lien peut aboutir au développement d'une aisance et d'un naturel dans la L2. Ce naturel ne se développe pas seulement par une répétition routinière, de type behavioriste, mais par un effort conscient, cognitif et constructif 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 Hatch (1992), Long (1983), et Pica (1994). 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 plus simples, c'est-à-dire la compréhension, l'interprétation et l'utilisation des éléments formels de la langue.

Protocole de la recherche

Cette recherche ne représente qu'une partie d'un projet plus vaste (Ambrosio, 2006) incluant d'autres instruments de mesure de type quantitatif (par exemple, un test grammatical et un sondage). L'analyse quantitative avait pour but de déterminer si une intervention ciblée intégrant des textes littéraires pouvait contribuer à l'amélioration de la compétence grammaticale d'apprenants de FLS au niveau universitaire. Les résultats n'ont pas montré de différence significative entre le groupe témoin (Groupe régulier) et les deux groupes (Groupes littérature) qui ont été exposés à des activités intégrant des extraits littéraires. Malgré l'absence de résultats significatifs, nous avons pu noter une tendance à une performance grammaticale supérieure de la part des deux groupes littérature.

Le genre de protocole qui a été choisi pour cette partie de la recherche reflète le format d'une étude qualitative, de nature exploratoire, comportant un échantillonnage réduit et une prise de données sur une période limitée. L'analyse qualitative nous a permis d'enrichir l'aspect quantitatif de la recherche en faisant ressortir la perception des participants quant à l'intérêt et l'importance de l'intégration d'extraits littéraires, ceux-ci servant de source de motivation à un apprentissage axé sur la forme.

Les participants

Des étudiants de deuxième année de niveau universitaire en FLS, âgés entre vingt et trente ans en moyenne, ont participé à ce projet. Les étudiants n'étaient pas tous de même langue maternelle, mais avaient comme langue seconde commune l'anglais.

Les participants étaient inscrits à un même cours de grammaire du FLS de niveau intermédiaire et étaient regroupés en trois classes. Deux professeurs étaient responsables de ces trois classes. Deux des trois groupes ont été sélectionnés de façon aléatoire par les professeurs enseignants pour représenter le 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 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 effectuer 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 été soumis aux tests grammaticaux et au sondage au début et à la fin de la recherche. Les groupes comportaient un nombre comparable d'étudiants pour l'ensemble du projet: G1-Litt. (n = 17), G2-Litt. (n = 23), G3-Rég. = (n = 19), donnant un total de 59 étudiants pour les trois groupes ensemble.

Ce cours de trois crédits, d'une durée de 13 semaines, 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 de ce cours 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.

Comme mentionné précédemment, les résultats rapportés dans cet article ne représentent qu'une partie d'un projet plus vaste, incluant d'autres instruments de mesure. (Ambrosio, 2006). Deux groupes de discussion, réunissant des candidats volontaires des trois groupes de base, G1, G2, G3, ont permis de prendre connaissance de l'opinion de sept étudiants, les seuls qui aient accepté, faute de disponibilité des autres en fin de trimestre, 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. Ainsi que nous le verrons par la suite, bien que le nombre de participants ne soit pas suffisamment élevé pour permettre une généralisation à d'autres étudiants de même niveau, les résultats montrent une perception positive en lien avec l'intégration de la littérature dans le développement des connaissances grammaticales.

L'intervention

L'intervention, soit l'inclusion d'activités grammaticales basées sur des extraits littéraires, s'est déroulée pendant un trimestre universitaire et seul le chercheur a effectué la prise directe des données.

Les activités d'intervention étaient basées sur des extraits littéraires, choisis selon les critères d'équivalence de difficulté et de représentativité grammaticale. Un corpus littéraire d'une douzaine de textes, de longueur et de 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. Tous les textes étaient extraits de nouvelles ou romans contemporains (Amon, 2005; Berthiaume, 1978; Godin, 1992; Simenon, 1961; Tràn Quốc Trung, 2001). Ce choix était voulu afin d'assurer une certaine actualité de la langue, tout en variant le genre littéraire (aventure, policier, psychologique) qui demeurait toutefois narratif. Ces extraits n'avaient subi aucune modification par rapport à leur texte original, même si certains d'entre eux étaient tirés d'ouvrages destinés à l'enseignement du FLS.

