

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

RAPPORT DE RECHERCHE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M.Éd)

par

LYNDA CHARTRAND

L'IMPACT D'UN ENSEIGNEMENT EXPLICITE  
DE CERTAINES RÈGLES GRAMMATICALES À L'ORAL  
CHEZ DES ÉLÈVES EN CLASSE D'ANGLAIS INTENSIF

MAI 1994



Ce rapport de recherche a été réalisé à  
l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue  
dans le cadre du programme de maîtrise en éducation  
extensionné de l'UQAR à l'UQAT



# BIBLIOTHÈQUE

Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue  
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

## Mise en garde

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans Depositum, site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous.

L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre. Il est donc interdit de reproduire ou de publier en totalité ou en partie ce document sans l'autorisation de l'auteur.

## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS .....	ii
RÉSUMÉ .....	iii
TABLE DES MATIÈRES .....	iv
LISTE DES TABLEAUX .....	vi
LISTE DES ANNEXES .....	viii
INTRODUCTION .....	1
<b>CHAPITRE I</b>	
1. PROBLÉMATIQUE .....	2
1.1 Analyse du problème .....	2
1.1.1 L'E.I.A. à St. Joseph's School .....	4
1.1.2 L'impact de l'E.I.A. à St. Joseph's School .....	4
1.1.3 Les limites de l'E.I.A. à St. Joseph's School .....	5
1.2 Énoncé du problème .....	8
<b>CHAPITRE II</b>	
2. CADRE DE RÉFÉRENCE .....	9
2.1 Historique de l'E.I.A. ....	9
2.2 Fondements théoriques de l'E.I.A. ....	11
2.3 Impact de l'E.I.A. ....	11
2.4 Hypothèses explicatives et solutions .....	13

### **CHAPITRE III**

3.	OBJECTIFS ET LIMITES DE LA RECHERCHE . . . . .	20
----	--	----

### **CHAPITRE IV**

4.	MÉTHODOLOGIE . . . . .	23
4.1	Échantillonnage . . . . .	24
4.1.1	Contact langagier des sujets . . . . .	25
4.1.2	Attitudes des parents et des élèves face à la langue seconde . . . . .	26
4.2	Collecte des données . . . . .	27
4.2.1	Mesure du niveau de départ : instrumentation et procédure . . . . .	27
4.2.1.1	Épreuve écrite . . . . .	28
4.2.1.2	Épreuve orale . . . . .	29
4.2.2	Mesure du niveau d'arrivée : instrumentation et procédure . . . . .	30
4.3	Intervention structurée . . . . .	30
4.3.1	Description de l'intervention . . . . .	30
4.3.2	Analyse de l'intervention . . . . .	36
4.3.2.1	Usage du présent à la forme progressive . . . . .	36
4.3.2.2	Usage de <u>do</u> et de <u>does</u> . . . . .	39
4.4	Analyse et interprétation des données . . . . .	41
4.4.1	Analyse des données des prétests et post-tests 1 et 2 . . . . .	41
4.4.2	Interprétation des données . . . . .	41

### **CHAPITRE V**

5.	RÉSULTATS . . . . .	43
5.1	Présentation des résultats . . . . .	43
5.1.1	Épreuves écrites . . . . .	43
5.1.2	Épreuves orales . . . . .	53
5.2	Interprétation des données . . . . .	60

CONCLUSION . . . . .	62
----------------------	----

BIBLIOGRAPHIE . . . . .	64
-------------------------	----

ANNEXES . . . . .	67
-------------------	----

## LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU A	Usage de <u>do</u> et de <u>does</u> et rétroaction fournie lors des activités d'enseignement-apprentissage . . . . .	38
TABLEAU B	Usage du présent à la forme progressive et rétroaction fournie lors des activités d'enseignement-apprentissage . . . .	40
TABLEAU C	Résultats relatifs à la connaissance de l'usage de <u>do</u> et de <u>does</u> (occurrences) . . . . .	45
TABLEAU D	Résultats relatifs à la connaissance de l'usage de <u>do</u> et de <u>does</u> (pourcentage) . . . . .	47
TABLEAU E	Résultats relatifs à la connaissance de l'usage de <u>do</u> et de <u>does</u> (occurrences et tendance centrale) . . . . .	49
TABLEAU F	Résultats relatifs à la connaissance de l'usage du présent à la forme progressive (occurrences) . . . . .	50
TABLEAU G	Résultats relatifs à la connaissance de l'usage du présent à la forme progressive (pourcentage) . . . . .	51
TABLEAU H	Résultats relatifs à la connaissance de l'usage du présent à la forme progressive (occurrences et tendance centrale) . . .	53
TABLEAU I	Résultats relatifs à l'usage de <u>do</u> et de <u>does</u> (occurrences) . .	55
TABLEAU J	Résultats relatifs à l'usage de <u>do</u> et de <u>does</u> (pourcentage)	55

TABLEAU K	Résultats relatifs à l'usage de <u>do</u> et de <u>does</u> (tendance centrale) . . . . .	56
TABLEAU L	Résultats relatifs à l'usage du présent à la forme progressive (occurrences) . . . . .	58
TABLEAU M	Résultats relatifs à l'usage du présent à la forme progressive (pourcentage) . . . . .	59
TABLEAU N	Résultats relatifs à l'usage du présent à la forme progressive (tendance centrale) . . . . .	60

## LISTE DES ANNEXES

Annexe A . . . . .	67
Lettre du 19 juin 1990	
Annexe B . . . . .	68
Autorisation des parents et consentement des enfants	
Annexe C . . . . .	69
Questionnaire s'adressant aux parents	
Annexe C <sup>1</sup> . . . . .	72
Résultats du questionnaire adressé aux parents concernant leur intérêt, leur attitude face à l'apprentissage de l'anglais LS	
Annexe D . . . . .	77
Questionnaire s'adressant aux élèves	
Annexe D <sup>1</sup> . . . . .	79
Résultats du questionnaire adressé aux élèves	
Annexe E . . . . .	82
Prétest - forme écrite	
Annexe F . . . . .	85
Prétest et post-tests - forme orale (exemples-témoins)	
Annexe G . . . . .	100
Aperçu sommaire de l'intervention structurée	
Annexe H . . . . .	101
Intervention structurée (transcription)	

Annexe I . . . . .	132
Fiche d'analyse (formulation de questions)	
Annexe J . . . . .	133
Fiche d'analyse (utilisation du présent à la forme progressive)	

## **REMERCIEMENTS**

Cette recherche n'aurait pas pu se réaliser sans l'aide de plusieurs personnes.

Je tiens à remercier sincèrement mes élèves, qui ont su être patients et attentifs durant la cueillette de données, ainsi que leurs parents de les avoir autorisés à participer à notre recherche. À notre tuteur, monsieur Viateur Paradis, nous voulons témoigner notre reconnaissance pour nous avoir guidée et nous avoir assistée tout au long de notre travail.

## RÉSUMÉ

La présente recherche-action a pour objet l'étude de l'impact d'une intervention planifiée en vue de pouvoir résoudre certaines difficultés chez des élèves québécois de 6<sup>e</sup> année inscrits à un programme d'anglais intensif. Ces difficultés réfèrent à leur savoir-faire en matière d'usage des auxiliaires interrogatifs do et does et du présent à la forme progressive. Le postulat sous-jacent est qu'un enseignement explicite de la grammaire peut influencer positivement son apprentissage.

La démarche d'investigation retenue correspond à l'innovation structurée, dont le devis est pré-expérimental : mesure du niveau de départ, intervention auprès de 29 sujets, mesure du niveau d'arrivée en deux temps ( $O_1 \times O_{2-3}$ ).

Suite à l'intervention, les résultats permettent de conclure au développement des savoir et savoir-faire des sujets relativement à l'utilisation de do, de does et du présent à la forme progressive en contexte obligatoire. Néanmoins, les résultats demeurent suggestifs, compte tenu des limites du plan de recherche. Considérant ses propres résultats et ceux de la recherche antérieure, l'auteure propose diverses avenues d'investigation susceptibles de contribuer à l'avancement du savoir concernant l'impact de l'enseignement de la grammaire sur son apprentissage en classe d'anglais intensif.

## INTRODUCTION

La présente recherche découle de nos observations du maintien de diverses lacunes d'ordre morphosyntaxique chez nos élèves en classe d'anglais intensif et de notre désir d'y remédier. Compte tenu que les données du savoir scientifique suggéraient que le type d'enseignement offert pouvait expliquer ces lacunes, étant donné l'emphase mise sur le contenu du message au détriment de sa forme, nous avons voulu accroître nos connaissances sur l'influence potentielle de l'enseignement de la grammaire sur son apprentissage.

Dans un premier temps, nous traitons du problème à l'origine de notre étude, nous faisons état et nous analysons le savoir scientifique et expérientiel disponible sur le sujet. Dans un second temps, nous énonçons les objectifs poursuivis par notre recherche et nous en établissons les limites. Après avoir abordé ses aspects méthodologiques, nous en présentons et en discutons les résultats. Nous concluons en précisant leur incidence quant à la recherche postérieure et à l'enseignement.

## **CHAPITRE I**

Le présent chapitre comprend deux parties. La première traite de l'analyse du problème à l'étude. Après avoir caractérisé le programme intensif de l'anglais à l'école St. Joseph's School, où nous enseignons et considéré son impact, nous en présentons les limites. La seconde précise la nature du problème retenu et l'énonce sous forme de question de recherche.

### **1. Problématique**

#### **1.1 Analyse du problème**

L'enseignement de l'anglais, langue seconde, a pris de l'ampleur au Québec depuis quelques années. Reconnaissant l'importance pour l'élève de posséder une connaissance fonctionnelle de l'anglais, le milieu scolaire québécois s'est doté, notamment, d'un programme d'enseignement intensif de l'anglais, langue seconde (E.I.A.).

Un tel programme a été implanté en 1986 en sixième année primaire par la Commission scolaire de Val-d'Or, en Abitibi-Témiscamingue. Les cent-seize élèves francophones qui y sont inscrits proviennent de neuf écoles de milieu rural et urbain de cette commission scolaire. Ils sont sélectionnés selon certains critères: leur motivation

à apprendre l'anglais, leur capacité d'adaptation et d'apprentissage. Ces critères trouvent leur justification dans le fait suivant: pendant cinq mois, les élèves ont à apprendre l'anglais oral de façon à pouvoir être fonctionnels dans cette langue; pendant cinq autres mois, ils doivent satisfaire aux exigences scolaires dans les autres matières du programme régulier de sixième année primaire.

À leur entrée dans l'E.I.A., les élèves, qui ont bénéficié d'un enseignement de l'anglais, langue seconde, en 4e et 5e années du primaire, possèdent déjà quelques notions de vocabulaire en compréhension et en production orales. Ils commencent alors leur session intensive avec très peu d'acquis en anglais, soit ceux développés en deux heures semaine environ. Ils n'ont eu pratiquement aucun contact avec des anglophones à l'extérieur de la classe. Ils ont effectué leurs apprentissages dans le cadre d'un enseignement par thèmes liés à leur vécu familial, soit ceux de la famille, de la température, etc., et ce, dans le contexte de quelques situations de communication orale et interactions enseignant-élèves. Ils ont rarement échangé avec leurs pairs, jouant surtout à des jeux de société ainsi qu'à d'autres tirés du cahier d'exercices Let's Find Out. En somme, les élèves éprouvent de la difficulté en expression orale et écrite. Ils n'ont pas la facilité et, ou la capacité de répondre à des questions posées par l'enseignante.

### 1.1.1 L'E.I.A. à St. Joseph's School

Le programme d'enseignement intensif de l'anglais, langue seconde, que nous utilisons à St. Joseph's School, notre milieu professionnel, est adapté de celui conçu par Iolanda Bolduc, conseillère pédagogique, et utilisé à la Commission scolaire de Greenfield Park, sur la rive sud de Montréal. Au nombre des ajouts, nous pouvons mentionner des activités d'apprentissage telles que des pièces de théâtre, des commerciaux, des projets de communication, etc. Ce programme adopte une approche communicative. L'orientation retenue est donc celle de développer l'habileté à communiquer oralement (à comprendre et à produire des messages oraux). Les connaissances linguistiques y sont développées en vue d'être utilisées en contexte de communication. Les activités d'apprentissage font appel à des documents authentiques, articles de journaux, petites annonces, feuillets publicitaires, recettes de cuisine, etc. Le choix des thèmes de communication témoigne de la prise en compte du vécu significatif de l'élève. L'emphase est mise sur la communication, c'est-à-dire sur la signification du message oral à comprendre et à produire.

### 1.1.2 L'impact de l'E.I.A. à St. Joseph's School

À la fin de leur programme d'études intensif, les élèves de notre classe améliorent sensiblement leur capacité à comprendre et à produire des messages oraux. Ainsi, ils sont capables de bien répondre aux questions posées par l'enseignant-e. Ils comprennent

un message à l'interphone ou encore un discours produit par des élèves anglophones de notre école. Ils peuvent, avec une certaine facilité, faire part spontanément de leur expérience vécue ou de leur opinion sur un sujet donné. En conclusion, les élèves finissants de notre classe atteignent l'objectif terminal retenu et approuvé en classe régulière par le ministère de l'Éducation du Québec. Cependant, sur le plan linguistique, ils attestent de sérieuses lacunes en expression orale.

### 1.1.3 Les limites de l'E.I.A. à St. Joseph's School

Les lacunes observées chez la grande majorité des élèves finissants de nos classes sont, notamment, les suivantes:

1. l'absence de prononciation du s à la troisième personne du singulier du présent de l'indicatif;
2. l'usage erroné du verbe avoir ("I have twelve years old.» au lieu de "I am twelve years old.»);
3. l'emploi du temps présent plutôt que du temps passé ("I go to Montreal last week." ou «He works on the weekend." au lieu de "I went to Montreal last week." et "He worked last weekend.");
4. l'absence de prononciation du s, marque du pluriel;
5. l'absence d'usage de la forme progressive - ing;
6. l'usage de la forme possessive ("The brother of my friend is nice." au lieu de "My friend's brother is nice.");
7. la non-maîtrise de l'usage des auxiliaires modaux do (does), did, can, could, should, would, will et might;

8. l'usage du présent de l'indicatif plutôt que du présent à la forme progressive.

Depuis l'implantation du programme E.I.A., en ce qui a trait plus particulièrement à do et à does, les élèves rencontrent ces difficultés. Ils peuvent parfois utiliser en même temps les deux autres auxiliaires avec le verbe conjugué ou bien, le plus souvent, l'auxiliaire non conjugué à la bonne personne avec le verbe à l'infinitif (**Do she read.**) ou encore avec le verbe conjugué au présent de l'indicatif (**Does she reads.**).

Ces lacunes d'ordre morphosyntaxique constituent donc un problème réel. **Peut-on résoudre ce problème en classe d'anglais intensif? Comment le résoudre? Peut-on raisonnablement penser pouvoir résoudre toutes les difficultés mentionnées?** Chacune offre une résistance qui lui est propre. Il est admis que chaque élément d'apprentissage possède son "enseignabilité" propre, par conséquent son "apprenabilité" propre. Par exemple, nous savons pertinemment par l'expérience que l'usage du s, marque de la troisième personne du singulier du présent de l'indicatif et celui du s possessif tendent à être acquis tardivement chez les élèves francophones malgré leur enseignement (voir, à ce sujet, Lightbown 1983). Il peut donc être non rentable pédagogiquement de leur consacrer beaucoup de temps. Par ailleurs, l'utilisation des auxiliaires do et does de même que celle de la forme progressive du présent de l'indicatif seraient, parce qu'elles tendent à être maîtrisées moins tardivement, des objectifs pédagogiques plus pertinents. En outre, ces formes linguistiques ont à être utilisées fréquemment par les élèves. C'est pourquoi elles retiennent particulièrement notre

attention.

Comment expliquer ces difficultés qu'éprouvent les élèves dans l'usage de do (does) et de la forme - ing du présent à la forme progressive? Elles peuvent d'abord s'expliquer, du moins en partie, par l'absence de ces usages en français. Elles peuvent aussi s'expliquer par l'emphase excessive mise sur la signification ou contenu du message au détriment de sa forme, dans le cadre de l'E.I.A. offert à Val-d'Or et de ceux offerts ailleurs au Québec, comme le suggère la conclusion des écrits scientifiques sur le sujet (voir cadre de référence). Le modèle verbal défectueux des pairs en ce domaine contribuerait vraisemblablement au maintien de ces difficultés, malgré l'influence possible du modèle verbal non défectueux offert par l'enseignant-e compétent-e lors de ses nombreuses interactions avec les élèves.

Certaines études attestent de la possibilité de résoudre, dans une certaine mesure, le problème des lacunes d'ordre morphosyntaxique observées chez les élèves en classe d'anglais intensif, spécialement en ce qui a trait à l'usage oral de do (does) et de la forme -ing du P.F.P.. Comment résoudre ces difficultés? Au moyen d'un enseignement explicite des règles de grammaire concernées (voir, à ce sujet, sous Cadre de référence). Cependant, ces études n'ont pas été réalisées auprès d'élèves de classes-types. De plus, elles ne renseignent que sur l'utilisation ou la non-utilisation par les élèves de connaissances grammaticales. Elles n'informent pas sur le développement ou le non-développement de connaissances grammaticales, lorsqu'il n'y a pas intégration de ces

connaissances par les élèves.

## 1.2 **Énoncé du problème**

Une question demeure donc ouverte : Quel peut être l'impact d'un enseignement explicite des règles grammaticales consacrées à l'usage oral de do (does) et de la forme -ing du P.F.P. chez des élèves en classe d'anglais intensif, quant au développement des connaissances concernées et quant à leur utilisation dans des contextes qui l'exigent?

## CHAPITRE II

Le présent chapitre, consacré au cadre de référence de notre recherche, comporte quatre parties. La première présente l'historique du programme d'enseignement intensif de l'anglais au Québec. La deuxième en spécifie les fondements théoriques. La troisième dresse un bilan de l'impact du programme. Des lacunes d'ordre morphosyntaxique y sont signalées. La quatrième présente des hypothèses explicatives du phénomène et des hypothèses de solutions au problème, à la lumière des données de la recherche disponibles.

### 2. CADRE DE RÉFÉRENCE

#### 2.1 Historique de l'E.I.A.

Depuis deux décennies, de nombreux changements sont survenus en pédagogie ou didactique de la langue seconde. L'un des principaux a été celui de passer d'une emphase sur la langue elle-même (phonologie, grammaire, vocabulaire) à une emphase

sur l'expression et la compréhension de messages oraux. Ces changements dans l'approche pédagogique ont conduit, notamment, à une tolérance accrue des erreurs d'expression chez l'élève et à la création d'opportunités pour l'élève d'utiliser la langue de façon plus authentique et spontanée. Le postulat sous-jacent à ces changements est que l'élève peut développer davantage son habileté à communiquer dans un contexte qui se rapproche de celui dit "naturel", dans lequel l'enfant acquiert sa première langue (voir, à ce propos, le théoricien Krashen 1982, 1985), d'où le choix de l'approche communicative au Québec en classes d'immersion française et d'anglais intensif.

Le programme d'enseignement intensif de l'anglais, langue seconde, implanté dans la région montréalaise depuis bon nombre d'années, a été expérimenté plus récemment dans plusieurs régions du Québec, notamment dans notre région, l'Abitibi-Témiscamingue, à Val-d'Or.

Dès 1976, la Commission scolaire des Mille-Îles offrait à sa clientèle francophone un tel programme, selon Billy (1978, 3). Jusqu'au milieu des années quatre-vingts, peu d'écoles offraient ce type de programme. Mais, récemment, ce programme est devenu plus populaire grâce au niveau élevé de satisfaction des parents, des enseignants et des élèves, qui y voient une alternative à l'enseignement régulier (voir, à ce sujet, Spada et Lightbown 1988, p. 4).

## 2.2 Fondements théoriques de l'E.I.A.

Le programme d'enseignement intensif de l'anglais, langue seconde, repose sur deux postulats: l'enseignement d'une langue seconde doit viser à rendre l'apprenant fonctionnel dans cette langue au moyen d'une approche communicative; de plus, pour être efficace, il doit être concentré dans le temps.

L'approche communicative, nous le rappelons, met l'emphase sur l'échange de messages plutôt que sur la forme linguistique. On n'y prévoit pas de progression grammaticale, comme le souligne Cloutier (1990, 3), dans un rapport de recherche où elle effectue l'analyse d'expériences en enseignement intensif. On y privilégie l'écoute, l'expression de messages et la participation active des élèves. Le temps consacré à l'enseignement de l'anglais correspond à environ quatre cents heures, réparties sur cinq mois en cinquième ou en sixième année du primaire.

