



Étude Comparative de l'Impact de Deux Méthodes d'Enseignement Centrées sur la Forme : le Cas des Apprenants Iraniens de Français Langue Étrangère*

Mohammad RAHIMI**/Tayebeh RAOUFZADEH***

Résumé— Cette étude a comparé l'impact de deux différentes approches d'enseignement centrées sur la forme--centration sur les formes (CSFs) et centration sur la forme (CSF)-sur l'acquisition des temps *passé composé* et *imparfait* chez les apprenants iraniens de Français langue étrangère (FLE). Dans ce but, 50 apprenants iraniens de FLE du niveau pré-intermédiaire sont été assignés au hasard à un groupe de CSF et un groupe de CSFs. Les participants faisaient deux tests, un test de reconnaissance et un test de production, à la première semaine (pré-test), à la sixième semaine (*post-test*), et à la neuvième semaine (*post-test* différé). Les résultats de l'étude ont démontré que les deux groupes amélioraient leur compétence des formes ciblées dans le *post-test* et dans le *post-test* différé. Toutefois, la classe CSF, qui a appris les formes ciblées implicitement, avait plus de progrès que la CSFs dans le *post-test* différé de la reconnaissance et de la production. Cependant, la CSFs avait une meilleure performance dans le *post-test* de la reconnaissance, alors qu'aucune différence significative n'était observée entre le *post-test* de la production des deux groupes.

Mots-clés— centration sur la forme, centration sur les formes, déductif, enseignement centré sur la forme, français langue étrangère, inductif.

*Date de réception : 2018/06/25

Date d'approbation : 2019/01/01

**Maître de conférences, Université de Shiraz, Iran, (auteur responsable), E-mail : rahimim@shirazu.ac.ir

***Maître assistante, Université de Shiraz, Iran, E-mail : el_raouf@yahoo.fr

I. INTRODUCTION

P ENDANT des années l'enseignement de la langue seconde ou étrangère a été associé à l'enseignement de la grammaire. On croyait que la langue était généralement composée des règles grammaticales et la connaissance de celles-ci suffisait largement au saisi de cette langue. Avec l'épanouissement de l'approche communicative de l'enseignement de la langue seconde ou étrangère dans les années 70, l'enseignement de la grammaire a perdu sa crédibilité. L'enseignement de grammaire étant considéré comme dépassé et ennuyant, les enseignants ont été encouragés à abandonner celui-ci. Les chercheurs ont insisté que ce genre d'enseignement n'aidait ni à l'amélioration des compétences en grammaire ni à l'amélioration des compétences communicatives (Hymes, 1984 ; Savignon, 1983). Cela signifie que ce système d'enseignement devrait être éliminé de l'enseignement de la langue étrangère/ seconde (L2) (e.g., Krashen, 1981, 1985, 1993 ; Krashen & Terrell, 1983).

Cependant, plusieurs raisons ont mené les recherches récentes dans le domaine de l'acquisition de la langue seconde à revoir l'importance du rôle de la grammaire (Nassaji & Fotos, 2011) : dans un premier temps, l'hypothèse selon laquelle la langue pourrait être saisie sans un certain degré de conscience s'est révélée théoriquement problématique (e.g., Schmidt, 1993, 1995, 2001 ; Sharwood Smith, 1993). En outre, il existe de nombreuses preuves empiriques selon lesquelles les approches pédagogiques qui se concentrent principalement sur le sens sans prendre en considération la grammaire sont insuffisantes (Harley & Swain, 1984 ; Lapkin, Hart, & Swain, 1991 ; Swain, 1985). Troisièmement, la recherche récente sur l'acquisition de la langue seconde a démontré que l'apprentissage de la grammaire de L2 a des effets majeurs sur le taux et le niveau ultime d'acquisition de ladite langue.