Pour l'exploitation de ces textes, les professeurs ont utilisé un échéancier différent et correspondant à leur plan de cours individuel pour l'ordre de présentation des textes. Un échéancier de collecte de données en classe a été établi par le chercheur avec les professeurs des groupes participants, dès le début de l'étude pour échelonner les activités de vérification en harmonie avec le calendrier universitaire des cours en question. L'échéancier 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, les objectifs grammaticaux, les objectifs fonctionnels, les 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 d'ailleurs jamais été présents en classe lors de ces interventions.

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. Le journal de bord a permis d'établir une liste succincte des utilisations diverses pour chacun des textes. Ceux-ci étaient présentés le jour même ou en lecture lors de la leçon précédente. Dans les lignes qui suivent, nous présentons un tableau (Tableau 1) représentatif d'exemples d'activités d'intervention.

Ces activités 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. Elles demeuraient toutefois formatives car les étudiants qui complétaient ces activités avaient une possibilité supplémentaire de mettre en pratique leurs connaissances grammaticales. En effet, 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 demander des clarifications au chercheur directement. Tous les étudiants des deux groupes ont donc pu, 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 1

*Exemple de description de deux activités –
Exploitation des professeurs et consignes du chercheur*

ACTIVITÉ 1
André Berthiaume, La montée – extrait de <i>Le mot pour vivre</i> (1978) dans Nouvelles nouvelles. Fictions du Québec contemporain. 5 ^e éd. M.A. Parmentier et J.R. d'Amboise (1987), Harcourt Brace Jovanovich, Canada. (p. 51). (Nombre de pages dans le livre : 211)
Objectifs grammaticaux Identifier les verbes du passé
Activités – Exercices du professeur Travail sur le vocabulaire Identifier tous les verbes au passé (passé composé, imparfait, plus que parfait) et préciser la raison de leur utilisation
Consignes du chercheur – Activité 1 - La montée - 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 = Total 20 points)
ACTIVITÉ 3 (exploitation différente selon le professeur)
Georges Simenon, <i>Maigret et les braves gens. Student Edition</i> . Éd. René Daudon, Harcourt, Brace & World, Inc., 1962 (p. 27-12) (Nombre de pages dans le livre : 230)
Professeur Groupe 1 :
Objectifs grammaticaux Verbes au passé ; pronoms relatifs
Activités – Exercices Vocabulaire Travail d'écriture : Imaginez la suite du récit, écrivez-la en un paragraphe.
Professeur Groupe 2 :
Objectifs grammaticaux Révision des notions vues antérieurement, pronoms personnels, passé composé, accords des participes passés, accords : sujet-verbe.
Activités – Exercices 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)

Collecte de données

Les entrevues par groupe de discussion (une heure par session) qui ont eu lieu à la fin du semestre ont été un instrument utile pour essayer de répondre qualitativement à la question de recherche examinée dans cet article, en plus d'enrichir les données recueillies par d'autres

instruments pendant l'étude, Ambrosio (2006). Ainsi que mentionné précédemment, les groupes de discussion n'étaient qu'une partie d'une prise de données par triangulation, qui a inclus des pré-tests et post-tests grammaticaux, préalablement validés, ainsi qu'un bref sondage de 30 questions, mesurées sur une échelle Likert à cinq niveaux, ainsi que trois questions ouvertes, tous administrés au début et à la fin de la session. Ces instruments avaient pour objectif d'évaluer de façon quantitative une possible amélioration de la compétence grammaticale et de façon qualitative les stratégies d'apprentissage des étudiants en FLS et connaître les raisons de leur préférences de contenu en FLS.

Le groupe de discussion devait être un moyen efficace d'obtenir des renseignements authentiques et spontanés et de l'information supplémentaire grâce à l'interaction des intervenants. 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 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 proposition 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, des indicateurs prédominants, « filtrés » par rapport à des constats thématiques. Ci-dessous nous relatons les commentaires relatifs à la perception des étudiants face à la littérature et son enseignement en FLS et leurs recommandations et suggestions. Pour un exemplaire des questions prévues pour le groupe de discussion voir l'Annexe A.