## 2.3 Impact de l'E.I.A.

Il y a quelques évidences empiriques à l'effet que ce programme atteindrait son objectif, celui de rendre les élèves, non pas parfaits bilingues mais plutôt fonctionnels en langue seconde, c'est-à-dire capables de se débrouiller en situations de communication concrète, d'après les conclusions des expérimentations de Billy, de Lightbown, de Spada et de Paris. Ces chercheuses, qui ont eu recours à un mode d'investigation similaire, parviennent, à partir des résultats obtenus, aux mêmes conclusions. Les élèves des cours

intensifs d'anglais offrent habituellement un niveau de rendement en expression et en compréhension orales égal et souvent meilleur que celui des élèves plus âgés des cours réguliers qui ont reçu le même temps d'enseignement réparti sur cinq à sept ans plutôt que condensé en cinq mois, supérieur même à celui des élèves en classe d'immersion, qui apprennent l'anglais pourtant depuis longtemps. En outre, ils leur sont comparables du point de vue de la maîtrise des règles grammaticales.

Les élèves inscrits en E.I.A. présentent le même profil que nos élèves de nos classes habituelles. Ils n'ont reçu que peu d'enseignement en anglais, pas plus de deux heures par semaine dans la ou les années précédant leur entrée en E.I.A. De plus, ils ont très peu de contact avec l'anglais à l'extérieur de la classe. Ils sont en situation de "bilinguisme additif", c'est-à-dire qu'eux-mêmes et leurs parents considèrent comme un plus l'acquisition d'une seconde langue. Les langues anglaise et française ne sont pas, par conséquent, perçues comme deux langues concurrentes; le contexte n'est donc pas diglossique.

Le programme d'enseignement intensif de l'anglais, langue seconde, offre des avantages tels l'aisance à communiquer ("fluency") et la confiance en sa capacité de communiquer ("communicative confidence"). Il produit davantage de résultats qu'un enseignement dont l'approche métalinguistique met l'emphase exclusivement ou principalement sur la forme ou code linguistique, soit la langue elle-même. Mais, il présente aussi certains inconvénients. Sur le plan grammatical, des carences subsistent

chez les élèves. Paris (1987, 6 et 7) rapporte, dans sa thèse, que la plupart des élèves évalués n'emploient correctement que la copule is parmi cinq autres morphèmes, dont l'auxiliaire is, le -ing du P.F.P., l's, marque du pluriel, celui de la troisième personne du singulier du présent de l'indicatif et celui de la forme possessive. Ce type de lacunes a aussi été rapporté dans le cadre de programmes d'enseignement selon l'approche communicative par d'autres chercheurs, dont Lightbown et Spada (1990) en classe d'anglais intensif, Harley (1989) et Swain (1985, 1989), en classe d'immersion en français. Comme le fait remarquer Paris (1987), ces résultats questionnent la position de certains théoriciens à l'effet que les élèves acquièrent automatiquement les règles grammaticales au contact d'un-e enseignant-e qui maîtrise bien la langue.

De fait, Krashen est d'avis que les élèves acquièrent la facilité d'expression et qu'ils développent un usage précis de la langue anglaise simplement grâce à l'exposition à des "intrants compréhensibles" («comprehensible input», à traduire par «énoncés corrects compréhensibles»).

#### 2.4 Hypothèses explicatives et solutions

Selon Lightbown (1990), que nous rapportons, plusieurs hypothèses peuvent être fournies pour expliquer le manque d'exactitude ("accuracy") des élèves des programmes intensifs. Krashen (1985) croit qu'ils ont simplement besoin de plus de temps et de plus d'"intrants compréhensibles". Higgs et Clifford (1982) pensent qu'ils ont développé

l'aisance à communiquer ("communicative fluency") tout en commettant des erreurs et que, par conséquent, ils sont incapables ou encore peu portés à améliorer la justesse de leur langue orale. Lightbown, quant à elle, incline à penser que les élèves, dont le principal intrant provient d'autres élèves dont le langage est imprécis, peuvent acquérir la version imprécise comme si elle était la version correcte. Comme elle le mentionne, son point de vue n'est pas, à quelque niveau théorique, incompatible avec celui de Krashen; mais elle doute que le fait d'exposer les élèves à plus d'énoncés corrects en langue anglaise suffise à corriger la situation, c'est-à-dire à résoudre le problème. À un niveau pratique, Lightbown favoriserait un enseignement axé sur la forme pour aider les élèves à prendre conscience des différences de leur langage comparé à celui de sujets anglophones ("native speakers").

Suite à une revue de la théorie et de la recherche empirique en acquisition de la langue seconde, Long (1988, 12) conclut que mettre l'accent sur la forme influence positivement le développement du langage de l'apprenant:

«[...] It does appear to offer three other advantages over either naturalistic SLA (second language acquisition) or classroom instruction with no focus on form. [...]

- (1) it speeds up the rate of learning [...]
- (2) it affects processes in ways possibly beneficial to long-term accuracy [...]. And most crucially, on the basis of preliminary data,
- (3) it appears to raise the ultimate level of attainment.»

Ces dires vont à l'encontre du point de vue de d'autres théoriciens et chercheurs,

dont Newmark (1966), Corder (1967), Newmark and Reibel (1968) et Allwright (1977), qui ont, selon Long, argumenté contre l'interférence de l'enseignement avec l'apprentissage d'une langue. Tous ont affirmé que la meilleure manière d'apprendre une langue, à l'intérieur ou à l'extérieur d'une classe, n'est pas celle de l'étudier comme objet mais de s'en servir à des fins de communication. Plus récemment, toujours selon Long, certains théoriciens ont aussi adopté des positions non interventionnistes dites "naturalistes"; tels sont Dulay et Burt (1973), Felix (1981), Wode (1981), Krashen et Terrell (1983) et Ellis (1984).

En ce qui a trait à la recherche portant sur l'impact d'un enseignement mettant l'emphase sur la forme à l'intérieur de programmes avec approche avant tout communicative, celle de Lightbown et Spada (1990a) apporte un éclairage des plus utiles, considérant l'objet de notre projet d'investigation. Au cours d'une étude longitudinale effectuée dans le but d'analyser les effets d'un enseignement formel mettant quelque emphase sur la forme linguistique, les élèves de trois classes expérimentales ont reçu, sur une période de deux semaines, environ neuf heures de ce type d'enseignement accompagné de feed-back correctif par leur enseignant régulier relativement à la formulation de questions à l'oral avec les auxiliaires be, do et can, et les mots interrogatifs tels what, where et why. Deux classes d'élèves ont servi comme groupes témoins. L'une n'a reçu aucun enseignement spécial; l'autre a bénéficié d'activités comparables à celles des groupes expérimentaux, mais concernant l'usage d'adverbes plutôt que la formulation de questions. L'étude rapporte l'impact positif d'un

enseignement expérimental mettant l'emphase sur la forme linguistique et utilisant le feed-back correctif en classe d'anglais intensif.

Trois post-tests ont été passés : le premier l'a été le lendemain de la période d'enseignement spécial, le deuxième, cinq semaines plus tard et le troisième, après cinq mois. Les résultats de l'étude fournissent une certaine évidence à l'effet qu'un enseignement avec emphase sur la forme linguistique et feed-back correctif peut être bénéfique à la fois en termes de précision et de progression développementale dans l'apprentissage de la langue seconde. Ils suggèrent aussi que le modèle verbal offert par l'enseignant-e influence les élèves.

Une autre recherche de Lightbown et Spada (1990 b) rapporte également les effets positifs d'un enseignement expérimental mettant l'emphase sur la forme linguistique et utilisant le feed-back correctif, toujours en classe d'anglais intensif. Les résultats obtenus suite à cet enseignement spécial permettent de conclure à un gain substantiel de précision grammaticale dans l'usage, par les élèves, des structures comme le -ing du P.F.P. et la place de l'adjectif dans des phrases contenant un nom. Il est à remarquer que ces enseignements expérimentaux, auxquels nous avons fait référence, consistent non pas en des leçons de grammaire isolées mais constituent des enseignements organisés de façon à permettre aux élèves de prêter attention à leurs erreurs dans le contexte d'une interaction de communication signifiante et soutenue. La conscience qu'a l'élève de ses erreurs y est considérée comme importante dans le processus d'apprentissage.

À la lumière de ces résultats attestant de l'impact positif d'un enseignement explicite de la grammaire en classe d'anglais intensif, nous postulons qu'il nous sera possible d'influencer positivement les élèves de notre classe tant au niveau du développement de leurs connaissances des règles grammaticales relatives à l'usage du -ing du P.F.P. et des auxiliaires do et does qu'à celui de leur intégration en expression orale.

Suite à sa recension des écrits sur le sujet, Klein (1989, 54 et suiv.) identifie trois éléments déterminants dans le processus d'acquisition d'une langue seconde, soit l'impulsion à l'apprendre, la capacité linguistique de l'apprenant et son accès à cette langue. Le second élément, qui réfère à la capacité de l'élève à produire et à comprendre le langage et à celle d'apprendre une langue, retient particulièrement notre attention. Apprendre une langue, ce serait, toujours selon les conclusions de Klein (1989, 83 et suiv.), à la fois être capable de l'"analyser pour disposer de mots", "pouvoir construire des énoncés", c'est-à-dire "relier les mots entre eux", les "mettre en contexte" et "comparer". Ainsi, pour pouvoir progresser dans une langue, l'élève devrait "la comparer avec celle de son entourage social (l'enseignant-e et les pairs) et percevoir qu'il y a là une différence, donc un apprentissage à faire".

Bien que le programme E.I.A. offert à notre école rencontre les exigences du ministère de l'Éducation du Québec, nous estimons qu'il peut être utile d'y inclure plus d'enseignement mettant davantage l'emphase sur la langue en l'enseignant explicitement,

étant donné que les élèves en classe d'anglais intensif ont davantage de temps pour apprendre la langue seconde qu'en classe régulière et pour développer un plus haut niveau de compétence et de confiance en communication.

D'une part, si nous tenons compte du fait que seul-e l'enseignant-e peut faire percevoir une différence à l'élève, considérant les ressemblances des élèves sur le plan linguistique (se référer à leurs lacunes d'ordre grammatical), il ou elle apparaît un-e intervenant-e privilégié-e dans le processus d'apprentissage de l'élève. D'autre part, si nous considérons le fait que son seul modèle verbal ne suffit pas à influencer sensiblement les élèves, comme nous l'avons déjà signalé, l'enseignant-e doit offrir à l'élève la possibilité de contrôler ses propres productions. Klein (1989, 184), que nous citons intégralement, identifie trois types de contrôle possibles:

- a) la surveillance (monitoring), ou contrôle virtuellement simultané, qui permet de modifier l'énoncé en cours de production,
- b) la rétroaction (feedback), ou contrôle légèrement différé qui conduit souvent à des autocorrections (adéquates ou non),
- c) la réflexion, ou contrôle global de la production linguistique par le locuteur, après coup."

Cela dit, nous croyons que l'enseignant-e peut et doit intervenir dans le processus d'apprentissage de l'élève de façon à favoriser l'exercice de ces types de contrôle. Ce point de vue se fonde sur les résultats déjà rapportés, obtenus suite aux expériences d'enseignement expérimental des règles grammaticales accompagné de feed-back

correctif. Les types de feed-back correctifs possibles auxquels pourrait être sensible l'élève sont les suivants:

1. la répétition de productions correctes de l'élève (renforcement positif ou négatif);
2. la correction directe de productions incorrectes de l'élève;
3. la correction indirecte de productions de l'élève au moyen de l'écho correctif (reprise sous forme correcte de productions incorrectes de l'élève);
4. le modelage, lorsque l'élève a été corrigé directement ou quand il ne peut pas produire la forme correcte (Exemple: Élève: "Do ...did... is... do he is?" Enseignant-e: -"Does he?");
5. la reprise de la production correcte de l'élève d'une autre façon appropriée (Exemple: Élève: "Where are you from?" Enseignant-e: -"Where do you come from?").

Ces types de feed-back, à l'exception du troisième que nous avons ajouté, ont déjà été expérimentés avec succès par les enseignant-e-s des classes expérimentales d'anglais intensif (voir, notamment, Lightbown et Spada, 1990a, 21).

## CHAPITRE III

### 3. OBJECTIFS ET LIMITES DE LA RECHERCHE

Le présent chapitre contient deux parties. La première spécifie les objectifs poursuivis par la présente étude. La seconde précise les limites que nous nous sommes fixées.

Notre recherche a pour but à la fois de solutionner un problème concret lié à l'apprentissage de l'anglais, langue seconde, par les élèves de notre classe et de vérifier jusqu'à quel point un enseignement explicite de règles grammaticales peut influencer leur apprentissage en classe d'anglais intensif.

De fait, nos élèves témoignent de plusieurs lacunes d'ordre morphosyntaxique dans leur expression orale, notamment quant à l'usage des auxiliaires interrogatifs do et does et de l'emploi du présent à la forme progressive. Ces lacunes sont également attestées chez les élèves de d'autres classes d'anglais intensif au Québec.

Or, si un enseignement explicite de la grammaire nous permettait d'accroître chez nos élèves leur savoir-faire relativement à l'usage de do et does et du présent à la forme progressive, cela contribuerait à expliquer leurs lacunes en cette matière. La recherche antérieure tend à le confirmer, bien que les éléments d'apprentissage étudiés diffèrent.

Ainsi, l'importance accordée au contenu du message au détriment de sa forme dans l'enseignement intensif habituel de l'anglais pourrait être une explication des lacunes observées. En l'absence d'un enseignement explicite de la forme du message, le modèle verbal offert par l'enseignant(e) compétent(e) lors de ses interactions avec les élèves aurait beaucoup moins d'influence que le modèle verbal défectueux des pairs.

C'est pourquoi nous projetons de vérifier l'impact de ce type d'enseignement auprès des élèves de notre classe. Ainsi, notre recherche peut nous permettre d'accroître la qualité des apprentissages de nos élèves. Elle nous offre aussi la possibilité de contribuer, selon nos moyens, à l'avancement du savoir sur le rôle de l'enseignement dans l'apprentissage d'une seconde langue et d'alimenter le débat sur l'apprentissage informel opposé à celui formel de la langue (voir cadre de référence).

En tant que praticienne de l'enseignement, nous nous inscrivons forcément dans un contexte particulier. Ce contexte prescrit en quelque sorte les limites de notre recherche.

L'objet de notre étude a été choisi en fonction non seulement de sa pertinence (voir justification du choix du problème de recherche sous cadre de référence) mais aussi de son accessibilité pour l'enseignante que nous sommes, qui doit intégrer l'enseignement expérimental projeté à son enseignement régulier. Cette intégration offre un avantage, celui d'atténuer l'effet éventuel de nouveauté en inscrivant l'intervention dans le contexte habituel de notre classe, soit celui d'interactions verbales enseignante-élèves rattachées

à des thèmes liés au vécu des élèves.

Étant donné l'impossibilité de disposer d'un groupe témoin, nous avons retenu le devis de recherche suivant :  $O_1 \times O_{2-3}$ . Il correspond au plan pré-expérimental. Il s'agira de mesurer le niveau de départ des sujets, de mettre à l'essai une intervention structurée en vue d'améliorer le savoir et le savoir-faire des élèves en matière d'usage des auxiliaires interrogatifs do et does et de l'emploi du présent à la forme progressive en contexte obligatoire. Enfin, nous comparerons le produit de la mesure du niveau d'arrivée à celui du niveau de départ. Par conséquent, les données issues de notre recherche seront suggestives.

## **CHAPITRE IV**

Le présent chapitre traite de la procédure d'échantillonnage retenue. Il comprend quatre parties. La première précise le nombre de sujets retenus et leur répartition à l'intérieur des diverses tâches ou épreuves écrites et orales. Elle spécifie les caractéristiques des sujets, spécialement en ce qui a trait à leur contact langagier avec la langue anglaise et à leur attitude et à celle de leurs parents face à cette langue. La deuxième partie informe sur la technique de collecte des données en décrivant l'instrumentation retenue et la procédure suivie pour mesurer les niveaux de départ et d'arrivée des sujets. La troisième décrit en détail l'intervention structurée et met en évidence la progression des apprentissages à l'étude chez les sujets. Enfin, la quatrième fait mention de la procédure relative à l'analyse et à l'interprétation des données obtenues aux différentes épreuves de rendement.

### **4. MÉTHODOLOGIE**

Compte tenu des objectifs et des limites de la recherche, qui se veut exploratoire, nous avons retenu comme démarche d'investigation l'innovation structurée. De fait, à

l'aide d'épreuves de rendement orales et écrites, nous avons identifié de façon plus précise un problème concret lié à l'apprentissage de la langue seconde en classe d'anglais intensif. Ce problème réfère aux difficultés que les élèves ont à utiliser les auxiliaires do/does dans la formulation de questions et la forme -ing du P.F.P. Nous avons formulé par la suite une hypothèse d'intervention qui correspond à ce que nous appelons "intervention structurée", de façon à pouvoir résoudre ce problème. Nous l'avons mise à l'essai et nous avons tenté d'en évaluer l'impact. Suit une auto-critique sous forme de discussion des résultats obtenus. En somme, la recherche réalisée est une recherche-action qui recourt au plan pré-expérimental lui permettant de décrire les résultats observés et d'émettre des hypothèses pouvant les expliquer

#### 4.1 Échantillonnage

Les sujets de notre population correspondent à vingt-neuf élèves francophones de sixième année âgés de 10-12 ans inscrits à un programme d'enseignement intensif d'anglais langue seconde à St. Joseph's School, à Val-d'Or. Ce programme leur offre des activités d'apprentissage au cours de la journée entière pendant une période de cinq mois, de septembre à janvier. Les élèves, à leur entrée dans le programme, ont effectué peu d'apprentissages en anglais. Ils ont reçu approximativement une heure et demie d'enseignement d'anglais par semaine en quatrième année et deux heures en cinquième année. Il s'agit d'élèves sélectionnés d'après leur motivation à l'apprentissage de l'anglais et leur capacité d'adaptation et d'apprentissage. Nous avons élaboré des

questionnaires, l'un destiné aux parents et l'autre aux élèves, pour pouvoir caractériser davantage les sujets de notre recherche en précisant la nature de leur contact langagier et de leur attitude face à l'apprentissage de l'anglais langue seconde (voir ces questionnaires aux annexes C et D).

Pour réaliser notre sondage, nous avons obtenu l'autorisation des parents et le consentement des élèves (voir l'annexe B). Les questionnaires ont été complétés un mois avant l'étape du prétest. Le taux des répondants a été de 100 %.

#### 4.1.1 Contact langagier des sujets

L'examen des données obtenues des deux questionnaires (voir les annexes C<sup>1</sup> et D<sup>1</sup>) révèle que les élèves proviennent de familles francophones, à l'exception de trois dont le père ou la mère est anglophone; ils ont peu de contact avec l'anglais à l'extérieur de l'école : la majorité d'entre eux écoutent parfois des émissions de télévision anglaises (75,9 %). Les parents des élèves, qui bénéficient d'études post-secondaires pour la très grande majorité, parlent anglais un peu (mères 73,1 %; pères 64 %) ou pas du tout (mères : 26,9 %; pères : 36 %) à leur enfant et sont généralement limités en écriture de l'anglais.

Les mères comprennent l'anglais un peu (62,9 %), assez bien (22,3 %) ou très bien (14,8 %), les pères, un peu (46,1 %), assez bien (34,6 %), pas du tout (11,5%) ou très bien (7,8 %). La majorité des parents écoutent quelques émissions télévisées

anglaises (un peu 38,6 %; souvent ou pas du tout : 26,9 %; rarement : 7,6 %).

Tous les élèves utilisent l'anglais à l'extérieur de l'école d'abord pour communiquer avec les autres élèves et les membres de leur famille (tantes, oncles, cousins, cousines), aussi pour pratiquer et améliorer leur vocabulaire (82,7 % : un peu; 17,3 % : beaucoup).

#### 4.1.2 Attitudes des parents et des élèves face à la langue seconde

Tous les élèves sont intéressés à apprendre l'anglais lorsqu'ils arrivent dans le programme d'anglais intensif. Ils y accordent énormément ou beaucoup d'importance parce qu'ils sont d'avis que son apprentissage peut leur procurer un bon emploi, leur être utile pour dialoguer, pour voyager, pour étudier, etc. En majorité, ils anticipent de poursuivre leur apprentissage après leur sixième année à l'école (86,2 %) et à la maison (44,8 %).