Après tant de débats, avec l'avènement d'une orientation formelle de l'enseignement, en tant que modification de l'approche communicative, l'enseignement implicite de la grammaire a cédé sa place à l'enseignement formel et significatif. L'Enseignement centré sur la forme (ECF) exige que cette activité didactique soit concentrée, non seulement sur la communication du sens mais en plus, et au cas échéant sur la forme (Ellis, 2012, Long, 2015 ; Nassaji & Fotos, 2007). Selon Ellis, ECF concerne "toute activité d'enseignement planifiée ou non-planifiée destinée à sensibiliser les apprenants de la langue seconde aux formes linguistiques." (2001, pp. 1-2). En plus, il suggère deux approches d'ECF : *centration sur les formes* (CSFs) et *centration sur la forme* (CSF). Ces deux approches proposent deux différentes méthodes d'enseignement de la grammaire : Le premier ciblant la forme grammaticale comme objectif suggère une méthode déductive et le deuxième visant le sens de la forme grammaticale recommande une méthode significative et inductive. Peu d'études se sont

penchées sur la comparaison de différentes méthodes d'ECF (e.g., Ellis et al., 2001, 2002 ; Spada & Lightbown, 2008 ; De la Fuentes 2006) et ces études précises ne se focalisent principalement que sur l'apprentissage de l'anglais comme langue seconde ou langue étrangère. Cependant l'acquisition du français comme langue étrangère en Iran, où il n'y a pratiquement aucune exposition de l'apprenant à la langue française à l'extérieur de la classe, reste encore un domaine inexploré.

II. HISTORIQUE DE LA RECHERCHE

En général, CSFs est considéré comme une approche traditionnelle qui nécessite une présélection ciblée sur une fonctionnalité grammaticale spécifique et dans laquelle l'instruction est basée sur un traitement intensif et systématique (Ellis et d'autres, 2002 ; Ellis, 2012) et, enfin, où certaines parties de la langue sont enseignées séparément, explicitement et progressivement (Ellis, 2012). En termes théoriques, CSFs est soutenue par la théorie de l'acquisition de compétences avec ses trois étapes : Connaissance déclarative, connaissances procédurales et automatisation des connaissances procédurales (e.g., Laufer, 2006 ; Ellis, 2012). Par exemple, selon Ellis : « Mettre l'accent sur les formes d'apprentissage en vue en termes d'apprentissage des compétences, implique une formation consciente des règles, la procéduralisation, l'automatisation et le suivi » (2012, p. 273). Un bon exemple d'une situation d'apprentissage CSFs est celui réalisé par le modèle PPP (Présentation, pratique, production) (Ellis et d'autres, 2002 ; Ellis, 2003 ; Sato, 2010 ; Nassaji & Fotos, 2011).

Comme son nom l'indique, la procédure d'une leçon PPP comprend une séquence de trois étapes : dans la première étape (présentation), l'enseignant présente explicitement les nouvelles structures de langue à étudier au moyen d'exemples (Ellis, 2003), les explique et enfin s'assure de la compréhension des apprenants. La deuxième étape est la pratique dans laquelle les apprenants utilisent habituellement les nouveaux éléments de la langue grâce à des exercices décontextualisés et substitutionnels. Ces deux étapes initiales sont souvent caractérisées par un contexte finalement contrôlé par l'enseignant (Richards, 2006). Dans la troisième étape, production, les apprenants continuent à pratiquer et à utiliser les structures cibles mais dans différents contextes. Dans cette phase finale, les apprenants ont généralement plus de possibilités d'utiliser librement ce qu'ils ont appris dans un contexte moins contrôlé (Richards, 2006). L'objectif de cette étape est d'aider les apprenants à développer leur maîtrise des nouvelles structures après avoir démontré leur utilisation précise. Ainsi, elle les aide à passer d'une utilisation contrôlée à une utilisation « automatisée » de nouveaux éléments linguistiques (Ellis, 2003).

Cependant, la critique qui cible la CSFs consiste au fait que celle-ci est une approche traditionnelle et problématique (Long, 2015) puisqu'elle est