Résultats

Lors de l'analyse des commentaires des groupes de discussion, 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.

Bien qu'une liste de questions ait été préparée d'avance (voir annexe 1) pour animer les groupes de discussion, les interventions des participants ont permis de faire émerger des nuances et des précisions différentes, tout en gardant l'ancrage de l'orientation de recherche initiale. Nous rapportons ici certains commentaires (format verbatim), issus des groupes de discussions. Les résultats qui suivent sont présentés selon les constats thématiques suivants:

- i. L'importance de la variété des textes à proposer en lecture;
- ii. L'importance du lien existant entre la littérature et la grammaire;
- iii. La possibilité de reconnaître la grammaire dans certains genres de textes;
- iv. L'importance de la forme grammaticale;
- v. L'importance de la quantité ou de la longueur des textes proposés;
- vi. L'impact prévisible, perçu ou reconnu de la littérature en FLS.

L'importance de la variété des textes à proposer en lecture

Why different types of texts should be included in French as a Second Language content?

P. (G1): 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.

S. (G1): Yes, to be able to learn a variety, not to be centered on one subject only. To be able to understand and talk about multiple aspects of it.

L'importance du lien existant entre la littérature et la grammaire

Do you think that reading literature improves grammatical competence?

R. (G3): 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: is there any grammar rules you recognize. If you only understand passively, no, it does not help too much.

S. (G1): 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.

La possibilité de reconnaître la grammaire dans certains genres de textes

Were you able to identify more than one grammar point in a literature focus activity, and in the excerpts of the five activities?

S. (G1): Quickly, I was looking for passé composé, imparfait, however I would see other type of grammar items, recognizing, future or subjunctive or whatever.

P. (G1): Especially the verbs, looked at the endings, the plus-que-parfait... whereas before, I would try to get the content, now, I would be thinking about what is the verbal person...

S. (G1): Me too, because before having all that put in my brain, I was trying to get the overall package or gist of the passage, as opposed to now, sort of going ‘oh, oh, we can see it’ how it is being used, because even if it was a formal course, obviously something went in.

L’importance de la forme grammaticale

We are coming back to a place where form is important. Is it important for you?

P. (G1)/ S. (G1): Yes, oh sure, to be able to understand better and to speak it better, definitely. That’s what is done in other courses 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. And taking a grammar point and returning to it – develop different aspects of grammar points, linking the activities to be done with the form to be examined.

Selon les étudiants, 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.(G3): 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.(G1): I think it goes hand in hand. If you don’t understand the words you don’t understand the grammar.

L’importance de la quantité ou de la longueur des textes proposés

Have you had the experience of reading longer passages that what was given to you, more than one page? Would you be in favour of a one page excerpt, to a chapter or to a short or long book in SL?

S.(G1): Maybe a chapter. Not a book, at this level. Depending on the topic, but I think it could be longer than a page.

P.(G1): Me too, because I think I am lacking vocabulary and I need to pick it up. [sic]

A.(G2): 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.

N.(G2): 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, then you can apply for job in French. So yes, I think it is very important to expose people to various types of texts.

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.(G2): 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.(G1): Yes, I don't think I 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.(G1): 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.

L'impact prévisible, perçu ou reconnu de la littérature en FLS

What other benefits could you see in including literature in Second Language Learning?

R.(G3): 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.(G1): As just as when you read anything, when you are focused on the knots and bolts of the language, to be well more rounded on a subject, it takes a broader approach than just the grammatical aspect.

S.(G1): It is another question whether all these words you would use in everyday English here but it is great to know them, they give confidence and helps you language a lot, so, I think sometimes it is better to use older literature, if you read, you increase vocabulary and later on, at the university level, professors will be impressed if you put in some of these words in your paper...

S.(G1): It is an overall understanding, perspective, as opposed to somehow more narrow like we said earlier, it gives broader view. The more literature, the better, as far as I am concerned.