Après un mois et demi d'enseignement dans le programme E.I.A., la plupart des élèves se déclarent très ou beaucoup satisfaits de leur capacité d'expression et de compréhension en anglais. Beaucoup de parents estiment très importante (mères : 65,4%; pères : 65 %), importante (mères : 34,6 %; pères : 36 %) la connaissance pratique de la langue anglaise. Ils considèrent tous que le fait de posséder les langues française et anglaise est un atout dans la société actuelle en tant qu'instrument de communication au travail et lors de voyages et de développement culturel. Les sujets de

notre recherche sont donc dans un contexte de bilinguisme additif, où l'acquisition d'une autre langue considérée non concurrente est perçue comme un enrichissement. Leur profil quant au contact et à leurs attitudes et attentes concernant l'anglais langue seconde s'apparente étroitement à celui que rapporte la recherche antérieure (voir notamment Paris, 1987, 86) et les données dont nous disposons sur nos anciens élèves.

Notre classe ne peut être considérée comme une classe-type, c'est-à-dire représentative. Tous les élèves de la classe ont reçu l'enseignement pré-expérimental. La collecte et l'analyse des données langagières ont été effectuées, soit auprès de tous les élèves, soit auprès de certains, suivant la nature de l'objet d'investigation. Pour de plus amples détails, se référer, ci-dessous, au contenu des rubriques concernées.

## 4.2 Collecte de données

### 4.2.1 Mesure du niveau de départ : instrumentation et procédure

Afin de préciser la nature du problème de recherche, nous avons eu recours, à titre de prétests, à deux épreuves de rendement aux conditions de passation standardisées. Celle de forme écrite était destinée à mesurer l'état de développement des connaissances grammaticales des sujets quant à l'usage des auxiliaires interrogatifs do et does et à celui du P.F.P.; celle de forme orale avait pour objet de mesurer leur habileté à utiliser do et does, de même que le P.F.P. Les deux tâches ont été réalisées deux mois après l'entrée des sujets dans le programme intensif de l'anglais (E.I.A.).

#### 4.2.1.1 Épreuve écrite

L'épreuve papier-crayon contenait quatre parties : les deux premières portaient sur la connaissance de l'usage du P.F.P., les deux autres sur celle de l'usage des auxiliaires interrogatifs do et does. La première partie comprenait cinq items. Les sujets devaient y choisir l'une des trois réponses suggérées qui correspondait à la réponse attendue. Ils ont eu, en fait, à identifier à cinq reprises le P.F.P. comme temps approprié parmi trois temps : le présent de l'indicatif, l'imparfait à la forme progressive et le présent à la forme progressive. La seconde partie comportait également cinq items constitués de phrases où les mots étaient en désordre. Les sujets devaient y reconstituer l'ordre grammatical et y conjuguer le verbe au P.F.P. (l'auxiliaire être y était déjà conjugué). Il s'agissait donc pour eux d'ajouter la terminaison -ing au radical du verbe au mode impersonnel (ex. : go, write...) suivant l'auxiliaire être déjà conjugué (is, are). Les troisième et quatrième parties renfermaient chacune quatre items. Les sujets ont eu respectivement à y compléter des questions posées par des élèves à leur enseignante et à y transformer des phrases affirmatives en phrases interrogatives. Pour ce faire, ils ont eu à utiliser do ou does. Pour obtenir plus de détails, voir l'épreuve en annexe E.

Cette épreuve écrite, soumise au préalable à cinq élèves d'une autre classe d'E.I.A. de même niveau que la nôtre à des fins de vérification de la compréhension des consignes de travail, a été passée, une fois les consignes présentées et expliquées en français, langue maternelle, par les 29 sujets de notre population, constituée des élèves

de notre classe. Aucune limite de temps n'a été imposée. Les sujets ont révisé à notre demande leurs réponses avant la remise de leur copie, qui s'est effectuée à l'intérieur d'un laps de temps de vingt minutes.

#### 4.2.1.2 Épreuve orale

L'épreuve de communication orale correspond à celle du P.C.G. (Picture Card Game), déjà utilisée auprès de sujets de groupes expérimentaux en E.I.A. étudiés notamment par Lightbown et Spada (1990), qui nous ont permis d'y recourir.

La tâche des sujets consistait à traiter de quatre images différentes de façon à en décrire le contenu, notamment l'action en cours de déroulement. Les sujets ont été incités au moins à cinq reprises à formuler des questions exigeant tantôt l'usage de do, tantôt celui de does à partir de ces images et d'autres images. Ainsi, le contexte de communication commandait l'usage du présent à la forme progressive et celui des auxiliaires interrogatifs do et does.

Les entretiens ont duré en moyenne vingt-cinq minutes. Lors de leur déroulement, nous avons, en tant qu'interviewer, eu recours au besoin au français, langue maternelle des sujets, dans le but d'assurer leur compréhension de nos questions ou consignes. (Voir, en annexe F, la transcription de l'un de ces entretiens fourni à titre d'exemple-témoin.)

#### 4.2.2 Mesure du niveau d'arrivée : instrumentation et procédure

Pour pouvoir mesurer l'impact de l'intervention, qui visait à accroître chez les sujets leur niveau de développement de savoir et de savoir-faire quant à l'usage du P.F.P. et des auxiliaires interrogatifs do et de does, nous avons retenu à titre de post-tests 1 et 2 des épreuves écrite et orale de forme parallèle aux conditions de passation très apparentées à celles utilisées lors de la mesure du niveau de départ des sujets. Ces tâches ont été réalisées respectivement deux semaines après l'intervention structurée (post-tests 1) et un mois après la passation des post-tests (post-tests 2).

### 4.3 Intervention structurée

#### 4.3.1 Description de l'intervention<sup>1</sup>

L'intervention pédagogique a duré environ deux heures et s'est échelonnée sur une période de deux semaines. Elle a été mise à l'essai une semaine après la mesure du niveau de départ des sujets. Elle n'a pas consisté en leçons de grammaire isolées : elle a été conçue de façon à permettre aux sujets de porter attention à leurs erreurs et ce, dans le contexte d'une interaction de communication signifiante et soutenue, à la manière des enseignements expérimentaux dont nous avons déjà fait mention précédemment (voir sous Cadre de référence). De façon à pouvoir en témoigner avec le plus de précision et

---

<sup>1</sup>

Pour obtenir un aperçu sommaire de l'intervention, consulter l'annexe G.

d'exactitude possible, nous avons enregistré sur magnétophone toutes nos séances d'enseignement.

#### Activités consacrées à l'usage de do et de does

Lors de l'activité 1, l'enseignante a formulé 46 questions avec do et 33 avec does. Une seule question a été formulée par un élève, qui y a utilisé correctement does. Lors de leurs réponses négatives, les élèves ont fait un usage correct de do (don't) à dix reprises et de does (doesn't) en une occasion. Tous les feed-back fournis sont du type 1 et correspondent à un objectif de renforcement positif du comportement linguistique : l'enseignante et les élèves, à sa demande, ont rétroagi ainsi respectivement à 5 et 2 reprises à propos de do (don't), en une occasion, les élèves ont fourni une rétroaction spontanée à propos de does (doesn't).

Lors de l'activité 2, l'enseignante a formulé 9 questions avec do, les élèves 21, dont 2 témoignent d'un usage erroné de do, à la place de does. 20 questions avec does ont été par ailleurs formulées par les élèves; does y est utilisé à la place de do à trois reprises. Différents feed-back ont été fournis; ils sont de type 1 (renforcement positif ou négatif) et 2 (correction directe). En ce qui a trait au feed-back positif de type 1, l'enseignante et les élèves, spontanément, en ont fourni respectivement en 13 et 2 occasions à propos de do et en 8 et 3 occasions à propos de does. Quant au feed-back négatif de type 1, l'enseignante et les élèves en ont fourni spontanément chacun un à propos de does utilisé correctement avec présence de -s chez le verbe; les élèves,

toujours de façon spontanée, en ont aussi fourni un à propos de do utilisé à la place de does. S'y ajoute un feed-back de type 2 fourni en une occasion par l'enseignante au sujet de does utilisé à la place de do et par les élèves, spontanément, au sujet de do utilisé à la place de does.

Lors de l'activité 7, l'enseignante a formulé 2 questions avec does et les élèves 15, dont 2 d'entre elles attestent de l'usage de does au lieu de do. Deux autres questions des élèves témoignent pour l'une, de l'usage correct de do et, pour l'autre, de l'absence d'usage de l'auxiliaire interrogatif, en l'occurrence does. Quant aux feed-back fournis, ils sont de type 1 et ils proviennent tous de l'enseignante; ils concernent l'utilisation correcte de does (sept occurrences) et de do (une occurrence), l'utilisation incorrecte de does à la place de do (deux occurrences), aussi celle correcte de does avec présence de -s chez le verbe (une occurrence).

Lors de l'activité 9, activité de révision, seuls les élèves ont formulé des questions avec usage correct de do (deux occurrences) et de does (deux occurrences, avec présence de -s chez le verbe dans un cas). En ce qui concerne les feed-back, l'enseignante en a fourni un du type renforcement positif à propos de l'usage de do; de plus, un élève s'est corrigé (feed-back de type 2) à la demande de l'enseignante suite à l'utilisation correcte de does avec présence du -s chez le verbe.

### Activités consacrées à l'usage du présent à la forme progressive

Au cours de ces activités, les élèves sont exposés à l'usage de la forme progressive grâce aux questions de l'enseignante qui la contiennent. Lors de l'activité 3, l'enseignante a formulé 16 questions au P.F.P.. Les élèves ont répondu en 45 occasions en utilisant le même temps verbal où, dans 36 cas, il y avait absence d'usage de l'auxiliaire être; en 10 occasions, ils ont eu recours à l'indicatif présent au lieu du P.F.P.

Les feed-back, ceux de type 1 (renforcement positif) et de type 3 (écho correctif), ont été fournis par l'enseignante suite à l'usage du P.F.P. avec présence de l'auxiliaire être (une occurrence) et avec absence de cet auxiliaire (deux occurrences). Le peu de feed-back fourni s'explique par la centration de l'enseignante sur l'interaction, le questionnement. Lorsqu'elle n'obtient pas la forme linguistique attendue, elle repose presque systématiquement sa question plutôt que de fournir une rétroaction ou de solliciter celle des autres élèves pour pouvoir obtenir la forme attendue.

Lors de l'activité 4, l'enseignante a formulé 14 questions au P.F.P. Les élèves ont répondu en 13 occasions en utilisant le même temps verbal où, dans 2 cas, il y avait absence d'usage de l'auxiliaire être et, dans un cas, de la forme -ing chez le verbe; en 3 occasions, ils ont eu recours à l'indicatif présent au lieu du P.F.P. Les feed-back ont tous été fournis par l'enseignante. Ceux de type 1 (renforcement positif ou négatif) concernent l'utilisation du P.F.P. avec présence de l'auxiliaire être (neuf occurrences)

ou avec absence de l'auxiliaire être (une occurrence) et l'usage de l'indicatif présent au lieu du P.F.P. (une occurrence). Ceux de type 3 (écho correctif) ont rapport à l'utilisation de l'indicatif présent au lieu du P.F.P. (une occurrence) et à celle du P.F.P. sans l'auxiliaire être (une occurrence). Il y a lieu d'ajouter qu'un élève a répété l'usage correct du P.F.P. à la demande de l'enseignante.

Au cours de l'activité 5, l'enseignante a formulé 24 questions au P.F.P. Les élèves, quant à eux, ont répondu en 20 occasions en utilisant le même temps verbal où, dans 2 cas, il y avait absence de l'auxiliaire être et, dans un cas, de la forme -ing chez le verbe; en 5 occasions, ils ont eu recours à l'indicatif présent plutôt qu'au P.F.P. Les feed-back sont de types 1 (renforcement positif ou négatif), 2 (correction directe) et 3 (écho correctif). Ceux de type 1, fournis par l'enseignante, concernent l'usage adéquat du P.F.P. (19 occurrences) et celui inapproprié de l'indicatif présent (une occurrence). Ceux de type 2, fournis par les élèves, à la demande de l'enseignante, qui les a fait objectiver, ont trait à l'usage du P.F.P., sans -ing chez le verbe (une occurrence) et sans l'auxiliaire être (une occurrence), de même qu'à l'utilisation de l'indicatif présent (une occurrence). Un feed-back de type 3 a été fourni par l'enseignante en réaction à l'usage du P.F.P. sans l'auxiliaire être. S'y ajoute la répétition spontanée par les élèves d'un énoncé au P.F.P. formulé par l'enseignante lors d'un feed-back positif de type 1.

Lors de l'activité 6, l'enseignante a formulé 7 questions au P.F.P. Les élèves y ont répondu en quatre occasions en utilisant le même temps verbal et, en une occasion,

en recourant plutôt à l'indicatif présent. Un feed-back de type 1 (renforcement positif) a été fourni en 4 occasions par l'enseignante suite à l'usage approprié du P.F.P. Ajoutons que l'activité 7, qui porte sur la formulation de questions à l'aide de do et de does, comporte une réponse d'élève au P.F.P. sans auxiliaire être et une autre à l'indicatif présent au lieu du P.F.P.

Au cours de l'activité 8, activité de révision, l'enseignante a formulé 20 questions et 4 consignes au P.F.P. Les élèves y ont répondu en 38 occasions en utilisant le même temps verbal où, dans deux cas, il y avait absence de l'auxiliaire être et, dans un cas, de la forme -ing chez le verbe.

Les feed-back fournis proviennent de l'enseignante et des élèves, à la demande de l'enseignante. Ceux de type 1 (renforcement positif ou négatif) concernent l'usage adéquat du P.F.P. (enseignante : 24 occurrences; élèves : 1 occurrence) et l'usage erroné de l'indicatif présent (élèves : 1 occurrence). Celui de type 2 (correction directe) a été fourni par un élève en réaction à l'usage du P.F.P. sans auxiliaire être. Celui de type 3 (écho correctif) a été fourni par l'enseignante suite au même comportement linguistique. Quant à celui de type 4 (modelage), il a été produit par l'enseignante lorsqu'un élève interrogé n'a pas su produire la forme linguistique attendue. En outre, à la demande de l'enseignante, les élèves ont répété en une occasion l'usage correct du présent à la forme progressive.

Les activités 8 et 9 ont consisté essentiellement en des activités de récapitulation

portant respectivement sur l'usage du présent à la forme progressive et sur la formulation de questions à l'aide des auxiliaires do et does.

Le processus pédagogique mis de l'avant lors de ces activités peut se résumer ainsi : pratique de communication de l'élève dans le contexte d'une interaction verbale enseignante-élèves du type questions-réponses, objectivation par l'élève de sa pratique ou de celle des pairs facilitée par des questions de l'enseignante, rétroaction de l'enseignante ou des élèves ou les deux à la fois, phase structurée de développement de connaissances où l'enseignante, sollicitant à l'occasion la participation des élèves, recourt surtout à la déduction, parfois à l'induction.

#### 4.3.2 Analyse de l'intervention

L'intervention consiste essentiellement en une interaction verbale enseignante-élèves de type questions-réponses avec production de rétroaction de part et d'autre.

##### 4.3.2.1 Usage du présent à la forme progressive

###### a) Analyse du comportement de l'enseignante

Suite aux réponses des élèves, l'enseignante produit systématiquement du feedback surtout de type renforcement positif ou négatif. Elle fournit occasionnellement de l'écho correctif, rarement du modelage; elle ne corrige jamais directement les élèves.

b) Analyse du comportement des élèves

Suite aux questions de l'enseignante, les élèves, au début de l'intervention structurée, répondent en utilisant le plus souvent incorrectement le présent à la forme progressive et de moins en moins au fur et à mesure de la progression de l'intervention. Lorsqu'ils n'utilisent pas ce temps, ils utilisent le présent de l'indicatif.

Les élèves produisent à l'occasion une rétroaction de type renforcement positif ou négatif. Il leur arrive également de corriger directement leurs pairs ou de répéter l'usage correct du présent à la forme progressive. Ils n'offrent ni d'écho correctif ni de modelage. (Voir ci-après, le tableau A et l'annexe H, qui reproduit la transcription de l'intervention structurée.)

TABLEAU A Usage de do et de does et rétroaction fournie par l'enseignante et les élèves lors des activités d'enseignement - apprentissage (occurrences)

E n s e i g n a n t e	Questions avec		Types de feed-back*									
	<u>do</u>	<u>does</u>	1 positif		2		3		4		5	
			<u>do</u>	<u>does</u>	<u>do</u>	<u>does</u>	<u>do</u>	<u>does</u>	<u>do</u>	<u>does</u>	<u>do</u>	<u>does</u>
	55	35	20	15	0	4	0	1	0	0	0	0

  

E l è v e s	Réponses correctes incorrectes avec				Questions correctes incorrectes concernant				Types de feed-back										
	<u>do</u>		<u>does</u>		<u>do</u>		<u>does</u>		1 positif		2		3		4		5		
	<u>do</u>	<u>does</u>	<u>do</u>	<u>does</u>	<u>do</u>	<u>does</u>	<u>do</u>	<u>does</u>	<u>do</u>	<u>does</u>	<u>do</u>	<u>does</u>	<u>do</u>	<u>does</u>	<u>do</u>	<u>does</u>	<u>do</u>	<u>does</u>	
	10	1	0	0	22	32	5	4	3	4	1	1	1	1	0	0	0	0	0

NOTE : Types de feed-back

1 : renforcement

4 : modelage

2 : correction directe

5 : reprise d'une autre façon appropriée

3 : écho correctif

#### 4.3.2.2 Usage de do et de does

a) Analyse du comportement de l'enseignante

Suite aux réponses des élèves, l'enseignante fournit systématiquement du feedback surtout de type renforcement positif ou négatif. En une seule occasion, elle corrige directement l'élève.

b) Analyse du comportement des élèves

Suite aux questions de l'enseignante, les élèves répondent en utilisant le plus souvent incorrectement do et does au début de l'intervention structurée et de moins en moins au fur et à mesure de sa progression. Ils fournissent à l'occasion une rétroaction de type renforcement positif ou négatif. Ils corrigent parfois directement leurs pairs; ils ne produisent ni d'écho correctif ni de modelage. (Voir, ci-après, le Tableau B et l'Annexe H .)

TABLEAU B Usage du présent à la forme progressive et rétroaction fournie par l'enseignante et les élèves lors des activités d'enseignement-apprentissage (occurrences)

E n s e i g n a n t e	Questions au présent à la forme progres- sive	Types de feed-back*								
				1	2	3	4	5		
		positif	négatif							
	81	57	3	0	6	1	0			
E l è v e s	Questions avec usage correct du P.F.P.	Réponses avec usage incorrect du P.F.P.	Avec autres temps (présent de l'indicatif)	Types de feed-back						
						1	2	3	4	5
					positif	négatif				
	75	46	20	1	1	4	0	0	0	
	Répétition de l'usage correct du présent à la forme progres- sive									
	3									

NOTE : Types de feed-back

1 : renforcement

2 : correction directe

3 : écho correctif

4 : modelage

5 : reprise d'une autre  
façon appropriée

#### 4.4 Analyse et interprétation des données

##### 4.4.1 Analyse des données des prétests et post-tests 1 et 2

En ce qui a trait à l'état du développement des connaissances grammaticales des 29 sujets de notre population, l'analyse des données en provenance des épreuves écrites a consisté en un calcul du nombre d'occurrences des formes linguistiques à l'étude et des autres formes étrangères obtenues. Pour ce qui est des formes étudiées, nous faisons référence aux auxiliaires interrogatifs do et does et au P.F.P. Le même type d'opération s'est effectué, en ce qui concerne l'état du développement de l'habileté des sujets à utiliser à l'oral les formes linguistiques concernées, à partir des enregistrements disponibles. Des fiches avec catégories telles **usage**, **non-usage de do**, **de does**, **du présent à la forme progressive**, **autre usage** ont été utilisées pour la prise de mesure du rendement des sujets (voir ces fiches aux annexes I et J).

En vue de contrôler la pertinence, la suffisance et l'exactitude des données d'analyse, nous avons procédé à deux analyses systématiques des données colligées. En dernière phase, nous avons eu recours à la confrontation interanalyste; ainsi, une troisième analyse effectuée par un correcteur expérimenté a pu confirmer la qualité de notre analyse et la maximiser.

##### 4.4.2 Interprétation des données

Compte tenu du devis de recherche retenu (plan pré-expérimental), nous avons

eu recours aux statistiques descriptives plutôt qu'inférentielles pour l'interprétation des données. Les indices obtenus suite à leur compilation correspondent à des moyennes en données de pourcentage, à la variance et à l'écart-type.

## CHAPITRE V

Le présent chapitre comporte deux sections. La première fait état des résultats obtenus suite à l'intervention structurée en vue d'améliorer le rendement des sujets de notre recherche concernant l'usage de do et does ainsi que du présent à la forme progressive en expression verbale spontanée. La seconde fournit l'interprétation des résultats à la lumière du devis de recherche retenu.