basée sur cette conception qui envisage la langue composée d'une série de formes grammaticales pouvant être intériorisées progressivement par les apprenants, sans considérer l'importance de l'utilisation communicative de ces formes. Par exemple, Ellis (2001, p. 14) qualifie cette approche d'"un processus d'accumulation des entités distinctes". Autrement dit, CSFs est critiquée pour être basée sur un type d'enseignement qui ne permettra pas aux apprenants d'utiliser les formes ciblées dans la production orale spontanée (Ellis et d'autres, 2002). Mais paradoxalement, en ce qui concerne la CSF, elle vise à attirer l'attention des apprenants sur des formes linguistiques tout en se concentrant principalement sur le sens (Ellis, 2012 ; Long, 2015). Dans une perspective théorique, la CSF est basée sur la théorie Socioculturelle et interactionniste-cognitive : "En termes de théorie socioculturelle, concentration sur la forme sert d'intermédiaire entre les processus inter et intra-psychologiques impliqués dans l'apprentissage. En termes de théorie interactionniste-cognitive, elle aide les apprenants à prendre conscience des lacunes existant dans leur compétence et à corriger leur production" (Ellis, 2012, p. 273).

La CSF implique l'utilisation des tâches communicatives centrées sur une structure, spécifique (Ellis et d'autres., 2002) pouvant être réalisées proactivement par des flux d'*input* ou l'augmentation d'*input*, ou par rétroaction corrective sur des erreurs que les apprenants commettent dans leur production des formes ciblées (Ellis, 2012). Cependant, bien que la CSF soit critiquée de prendre beaucoup de temps (une quantité considérable d'activités doit être consacrée à l'acquisition d'une seule forme), on la considère comme une approche effective parce qu'elle est basée sur un type d'apprentissage qui permet aux apprenants d'exécuter la structure ciblée dans la production orale (Ellis et d'autres, 2002).

Un bon exemple d'une leçon basée sur la CSF serait celui qui est donnée par *un flux d'input*. Ce dernier consiste au fait que l'enseignant présente certaines situations authentiques dans lesquelles plusieurs exemples de la forme grammaticale ciblée sont utilisés, "sans que l'attention des apprenants soit attirée sur les règles grammaticales" (Ellis, 2001, pp. 20-21). Dans ce type d'enseignement, c'est, en effet, le sens qui est mise en valeur. Or, ce penchement excessif sur le sens soulève une autre critique qui ne reste pas cachée du regard de Balcom et Bouffard (2015, p. 4), selon lesquels une des reproches principales portée sur les *flux d'input* consiste à leur nature qui est parfois si implicite que les apprenants "ne pourraient pas comprendre qu'on doit découvrir une forme ciblée si on ne leur dit pas de le faire".

De nombreuses études ont été intéressées à étudier l'effet de l'instruction explicite axée sur la forme et de flux d'*input* sur

l'acquisition d'une série de formes linguistiques. Par exemple, Hernández (2008, 2011) a comparé l'effet de l'instruction axée sur la forme explicite par rapport à celle de flux d'*input* sur l'acquisition des marqueurs discursifs dans l'apprentissage de la langue espagnole chez les anglophones. Les résultats n'ont révélé aucune différence significative entre les deux méthodes d'enseignement.

Malgré une grande quantité de recherche sur ECF, à l'exception des études de Hernández (2008, 2011), mentionnées ci-dessus, peu de recherches sont réalisées autour de la comparaison entre la CSF et la CSFs et leurs effets sur l'apprentissage des formes grammaticales d'une langue seconde. A titre d'exemple, nous pouvons citer Laufer (2006) qui a comparé les effets de la CSF et de la CSFs sur l'acquisition du vocabulaire, et non pas des structures, par les apprenants de l'anglais langue seconde.

En plus, Sheen (2006), dans son étude sur deux cours cibles où il vise à comparer la CSF et CSFs, a trouvé que la CSFs menait à un apprentissage plus efficace que la CSF. Cependant, l'auteur admet notamment que la CSF dans son étude n'était pas correctement appliquée car l'enseignant du cours cible n'avait pas constamment corrigé les erreurs des apprenants, au moment où ils exécutaient les tâches communicatives (autrement dit, il n'y avait aucune concentration sur la forme ciblée). De plus, les tests de son étude se sont centrés sur la production contrôlée des formes ciblées et, donc, ont favorisé les apprenants du cours cible de la CSFs.