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.(G1): 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.(G1): 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.

CA.(G1): ...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 [sic], to actually speak that language... I find literature is a good place to boost your confidence.

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.(G1): Long term, if we were doing more of that, it would, but one time, no.

S.(G1) I did not find that doing it once helped. If we were doing it regularly, yes.

S.(G1): 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.

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.(G2): 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.

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.(G1): 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 [sic] 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.

Pour conclure, 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.

Discussion

L'objectif de cette recherche était d'obtenir l'opinion des étudiants sur le lien existant entre l'utilisation d'extraits de littérature et leur perception de leur compétence grammaticale. 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.

En lisant les commentaires des étudiants, on peut constater la relation entre le facteur affectif représenté par la littérature et son utilisation dans le but précis d'améliorer la compétence, ce qui va d'une certaine façon dans le sens de la réflexion de Prabhu (1990, p. 164) qui affirmait 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 ».

Dans notre recherche nous voulions vérifier si, malgré notre orientation dans le cadre de l'approche axée sur le contenu (content-based), 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 d'une autre approche.

Ainsi que nous l'avons indiqué dans la recension des écrits, (Brinton, Snow et 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. De plus, 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 (i +1) d'éléments reliés à la forme de l'expression.

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.

Ces réflexions confirment les liens existant entre l'attention portée au contenu, signifiant et signifié, et forme grammaticale, ainsi que préconisé par Lightbown et Spada (1999).

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'usager 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 faisait relâcher la pression d'un cours de grammaire autrement très intense de par la nature même du descriptif 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.

Cela donne à penser que, si cette expérience a favorisé la compréhension des notions grammaticales présentées par le truchement du texte littéraire, ce medium 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 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 inscrit 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.

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).

Si nous résumons les points principaux des résultats nous pouvons observer certaines idées émergentes :

- Une tendance marginale positive vers la perception de l'amélioration de la compétence grammaticale via le truchement de la littérature;
- Une remise en question de la densité des éléments de grammaire à présenter;
- Une appréciation et un dosage de la littérature;
- L'exploitation de la littérature pour une meilleure appréhension d'autres aspects grammaticaux.

Pistes de recherches futures

Ainsi que le laissent entendre divers chercheurs, l'impact de la littérature sur la compétence langagière et grammaticale est 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; Hanauer, 2003b; Hirvela, 2004), 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, malgré ses limites, indique l'existence d'un lien entre l'intégration de la littérature, selon des formats et des genres différents, et la compétence grammaticale des étudiants.

Parmi les limites plus importantes de l'étude nous signalons l'exigence méthodologique du format de collecte de données qui est, par moments, devenue un obstacle à une exploitation qui aurait pu être davantage approfondie. Un extrait de commentaire tiré d'une entrevue semi-dirigée qui a eu lieu à la fin de la session avec les professeurs impliqués dans l'étude explique bien cette difficulté.

Donc je pense que, je n'ai pas eu de commentaires directs des étudiants, mais j'ai eu l'impression que les étudiants ne voyaient pas nécessairement le lien, entre ce qu'on était en train de faire et puis le passage au texte parce que le lien était quand même difficile à établir – je veux dire, on était en train de travailler sur un point spécifique, où on essayait de tomber sur le même point, mais le lien ne se faisait pas disons spontanément. J'ai eu l'impression qu'ils avaient un peu un sentiment de coupure, là, entre ce qu'ils devaient faire en terme de grammaire et puis la lecture de ces textes-là.

Cette difficulté pourrait être résolue par une étude longitudinale avec un format où l'intervention du chercheur est intégrée de façon systématique aux pratiques et aux interventions en classe, selon une méthodologie de recherche action (Dolbec, 2004).

Malgré cela, les commentaires des étudiants nous orientent vers certaines pistes de recherche qu'il serait intéressant de pouvoir poursuivre. Sans en faire une liste exhaustive, nous notons certaines réflexions qui surgissent de cette étude. Il serait ainsi souhaitable de pouvoir mener d'autres études qui permettraient de vérifier:

- si l'apprentissage d'éléments de grammaire, autres que le passé composé et l'imparfait, peut être amélioré par l'intégration d'extraits de littérature;
- si les extraits littéraires proposés dans les 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 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.