### 5. Résultats

#### 5.1 Présentation des résultats

##### 5.1.1 Épreuves écrites

Pour procéder à l'analyse des résultats relatifs à la connaissance de l'usage de do et de does dans la formulation de questions et du P.F.P. en contexte obligatoire obtenus par les sujets lors des épreuves écrites, nous avons d'abord établi le nombre total d'occurrences de l'usage approprié de do, de does et du P.F.P., de même que de l'usage inapproprié d'autres formes. Nous avons ensuite traduit ces données sous forme de moyennes en données de pourcentage. Les tableaux C, D, F, G, présentent les résultats concernant ces variables, alors que les tableaux E et H regroupent ces résultats et ceux relatifs à la tendance centrale (variance et écart-type).

### Connaissance de l'usage de do et de does

Il ressort des résultats du prétest (épreuve écrite) que : Les 29 sujets à l'étude connaissent davantage l'usage de do (76 %) que de does (57 %); ils ont accru sensiblement leur connaissance de l'usage de does au post-test 1 (do - 90,5 %; does - 90,5 %); leur apprentissage tend à se maintenir un mois après cette épreuve, quoiqu'il atteste d'un léger fléchissement quant à do (87 %) et d'un léger accroissement quant à does (94,8 %). Dans le cas de does, on peut observer que l'augmentation du savoir s'accompagne d'une diminution constante de l'écart-type. Les principales formes sont does et who (7 occurrences chacune au prétest).

Les principales formes concurrentes de do sont does (7 occurrences au prétest, 8 au post-test 1 et 10 au post-test 2) et who (7 occurrences au prétest et 2 au post-test 2). En ce qui a trait à does, ce sont d'abord do (18 occurrences au prétest, 7 au post-test 1 et 5 au post-test 2), aussi le sujet (7 occurrences au prétest, 2 au post-test 1, 1 au post-test 2), who et is (4 occurrences au prétest seulement) (se référer aux tableaux C, D et E).

**TABLEAU C** Résultats relatifs à la connaissance de l'usage de **do** et de **does** en contexte obligatoire dans la formulation de questions obtenues lors des épreuves écrites (occurrences) - **Voir page suivante** -

Sujets	Usage de do (4)			Usage inapproprié d'autres formes			Usage de does (4)			Usage inapproprié d'autres formes		
	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C
1	3	4	3	1 who	0	0 (rien)	0	4	4	1 is 1 do	0	0
2	3	4	4	1 who	0	0	4	4	4	2 (rien) 0	0	0
3	3	3	3	1 when	1 does	1 are	1	4	4	3 is	0	0
4	1	4	3	2 sujets 1 who	0	1 who	0	2	4	2 do 2 sujets	1 do 1 sujet	0
5	3	3	4	1 does	1 does	0	2	4	2	2 do	0	2 do
6	3	4	4	1 who	0	0	0	2	2	2 do 1 who	2 do	1 do 1 sujet
7	4	4	4	0	0	0	4	4	4	1 (rien) 0	0	0
8	3	4	4	1 does	0	0	4	4	4	0	0	0
9	3	2	3	1 who	2 does	1 does	0	4	3	3 who 1 sujet	0	1 do
10	3	3	3	1 who	1 does	1 does	3	4	4	1 do	0	0
11	3	4	4	0 (rien)	0	0	0	4	4	2 are + sujets 2 (rien)	0	0
12	4	4	3	0	0	1 does	4	4	4	0	0	0
13	4	4	4	0	0	0	4	4	4	0	0	0
14	2	1	4	2 yes + sujet	2 yes + sujet 1 does	0	0	2	4	2 yes + sujet 2 do	2 yes + sujet	0
15	3	4	4	1 does	0	0	4	2	4	0	2 do	0
16	3	4	4	1 does	0	0	4	4	4	0	0	0
17	4	4	3	0	0	1 does	3	3	4	1 sujet	1 sujet	0
18	4	3	2	0	1 does	2 does	0	4	4	3 do 1 sujet	0	0
19	3	4	4	1 are	0	0	4	4	4	0	0	0
20	3	4	3	1 does	0	1 does	4	4	4	0	0	0
21	3	4	4	1 who	0	0	0	4	4	4 do	0	0
22	3	4	4	1 their	0	0	0	4	4	3 did 1 do	0	0
23	3	3	3	0 (rien)	1 does	1 did	0	3	4	2 do 2 (rien)	1 does	0
24	4	4	4	0	0	0	4	4	4	0	0	0
25	3	3	3	1 does	1 does	1 does	4	4	4	0	0	0
26	3	4	3	1 does	0	1 does	2	4	4	2 sujets	0	0
27	2	4	3	1 yes 1 did	0	1 does	0	3	4	3 did	1 do	0

Sujets	Usage de do (/4)			Usage inapproprié d'autres formes			Usage de does (/4)			Usage inapproprié d'autres formes		
	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C
28	4	4	4	0	0	0	2	4	4	1 yes 1 it's	0	0
20	2	4	3	2 why	0	1 who	0	4	3	1 sujet 1 do 2 why	0	1 do
Total	91	105	101				57	105	110			
	$\overline{116}$	$\overline{116}$	$\overline{116}$				$\overline{116}$	$\overline{116}$	$\overline{116}$			

NOTE :

A : prétest

B : post-test 1

C : post-test 2

TABLEAU D Résultats relatifs à la connaissance de l'usage de **do** et de **does** en contexte obligatoire dans la formulation de questions obtenues lors des épreuves écrites (%)

Sujets (n = 29)	Usage de do (/4)			Usage inapproprié d'autres formes			Usage de does (/4)			Usage inapproprié d'autres formes		
	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C
1	75	100	75	25 (who)	0	N/A	0	100	100	25 (is) 25 (do) 50 N/A	0	0
2	75	100	100	25 (Who)	0	0	100	100	100	0	0	0
3	75	75	75	25 (w- hen)	25 (does)	25 (are)	25	100	100	75 (is)	0	0
4	25	100	75	50 (sujet) 25 (who)	0	25 (who)	0	50	100	50 (do) 50 (sujet)	25 (do) 25 (sujet)	0
5	75	75	100	25 (does)	25 (does)	0	50	100	50	50 (do)	0	50 (do)
6	75	100	100	25 (who)	0	0	0	50	50	50 (do) 25 (who) 25 N/A	50 (do)	25 (do) 25 (sujet)
7	100	100	100	0	0	0	100	100	100	0	0	0
8	75	100	100	25 (does)	0	0	100	100	100	0	0	0
9	75	50	75	25 (who)	50 (does)	25 (does)	0	100	75	75 (who) 25 (sujet)	0	25 (do)
10	75	75	75	25 (who)	25 (does)	25 (does)	75	100	100	25 (do)	0	0
11	75	100	100	N/A	0	0	0	100	100	50 (are + sujet) 50 N/A	0	0
12	100	100	75	0	0	25 (does)	100	100	100	0	0	0
13	100	100	100	0	0	0	100	100	100	0	0	0
14	50	25	100	50 (yes + sujet)	50 (yes + sujet) 25 (does)	0	0	50	100	50 (yes + sujet) 50 (do)		0
15	75	100	100	25 (does)	0	0	100	50	100	0	50 (do)	0

Sujets (n=29)	Usage de do (/4)			Usage inapproprié d'autres formes			Usage de does (/4)			Usage inapproprié d'autres formes		
	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C
16	75	100	100	25 (does)	0	0	100	100	100	0	0	0
17	100	100	75	0	0	25 (does)	75	75	100	25 (sujet)	25 (sujet)	0
18	100	75	50	0	25 (does)	50 (does)	0	100	100	75 (do) 25 (sujet)	0	0
19	75	100	100	25 (are)	0	0	100	100	100	0	0	0
20	75	100	75	25 (does)	0	25 (does)	100	100	100	0	0	0
21	75	100	100	25 (who)	0	0	0	100	100	100 (do)	0	0
22	75	100	100	25 (their)	0	0	0	100	100	75 (did) 25 (do)	0	0
23	75	75	75	N/A	25 (do)	25 (did)	0	75	100	50 (do) 50 N/A	25 (does)	0
24	100	100	100	0	0	0	100	100	100	0	0	0
25	75	75	75	25 (does)	25 (does)	25 (does)	100	100	100	0	0	0
26	75	100	75	25 (does) 25 (yes)	0	25 (does)	50	100	100	50 (its)	0	0
27	50	100	75	25 (did)	0	25 (d-oes)	0	75	100	75 (did) 25 (yes)	25 (do)	0
28	100	100	100	0	0	0	50	100	100	25 (yes) 25 (its)	0	0
29	50	100	75	50 (why)	0	25 (who)	0	100	75	25 (sujet) 25 (do) 50 (why)	0	25 (do)
<b>Nombre total</b>	91	105	101				57	105	110			
	116	116	116				116	116	116			
<b>Mo-yenne</b>	76,7	90,5	87,06				49,13	90,5	94,8			

NOTE :

A : prétest

B: post-test 1

C : post-test 2

TABLEAU E Résultats relatifs à la connaissance de l'usage de **do** et de **does** en contexte obligatoire dans la formulation de questions obtenues lors des épreuves écrites (occurrences et tendance centrale)

Sujets	Nombre total d'occurrences de l'usage approprié		Moyenne (pourcentage d'occurrences de l'usage reconnu comme approprié)		Variance		Ecart-type	
	de <b>do</b>	de <b>does</b>	de <b>do</b>	de <b>does</b>	<b>do</b>	<b>does</b>	<b>do</b>	<b>does</b>
(n = 29)								
Prétest	116	116	76,7	49,13	309,42	2119,76	17,59	46,04
Post-test 1	116	116	90,5	90,51	330,97	330,97	18,19	18,19
Post-test 2	116	116	87,06	94,82	206,28	195,5	14,36	13,98

#### Connaissance de l'usage du présent à la forme progressive

Les résultats obtenus au prétest témoignent du fait suivant : les sujets connaissent davantage l'usage du présent à la forme progressive (P.F.P.) que celui de la terminaison -ing en présence de l'auxiliaire être conjugué avec lequel ils sont familiers (62,6 % comparativement à 26,8 %). Ils accroissent sensiblement leur connaissance de l'usage du P.F.P. du prétest au post-test 1 (62,6 % contre 91 %) et tendent à maintenir cet apprentissage un mois après cette épreuve.

Il est à noter que l'augmentation de leur connaissance de l'usage du P.F.P. et de la terminaison -ing en présence de l'auxiliaire être conjugué coïncide avec une diminution de l'écart-type. La principale forme concurrente du P.F.P. s'avère être le présent de l'indicatif (41 occurrences au prétest, 28,2 %; 14 au post-test 1, 6,8 %; 10 au post-test 2, 8,2 %) (se référer aux tableaux F, G et H).

TABLEAU F Résultats relatifs à la connaissance de l'usage du présent à la forme progressive en contexte obligatoire obtenus lors des épreuves écrites (occurrences)

Su- jets	Reconnaissance du pré- sent à la forme pro- gressive comme temps approprié (/5)			Identification erronée d'autres temps comme temps appro- priés						Connaissance de l'u- sage de la terminaison - ing du présent à la forme progressive (/5)			
	A	B	C	A		B		C		A	B	C	
				P.I.	I.F.P.	P.I.	I.F.P.	P.I.	I.F.P.				
1	4	5	5	1	0	0	0	0	0	0	0	0	5
2	5	5	5	0	0	0	0	0	0	0	0	4	5
3	3	3	4	2	0	2	0	1	0	0	0	5	5
4	2	5	5	2	1	0	0	0	0	1	5	5	5
5	2	3	4	3	0	1	1	1	0	5	3	4	4
6	2	5	3	1	2	0	0	1	1	0	0	0	5
7	5	5	5	0	0	0	0	0	0	5	5	5	5
8	4	5	5	1	0	0	0	0	0	0	5	5	5
9	3	3	4	1	1	2	0	1	0	0	0	0	0
10	3	5	5	0	2	0	0	0	0	0	5	5	5
11	4	4	5	1	0	0	1	0	0	0	4	5	5
12	2	5	4	3	0	0	0	1	0	4	5	5	5
13	2	5	5	3	0	0	0	0	0	0	5	5	5
14	4	4	5	1	0	1	0	0	0	5	5	5	5
15	5	5	5	0	0	0	0	0	0	5	5	5	5
16	1	5	5	3	1	0	0	0	0	0	5	5	5
17	5	5	5	0	0	0	0	0	0	4	4	4	4
18	2	4	4	2	1	1	0	1	0	0	5	5	5
19	3	5	5	1	1	0	0	0	0	0	5	5	5
20	2	4	5	3	0	1	0	0	0	1	3	5	5
21	3	5	3	1	1	0	0	1	1	0	4	2	2
22	4	4	5	1	0	1	0	0	0	1	2	4	4
23	3	5	5	1	1	0	0	0	0	0	4	2	2
24	4	4	2	1	0	1	0	3	0	5	5	5	5
25	3	5	5	2	0	0	0	0	0	0	5	4	4
26	2	5	4	3	0	0	0	1	0	0	4	5	5
27	1	5	5	2	2	0	0	0	0	1	4	5	5
28	4	5	4	1	0	0	0	1	0	1	3	5	5
29	3	4	4	1	1	0	1	0	1	1	3	4	4

Sujets	Reconnaissance du présent à la forme progressive comme temps approprié (/5)			Identification erronée d'autres temps comme temps appropriés						Connaissance de l'usage de la terminaison -ing du présent à la forme progressive (/5)		
	A	B	C	A		B		C		A	B	C
				P.I.	I.F.P.	P.I.	I.F.P.	P.I.	I.F.P.			
TO-TAL	90	132	130	41	14	10	3	12	3	39	112	129
	145	145	145	145	145	145	145	145	145	145	145	145

**NOTE :**

P.I. : Présent de l'indicatif (simple present)

I.F.P. : Imparfait à la forme progressive (past progressive or past continuous)

A : prétest

B : post-test 1

C : post-test 2

**TABLEAU G** Résultats relatifs à la connaissance de l'usage du présent à la forme progressive en contexte obligatoire obtenus lors des épreuves écrites (%)

Sujets	Reconnaissance du présent à la forme progressive comme temps approprié (/5)			Identification erronée d'autres temps comme temps appropriés						Connaissance de l'usage de la terminaison -ing du présent à la forme progressive (/5)		
	A	B	C	A		B		C		A	B	C
				P.I.	I.F.P.	P.I.	I.F.P.	P.I.	I.F.P.			
1	80	100	100	20	0	0	0	0	0	0	0	100
2	100	100	100	0	0	0	0	0	0	0	80	100
3	60	60	80	40	0	40	0	20	0	0	100	100
4	40	100	100	40	20	0	0	0	0	20	100	100
5	40	60	80	60	0	20	20	20	0	100	60	80
6	40	100	60	20	40	0	0	20	20	0	0	100
7	100	100	100	0	0	0	0	0	0	100	100	100
8	80	100	100	20	0	0	0	0	0	0	100	100
9	60	60	80	20	20	40	0	20	0	0	0	0
10	60	100	100	0	40	0	0	0	0	0	100	100
11	80	80	100	20	0	0	20	0	0	0	80	100
12	40	100	80	60	0	0	0	20	0	80	100	100
13	40	100	100	60	0	0	0	0	0	0	100	100
14	80	80	100	20	0	20	0	0	0	100	100	100

Sujets	Reconnaissance du présent à la forme progressive comme temps approprié (/5)			Identification erronée d'autres temps comme temps appropriés						Connaissance de l'usage de la terminaison -ing du présent à la forme progressive (/5)		
	A	B	C	A		B		C		A	B	C
				P.I.	I.F.P.	P.I.	I.F.P.	P.I.	I.F.P.			
15	100	100	100	0	0	0	0	0	0	100	100	100
16	20	100	100	60	20	0	0	0	0	0	100	100
17	100	100	100	0	0	0	0	0	0	80	80	80
18	40	80	80	40	20	20	0	20	0	0	100	100
19	60	100	100	20	20	0	0	0	0	0	100	100
20	40	80	100	60	0	20	0	0	0	20	60	100
21	60	100	60	20	20	0	0	20	20	0	80	40
22	80	80	100	20	0	20	0	0	0	20	40	80
23	60	100	100	20	20	0	0	0	0	0	80	40
24	80	80	40	20	0	20	0	60	0	100	100	100
25	60	100	100	40	0	0	0	0	0	0	100	80
26	40	100	80	60	0	0	0	20	0	0	80	100
27	20	100	100	40	40	0	0	0	0	20	80	100
28	80	100	80	20	0	0	0	20	0	20	60	100
29	60	80	80	20	20	0	20	0	20	20	60	80
Total	90	132	130	41	14	10	3	12	3	39	112	129
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	145	145	145	145	145	145	145	145	145	145	145	145
Moyenne du groupe	62,06	91	89,6	28,2	9,7	6,8	2,1	8,2	2,1	26,8	77,24	88,96

**NOTE :**

P.I. : Présent de l'indicatif (simple present)

I.F.P. : Imparfait à la forme progressive (past progressive)

A : prétest

B : post-test 1

C : post-test 2

TABLEAU H Résultats relatifs à la connaissance de l'usage du présent à la forme progressive en contexte obligatoire obtenus lors des épreuves écrites (occurrences et tendance centrale)

Tâche de reconnaissance				
Sujets N = 29	Nombre total d'occurrences de l'usage approprié du P.F.P.	Moyenne (pourcentage d'occurrences de l'usage du P.F.P. recon- nu comme approprié)	Variance	Écart-type
Prétest	145	62,06	552,7	23,5
Post-test 1	145	91,03	188,17	13,71
Post-test 2	145	89,6	246,3	15,69
Tâche où le sujet a à ajouter la terminaison -ING au P.F.P.				
Sujets N = 29	Nombre total d'occurrences de l'usage obligatoire de - ING du P.F.P.	Moyenne (pourcentage d'occurrences de l'usage réel de -ING du P.F.P.	Variance	Écart-type
Prétest	145	26,89	1579,31	39,74
Post-test 1	145	77,24	992,11	31,49
Post-test 2	145	88,96	559,6	23,65

### 5.1.2 Épreuves orales

Pour analyser les résultats relatifs au savoir-utiliser à l'oral les auxiliaires do et does dans la formulation de questions et le P.F.P. obtenu lors des épreuves orales, nous avons adopté la même procédure que celle décrite précédemment et utilisée pour l'analyse des résultats issus des épreuves écrites. Les tableaux I, J, L et M témoignent des

résultats traduits sous forme d'occurrences et de données de pourcentage, tandis que les tableaux K et N englobent ces résultats et ceux concernant la tendance centrale.

### Usage de do et de does

Les résultats obtenus lors des épreuves orales de rendement attestent que les sujets maîtrisent dès le départ l'usage de do mais non celui de does en contexte obligatoire dans la formulation de questions (97,5 % contre 42,2 %, prétest). S'ils persistent dans leur rendement quant à l'usage de do lors des autres épreuves (98,4 % aux post-tests 1 et 2), ils l'accroissent sensiblement concernant l'usage de does (70,4 %, post-test 1; 83 %, post-test 2).

Lorsqu'ils n'utilisent pas do, les sujets font usage de does. Lorsqu'ils n'utilisent pas does, ils recourent essentiellement à do, rarement à is. Malgré le caractère ouvert des épreuves orales et leur statut d'élèves forts, moyens ou faibles en anglais langue seconde, les sujets forment un groupe homogène quant au nombre de questions formulées avec do et à la fréquence de l'usage adéquat de cet auxiliaire, d'où le taux relativement élevé de la variance et de l'écart-type : les sujets faibles (1, 2, 4) développent ou non leur savoir-faire, les sujets moyens (6, 8, 9) et forts (3, 5, 7) l'accroissent ou encore le maintiennent (se référer aux tableaux I, J et K).