D'ailleurs, Shintani (2015) a examiné l'acquisition accidentelle de la grammaire dans la CSF et la CSFs. Ainsi, alors que le but de son cours a été d'améliorer la compétence de vocabulaire des apprenants, ces derniers ont été exposés au matériel d'instruction contenant des exemples de structures grammaticales. Shintani a rapporté que la CSF a connu plus de succès dans l'apprentissage des structures ciblées, car cette approche s'est de plus en plus centrée sur le sens des structures. Ce qui dit que la focalisation sur le sens fournit plus d'occasions de prise de conscience des formes ciblées. Cependant, il est à signaler que cela ne concernait qu'une seule structure - le morphème grammatical (-s pluriel) – et « non pas » pour la mise en relief du verbe « être ».

Bref, alors que l'approche CSF est présentée comme étant plus actuelle et théoriquement parlant plus convenable, peu de recherches ont comparé cette approche à celle de CSFs. Les recherches entamées dans ce domaine se sont d'ailleurs centralisées sur l'efficacité soit de la CSF soit de la CSFs. Or, aucune d'elles n'a eu jusqu'alors pour objectif de prouver l'efficacité et la priorité d'une approche par rapport à l'autre. La différence existant dans les résultats obtenus est issue des défauts de ces recherches. Selon Nassaji (2004, p. 241), « Beaucoup a été écrit, à la fois théorique et empirique, sur l'idée de CSF et la suggestion selon laquelle une sorte d'activité CSFs doit être incorporée dans des contextes de communication en langue seconde.

Cependant, beaucoup moins de travail a été publié sur la façon dont ce but peut être favorisé pédagogiquement ».

Par conséquent, la nécessité de réaliser des recherches, qui auront pour objectif de comparer les techniques employées dans lesdites approches, s'avère nécessaire. Car c'est le résultat de ces nouvelles recherches qui déterminerait si la CSF serait réellement plus efficace comme d'ailleurs le prétend la théorie. Sur ce, l'étude présente cible la comparaison de l'impact des approches CSFs et CSF par les techniques présentation-pratique-production (PPP) et les *flux d'input*, sur, respectivement, l'acquisition du passé composé et de l'imparfait chez les apprenants iraniens de FLE au niveau pré-intermédiaire. Ce qui nous a mené à ce choix, c'est la difficulté de l'apprentissage de ces deux temps car, dans la langue persane, ces deux temps ne se présentent pas comme ils se présentent en français.

Cette étude vise donc à répondre à ces questions :

1. Est-ce que la CSFs et la CSF par PPP et de *flux d'input* aideront les apprenants de FLE au niveau pré-intermédiaire à acquérir les formes passé composé et imparfait ?
2. Est-ce qu'il y a des différences entre l'efficacité des deux méthodes sur l'acquisition des deux temps ?

III. METHODES

-LES PARTICIPANTS

50 étudiants de FLE (hommes et femmes) ont assisté à un cours de français pré-intermédiaire dans un institut de langue iranien. Ils ont participé à deux sections du même cours. Ils étaient tous des locuteurs natifs de persan et étudiaient le français depuis presque 6 mois. Ces deux sections ont été chacune répartie accidentellement en deux groupes : celui de la CSFs (28 apprenants) et celui de la CSF (22 apprenants).

-LES INSTRUMENTS

Nous avons fait deux tests pour évaluer la reconnaissance et la production des deux temps. Le premier test était un test de grammaire composé de 20 phrases dans lesquelles l'emploi des temps *passé composé* et *imparfait* a été vérifié. Nous y avons demandé aux participants de reconnaître la grammaticalité de ces phrases. Les résultats de ce test montrent la compétence des participants à reconnaître les deux temps ciblés. Le deuxième test concernait une histoire en images. Les participants devaient écrire une histoire au passé, où l'emploi du passé composé et de l'imparfait était inéluctable. Le but de ce test était de trouver les participants capables d'utiliser correctement ces deux temps dans leur production écrite. Il est à signaler que nous avons utilisé trois versions parallèles pour ces tests : une version pour évaluer les prérequis des apprenants sur passé composé et imparfait (*pre-test*), une deuxième pour vérifier l'acquisition à court terme (immédiatement après l'enseignement) de ces deux temps (*post-test*) et une

troisième destinée à évaluer la pertinence à long terme de ces temps (*post-test différé*).