Conclusion

La mise à l'essai faite avec cette étude de cas nous confirme que 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 pratiques exemplaires 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.

Annexe A

Questions - groupes de discussion

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?

Mark. Les extraits de groupe de discussion sélectionnés ci-dessous identifient l'un ou l'autre des participants aux groupes de discussion, une lettre en caractère gras tient lieu du nom de la personne qui s'exprime. Les lettres entre parenthèses identifient le groupe G1(Litt.), G2(Litt), ou G3(Rég) dans lequel se trouvaient les étudiants. Les lettres « LA» désignent l'animateur-chercheur des groupes de discussion.

Références

- Amon, E. (2005). *C'est la vie*, French Reader - Ed. Chenelière, New York: McGraw-Hill, 70-71
- Bachman, L. (1990). Communicative language ability, dans L.F. Bachman (dir.), *Fundamental Considerations In Language Testing*, Oxford University Press, 81-110.
- Belcher, D. et Hirvela, A. (2000). Literature and L2 composition: Revisiting the debate, *Journal of Second Language Writing*, 9, 21-39.
- Berthiaume, A. (1978) *La montée – extrait de « Le mot pour vivre »* dans Nouvelles nouvelles. Fictions du Québec contemporain. 5e éd., M. A. Parmentier et J. R. d'Amboise (1987), Harcourt Brace Jovanovich, Canada. (p. 51).
- 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^e éd.), Upper Saddle River (NJ): Pearson - Prentice Hall.
- Borg, S. (1999). Teachers' theories in grammar teaching. *ELT Journal*, 53(3), 157-167.