TABLEAU I Résultats relatifs à l'usage de do et de does en contexte obligatoire dans la formulation de questions à l'oral (occurrences)

Sujets	Usage de do			Non-usage de do			Usage de does			Non-usage de does		
	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C
1	11/11	7/7	9/9	0/11	0/7	0/9	0/12	0/3	0/5	12/12 (do)	3/3 (do)	5/5 (do)
2	11/11	8/8	5/5	0/11	0/8	0/5	0/1	0/1	5/5	1/1 (do)	1/1 (is)	0/5
3	12/14	8/8	6/6	2/14 (does)	0/8	0/6	6/7	4/4	3/5	1/7 (do)	0/4	2/5 (is)
4	2/2	8/8	5/5	0/2	0/8	0/5	N/A	4/5	5/5	N/A	1/5 (do)	0/5
5	14/14	7/7	6/6	0/14	0/7	0/6	6/7	5/5	4/4	1/7 (do)	0/5	0/4
6	9/9	7/7	6/7	0/9	0/7	1/7 (does)	0/8	5/6	7/8	8/8 (do)	1/8 (do)	1/8 (do)
7	11/12	7/7	9/9	1/12 (does)	0/7	0/9	2/3	2/2	5/5	1/3 (do)	0/2	0/5
8	8/8	-	8/8	0/8	-	0/8	2/2	-	4/4	0/2	-	0/4
9	9/8	7/8	5/5	0/8	1/8 (does)	0/5	0/9	4/4	5/5	9/9 (do)	0/4	0/5
Total	86/89	59/60	59/60	3/89	1/60	1/60	16/49	24/30	38/46	33/49	6/30	8/46

**NOTE :**

A : prétest

B : post-test 1

C : post-test 2

TABLEAU J Résultats relatifs à l'usage de do et de does en contexte obligatoire dans la formulation de questions à l'oral (%)

Sujets	Usage de do			Non-usage de do			Usage de does			Non-usage de does		
	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C
1	100	100	100	0	0	0	0	0	0	100	100	100
2	100	100	100	0	0	0	0	0	100	100	100	0
3	85,7	100	100	14,3	0	0	85,7	100	60	14,3	0	40
4	100	100	100	0	0	0	N/A	80	100	N/A	20	0
5	100	100	100	0	0	0	85,7	100	100	14,3	0	0
6	100	100	85,7	0	0	14,3	0	83,3	87,5	100	16,7	12,5
7	91,7	100	100	8,3	0	0	66,6	100	100	33,4	0	0
8	100	-	100	0	-	0	100	-	100	0	-	0
9	100	87,5	100	0	12,5	100	0	100	100	100	0	0
Moyenne du groupe	97,5	98,4	98,4	2,5	1,6	1,6	42,2	70,4	83	57,8	29,6	17

**NOTE :**

A : prétest

B : post-test 1

C : post-test 2

TABLEAU K Résultats relatifs à l'usage de do et de does en contexte obligatoire dans la formulation de questions à l'oral (occurrences et tendance centrale)

Sujets (n = 9)	Nombre total de questions		Moyenne (pourcentage de questions correctes)		Variance		Ecart-type	
	Avec do	Avec does	Avec do	Avec does	do	does	do	does
Prétest	89	49	97,5	42,2	27,7	2120,5	5,2	46
Post-test 1	60	30	98,4	70,4	19,5	1953,6	4,4	44,2
Post-test 2	60	46	98,4	83	22,7	1146,5	4,7	33,8

### Usage du P.F.P.

Les résultats obtenus lors des épreuves orales de rendement indiquent que les sujets ne maîtrisent pas au départ l'usage du P.F.P. en contexte obligatoire (17,1 % au prétest) mais qu'ils accroissent sensiblement leur savoir-faire en cette matière (60 %, post-test 1; 84,5 %, post-test 2).

Alors que l'emploi de l'auxiliaire être témoigne d'une légère décroissance au cours de ces apprentissages (90,9 % au prétest contre 85,4 % et 83,6 % aux post-tests 1 et 2), celui de la terminaison -ing connaît en revanche une augmentation (90,7 % au prétest comparativement à 97,4 % et 98,8 % aux post-tests 1 et 2).

Lorsque les sujets n'utilisent pas le P.F.P., ils emploient essentiellement le présent de l'indicatif (80,2 % au prétest; 37,7 % et 13,8 % aux post-tests 1 et 2), rarement le passé simple (3,7 % au prétest; 2,3 % et 1,7 % aux post-tests 1 et 2).

Malgré le caractère ouvert des épreuves orales, le groupe de sujets tend à devenir

plus homogène quant au nombre d'occurrences d'usage réel du P.F.P., d'où la diminution sensible de la variance et de l'écart-type. En outre, qu'ils soient faibles, moyens ou forts, les sujets développent sensiblement leur habileté à utiliser le P.F.P.; seul y fait exception un élève moyen (sujet 6) dont le taux de rendement élevé au départ tend à se maintenir. Il en va autrement du comportement linguistique quant à l'usage de l'auxiliaire être et de la terminaison -ing.

#### Usage de l'auxiliaire être

Les élèves faibles témoignent d'une diminution de rendement (sujets 1, 2), suivie parfois d'une augmentation (sujet 4). Les élèves moyens, quant à eux, maintiennent leur rendement s'il est déjà élevé au départ (sujets 6, 8), sinon ils l'accroissent (sujet 9), tandis que les élèves forts l'augmentent sensiblement s'il est relativement peu élevé au départ (sujets 3, 5) ou lui font connaître une légère régression s'il est très élevé au départ (sujet 7).

#### Usage de la terminaison - ing

En ce qui concerne l'utilisation de cette désinence, les élèves faibles (sujets 1, 2, 4) attestent d'une augmentation sensible de leur savoir-faire, les élèves moyens, s'ils ont un rendement très élevé au départ, le maintiennent (sujet 6), sinon ils l'augmentent (sujets 8, 9), alors que les élèves forts persistent dans leur rendement déjà très élevé. Pour de plus amples détails, se reporter aux tableaux L, M et N.

TABLEAU L : Résultats relatifs à l'usage en contexte obligatoire du présent à la forme progressive en expression orale (occurrences)

Sujets	Usage du présent à la forme progressive			Non-usage du présent à la forme progressive			Usage de l'auxiliaire être			Non-usage de l'auxiliaire être		
	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C
1	2/43	26/37	62/68	41/43	11/37	6/68	2/2	24/26	50/62	0/2	2/26	12/62
2	0/25	5/28	54/58	25/25	23/28	4/58	N/A	4/5	18/54	N/A	1/5	38/54
3	1/24	19/30	51/51	23/24	11/30	0/51	0/1	18/19	51/51	1/1	1/19	0/51
4	3/37	15/35	43/52	34/37	20/35	9/52	3/3	6/15	33/43	0/3	9/15	10/43
5	8/25	34/46	44/50	17/25	12/46	6/50	5/8	30/34	44/44	3/8	4/34	0/44
6	27/29	23/27	49/55	2/29	4/27	6/55	27/27	23/23	49/49	0/27	0/23	0/49
7	2/22	18/34	32/52	20/22	16/34	20/52	2/2	17/18	30/32	0/2	1/18	2/32
8	1/31	...	42/63	30/31	...	21/63	1/1	...	42/42	0/1	...	0/42
9	0/37	18/26	32/35	37/37	8/26	3/35	N/A	13/18	25/32	N/A	5/18	7/32
Total	44	158	409	229	105	75	40	135	342	4	23	67
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	273	263	484	273	263	484	44	158	409	44	158	409

Sujets	Usage de la terminaison ING			Non-usage de la terminaison ING			Usage d'autres temps					
	A	B	C	A	B	C	A		B		C	
							P.I.	P.S.	P.I.	P.S.	P.I.	P.S.
1	0/2	26/26	62/62	2/2	0/26	0/62	41/43	0/43	11/37	0/37	4/68	2/68
									7			
2	N/A	5/5	53/54	N/A	0/5	1/54	25/25	0/25	22/28	1/28	4/58	0/58
									8			
3	1/1	19/19	51/51	0/1	0/19	0/51	22/24	1/24	11/30	0/30	0/51	0/51
									0			
4	1/3	12/15	43/43	2/3	3/15	0/43	30/37	4/37	18/35	2/35	8/52	1/52
									5			
5	8/8	34/34	44/44	0/8	0/34	0/44	17/25	0/25	12/46	0/46	6/50	0/50
									6			
6	27/27	23/23	47/49	0/27	0/23	2/49	1/29	1/29	3/27	1/27	6/55	0/55
7	2/2	18/18	32/32	0/2	0/18	0/32	16/22	4/22	14/34	2/34	18/52	2/52
									4		2	
8	0/0	...	40/42	0/0	...	2/42	30/31	0/31	...	...	19/63	2/63
											3	
9	N/A	17/18	32/32	N/A	1/18	0/32	37/37	0/37	8/26	0/26	2/35	1/35
Total	39	154	404	4	4	5	219	10	99	8	67	8
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	43	158	409	43	158	409	273	273	283	283	484	484

**NOTE :**

A : prétest

B : post-test 1

C : post-test 2

P.I. : présent de l'indicatif (simple present)

P.S. : passé simple (simple past)

TABLEAU M : Résultats relatifs à l'usage en contexte obligatoire du présent à la forme progressive en expression orale (%)

Sujets	Usage du P.F.P.			Non-usage du P.F.P.			Usage de l'auxiliaire être			Non-usage de l'auxiliaire être		
	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C
1	4,7	70,3	91,2	95,3	29,7	8,8	100	92,3	80,6	0	7,7	19,4
2	0	17,9	93,1	100	82,1	6,9	N/A	80	33,3	N/A	20	66,7
3	4,2	63,3	100	95,8	36,6	0	0	94,7	100	100	5,3	0
4	8,1	42,9	82,7	91,9	57,1	17,3	100	40	76,7	0	60	23,3
5	32	73,9	88	68	26	12	62,5	88,2	100	37,5	11,8	0
6	93	85,2	89	7	14,8	11	100	100	100	0	0	0
7	9,1	53	61,5	90,9	47	38,5	100	94,4	93,7	0	5,6	6,3
8	3,2	---	66,7	96,7	---	33,3	100	---	100	0	---	0
9	0	69,2	91,4	100	30,8	8,6	N/A	72,2	78,1	N/A	27,8	21,9
Moyenne du groupe	17,1	60	84,5	83,9	40	15,5	90,9	85,45	83,62	9,1	14,55	16,38

  

Sujets	Usage de la terminaison ING			Non-usage de la terminaison ING			Usage d'autres temps					
	A	B	C	A	B	C	A		B		C	
							P.I.	P.S.	P.I.	P.S.	P.I.	P.S.
1	0	100	100	100	0	0	95,3	0	29,7	0	5,9	2,9
2	N/A	100	98,1	N/A	0	1,9	100	0	78,5	3,6	6,9	0
3	100	100	100	0	0	0	91,6	4,2	36,7	0	0	0
4	33,3	80	100	66,7	20	0	81,1	10,8	51,4	5,7	15,4	1,9
5	100	100	100	0	0	0	68	0	26,1	0	12	0
6	100	100	96	0	0	4	3,5	3,5	11,1	3,7	11	0
7	100	100	100	0	0	0	72,7	18,2	41,1	5,9	34,6	3,9
8	0	---	95,2	0	---	4,8	96,8	0	---	---	30,2	3,1
9	N/A	94,4	100	N/A	5,6	0	100	0	30,8	0	5,7	2,9
Moyenne du groupe	90,7	97,47	98,8	9,3	2,53	1,2	80,2	3,7	37,7	2,3	13,8	1,7

**NOTE :**

A : prétest

B : post-test 1

C : post-test 2

P.I. : présent de l'indicatif (simple present)

P.S. : passé simple (simple past)

**TABLEAU N** Résultats relatifs à l'usage en contexte obligatoire du présent à la forme progressive (PFP) en expression orale (occurrences et tendance centrale)

Sujets (n=9)	Nombre total d'occurrences d'usage réel			Moyenne (pourcentage d'utilisation réelle)			Variance	Écart-type
	PFP	être	-ing	PFP	être	-ing	PFP	PFP
Pré-test	44	40	39	17,1	90,9	90,7	903,25	30,05
Post-test 1	158	135	154	60	85,45	97,47	448,76	21,18
Post-test 2	409	342	404	84,5	83,62	98,8	160,9	12,68

## 5.2 Interprétation des données

Il ressort du compte-rendu des résultats de notre investigation que nos sujets ont parfait leur connaissance et développé leur habileté relativement à l'usage de do, de does et du P.F.P. et que leurs apprentissages tendent à durer. Cet impact peut-il être interprété comme la conséquence de l'intervention pédagogique?

En première saisie, les résultats obtenus le suggèrent, d'autant plus qu'une amélioration manifeste du savoir-faire des élèves a pu être observée lors de l'analyse de leur comportement linguistique durant l'intervention (voir l'analyse de l'intervention structurée effectuée précédemment).

Cependant, d'autres variables d'influence pourraient expliquer ces résultats si nous considérons le plan d'expérience utilisé au cours de notre étude (plan pré-experimental  $O_1 \times O_{2-3}$ , prétest-intervention, post-tests 1-2). En l'absence de groupe témoin, il faut reconnaître que ce devis ne peut à lui seul contrôler l'effet de certaines variables

étrangères à la variable indépendante. La responsabilité des résultats pourrait, en partie du moins, aussi être imputée, entre autres, à la prise de mesure ou testing (effet de familiarisation avec la tâche)- même si nous avons pris soin de ne fournir aux élèves aucune rétroaction sur leur rendement aux épreuves écrites et orales -, à des changements survenus chez les sujets (fatigue, faim...), etc.

En somme, bien que le devis permette de mettre en lumière des modifications chez la variable dépendante (rendement des sujets), de les décrire, nous ne pouvons attribuer ce changement à la seule intervention pédagogique. Par contre, si les données de notre recherche, qui se voulait exploratoire, demeurent suggestives, elles viennent s'ajouter à d'autres plus concluantes quant à l'impact positif d'un enseignement expérimental mettant, tout comme le nôtre, l'emphase sur la forme linguistique et recourant au feed-back correctif en classe d'anglais intensif (voir notamment Lightbown et Spada, 1990 A et 1990 B, aussi sous Cadre de référence).

## CONCLUSION

La présente conclusion contient trois parties. La première résume l'essentiel des résultats obtenus dans le cadre de notre recherche. La deuxième fournit un bilan analytique de ces résultats. La dernière suggère diverses avenues, notamment en ce qui concerne l'enseignement en classe d'anglais intensif et la recherche ultérieure.

Malgré leurs limites, les résultats obtenus demeurent, à l'instar de ceux disponibles de la recherche antérieure, encourageants quant à l'influence positive potentielle d'un enseignement explicite de la forme linguistique en classe d'anglais intensif. Nous nous proposons d'intégrer cette dimension à notre propre enseignement.

Par ailleurs, le besoin de recherche subsiste : des études plus exhaustives sont nécessaires pour établir l'évidence empirique de l'impact d'un enseignement explicite de la grammaire sur son apprentissage par les élèves en classe d'anglais intensif. Celles conduites jusqu'ici, même les plus valides sur le plan interne, ne peuvent prétendre qu'à une portée limitée de leurs résultats; de fait, aucune étude n'a été menée auprès de classes-types. De plus, l'enseignement de la grammaire en classe d'anglais intensif demeure un objet d'investigation relativement peu étudié.

En outre, à notre connaissance, les recherches menées jusqu'à maintenant, la nôtre y compris, n'ont pas mesuré l'impact des variables de l'intervention expérimentale, variable indépendante complexe, soit celui des divers types de feed-back correctifs

fournis par les élèves et par l'enseignant-e, celui du modèle verbal offert par l'enseignante et par les pairs, de même que celui de divers types d'enseignement formels de règles de grammaire. Ces questions font encore l'objet d'un débat. À cet égard, il serait intéressant de vérifier l'effet d'un enseignement explicite de règles de grammaire dont le scénario inspiré des données de la psychologie de l'apprentissage pourrait correspondre au suivant :

Première phase : phase de développement de connaissances explicites des règles grammaticales concernées (découverte et formulation des règles par les élèves).

Deuxième phase : phase d'intégration de ces connaissances ou de réinvestissement lors d'activités de communication.

Troisième phase : phase de feed-back correctif fourni par l'enseignant-e.

Quatrième phase : phase de consolidation des connaissances au moyen d'exercices ou d'activités de communication de façon à pouvoir davantage offrir à l'élève la possibilité de contrôler ses propres productions.

## BIBLIOGRAPHIE

- ALLWRIGHT, R.L. (1977). "Language Learning through Communication Practice", dans ELT Documents, 76/3.
- BILLY, L. (1978). Conception générale de l'enseignement des langues secondes au primaire, manuscrit, pp. 3-5.
- CLOUTIER, J. (1990). Analyse documentaire de quelques expériences en enseignement intensif, rapport de recherche préparé pour la Direction générale de la recherche du Ministère de l'Éducation du Québec.
- CORDER, S.P. (1967). "The Significance of Learners' Errors", dans International Review of Applied Linguistics, vol. 5, no. 4, pp. 161-170.
- DULAY, H.G. et BURT, M.K. (1973). "Should we Teach Children Syntax?", dans Language Learning, vol. 23, pp. 245-258.
- ELLIS, R. (1984). "The Role of Instruction in Second Language Acquisition", dans SINGLETON, D.M. et LITTLE, D.G. (éd.), Language Learning in Formal and Informal Contexts, Dublin, IRAAL, pp. 19-37.
- FELIX, S.W. (1981). "The Effect of Formal Instruction on Second Language Acquisition", dans Language Learning, vol. 31, pp. 87-112.
- HARLEY, B. (1989). "Functional Grammar in French Immersion: A Classroom Experiment", dans Applied Linguistics, vol. 10, pp. 331-359.
- HIGGS, T.V. et CLIFFORD, R. (1982). "The Push Toward Communication", dans T.V. HIGGS (Ed.), Curriculum, Competence and the Foreign Language Teacher, Skokie, IL, National Textbook Co., pp. 57-79
- KLEIN, W. (1989). L'acquisition de langue étrangère, Paris, Armand Colin.
- KRASHEN, S.D. (1982). "Principles and Practice in Second Language Acquisition", News York, Pergamon.
- KRASHEN, S.D. (1985). "The Input Hypothesis: Issues and Implications", London, Longman.

- KRASHEN, S.D. et TERRELL, T. (1983). The Natural Approach, New York, Pergamon.
- LIGHTBOWN, P.M. (1983). "Exploring Relationships Between Developmental and Instructional Sequences in L2 Acquisition", dans SELINGER, H. et LONG, M.H. (éd.), "Classroom-oriented research in second language acquisition" Rowley (MA), Newbury House, (pp. 217-243).
- LIGHTBOWN, P.M. (1990). Lettre du 19 juin, Montréal, Concordia University (voir Annexe A).
- LIGHTBOWN, P.M. et SPADA, N. (1990a) Teaching Questions in L2 Classrooms: What I say or what I do?, manuscrit, 22 p.
- LIGHTBOWN, P.M. et SPADA, N. (1990b). "Focus-on-Form and Corrective Feedback in Communicative Language Teaching: Effects on Second Language Learning", dans Studies in Second Language Acquisition, vol. 12, pp. 429-448.
- LONG, M.H. (1988). "Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching Methodology", paper prepared for the National Foreign Language Center/European Cultural Foundation Conference on Empirical Research on Second Language Learning in Institutional Settings, Bellagio, Italy, June 20-24, 24 p.
- NEWMARK, L. (1966). "How not to Interfere with Language Learning", dans International Journal of American Linguistics, vol. 32, pp. 77-83.
- NEWMARK, L. et REIBEL, D.A. (1968). "Necessity and Sufficiency in Language Learning", dans International Review of Applied Linguistics, vol. 6, pp. 145-164.
- PARIS, L. (1987). Some Aspects of the Second Language Development of Children in Intensive Programs, unpublished master's thesis, Montreal, Concordia University.
- SPADA, N. et LIGHTBOWN, P.M. (1988). Intensive ESL Program in Quebec Primary Schools, Montreal, Concordia University and McGill University.
- SWAIN, M. (1985). "Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output and its Development", dans GASS, S. et MADDEN, C. (éd.), Input in Second Language Acquisition, Rowley (MA), Newbury House, pp. 235-253.
- SWAIN, M. (1989). "Manipulation and Complementing Content to Maximize Second Language Learning", dans TESL Canada Journal, vol. 6, pp. 68-83.

WODE, H. (1981). "Language-Acquisitional Universals: A Unified View of Language Acquisition", dans WINITZ, H. (réd.), Native Language and Foreign Language Acquisition. Annals of the New York Academy of Sciences, vol. 379, pp. 218-234.

**AUTORISATION DES PARENTS  
ET CONSENTEMENT DES ENFANTS**

**BONJOUR CHERS PARENTS!**

J'enseigne actuellement l'anglais à votre enfant. Par ailleurs, je désire vous informer que je suis inscrite, depuis janvier 1990, à un programme d'études de 2e cycle à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue dans le but d'obtenir une maîtrise en éducation.

J'ai pour projet d'accroître la qualité actuelle de mes enseignements. Pour ce faire, je dois effectuer une cueillette de renseignements qui me seront utiles pour mener à bien mon projet. J'ai besoin de votre collaboration ainsi que de celle de votre enfant.

Il s'agit en fait de répondre à quelques questions clés concernant votre connaissance de l'anglais, l'utilisation que vous en faites et l'importance que vous y accordez.

Si vous pouviez prendre un peu de votre temps pour répondre à ces questions importantes, je vous en serais très reconnaissante.

Merci à l'avance de votre précieuse collaboration!