-LE TRAITEMENT

Notre démarche était étendue sur une période de dix semaines. Au début de la première semaine, les deux groupes ont fait les deux *pre-tests* : celui de la reconnaissance et celui de la production. De la deuxième semaine jusqu'à la cinquième, les professeurs des deux groupes ont enseigné les deux structures visées. Pour mieux expliquer, le professeur de la CSF a adopté la méthode de *flux d'input*, c'est-à-dire la réception d'une grande quantité de données linguistiques par les apprenants à travers des documents écrit, sonore et visuel. Ces documents riches de ces deux temps du passé, n'étaient accompagnés d'aucune explication grammaticale explicite de la part du professeur. Le professeur de la classe où s'applique la CSFs, lui, il a enseigné les structures grammaticales selon la méthode présentation-pratique-production. Dans cette méthode déductive, l'enseignant a expliqué les règles grammaticales et ensuite il les a fait entraîner grâce aux exercices appropriés.

A la sixième semaine, les apprenants ont été évalués à l'aide du *post-test* pour une estimation de leur niveau d'apprentissage. Et finalement, la dernière semaine du trimestre (la neuvième semaine) a été consacrée à l'évaluation de l'effet à long terme desdites méthodes à l'aide du *post-test différé*.

-LES RESULTATS

Les résultats de l'étude sont présentés dans le Tableau 1.

Tableau 1 : Moyens des deux groupes dans les deux tests pendant l'étude

| | Groupe | <i>Pre-test</i> | <i>Post-test</i> | <i>Post-test différé</i> |
|------------------------|--------|-----------------|------------------|--------------------------|
| Test de reconnaissance | CSFs | 3.20 | 11.39 | 15.96 |
| | CSF | 2.54 | 9.22 | 16.22 |
| Test de production | CSFs | 2.35 | 9.96 | 16.07 |
| | CSF | 2.50 | 9.27 | 19.45 |

Le tableau numéro 1 montre que dans les deux groupes, la compétence des deux formes grammaticales a été améliorée au cours de cette étude. Pour obtenir des réponses aux questions soulevées dans notre recherche, nous avons utilisé, pour chaque groupe, deux *mesures répétées d'analyse de la variance à deux directions* : l'une pour le test de reconnaissance et l'autre pour le test de la production. Les résultats sont présentés dans le tableau 2.

Tableau 2 : Résultats de Mesures répétées pour les variables de temps et de groupe

| | <i>Facteur</i> | <i>F</i> | <i>Sig</i> |
|--|----------------|----------|------------|
| | Temps | 1919.91 | 0.000 |

| | | | |
|------------------------|--------|--------|-------|
| Test de reconnaissance | Groupe | 15.90 | 0.000 |
| Test de production | Temps | 908.87 | 0.000 |
| | Groupe | 9.30 | 0.004 |

Groupe : CSF et CSFs ; Temps : *pre-test et post-test*

Comme les résultats le montrent, le temps est une variable significative pour les deux groupes : Il indique que le progrès des deux groupes dans les deux tests (voir tableau 1, ci-dessus) est significatif ($F=1919.91$, $p<0.001$ pour le test de reconnaissance ; $F=908.87$, $p<0.001$, pour le test de production). Ensuite, les résultats de quatre *mesures répétées d'analyse de la variance* ont montré une différence significative entre les moyens de *pre-test*, *post-test*, et *post-test différé* pour le test de reconnaissance de la classe CSFs ($F=1425.27$, $p<0.001$) et celui de la classe CSF ($F=1029.74$, $p<0.001$). Les données ont également montré une différence significative entre les trois tests de production (*pre-*, *post-*, et *post-test différé*) pour la classe CSFs ($F=1029.74$, $p<0.001$) et pour la classe CSF ($F=725.99$, $p<0.001$). Ces résultats répondent à notre première question de la recherche, et prouvent que les apprenants des deux classes ont amélioré leur compétence sur le passé composé et l'imparfait dans les deux tests de reconnaissance et de production.

En ce qui concerne la deuxième question de la recherche, c'est le tableau 2 (ci-dessus) qui montre qu'il y a une différence significative entre les deux classes concernant la reconnaissance et la production correcte des deux temps. Pour connaître plus précisément les différences existant entre les deux classes, pour chaque test (reconnaissance et production), trois *Tests t indépendants* sont appliqués entre les deux classes dans le *pre-test*, le *post-test*, et le *post-test différé*. Tableau 3 montre bien les résultats.