- Borg, S. (2003). Teacher Cognition in Grammar Teaching: A Literature Review, *Language Awareness*, 12(2), 96-108.
- Boroumand, M. (1993). *Vocabulary Enrichment through Reading Literature*, Thèse de maîtrise non publiée, Université Allameh Tabatabaei, Teheran, Iran. Ann Arbor (MI): The University of Michigan Press.
- Brinton, D.M., Snow, M. et Wesche, M. (2006). *Content-Based Second Language Instruction*, 83-107.
- Calvino, Italo. (1984). *La Machine Littéraire*, Paris : Seuil, dans Morcos, G. (1989), Et tout le reste est littérature, dans *Bilinguisme et enseignement du français*. Éditions du Méridien.
- 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). 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^e éd.), New York : Holt, Rinehart et Winston.
- Coste, D. (1985). Sur quelques aspects des relations récentes entre grammaire et didactique du français langue étrangère, *Langue Française*, 68, 5-17.
- Côté, J.-D. (2004). La portée didactique du roman d'apprentissage au Québec, *Communication*, 3 février 2004, Gatineau (QC). 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*, Sainte-Foy (QC) : Presses de l'Université du Québec, 407-433.
- Dolbec, A. (2004). La recherche-action, dans Gauthier, B. (dir.). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (4^e éd.), Sainte-Foy (QC) : Presses de l'Université du Québec.
- Ellis, R. (2006). Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective, *TESOL Quarterly*, la linguistique appliquée, *The Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes*, 60(1), 1-6.
- 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,. Amsterdam-New York: Éd. Rodopi B.V, 1-13.
- 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, Amsterdam-New York : Éd. Rodopi B.V., 105-133.
- Fleish-Hamm, C. (1998). La francophonie dans les manuels de français L2 : apports et limites, *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*, Ottawa : Éd. Legas (Collection des Amériques), 253-260.
- 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.
- Geoffrion, P. (2004). Le groupe de discussion, dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (4^e éd.), Sainte-Foy (QC) : Presses de l'Université du Québec, 333-356.
- Godin, M. (1992). *La petite vieille aux coquillages*, Nouvelles du Québec. (5^e éd.), Nouvelles choisies et annotées par K.T. Brearley et R.B. McBride Prentice-Hall Canada Inc., 65-67.
- Goodman, K. (1986). What's whole in whole language?, Portsmouth, NH: Heinemann, dans Custodio B. and Sutton M. (1998), op. cit.
- Hanauer, D.I. (2003a). Nouvelles perspectives sur la littérature et la linguistique appliquée. *La revue canadienne des langues vivantes*, 60(1), 1-6. University of Toronto Press, Journals Division.
- Hanauer, D.I. (2003b). Multicultural Moments in Poetry: The Importance of the Unique, *La revue canadienne des langues vivantes*, 60(1), 69-87, University of Toronto Press, Journals Division.
- Harley, B. (1989). Functional grammar in French immersion: a classroom experiment, *Applied Linguistics*, 10(3), 331-359.
- Hinkel, E. et Fotos, S. (2002). Teaching grammar in writing classes: Tenses and cohesion, dans A. Hinkel et S. Fotos (Dir.), *New perspectives on Grammar Teaching in Second Languages Classrooms*. Laurence Erlbaum Associates, 181-198.
- Hirvela, A. (2004). Connecting Reading and Writing through Literature, dans D. Belcher et A. Hirvela (dir.), *Linking Literacies. Perspectives on L2 Reading-Writing Connections*, Ann Arbor (MI): The University of Michigan Press, 109-134.
- Imbert, P. (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*, Ottawa: Éd. Legas (Collection des Amériques), 17-27.
- Jubb, M. et Rouxville, A. (2004). *French Grammar in Context* (2^e éd.), New York: McGraw-Hill.
- Judge, A. (2002). Écart 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. Amsterdam-New York : Éd. Rodopi B.V, 135-156.
- Krashen, S.D. (1985). The input hypothesis. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, Londres: Longman, 1-32.
- 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. Amsterdam-New York : Éd. Rodopi B.V, 71-89.
- 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. Amsterdam-New York : Éd. Rodopi B.V, 51-69.
- Lightbown, P.M. et Spada, N. (1999). *How Languages are Learned* (2^e éd.), Oxford : Oxford University 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.
- Macaro, E. et Masterman, L. (2006). Does intensive explicit grammar instruction make all the difference?, *Language Teaching Research*, 10 (3), 297-327.
- 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, Amsterdam-New York : Éd. Rodopi B.V, 91-104.
- Morcos, G. (1989). Et tout le reste est littérature, dans G. Morcos (dir.), *Bilinguisme et enseignement du français*,. Montréal : Éditions du Méridien, 155-187.
- Muncie, J. (2002). Finding a place for grammar in EFL composition class, *ELT Journal*, 56(2), 180-186.
- Nassaji H. et Fotos, S. (2004). Current developments in research on the teaching of grammar, *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 126-145.
- Pelletier, C. (1999). Le journal littéraire: une découverte, *La revue canadienne des langues vivantes*, 56(1), 203-217.
- Prabhu, N.S. (1990). There is no best method – Why?, *TESOL Quarterly*, 24(2), 161-176.
- Ricœur, P. (1976). *Interpretation theory: Discourse and Surplus of Meaning*, dans: Kramsch, C. (1985), *Literary Texts in the Classroom: A discourse. The Modern Language Journal*, 69, iv.
- Schultz, J.M. et Tranvouez, M.P. (2010). *Réseau : communication, intégration, intersections*. Upper Saddle River, N.J. Pearson Education, Inc. A division of Pearson Canada Inc.
- 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.
- Simenon, G. (1961) *Maigret et les braves gens*, Student Edition, Ed. René Daudon, Harcourt, Brace & World Inc. 1962, 27 -12.
- Siskin, J.H., Williams-Gascon, A. et Field, T.T. (2002). *Débuts – An Introduction to French – Student Textbook*, New York: McGraw-Hill Higher Education [consulter aussi le centre d'apprentissage en ligne pour *Débuts* : www.mhhe.com/debuts].
- Thievenaz, O. et Grégoire, M. (1995). *Grammaire progressive du français avec 500 exercices : niveau intermédiaire*, Paris : CLE International.
- Trân Quôc Trung, (2001). *La barque*. Collection Medium, Paris : L'école des loisirs, 29-30.
- 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*, Lexington (MA): D.C. Heath and Company, 57-82.
- 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.