Lynda Chartrand  
Enseignante

---

RETOURNER À L'ÉCOLE AVANT LE 7 OCTOBRE 1991

NOM DE L'ENFANT: \_\_\_\_\_

J'AUTORISE MON ENFANT À PARTICIPER À CETTE RECHERCHE

\_\_\_\_\_  
SIGNATURE DU PARENT

J'ACCEPTE DE PARTICIPER À CETTE RECHERCHE

\_\_\_\_\_  
SIGNATURE DE L'ENFANT



# Concordia

UNIVERSITY

June 19, 1990

Annexe B

Dear Lynda,

I was very pleased to get your letter which Lise passed on to me at the SPEAQ conference. Your interest in the possibility of improving the students' accuracy as well as developing their fluency is particularly important since you know the students and their daily reality so well.

Enclosed are some papers of mine which you may not have had access to. Each paper also has a reference list from which you can draw other useful sources. When you have read them, I would be pleased to meet with you to discuss your work. To answer one of your questions, I think Krashen's work will be one which is important as background to your thinking. His view would be that students will acquire fluent and accurate English simply through exposure to good English input. We can discuss the extent to which you think this is true. There are several possible reasons for the failure of intensive program students to reach higher levels of accuracy: (1) Krashen's view that they simply need more time and more comprehensible input; (2) Higgs and Clifford's view that they have developed communicative fluency with errors and are thus not able or not motivated to improve the accuracy of their speech; (3) my own view that students whose principal input comes from other students whose language is inaccurate may "acquire" the inaccurate version as if it were the correct one. Note that my view is not incompatible with Krashen's at some theoretical level. However, at a practical level. I think we would have different suggestions for how to solve the problem. I would favor some form-focussed instruction to help students see how their language differs from that of the native speakers. Krashen would simply want them to have more exposure to native speakers' language as input. (I'd like to see them get that too, but still doubt that it would be enough.)

I will be in Michigan for three weeks, teaching at the TESOL Summer Institute. Please phone me after July 15 or in August and we can arrange to get together to discuss your project.

Best wishes,

Patsy M. Lightbown  
Professor of Applied Linguistics

**QUESTIONNAIRE S'ADRESSANT AUX PARENTS**

1. Âge: mère: 25 à 30 ans    30 à 35 ans    35 à 40 ans    40 ans+  
père: 25 à 30 ans    30 à 35 ans    35 à 40 ans    40 ans+
  
2. Occupation: mère: \_\_\_\_\_  
père: \_\_\_\_\_
  
3. Parlez-vous anglais?  
mère:            pas du tout            un peu            assez bien            très bien  
père:            pas du tout            un peu            assez bien            très bien
  
4. Écrivez-vous l'anglais?  
mère:            pas du tout            un peu            assez bien            très bien  
père:            pas du tout            un peu            assez bien            très bien
  
5. Comprenez-vous l'anglais?  
mère:            pas du tout            un peu            assez bien            très bien  
père:            pas du tout            un peu            assez bien            très bien

6. Parlez-vous anglais avec vos enfants?

mère: pas du tout un peu beaucoup toujours

père: pas du tout un peu beaucoup toujours

7. Question adressée à la mère:

Avez-vous des membres de votre famille qui sont bilingues ou qui parlent anglais?

OUI \_\_\_\_\_ NON \_\_\_\_\_

Dans l'affirmative:

frères soeurs grand-parents père mère

8. Question adressée au père:

Avez-vous des membres de votre famille qui sont bilingues ou qui parlent anglais?

OUI \_\_\_\_\_ NON \_\_\_\_\_

Dans l'affirmative:

frères soeurs grand-parents père mère

9. Écoutez-vous des programmes en anglais à la télévision?

mère: pas du tout un peu souvent rarement

père: pas du tout un peu souvent rarement

Quelles émissions? (s'il y a lieu) \_\_\_\_\_

10. Est-ce que votre enfant vous parle anglais à la maison?

Pas du tout un peu souvent rarement

11. Est-ce que votre enfant a la chance de pratiquer l'anglais en dehors de l'école?

pas du tout un peu rarement

12. Quelle importance accordez-vous à l'anglais?

mère: pas du tout important un peu très important

Pourquoi?: \_\_\_\_\_

père: pas du tout important un peu très important

Pourquoi?: \_\_\_\_\_

13. Pensez-vous que la connaissance de deux langues (anglais et français) est un atout dans notre société d'aujourd'hui?

mère: pas du tout un peu beaucoup

Pourquoi?: \_\_\_\_\_

père: pas du tout un peu beaucoup

Pourquoi?: \_\_\_\_\_

**MERCI DE VOTRE COLLABORATION!**

Résultats du questionnaire s'adressant aux parents concernant  
leur milieu familial, leur connaissance, leur intérêt  
de la langue anglaise

Ques- tions	Résultats			
	25 à 30 ans	30 à 35 ans	35 à 40 ans	40 ans +
1. Âge				
Mère	0	30,8	34,6	34,6
Père	0	15,3	26,9	53,8
2. Occupation par ordre décroissant				
Mère	Personnel de bureau (9) Ménagère (6) Professionnel (3)		Vente (4) Technique (2) Études (2)	
Père	Entretien et services (11) Professionnel (7) Technique (3)		Vente (2) Journalier (2)	
	Pas du tout	Un peu	Assez bien	Très bien
3. Parlez-vous anglais?				
Mère	16	48	32	4
Père	16,7	54,4	20,9	8
4. Écrivez- vous l'an- glais				
Mère	19,2	50,2	23	7,6
Père	23,2	45,8	16,8	4,2

5.	Comprenez-vous l'anglais	0	62,9	22,3	14,8
	Mère	11,5	46,1	34,6	7,8
	Père				
6.	Parlez-vous anglais avec vos enfants?	26,9	73,1	0	0
		36	64	0	0
	Mère				
	Père				
7.	Avez-vous des membres de votre famille qui sont bilingues ou qui parlent anglais?	Oui	69,3		
		Non	30,7		
	Mère				
	Dans l'affirmative, lesquels?	Frères	Soeurs	Grands-parents	Père
					Mère
		10	11	2	5
					3
8.	Avez-vous des membres de votre famille qui sont bilingues ou qui parlent anglais?	Oui	Non		
		52	48		

	Père	Frères	Soeurs	Grands- parents	Père	Mère
	Dans l'affirmative, lesquels?					
9.		10	7	2	4	2
	Écoutez-vous des émissions en anglais à la télévision?	Pas du tout	Un peu	Souvent	Rarement	
10.		26,9	38,6	26,9	7,6	
	Est-ce que votre enfant vous parle en anglais à la maison?	Pas du tout	Un peu	Beaucoup	Rarement	
11.		15,3	61,5	15,4	7,8	
	Est-ce que votre enfant a la chance de pratiquer l'anglais en dehors de l'école?	7,8	53,8	0	38,4	
12.	Quelle importance donnez-vous à l'anglais?	Pas du tout	Important	Un peu	Très important	
	Mère	0	34,6	0	65,4	
	Père	0	28	8	64	

13.	Pensez-vous que la connaissance des deux langues (anglais et français) est un atout dans notre société d'aujourd'hui?	Pas du tout	Un peu	Beaucoup
Mère		0	0	100
Père		0	8	92

---

**Note :** 9. Lesquelles?

- Films (12)
- Romans savon (3)
- Jeux (6)
- Sports (1)
- Autres émissions (5)

12. Pourquoi?

- Mère
1. Communication avec les anglophones
  2. Travail et emploi
  3. Voyages
  4. Culture

- Père
1. Langue de caractère international
  2. Travail
  3. Études
  4. Communication avec les anglophones

### 13. Pourquoi?

- Mère
1. Atout au travail
  2. Communication
  3. Caractère international de la langue
  4. Culture
  5. Voyages
  6. Facilité de trouver de l'emploi

- Père
1. Langue des affaires
  2. Communication
  3. Nécessité à tous les niveaux (emploi, communication, par exemple)
- 
-

**QUESTIONNAIRE S'ADRESSANT AUX ÉLÈVES**

1. Âge: \_\_\_\_\_
2. Sexe: masculin \_\_\_\_\_ féminin \_\_\_\_\_
3. Nombre d'enfants dans votre famille: \_\_\_\_\_
4. Depuis quand es-tu intéressé(e) à apprendre l'anglais?  
\_\_\_\_\_
5. Es-tu satisfait(e) de ta capacité à t'exprimer en anglais?  
pas du tout    un peu    beaucoup    très satisfait(e)
6. Es-tu satisfait(e) de ta capacité à comprendre l'anglais?  
pas du tout    un peu    beaucoup    très satisfait(e)
7. Écoutes-tu actuellement des émissions anglais à la télévision?  
pas du tout    un peu    beaucoup    toujours  
Lesquelles? \_\_\_\_\_  
(s'il y a lieu)
8. Utilises-tu l'anglais à l'extérieur de l'école?  
pas du tout    un peu    beaucoup    toujours  
Pourquoi? \_\_\_\_\_

9. Est-ce qu'apprendre l'anglais t'apparaît important?

pas du tout    un peu    beaucoup    énormément

Pourquoi? \_\_\_\_\_

10. As-tu des amis(es) anglophones?

pas du tout    un peu    beaucoup

11. Si c'est le cas, parlez-vous anglais ensemble?

pas du tout    un peu    beaucoup    toujours

12. Seras-tu intéressé(e) à continuer d'apprendre l'anglais après ton cinq (5) mois intensif?

pas du tout    un peu    beaucoup    énormément

Où?:    à l'école?    à la maison?

Résultats du questionnaire adressé aux élèves concernant  
leur intérêt, leur attitude face à l'apprentissage  
de l'anglais langue seconde

Questions		Résultats				
1.	Âge?	11 ans			89,7	
		12 ans			10,3	
2.	Sexe?	Masculin			44,8	
		Féminin			55,2	
3.	Nombre d'enfants dans la famille?	1	2	3	4	5
		6,89	55,17	31	3,4	3,4
4.	Depuis quand es-tu intéressé(e) à apprendre l'anglais?	1 an	2 ans	3 ans	4 ans	5 ans
		20,6	41,3	20,6	3,4	13,7
5.	Es-tu satisfait(e) de ta capacité à t'exprimer?	Pas du tout	Un peu	Beaucoup	Très satisfait	
		0	6,9	48,2	44,9	
6.	Es-tu satisfait(e) de ta capacité à comprendre?	0	0	34,4	65,6	

7.	Écoutes-tu actuellement des émissions anglaises à la télévision?	Aucunement	Parfois	Souvent	Très souvent
		0	75,9	20,7	3,4
8.	Utilises-tu l'anglais à l'extérieur de l'école?	Pas du tout	Un peu	Beaucoup	Toujours
		0	82,7	17,3	0
9.	Est-ce qu'apprendre l'anglais t'apparaît important?	Pas du tout	Un peu	Beaucoup	Enormément
		0	0	27,5	72,5
10.	As-tu des amis anglophones?		Pas du tout	Un peu	Beaucoup
			31	62,2	6,8
11.	Si c'est le cas, parlez-vous anglais ensemble?	Pas du tout	Un peu	Beaucoup	Toujours
		17,3	68,9	13,8	0

		Pas du tout	Un peu	Beaucoup	Enormément
12.	Serais-tu intéressé(e) à continuer d'apprendre l'anglais après ton cinq (5) mois intensif?	0	13,8	37,9	48,3
	Où				
	À l'école	86,2			
	À la maison	44,8			

**Note :**

- |    |             |    |   |
|----|-------------|----|---|
| 7. | Lesquelles? | 1. | Full House (histoires de vie familiale)   |
|    |             | 2. | Dessins animés  |
|    |             | 3. | Americas Funniest People (vidéoclip)  |
|    |             | 4. | Days of Our Lives (téléroman)   |
|    |             | 5. | Films et émissions telles : Wheel of Fortune (jeu de hasard)                                |
|    |             | 6. | Autres  |
| 8. | Pourquoi?   | 1. | Pour communiquer avec les autres élèves et les membres de ma famille (tante, oncle, cousin) |
|    |             | 2. | Pour pratiquer et améliorer mon vocabulaire   |
| 9. | Pourquoi?   | 1. | Pour un bon emploi  |
|    |             | 2. | Pour dialoguer avec les anglophones   |
|    |             | 3. | Pour voyager  |
|    |             | 4. | Pour les études   |
|    |             | 5. | Autres  |

**PRÉTEST-forme écrite**

**PARTIE I**

**Lis bien la phrase et encercle la bonne réponse.**

1. What is Paul doing today?
  - a) He was playing basketball.
  - b) He's playing basketball.
  - c) He plays basketball.
  
2. Where are you going tonight?
  - a) I was going to the cinema at seven o'clock.
  - b) I go to the cinema by taxi.
  - c) I'm going to the cinema.
  
3. When is Helen listening to her program?
  - a) She is listening to it now.
  - b) She was listening to it last night.
  - c) She listens to it every day.
  
4. Where is Charles studying?
  - a) He was studying at the library.
  - b) He studies history at school.
  - c) He's studying at home.

5. When are you working?

- a) I was working at the office last night.
- b) I'm working today.
- c) I work all week.

## PART II

Remets les phrases en ordre et conjugue le verbe.

1. go / Kathleen / Peter / and / to Florida / are.

---

2. is / them / a letter / write / Suzan.

---

3. with / is / tennis / Paul / play / Frank.

---

4. at four o'clock / him / are / we / meet.

---

5. together / Paul and Simon / tennis / play / are.

---

### **PART III**

**Complète les questions dans ce dialogue.**

1. Student : \_\_\_\_\_ like to listen to music?  
Teacher : - Yes, I like to listen to music.
2. Student : \_\_\_\_\_ wash the dishes?  
Teacher : - Yes, Peter washes the dishes.
3. Student : \_\_\_\_\_ do his homework?  
Teacher : - Yes, Philip does his homework.
4. Student : \_\_\_\_\_ like to dance?  
Teacher : - Yes, I like to dance.

### **PARTIE IV**

**Change ces phrases par des questions.**

1. She likes football. \_\_\_\_\_ she like football?
2. Charles loves to play hockey. \_\_\_\_\_ he love to play hockey?
3. They drink milk. \_\_\_\_\_ they drink milk?
4. I eat fruit everyday. \_\_\_\_\_ you eat fruit everyday?

### **CORRIGÉ**

Partie I : b, c, a, c, b

Partie II : going, writing, playing, meeting, playing

Partie III : Do you, Does Peter, Does Philip, Do you

Partie IV : Does, Does, Do, Do

**PRÉTEST**

- T- O.K. J.P., tu dois me décrire ce que tu vois dans l'image.  
S- I think I don't know but eh, but it's like Mickey mouse and he's erasing the board, the teacher have a glass of water on her hand, eh Prince I think it's write on his sweater Prince, and a duck, and a little girl are sitting on eh their chairs and that's it.
- T- O.K. Mais je dois choisir l'image que tu décris, alors peux-tu me dire ce qu'ils portent et ce qu'ils font?  
S- O.K. Mickey mouse is wearing a red sweater, eh black shorts, eh the teacher is wearing is it a robe? A robe pink and black and she has glasses, glass, Prince have a green head and mauve I think mauve sweater and the duck have a white head but I don't know, and a pink sweater. The girl have black hair, white eh, white eh, yellow sweater with black point on it. That's it.
- T- O.K. Dis-moi ce qu'ils font, ce qu'ils sont en train de faire.  
S- Je l'ai dit tantôt.
- T- Pas pour tous les personnages.  
S- Prince is listening to the teacher, the duck is talking to Prince and the girl eh, I think she's looking at the group but I'm not sure what.
- T- And Mickey mouse...  
S- He's erasing the blackboard.
- T- And the teacher...  
S- She have eh she have a glass in her hand and eh she eh...
- T- O.K. Is this the picture you are describing?  
S- Yes.
- \* \* \* \* \*
- T- O.K. J.-P. more pictures.  
S- A boy is drawing his teacher on the board and the other boy with red hair is pointing the board and another, no it's a girl, she have a plane in her hand and she is going to throw it to a boy and another boy beside the girl, he eh he's thinking and the other girl is watching through the door if their teacher is coming, I think.
- T- Can you describe the picture a little bit so I can find the picture?

S- The guy who is writing on the board have brown hair, red sweater and blue jeans. Another boy eh have brown hair and eh brown t-shirt a girl have yellow hair and eh mauve robe and eh a boy, the boy beside her, have brown hair, green, a green sweater and blue jeans I think and the other girl, who is waiting for the teacher have a brown hair, mauve no that's pink sweater and brown pants.

T- O.K. Qu'est-ce que tu peux me dire des tables, qu'est-ce qu'il y a sur les tables?

S- There's books on the desk and one eh, one on the desk of the teacher.

T- Opened or closed?

S- The one on the desk eh, of the students are opened and the one on the desk of the teacher is closed.

T- O.K. Is this picture you're describing?

S- Yes.

T- Yes.

\* \* \* \* \*

T- You can pick another one.

S- O.K. It's a birthday.

T- Whose birthday?

S- Pat's, O.K. There a boy with a hat on the head, he eh after a girl with a hat too, but it's not the same and another boy who have the same, eh, have eh, the same hat but not the same color of other boy, and eh another girl have a hat, and she have a ju-jupe.

T- A skirt.

S- Ah, she have a skirt, a green skirt, with line. On the table there is a birthday cake on a plate.

T- How many candles?

S- One, two, three, four, five, six, seven, eight, nine.

T- Eight.

S- Oh!

T- Est-ce que tu peux me dire ce qu'ils sont en train de faire?

S- The girl is blowing the candle and I think eh the others are singing and eh I eh I don't know they sang a little before but they're looking at the girls who's blowing the cake.

T- The candles on the cake.  
S- The candles on the cake, they're waiting to eat the cat.

T- The cake.  
S- The cake.

T- Is this the one you are describing?  
S- Yes.

T- Good!

\* \* \* \* \*

T- O.K. J.-P. pick another one.  
S- O.K. The little boy is pointing the shoes and another is looking at it, and a dog is running after it. The first boy is beside the wastebasket and there's trees in front of the trees, and houses, and eh house eh further.

T- Est-ce qu'il y a autre chose que tu peux dire?  
S- Oh, there eh "how do you say déchets?"

T- Garbage.  
S- Oh! Garbage on the grass.

T- Disons, le garçon qui pointe, demande au chien: "Veux-tu aller chercher le soulier?"  
Comment va-t-il poser la question en anglais?  
S- Eh, go search for the shoes eh...

T- Pose-moi ça encore.  
S- Eh, run after the shoe eh search the shoe, eh go search the shoe, is it search oh! go get the shoe?

T- O.K. Et s'il demande au garçon à côté de lui, son ami, s'il veut courir après le chien, comment va-t-il poser la question?  
S- Run after the dog, can you run after the dog?

T- S'il veut courir après le chien?  
S- Do you want to run after the dog?

T- O.K., Is this the picture?  
S- Eh, yes.

\* \* \* \* \*

T- O.K. Another one.

S- O.K. On the bus there's a cat, and eh a little boy is going out of the bus. There a boy with a cap and he's talking with another girl, and a girl is on the corner of the street. There's a girl and a boy, they have the two a hat on her head, a bicycle and eh, there f, she eh...

T- Leaves.

S- Oh! There leaves on the, in, on the street. There's a house eh, on the other side of the street, and a big a big eh tree.

T- Le garçon qui pointe, comment va-t-il poser la question à savoir si son amie veut aller dans cette direction-là.

S- Do you want to go in that direction?

T- O.K. Et puis s'il lui demande si la petite fille au coin de la rue veut embarquer dans l'autobus?

S- Do the little girl want to go into the bus?

T- Is this the picture?

S- Eh yes.

\* \* \* \* \*

T- Pick another one.

S- There astronaut eh they get out of a spaceship eh it's not a spaceship but it's a. There are two astronaut in a spaceship, they're eh, one have a gun I think, there lots of, there're like car of the space, eh a spaceship and eh Saturn planet eh how come eh there are fish eh there are eh...

T- Martians?

S- Oh! yes, martians and martian cars eh...

T- How many cars?

S- Four.

T- And how many martians?

S- Two, but one in a caré

T- O.K. Qu'est-ce que tu peux me dire des poissons?

S- They're flying in the space, in the sky.

T- Comment poserais-tu la question si les astronautes demandaient aux martiens de venir les visiter dans leur vaisseau spatial?

S- Do you want to come in our spaceship?

T- Et si les martiens leur demandaient de venir partager le souper avec eux?

S- Do you want to have dinner with us?

T- Les martiens veulent savoir si le vaisseau des astronautes va vite.

S- Do your spaceship going fast?

T- La fusée que tu vois en haut, qu'est-ce qu'elle fait?

S- She, eh I think, she's waiting for the astronauts. I'm not sure.

T- Is this the picture your are describing?