Tableau 3 : Résultats de Test t pour la différence entre les 2 classes dans les deux tests pendant l'étude

| | Test | classe | Moyen | t | Sig. |
|------------------------|-------------------|--------|-------|-------|--------|
| Test de reconnaissance | Pre-test | CSFs | 3.20 | 2.40 | 0.054 |
| | | CSF | 2.54 | | |
| | Post-test | CSFs | 11.39 | 6.76 | 0.000* |
| | | CSF | 9.22 | | |
| | Post-test différé | CSFs | 15.96 | 0.711 | 0.480 |
| | | CSF | 16.22 | | |
| Test de production | Pre-test | CSFs | 2.35 | 0.55 | 0.585 |
| | | CSF | 2.50 | | |
| | | CSFs | 9.96 | 1.23 | 0.223 |

| | | | | | |
|--|--------------------------|------|-------|------|--------|
| | <i>Post-test</i> | CSF | 9.27 | | |
| | <i>Post-test différé</i> | CSFs | 16.07 | 5.19 | 0.000* |
| | | CSF | 19.45 | | |

Les résultats pour le test de reconnaissance indique qu'il n'y a aucune différence significative entre les *pre-tests* des deux groupes ($t= 2.40, p >0.05$). Cependant, les deux groupes sont différents dans le *post-test* où le moyen de la classe CSFs est plus élevé que celle de CSF ($t= 6.76, p >0.05$). Or, il est à constater qu'il n'y a aucune différence significative entre les deux classes dans le *post-test différé* ($t=0.711, p >0.05$).

Quant au test de production, les résultats n'ont montré de différence significative ni entre le *pre-test* des deux classes ($t= 0.55, p >0.05$), ni dans leur *post-test* ($t= 1.23, p >0.05$). Cependant, les participants de la classe CSF ont eu une meilleure performance que ceux de la classe CSFs dans le *post-test différé*.

Les résultats de l'étude ont montré que les deux approches, c'est-à-dire, la CSFs et la CSF, ont aidé les participants à améliorer leur compétence sur le passé composé et l'imparfait. Cependant, les résultats ont indiqué qu'en ce qui concerne la reconnaissance de ces formes, la CSFs est plus efficace à court terme, mais la CSF a un meilleur effet à long terme. Quant à la production de ces structures, la nouvelle approche CSF avait un effet plus fort que la CSFs à long terme.

Les résultats ne soutiennent donc pas l'idée que les apprenants de L2 ne peuvent pas acquérir les niveaux avancés de compétence grammaticale par une instruction totalement centrée sur le sens, et non pas sur un enseignement explicite de la grammaire (Voir Norris et Ortega, 2000 ; Ellis, 2001 ; Nassaji et Fotos, 2011). La conclusion que nous tirons de notre étude correspondrait, dans une certaine mesure, à celle de Shintani (2015), qui a constaté que l'approche CSF était plus efficace que la CSFs. Cependant, nos résultats contredisent ceux de Sheen (2006) qui a trouvé la CSFs plus efficace que la CSF.

La supériorité de la classe CSFs à celle de CSF dans le test de reconnaissance à court terme et, d'autre part, le fait que la deuxième avait une meilleure performance sur le test de production dans le *post-test différé* peuvent être expliquées par la théorie de la distinction d'acquisition et d'apprentissage de Krashen (1981). Selon Krashen (1981), il y a deux systèmes qui s'impliquent dans la production d'une langue seconde : "le système acquis" et "le système appris". "Le système acquis" ou "l'acquisition" est le produit d'un processus subconscient qui est très semblable au processus que les enfants subissent quand ils acquièrent leur première langue. Il exige l'interaction significative dans la langue cible - la communication naturelle - où les interlocuteurs se concentrent sur le sens

de ce qui se dit, et pas sur la forme. La technique des *flux d'input* qui est employée dans la CSF est basée sur le système acquis. Selon Krashen, de telles méthodes ne forcent pas les apprenants à produire L2 avant qu'ils s'y apprennent. Cela explique pourquoi les apprenants dans la classe CSF avaient une meilleure performance que ceux de la classe CSFs dans le *post-test différé* de production.

"Le système appris" ou "l'apprentissage" est le produit d'une instruction formelle et il comprend un processus conscient qui conduit à une compétence consciente de L2, par exemple la compétence des règles de grammaire. Selon Krashen (1981), "l'apprentissage" est moins important que "l'acquisition". Ceci pourrait expliquer pourquoi la classe CSFs avait une meilleure performance sur le test de reconnaissance à court terme qui interrogeait la connaissance apprise plutôt qu'acquise.

Nous pouvons aussi expliquer les résultats de cette étude par la comparaison de la connaissance déclarative et procédurale, qui correspond approximativement à la théorie de Krashen. Selon Ellis (1993), l'acquisition de L2 commence par la connaissance déclarative des règles de la langue, c'est-à-dire la compétence consciente de cette langue. Ceci est la compétence qui est normalement apprise par l'enseignement explicite et formel de cette langue. Cependant, cette compétence, ne peut pas être utilisée efficacement dans la communication avant qu'il ne se développe à la compétence procédurale, qui est l'acquisition des formes de L2 et l'utilisation de cette langue dans la communication naturelle. Par conséquent, étant donné que nos participants de la classe CSF avaient une meilleure performance sur le test de production, nous pouvons dire que la technique de *flux d'input* a aidé ces apprenants de passer plus efficacement de l'étape déclarative à l'étape procédurale que ceux de la classe CSFs.

IV. CONCLUSION

En somme, si nous voulons aider les apprenants à acquérir des formes linguistiques de L2, et arriver à un point où ils puissent communiquer de manière effective, nous devons nous focaliser plutôt sur le sens des formes grammaticales auxquelles nous les exposons que sur la forme de celles-ci. Comme Krashen (1981) le suggère, les étudiants doivent être impliqués dans une interaction significative de la langue ciblée. Dans une telle situation, les étudiants se concentrent non seulement sur la forme de leur parole, mais encore plus sur son contenu et son sens.

Malgré les arguments présentés, il n'y a pas assez de recherches pour voir si l'effet du type d'enseignement (CSF ou CSFs) serait aussi différent pour d'autres formes ciblées (Spada et Tomita, 2010). En fait, bien que notre étude ait constaté que la CSF est plus efficace que la CSFs dans l'acquisition à long terme des temps passés en français, la relation entre la CSFs et la CSF est trop complexe pour être expliqués de manière exacte

et précise. Ellis (2001, 2005) croit que la CSFs et la CSF doivent être séparées et utilisées pour l'enseignement des formes différentes. Autrement dit, il y a des formes qui se prêtent à la CSF et celles qui correspondent mieux à la CSFs.