S- Yes.

T- Yes.

\* \* \* \* \*

T- Bon! À partir de cette image, disons que tu es en voiture avec un de tes amis et tu vois Claire, ici sur le bord du chemin, et elle t'envoie la main. Demande à ton ami s'il veut lui demander qu'elle embarque avec vous.

S- Please ask her to come with us.

T- Ici, tu as une photo du chien, demande à ton voisin si son chien jappe beaucoup.

S- Do your dog is bark eh bark often?

T- Ici, tu as une image d'un bébé qui pleure, tu veux savoir si elle pleure la nuit.

S- Do the baby cry the night?

T- Ici, tu as l'image du facteur, tu veux savoir si le facteur passe le courrier quand il pleut.

S- Do you pass the mail when it's rainy outside?

T- Mais tu demandes à quelqu'un d'autre que le facteur qui travaille au bureau de poste.

S- Do you know if the facteur, eh...

T- The mailman - postman.

S- The postman pass the mail when it's rainy.

T- O.K. Bon! Tu me poses des questions. Tu veux savoir si je mange des céréales le matin pour mon déjeuner.

- S- Do you eat cereals in the morning for breakfast?
- T- Tu poses la question à ton "chum" pour savoir s'il fait une collection de cartes de hockey.
- S- Do you do a hockey card collection?
- T- Tu veux savoir si ton école a un gymnase.
- S- À qui je le demande?
- T- Au directeur.
- S- Can you repeat the question?
- T- Tu demandes au principal, au directeur de ton école, si l'école a un gymnase.
- S- Sir, do the school have a gymnasium?
- T- Tu demandes à ton professeur s'il y a un aquarium dans la classe.
- S- Eh, the classe, do you have a eh, eh aqua?
- T- It's an aquarium.
- S- I didn't know you said it like that.
- T- Ici, tu as une image de Tim, tu demandes à l'entraîneur de Tim, qui est dans une équipe de water-polo, si Tim aime l'eau.
- S- Eh do Time like water?
- T- Et puis Chantal, tu vois Chantal?
- S- I see her.
- T- Tu demandes à sa mère si Chantal pratique plusieurs heures par jour.
- S- Do Chantal practice a lot of hours in a day?
- T- Et puis tu veux aussi savoir si Philippe mange toujours des sandwichs pour son dîner.
- S- Do Philippe, eh, always eat sandwich for dinner oh for lunch?
- T- Thank you very much, J.-P.
- S- You're welcome!

## POST-TEST 1

T- Tu peux choisir une carte, J.-P.

S- There's a shuttle with eh, in the space and there's a big building on the, I don't know if it's a moon or like that. There's a little car with a martian in it, there's four martian with four arm, each, four arms each. There's two astronaut one is going out of the spaceship, there's I don't know if it's a gun, but there's an astronaut who have a gun I think.

T- Qu'est-ce qu'il fait avec un fusil?

S- He's pointing it at the martians.

T- Peux-tu me décrire ce qu'ils portent?

S- A shirt with buttons.

T- Peux-tu me faire une phrase complète?

S- They wear a shirt with bottoms on it.

T- Et, puis les autronautes, qu'est-ce qu'ils portent?

S- They're wearing like boots and eh a spacesuit with mask or casque.

T- Helmet.

S- A helmet with a eh that's it.

T- Si les martiens demandaient aux astronautes s'ils veulent souper avec eux, comment poseraient-ils la question en anglais?

S- Would you want to have dinner with us?

T- Et puis, si les astronautes demandaient aux martiens s'ils veulent venir faire un tour avec eux...

S- Do you want to come on a trip with us in the spaceshuttle?

T- Et si les astronautes demandaient aux martiens de leur faire visiter leur ville...

S- Do you want us to make you visit the eh our city?

T- Est-ce cette image que tu décrivais?

S- Yes.

\* \* \* \* \*

T- Es-tu prêt? Tu peux commencer.  
S- O.K. There's a boy, two boys beside a wastebasket and he, the boy, throwed the shoe and the dog where he is?

T- Qu'est-ce qu'il fait, le chien?  
S- The dog is running to the shoe.

T- Peux-tu décrire ce que les deux garçons portent?  
S- The first boy wear shoes with long socks, eh shorts with a t-shirt, eh and the other wear black and white sweater with pants and shoes, that's it.

T- Et qu'est-ce que le garçon avec le chandail rayé fait?  
S- He's watching the dog.

T- O.K. Quelle question peut poser le garçon qui demande à son ami: «Veux-tu avoir mon chien»?  
S- Do you want my dog?

T- O.K. et puis, si le garçon lui demande: «Est-ce que mon chien court vite»?  
S- Do my dog, eh does my dog run fast?

T- Est-ce que c'est l'image?  
S- Yes.

\* \* \* \* \*

T- Une autre image.  
S- There's a bus who just stopped with a cat on it, there's the sun in back and a house with trees and there's a girl and a boy who are riding their bicycles and eh a little girl is running on the eh sidewalk, and there's another boy with a cap with another girl, and I think they are talking and there's another boy who is out of the bus. There is leave on the walk eh the sidewalk on the other side of the street.

T- Disons que tu dois poser une question à savoir si le chien aime être sur l'autobus.  
S- Do you know if the cat like to be on the bus?

T- Mais, si tu posais : «Est-ce que le chien aime être sur l'autobus»?...  
S- Does the dog like to be on the bus?

T- Et puis, le garçon sur la bicyclette qui pointe veut demander à la fille avec qui il est: «Veux-tu aller dans cette direction»?...

S- Do you want to go in this direction?

T- Si tu voulais savoir si l'autobus va vite, comment poserais-tu la question?

S- Does the bus go fast?

T- Est-ce l'image?

S- Yes.

\* \* \* \* \*

T- Are you ready J.-P.?

S- O.K. There's a boy who's drawing on the blackboard, another boy with red hair who's pointing at the blackboard, there's a girl with blond hair who have a plane in paper she want to throw it and there's a boy who's beside her and he have his finger on his mouth and a girl is watching in the door if maybe the teacher is coming.

T- Quelle question poserais-tu si le garçon demandait à celui qui est au tableau: «Est-ce que le professeur veut que tu dessines au tableau»?

S- Eh, does the teacher want you to draw on the blackboard?

T- Et puis, s'il voulait savoir: «As-tu la permission de dessiner au tableau»?

S- Do you have the permission to draw on the blackboard?

T- O.K. Is this the one, Jean-Philippe?

S- Yes.

T- Peux-tu me décrire le linge que chacun porte?

S- The boy who's drawing at the blackboard have a red sweater and jeans. The boy who is pointing at the blackboard is wearing eh brown vest and yellow sweater. The girl have blond hair, have a purple robe - dress and the other boy is wearing a green sweater with jeans I think, and the other girl who's watching the door is wearing a brown shorts and a pink sweater.

\* \* \* \* \*

T- O.K. Décris-moi ceci, J.-P.

S- There's four people who's having the birthday, who are telling Happy Birthday to Jack, and Jack is the one who have a red hat on his head, birthday hat, and three other people have birthday hat too. There's two girl and two boy if you count Jack. On the cake there's one-two-three-four..., there's eight candle, and the cake is on the table.

- T- Décris l'action de chacun. Qu'est-ce qu'ils sont en train de faire?  
S- Jack is blowing, the girl are watching him and the boy is telling something I think because he have his mouth open.
- T- Comment poserais-tu la question si Jack demandait: «Est-ce que quelqu'un veut un morceau de gâteau»?  
S- Does somebody want a piece of cake?
- T- O.K. Is this the picture?  
S- Yes.
- T- Thank you very much, J.-P.

## POST-TEST 2

- T- O.K. J.-P., you may begin.  
S- O.K. It the birthday of Pats. The person are wearing hats, birthday hats. There is a girl who's wearing a mauve dress and on the cake there's four candles, on a plate, on the table.
- T- Décris les actions de chacun.  
S- They're looking at the cake and one girl. She talks.
- T- Et puis les deux garçons?  
They are looking at the cake.
- T- O.K. Si une des filles demande à Pat s'il veut souffler ses chandelles, comment demanderais-tu cela en anglais?  
S- Would you want to blow the candles?
- T- Veux-tu souffler les chandelles?  
S- Do you want to blow out the candles?
- T- Is this the picture?  
S- Yes.
- \* \* \* \* \*
- S- O.K. There's five peoples and there's a girl who watch in the door but in the wall and there is a boy who put his finger on his mouth and a girl who want to throw a plane and another boy who point at the board. Ans there's a boy who is drawing at the board. The girls who is watching the wall, is wearing purple sweater with brown shorts and another boy is wearing a green sweater with blue jeans and the girl who is throwing a plane is wearing a purple dress and eh the boy who's pointing at the board have a black dress and brown sweater. The boy who is drawing at the blackboard is wearing a red sweater and blue jeans. There's book on the tables. On the desk.
- T- Are they opened?  
S- One is closed on the desk of the teacher and the two others are opened.
- T- O.K. Quelle question peux-tu poser si le garçon qui pointe lui demande si le professeur veut qu'il dessine au tableau?  
S- Does the teacher want you to draw on the blackboard?

T- Et puis si le professeur lui demandait d'effacer le tableau...  
S- Erase the blackboard.

T- Et s'il lui demande s'il veut effacer le tableau...  
S- Do you want to erase the board?

T- O.K. Is this the picture, J.P.?  
S- Yes.

\* \* \* \* \*

S- O.K. There's Mickey Mouse who's drawing or is erasing on the board and it's write and mistake chocolate, vanilla. There's a teacher who have a glass of I don't know, milk I think. She's wearing a purple dress. There's people with a green head mauve sweater and it's write Prince on it. There's a duck with a pink dress and a girl with black hairs and blue and yellow sweater with stars on it. There is a globe on a little desk. An apple on the teacher's desk.

T- Is there anything else?  
S- There is a clock with a picture beside.

T- No, on the desk.  
S- Ah! there is a book on the left side.

T- Est-ce que tu peux décrire les actions de chacun? Tu as décrit les actions de la souris, mais les autres?

S- The duck is talking to Prince to the people with the green head and the people with green head is watching the teacher, and the teacher is showing a glass of milk, and the girl I don't know what she's doing, but she's looking out the door maybe.

T- O.K. Le professeur pose une question à ses élèves à savoir si quelqu'un veut goûter au liquide qu'elle a dans son verre. Comment vas-tu formuler la question en anglais?

S- Does you want to taste my liquid?

T- Is this the picture?  
S- Yes, it is.

\* \* \* \* \*

S- There's two astronauts who's going out of the spaceship and four martians, five

if we count the one who is in a car and there is two car and a castle like a castle I think, and there's fish and a spaceship in the sky and two planets. I don't know if it is this and eh. On the ground, there's like rocks and that's it.

T- J'aimerais que tu me décrives ce que chacun fait puis leur habillement, ce qu'ils portent.

S- The astronauts are wearing spacesuit with a casque. One astronaut is going out of the spaceship and the other one is pointing like a gun at two astronauts, and the astronauts are wearing white sweater like with buttons on them and eh black shorts and they are looking at the astronauts and they're moving their four arms. The other one is in the car, he's driving.

T- Si les martiens demandaient aux astronautes : «Voulez-vous rester avec nous»? , comment poserais-tu la question?

S- Do you want to stay with us?

T- Les martiens leur posent la question à savoir si leur capsule spatiale va très vite...

S- Does your capsule go fast?

T- O.K. Is this the picture, J.P.?

S- Yes.

\* \* \* \* \*

S- There is a boy who is throwing a basket ball I think and a dog who is running after it. And there is another boy who is beside the things and he is looking at the boy who's throw the ball. He has a black and white shirt, eh shirts eh sweater and pants, white pants. The other boy is wear black shorts and a white sweater, white socks and eh shoes. I think they are white and eh the dog is, there is three house on the eh...

T- O.K. Le garçon qui lance la balle demande à son ami : «Veux-tu avoir mon chien»? Comment vas-tu lui poser la question?

S- Do you want have my dog?

T- Et l'autre lui demande : «Est-ce que ton chien court vite»?

S- Does your dog run fast?

T- O.K. Est-ce l'image?

S- Yes.

\* \* \* \* \*

S- O.K. There is a boy who is going out of the bus and bus driver is watching at him and the girl at the window. There is a girl who is running on the sidewalk, beside the sidewalk and a cat on the grass. There is a girl and a boy who is watching, eh are watching one to the other, they have have lunch eh a lunch bag in their hand and there's feet beside their head. I think, and there's a girl and a boy who's are driving their bicycles and there's a house and trees beside, on the other side of the street.

T- Tu dis qu'il y a une petite fille et un petit garçon. Qu'est-ce qu'ils sont en train de faire?

S- They watch for the bus, maybe they are talking together.

T- O.K. Peux-tu me décrire ce que chacun porte?

S- There's the boy with the girl on his bicycle, he is wearing a hat and a suit. The girl is wearing a jacket with a tuque with jeans, and the boy who is looking at the girl is wearing a cap and a white sweater with blue jeans I think. The girl is wearing eh a shirt with a jacket maybe and a blouse. The other girl is wearing a jacket and a shirt too and the boy who is going out of the bus is wearing pants, a jacket, and a black and white sweater.

T- O.K. Is this the picture, J.P.?

S- Yes.

\* \* \* \* \*

T- You see this picture?

S- Yes.

T- It's a story.

S- Yes, I know.

T- Now, this boy wants to ask this girl to go skiing with him...

S- Do you want to come skiing with me?

T- Bon! Tu vois, le garçon est tombé et il est rendu à l'hôpital. Quand le médecin part, la fille lui demande : «Est-ce que le médecin veut que tu sortes»?...

S- Eh, do the doctor want you to go out eh does eh...

T- Puis, si la fille lui demande : «Est-ce que ta jambe te fait mal»?...

S- Does your leg is sore? Do you have a sore leg? Does your leg is eh...

T- Hurt.

S- Ah, does your leg hurt?

T- Thank you very much, J.P.

**Aperçu sommaire de l'intervention structurée**

**Activités d'enseignement - apprentissage**

- Activité 1 (Jeu de bingo) À partir de do ou de does, l'enseignante formule des questions et les élèves ont à y répondre en produisant des phrases négatives.
- Activité 2 (Jeu de bingo) À partir de phrases produites par l'enseignante, les élèves ont à formuler des questions à l'aide de do ou de does.
- Activité 3 Les élèves doivent décrire ce que porte une personne.
- Activité 4 Les élèves ont à décrire les actions effectuées par l'enseignante.
- Activité 5 Les élèves doivent décrire les actions effectuées par des personnages dans des illustrations.
- Activité 6 Les élèves ont à décrire le contenu d'une image représentant une policière et un voleur.
- Activité 7 En recourant à une série de quinze illustrations, l'enseignante pose aux élèves différentes questions, où elle utilise does. Ensuite, elle leur fournit oralement des phrases affirmatives. Les élèves doivent formuler les questions correspondantes.
- Activité 8 Revue de l'usage du présent à la forme progressive.
- Activité 9 Revue de l'usage des auxiliaires do et does dans la formulation de questions.

## INTERVENTION STRUCTURÉE

(transcription)

### ACTIVITY 1 : BINGO GAME

T: The game consists of questions being asked and you must answer them. One team will have a green bee and the other team will have an orange one. Do you understand?

S<sub>3</sub>: Yes.

T: Dominic, your team has the orange bee and you Josée have the green one. Are you ready to begin?

S<sub>3</sub>: Yes.

T: So you have to answer the question that I'm going to ask you. You must listen very carefully to the question.

S<sub>3</sub>: Yes.

T: Dominic, do you drive to school?

S<sub>1</sub>: No, I don't drive for to school.

T: Is that correct?

S<sub>3</sub>: No.

T: Why isn't it correct, Jean-Philippe?

S<sub>2</sub>: But he said : "I drive to go"... What did you said [sic]?

S<sub>1</sub>: For go.

S<sub>2</sub>: "I drive for go to school", we don't say that.

T: No, we don't say that. What would be the correct answer?

S<sub>2</sub>: I drive.. What is the question?

T: Do you drive to school?

S<sub>2</sub>: Yes, I drive to school.

T: Or?

S<sub>3</sub>: No, I don't drive to school.

T: No, I don't drive to school. Do we accept it or not?

S<sub>3</sub>: Yes. No.

T: Are your sure?

S<sub>3</sub>: Yes.

T: O.K., so it's no. I want an affirmation answer. Do you eat lunch at school?

S: Yes, I eat lunch at school.

T: O.K. Where do you want to put your marker?  
S: At the center.

T: You have the bee, now a negative answer. Isabelle, do you go to the restaurant on Fridays?  
S: No, I don't go to the restaurant on Fridays.

T: No, I don't go to the restaurant on Fridays. Good! Where do you want your beetle?  
S: On the upper corner on the left.

T: O.K. An affirmative sentence. Do we begin school at nine o'clock?  
S: Yes, we begin school at nine o'clock.

T: Good! Where do you want your marker?  
S: Upper left.

T: A negative answer now. Is recess at ten o'clock?  
S: No, it's not recess time at ten o'clock.

T: O.K. Where do you want it?  
S: On the corner right.

T: Yannick, an affirmative answer. Is music on Monday afternoons?  
S: Yes, it is music on Monday afternoons.

T: Can you repeat that please? Is music on Monday afternoons?  
S: Yes, it is music on Monday afternoons.

T: Is that correct?  
S<sub>2</sub>: No.  
S<sub>1</sub>: Is it affirmative or negative?

T: It's affirmative. Because if you change music for a pronoun (students are trying to answer the question). No, the question was : "Is music on Monday afternoons?". He said : "Yes, it is music on Monday afternoons". The correct answer is : "Yes, music is on Monday afternoons". If you use a pronoun, you have to change your noun. Yes, it is on Monday afternoons. O.K.  
S<sub>2</sub>: O.K.

T: Caroline, a negative answer. Is physical education in the morning?  
S<sub>1</sub>: No, not physical education in the morning.  
S<sub>2</sub>: Ah!  
S<sub>2</sub>: No, physical education is not in the morning.

T: Good! Where do you want it?  
S: Between the two.

T: O.K., Michel. Do you play Dodge ball at recess? I want an affirmative answer.

S: Yes, I play Dodge ball at recess.

T: Is that correct class?  
S<sub>1</sub>: Yes.

T: Yes, I play Dodge ball at recess. Eric, Do you run - Oh, Nathalie, I'm sorry, it's your turn, in the hallway!  
S: No, I don't run in the hallway.

T: O.K.  
S: Down in the corner.

T: Véronique, I want a negative answer. Are you allowed to chew gum in the classroom?  
S: No, I'm not allowed to chew gum in the classroom.  
S<sub>1</sub>: Yeah!

T: Good! So, no I'm not allowed. Where do you want it, Véronique?  
S: On the left.

T: O.K. So Eric, it is your turn. Do you participate in class activities?  
S: No, I don't participate in class activities.

T: You said negative (pointing to another student). So Eric, your answer has to be affirmative.  
S: Yes, I participate in class activities.

T: O.K. So who wins the game?  
S<sub>1</sub>: Nobody.

T: It's a tie nobody wins.

T: Another game - Danny, I want a negative answer. Do you walk to school?  
S: No, I don't walk to go to school.  
S<sub>1</sub>: Oh! He said...

T: Shut, you are not supposed to say anything.  
S<sub>1</sub>: But he said to school after.

T: But it's up to him to answer and not up to you he has to answer. Danny, repeat.  
S: No, I don't walk to school.

T: No, I don't walk to school. This time I'll give it to you, but next time I won't because you're not supposed to talk (to the class). So where do you want it?  
S: On the right corner.

T: O.K., Jean-Philippe. Does he take the bus to school every morning?  
S: Affirmative.

T: Yes, affirmative.  
S: Yes, he take [sic] the bus to school every morning.

T: Is that correct class?  
S<sub>3</sub>: Yes.

T: No - your turn same question : does he take the bus to school every morning?  
S: Yes, he take [sic] the bus every morning.  
S<sub>3</sub>: The students make noise.

T: Shut! Don't talk! O.K. Josée, does he take the bus to school every morning?  
S: Yes, he take [sic] the bus to school every morning.

T: Mélanie, same question.  
S: Yes. Does he take the bus every morning?

T: No, Annie.  
S: Yes, he takes the bus every morning.

T: Ah! Good! Where do you want it?  
S: In the middle.

T: So that took awhile before it came out. O.K. Now, Pascal, do you play basketball in the gym?  
Negative.  
S: Yes, I play.  
S<sub>3</sub>: Negative!  
S: No, I don't play ball in the gym.

T: O.K. Where do you want it?  
S: Upper corner right.

T: O.K. So affirmative. Do you go home right away after school?  
S: Yes, I go home right away after school.

T: Good!  
S: I want it...