BIBLIOGRAPHIE

- [1] « Acquisition of Spanish discourse markers », in *Language Teaching Research*, 2011, vol. 15, n° 2, pp. 159-182.
- [2] BALCOM P. & BOUFFARD P., « The Effect of Input Flooding and Explicit Instruction on Learning Adverb Placement in L3 French », in *The Canadian Journal of Applied Linguistics*, 2015, vol. 18, n° 2, pp. 1-27.
- [3] DE LA FUENTE M. J., « Classroom L2 vocabulary acquisition: investigating the role of pedagogical tasks and form-focused instruction », in *Language Teaching Research*, 2006, vol. 10, n° 3, pp. 263-95.
- [4] ELLIS R., « Investigating form-focused instruction », in Ellis R. (Ed.) *Form-focused Instruction and Second Language Learning*, 2001, Malden, MA: Blackwell, pp. 1-46.
- [5] ELLIS R., « The Place of Grammar Instruction in the Second/Foreign Language Curriculum », in Hinkel E. & Fotos S., *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms* (Ed.), 2002, Routledge, London, pp. 14-34.
- [6] ELLIS R., BASTURKMEN H. & LOEWEN S., « Learner uptake in communicative ESL lessons », in *Language Learning*, 2001, vol. 51, n° 2, pp. 281-318.
- [7] ELLIS R., *Language Teaching Research and Language Pedagogy*, Hoboken, Wiley-Blackwell, 2012.
- [8] ELLIS R., *Task-based language learning and teaching*, Oxford University Press, Oxford, 2003.
- [9] ELLIS R., *The study of second language acquisition*, Oxford University Press, Oxford, 1994.
- [10] HARLEY B. & SWAIN M., « The interlanguage of immersion students and its implications for second language teaching » in Davis A., Cripser C. & Howatt A. (Ed.) *Interlanguage*, Edinburg, Edinburg University Press, 1984, pp. 291-311.
- [11] HERNÁNDEZ T., « Re-examining the role of explicit instruction and input flood on the
- [12] HERNÁNDEZ T., « The effect of explicit instruction and input flood on students' use of Spanish discourse markers on a simulated oral proficiency interview », in *Hispania*, 2008, vol. 91, n° 3, pp. 665-75.
- [13] HYMES D.H., *Vers la compétence de communication* (Trans. F. Mugler), Hatier, Paris, 1984.
- [14] KRASHEN S.D., *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, Longman, New York, 1985.
- [15] KRASHEN Stephen D., *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon, Oxford, 1981.
- [16] KRASHEN Stephen D., TERRELL Tracy D., *The natural approach: Language acquisition in the classroom*, Prentice-Hall, New York, 1983.
- [17] LAPKIN S., HART D., & SWAIN M., « Early and middle French immersion programs: French language outcomes », in *Canadian Modern Language Review*, 1991, vol. 48, n° 1, pp. 11-41.
- [18] LAUFER B., « Comparing Focus on Form and Focus on Forms in Second-Language
- [19] LONG M., *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*, John Wiley & Sons, 2015.

- [20] MA: Addison-Wesley, 1983.
- [21] NASSAJI H. & FOTO S., « Current development in research on the teaching of grammar », in *Annual Review of Applied Linguistics*, 2004, vol. 24, n° 1, pp. 126-145.
- [22] NASSAJI H. & FOTO S., « Current issues in form-focused instruction », in Fotos S., & Nassaji H. (Ed.) *Form-focused instruction and teacher education: Studies in honour of Rod Ellis*, Oxford University Press, Oxford, 2007, pp. 7–15.
- [23] NASSAJI H. & FOTO S., *Teaching Grammar in Second Language Classrooms: Integrating Form-Focused Instruction in Communicative Context*, Taylor & Francis, 2011.
- [24] NORRIS J. & ORTEGA L., « Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis » in *Language Learning*, 2000, vol. 50, n° 3, pp. 417-528.
- [25] RICHARDS J., *Communicative Language Teaching Today*, Cambridge University Press, Cambridge, 2006.
- [26] SATO R., «Reconsidering the effectiveness and suitability of PPP and TBLT in the Japanese EFL classroom », in *JALT Journal*, 2010, vol. 32, n° 2, pp. 189-200.
- [27] SAVIGNON S. J., *Communicative competence: Theory and classroom practice*, Reading, Reading,
- [28] SCHMIDT R., « Attention », in Robinson P. (Ed.) *Cognition and second language instruction* Cambridge University Press, Cambridge, 2001, pp. 3-32.
- [29] SCHMIDT R., « Consciousness and foreign language learning: A tutorial on attention and awareness in learning », in Schmidt R. (Ed.) *Attention and awareness in foreign language learning* Honolulu, HI: University of Hawai'i, National Foreign Language Resource Center, 1995, pp. 1-63.
- [30] SPADA N. & LIGHTBOWN P., « Form-focused instruction: Isolated or integrated »? in *TESOL Quarterly*, 2008, vol. 42, n° 1, pp. 181–120.
- [31] SPADA N. & LIGHTBOWN P., « Instruction and the development of questions in L2 classrooms », in *Studies in Second Language Acquisition*, 1993, vol. 15, n° 2, pp. 205-24.
- [32] SPADA N. & TOMITA Y., « Interactions between type of instruction and type of language feature: A meta-analysis », in *Language Learning*, 2010, vol. 60, n° 2, pp. 263-308.
- [33] SWAIN M., « Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development », in Gass S. & Madden C. (Ed.) *Input in Second Language Acquisition*, Newbury House, New York, 1985, pp. 235-256.
- [34] Vocabulary Learning », in *the Canadian Modern Language Review*, 2006, vol. 63, n° 1, pp. 149-166.