T: Marilyne, does Danny get up at seven o'clock every morning?  
S: Yes, Danny.

T: Negative.  
S: No, Danny gets up at seven o'clock every morning.

T: No.  
S<sub>3</sub>: I know, I know.

T: Jean-Michel, does Danny get up at seven o'clock every morning?  
S: No, Danny doesn't get up at seven o'clock every morning.  
S<sub>3</sub>: Yeah!

T: So where do you want it, Jean-Michel?  
S: Beside the [...].

T: Good! So we have one winner.  
S<sub>s</sub>: Yeah!

T: Another one.  
S<sub>s</sub>: (The students make a lot of noise.)

T: May I continue?  
S<sub>s</sub>: Yes.

T: Thank you! Do you put your chair on your table before leaving? Affirmative.  
S: Yes, I put my chair on the table.

T: O.K. Good! Where should I put it?  
S: In the middle.

T: So, now, we go all the way up here.  
S: No, I didn't do it.

T: Oh! You didn't do it. I'm sorry! Do you babysit on weekends? Negative.  
S: No, I don't babysit on the weekends.

T: O.K. Where do you want it?  
S<sub>s</sub>: In the corner right, up.

T: The upper corner. I'm glad to see that I have many Annick's in the classroom. O.K. Whose turn? Danny. Affirmative. Do you skate on Mondays?  
S: Yes, I skate on Mondays.

T: O.K. Where do you want it?  
S: Down of the orange.

T: Below the orange. O.K. Édith, does Josée watch T.V. on Saturdays? Affirmative.  
S: Yes, Josée is water [sic] T.V. on Saturdays.

T: Does Josée watch T.V. on Saturdays? (question to another student).  
S: Yes, Josée watch [sic] T.V. on Saturdays.

T: Does Josée watch T.V. on Saturdays? (another student).  
S: Yes, she does - does she...  
S<sub>s</sub>: No (a lot of noise).

T: Shut! Does Josée watch T.V. on Saturdays? (Many students tried answering the question, but failed to do so.)

T: Hum! Michel, does Josée watch T.V. on Saturdays?  
S: Yes, Josée watches T.V. on Saturdays.

T: Yes, the others said : "watch" when you had to say : "watches". Where do you want it?  
S: I want it beside.

T: O.K. Let's continue. Whose turn is it? Is it Eric's turn? Affirmative. Do you choose your clothes every morning?  
S: Yes, I choose my clothes every morning.

T: O.K.  
S: The left corner up.

T: The upper corner.

T: O.K. Véronique, I always want affirmative answers now. Does your grandmother drive you home every day?  
S: Yes, my grandmother drive [sic] me home every day.

T: Hum! No. Jean-Philippe, does your grandmother drive you home every day?  
S: Yes, my grandmother drive [sic] me home... euh .. Can you repeat the sentence?

T: This is the last time. Does... Don't write it, Jean-Philippe, it is oral. Does your grandmother drive you home every day?  
S: Yes, my grandmother drives me home every day.  
S<sub>3</sub>: Yes. Yeah!  
S: O.K., Mylène, the right corner down.

T: O.K. Dany, your turn. Do you cut your finger every week?  
S: Yes, I cut my finger every week. I want it in the centre.

T: O.K. Josée, it's your turn. Do you give money for your books?  
S: Yes, I give money for my books.

S<sub>3</sub>: Yeah! Good!  
S: Corner right. (A lot of noise from the students).

T: Whose turn? It's Eric's turn. Does your mother read a story to you?  
S: Yes, my mother read [sic] a story to me.  
S<sub>3</sub>: Oh!

T: Does your mother read you a story?  
S: Yes, my mother read [sic] me a story.  
S<sub>3</sub>: Oh, no!

T: Another student, does your mother read you a story? Mélanie...  
S: Yes, my mother reads me a story.  
S<sub>3</sub>: Yeah! Good!

T: Does the bell ring at ten o'clock?  
S: Yes, the bell rings at ten o'clock.  
S<sub>3</sub>: Yeah!

T: O.K. Pascal, do you know your irregular verbs?  
S: Yes, I know my irregular verbs.

T: Good! Where do you want it?  
S: The upper corner.

T: The upper right corner.

T: O.K. Jean-Michel, does he have lunch with you every day?  
S: Yes, he lunches with. Yes, he has [sic] lunches [sic].

T: What is your answer?  
S: Yes, he haves [sic] lunch with us.

T: Marilyne, does he have lunch with you every day?  
S: Yes, he lunch [sic] with me every day.  
S<sub>s</sub>: Come on, Frédéric.

T: Frédéric!  
S: Yes, he has lunch with me every day.  
S<sub>s</sub>: Yes! Yeah!

T: Yes, he has lunch - where do you want it Frédéric?  
S: (I can't hear his answer).

T: O.K. Sarah, is it your turn?  
S: Yes.

T: Do you hang up your coat?  
S: Yes, I hang up my coat. (There is laughter form the group.)

T: Édith, do you light the candles?  
S: Yes, I light the candles.  
S<sub>s</sub>: Oh! in the middle.

T: Dominic.. Oh, no! Danny, do you hold your girlfriend's hand at the movies?  
S: (A lot of laughter form the group.) Yes, I hold the hand of my girlfriend at the movies.  
S<sub>s</sub>: Yes. Good! Yeah!

T: Well, this is going to be interesting. Annie, does she fly to Montréal?  
S: Yes, she flies to Montreal.

T: Good!  
S<sub>s</sub>: Let's go, Dominic, let's go.

T: Does your mother ride in the school bus every morning?  
S: Yes, my mother rides the bus every morning.

T: O.K. So, now, we have a tie 2-2.

T: So we play another game. Yannick, does your mother wash your clothes? Affirmative.  
S: Yes, my mother wash [sic] my clothes.

T: Isabelle, does your mother wash your clothes?  
S: Yes, my mother washes my clothes.

T: Yes, my mother washes my clothes. Where do you want it?  
S: Upper corner.

T: The upper right corner. O.K. Does Annie stay home every Monday?  
S: Yes, Annie stays home every Monday.

T: Good! Édith, do you live in La Sarre?  
S: Yes, I live in La Sarre.  
S<sub>s</sub>: Yeah!

T: Nathalie, does your sister clean her bedroom?  
S: Yes, my sister cleans her bedroom.

T: O.K. Where do you want it?  
S: In the middle.

T: O.K. Caroline, it's your turn. Do your grandparents visit you every year?  
S: Yes, my grandparents visited me every year.

T: Hum! Eric, do your grandparents visit you every year?  
S: Yes, my grandparents visit me every year.

T: Good!  
S<sub>s</sub>: Yeah!

T: O.K. We will continue until the bell rings. Michel, does the cannon boom very loud?  
S: Yes, the cannon booms very loud.

T: Good! Where do you want it?  
S: In the right.

T: In the upper right corner. O.K. Jean-Philippe, does the dog bark very often?  
S: Yes, the dog barks very often.

T: O.K. Where shall I put it?  
S: In the middle.

T: Véronique, does the car crash into the tree?  
S: Yes, the car crash into to tree.

T: Josée, does the car crash into the tree?  
S: Yes, the car crashes into the tree. (I can't hear where he wants to put the beetle.)

T: Annie, do you dance at the party?  
S: Yes, I dance at the party.

T: Éric, does Mathieu play hockey?

S: Yes, Mathieu plays hockey.

T: Good! Where do you want it? (I can't hear what he is saying.) Annie, does the teacher write on the blackboard?

S: Yes, the teacher writes on the blackboard. I want it between the two.

T: Mélanie, does your mother teach you to cook?

S: Yes, my mother teaches me to cook.

T: Great! We have another tie.

## ACTIVITY 2

- T: Another game - You must make questions with these sentences (students have a sheet with pictures and sentences).
- T: I play hockey in the street with my friends.  
S: Do you play hockey in the street with my friends?
- T: Good - Where do you want it?  
S: In the middle.
- T: In the middle - O.K. Pascal, they buy a box of hockey cards.  
S: I cannot hear what he is saying.
- T: Jean-Michel. They buy a box of hockey cards.  
S: Do they buy a box of hockey cards?
- T: Very good, where do you want it?  
S: Upper right corner.
- T: O.K. Marilyne - He likes school.  
S: What he likes?
- T: Another student - he likes school.  
S: Does he like school?
- T: Boy! That was a fast game.  
S: Do we continue?
- T: Well. Yes. Sara, he plays music.  
S: Does he plays the music?
- T: Edith, he plays music.  
S: Does he plays music?
- T: No.  
S: Does he play music?
- T: Yes, where do you want it Dominic?  
S: The upper corner right.
- T: The upper right corner. O.K. Annie, I go to the park with my sister.  
S: Where do you go with your sister?
- T: I go to the park with my sister.  
S: Did I go to the park with my sister?
- T: Yannick, I go to the park with my sister.

S: He couldn't answer.

T: Édith!  
S: Do you go to the park with your sister?

T: Yes. Where do you want it, Edith?  
S: Down in the right corner.

T: Nathalie, she blows out the candle.  
S: Does she blow out the candle?

T: O.K. Where do you want it, Nathalie?  
S: In the middle.

T: Michel, it's your turn. You sing outside with your cousin.  
S: Does you sing outside with your cousin?

T: Éric, you sing...  
S: Does I sing with my cousin?

T: Véronique!  
S: Do you sing outside with your cousin?

T: Yes, where do you want it?  
S: The corner right down.

T: Oh! Oh! Jean-Philippe, I play with my friend.  
S: Do you play with your friend?

T: He steals my gameboy.  
S: Does he steals my gameboy?

T: Annie, same question.  
S: Does he steals my gameboy?

T: Mélanie, he steals my gameboy.  
S: Does he steal my gameboy?

T: You sew your pants.  
S: Does you sew your pants?

T: No, do you sew your pants?  
S: Do you sew your pants?

T: Do you sew your pants?  
S: The upper right corner.

T: Mylène, she goes to school every day.  
S: Does she goes to school every day?

S<sub>s</sub>: (The students laugh.)

T: She goes to school every day.  
S: Do she go to school every day?  
S<sub>s</sub>: Ah, no.

T: She goes to school every day.  
S: Does she go to school every day?  
S<sub>s</sub>: Yeah.  
S: The upper corner.

T: She cuts her hair.  
S: Does she cut her hair?

T: The right corner. O.K. Éric, you begin your homework.  
S: Do you begin your homework? In the middle.

T: This is an awkward game hey. Dominic buys an eraser and a pencil.  
S: Do you buy a pencil and an eraser?  
S<sub>s</sub>: Yeah! I can't hear what the students saying.

T: Edith, you come to my house every week.  
S: Do you come to my house every week?  
S<sub>s</sub>: Yes, the middle.

T: Isabelle, she draws a big house.  
S: Does she draw a big house?  
S<sub>s</sub>: Yeah! Yes.

T: O.K. Let's continue. We'll start with Nathalie. I play Nintendo.  
S: Do you play Nintendo?

T: Yes. O.K. Edith, she reads a poem.  
S: Does she read a poem?

T: Yes. Where shall we put it?  
S: The upper left.

T: The upper left corner. Annie, you sing a song.  
S: Do you sing a song? Up corner right.

T: You drink a soft drink.  
S: Do you drink a soft drink?

T: O.K. Michel, we play Dodge ball every recess.  
S: Do you play Dodge ball every recess?

T: O.K. Where do you want it?  
S: The corner down.

T: O.K. Annie, he goes to his grandmother's.  
S: Do he go to his grandmother's?  
S<sub>2</sub>: (Another student gave the correct answer to the class.)

T: Éric, he likes to wash dishes.  
S: Does he like to wash dishes?  
S<sub>2</sub>: Yeah!

T: Another game. Jean-Philippe, he finishes his homework early.  
S: Did he finished his homework?

T: Éric!  
S: Does he finishes his homework early?

T: Mélanie!  
S: Does he finish his homework early?

T: Does he finish his homework early? Good! Where do you want it?  
S: The right corner.

T: The upper left corner. O.K. Annie, you come to my house at nine o'clock.  
S: Do you come to my house at nine o'clock?

T: O.K. Where do you want it?  
S: The down left corner.

T: The lower left corner. O.K. Annick, I make plans for my holidays.  
S: Do you make plans for my holidays?

T: Yes, between the two greens, she said. I tell stories to my children.  
S: Do you tell stories to your children? In the right corner.

T: Good! They break my toys. Sara!  
S: Do they break your toys?

T: Dominic, she goes to her cottage every year.  
S: Does she go to her cottage every year?

T: Good! Game over!

### ACTIVITY 3

T: This game consists of a student being blindfolded and placed in the centre of a big circle of students. One student is chosen to touch the student blindfolded in the middle. Then he takes off the blindfold and each student in the circle describes one article of clothing that the student who touched him is wearing and so forth. When the student in the middle has guessed which student has touched him, another student takes his place.

S<sub>1</sub>: The person wear a wool sweater.

S<sub>2</sub>: The person wear a black shoes.

S<sub>3</sub>: It's Josée.

T: Now make sure you understand my question. What is the person wearing?

S<sub>1</sub>: The person wear a running shoes.

S<sub>2</sub>: The person wear the shoes black and white.

S<sub>3</sub>: The person wear a shirt white and orange shirt.

S<sub>4</sub>: The person wearing the pants.

S<sub>5</sub>: The person wear a blue sweater.

S<sub>6</sub>: It's Frédéric.

T: It's Frédéric, another student.

S<sub>1</sub>: The person wear a purple sweater.

S<sub>2</sub>: The person wear a pair of jeans.

S<sub>5</sub>: (I can't hear the name they said.)

T: Now what was the question, what did I ask?

S<sub>5</sub>: What is the person wearing?

T: What is the person wearing? Now, remember.

S<sub>1</sub>: The person wear a black skirt.

S<sub>2</sub>: The person is wearing black shoes.

S<sub>3</sub>: The people wearing a pair of jeans cut.

S<sub>4</sub>: The person wearing jeans.

S<sub>5</sub>: The person have a blouse.

S<sub>6</sub>: Annie!

T: Yes. O.K., let's go!

S<sub>1</sub>: The person have a green coat.

T: What is the person wearing?

S<sub>1</sub>: Ben, he have a green coat.

S<sub>5</sub>: The person...

S<sub>1</sub>: The person wear a green coat.

T: Pascal!

S<sub>2</sub>: The person wearing white shoes.

S<sub>3</sub>: I can't hear what she is saying.

T: Sarah, speak up what is the person wearing.

S<sub>3</sub>: The person wearing purple...

T: The person is wearing white shoe laces.  
S<sub>4</sub>: It's Michel.

T: Yes, it's Michel.

T: What is the person wearing? Véronique!  
S<sub>1</sub>: The person wearing white socks.  
S<sub>2</sub>: The person wearing black shoes.  
S<sub>3</sub>: The person's wearing white tights.  
S<sub>4</sub>: The person wearing a white t-shirt, white sweater.  
S<sub>5</sub>: The person wearing shorts.  
S<sub>6</sub>: (The name of a student).

T: Yes, but what do you call those shorts? They are bermudas. So, what is the person wearing?  
S<sub>1</sub>: The person wearing a pair of...  
S<sub>2</sub>: The person wearing white shoes.  
S<sub>3</sub>: The person wearing beige socks.  
S<sub>4</sub>: The person wearing a pink shirt.  
S<sub>5</sub>: Nathalie!

T: Nathalie - Josée, what is the person wearing?  
S<sub>1</sub>: The person is wearing a pair of jeans.  
S<sub>2</sub>: The person wearing a pair of running shoes.  
S<sub>3</sub>: The person is wearing a sweater.  
S<sub>4</sub>: He have a green...  
S<sub>5</sub>: On his sweater, there is a pocket.  
S<sub>6</sub>: He have white socks.

T: What is he wearing?  
S<sub>6</sub>: White shoes. Pascal!

T: Pascal, yes. O.K. whose turn? Pascal, what is the person wearing?  
S<sub>1</sub>: The person wearing running shoes.  
S<sub>2</sub>: The person wearing white shirt.  
S<sub>3</sub>: The person wearing aqua...  
S<sub>4</sub>: Dany!

T: Dany, great. We have time for one more. Édith, what is the person wearing?  
S<sub>1</sub>: The person wearing a t-shirt.  
S<sub>2</sub>: The person wearing a pair of grey pants.

T: The person is wearing a sweatshirt.  
S<sub>3</sub>: Dany!

S<sub>4</sub>: The person wear a pair of running shoes.  
S<sub>5</sub>: The person wearing pink and red...

T: O.K. Whose turn? What is the person wearing?  
S<sub>6</sub>: The person is wearing a red and white shoe laces.  
S<sub>7</sub>: The person wearing white socks.  
S<sub>8</sub>: The person wearing a pair of running shoes.

T: The teacher is also playing the game. The person is wearing a mauve top.  
S<sub>9</sub>: (Name of student).

T: O.K. So, what's the person wearing?  
S<sub>1</sub>: The person wearing the running shoes.  
S<sub>2</sub>: The person wearing white and green shoes.  
S<sub>3</sub>: The person is wearing a black sweater.  
S<sub>4</sub>: Mélanie!

T: That was easy. O.K., Sarah!  
S<sub>1</sub>: The person wear a running shoes.  
S<sub>2</sub>: The person wearing white socks.  
S<sub>3</sub>: The person wearing blue pants.  
S<sub>4</sub>: The person wearing a t-shirt.  
S<sub>5</sub>: He wearing white and green...

T: Isabelle, what is the person wearing?  
S<sub>1</sub>: Blue pants, white t-shirt.  
S<sub>2</sub>: Name of a student.

T: O.K. So, what is the person wearing?  
S<sub>1</sub>: The person wearing a black pair of jeans.  
S<sub>2</sub>: The person wearing, is wearing a black sweater.  
S<sub>3</sub>: Annie!

T: Annie, yes.  
S<sub>1</sub>: The person has ... (I can't hear what he is saying.)  
S<sub>2</sub>: Jean-Philippe!

T: Oh! That was too easy. Don't specify too many items. So. What is the person wearing?  
S<sub>1</sub>: The person wearing a pair of jeans.  
S<sub>2</sub>: The person wearing a white sweater.  
S<sub>3</sub>: The person wearing a white socks.  
S<sub>4</sub>: The person wearing...  
S<sub>5</sub>: Véronique!

T: Véronique! Yes. Annie, what is the person wearing?  
S<sub>1</sub>: The person wearing a white t-shirt.  
S<sub>2</sub>: The person wearing a black running shoes.  
S<sub>3</sub>: The person wearing a pair of white socks.

#### ACTIVITY 4

- T: Now, this game consists of me telling you what I like or I can ask Caroline what she likes and I can demonstrate what I like and you have to tell me what it is. What am I doing?  
S<sub>s</sub>: O.K.
- T: So, Caroline, what do you like to do?  
S: I like to swim.
- T: O.K. What am I doing?  
S<sub>s</sub>: You run, jog - joggin.
- T: So, what am I doing? - You are running - O.K. Éric, what do you like to do?  
S: I like to watch T.V.
- T: So, you like to watch T.V. I like to...  
S<sub>s</sub>: Play the piano.
- T: So, what am I doing?  
S<sub>s</sub>: Playing piano.
- T: Pardon me!  
S<sub>s</sub>: You are playing the piano.
- T: Dominic, repeat.  
S: You are playing the piano.
- T: Yes, good! - Mélanie, what do you like to do?  
S: I like to dance.
- T: You like to dance. What do I like to do?  
S<sub>s</sub>: To dance.
- T: What am I doing?  
S<sub>s</sub>: Twisting - You are twisting.
- T: I am twisting, I am doing the twist. So I'm twisting. Geneviève, what do you like to do?  
S: I like to play with my friends.
- T: So, you like to play with your friends and what am I doing?  
S<sub>s</sub>: Yelling - sing - you are sing.
- T: What am I doing?  
S<sub>s</sub>: You are singing.
- T: So, I am singing. Éric, what do you like to do?  
S: I like to work on my computer.
- T: So, you like to work on your computer. O.K. What am I doing?

S<sub>3</sub>: You are playing guitar.

T: Jean-Michel, what am I doing?  
S: You are playing guitar.

T: Yes, I am playing the guitar. Michel what do you like to do?  
S: Read. I like to read.

T: I like to read. What am I doing?  
S<sub>3</sub>: You like to write, you're writing.

T: Pascal, what am I doing?  
S: You writing on the blackboard.

T: No, Michel!  
S: You are writing on the blackboard.

T: Very good, Michel. Frédéric, what do you like to do?  
S: I like to play outside.

T: You like to play outside. I like to...  
S<sub>3</sub>: Watch T.V.

T: What am I doing?  
S<sub>3</sub>: You are watching T.V.

T: Yes, I am watching T.V. Isabelle, Michel likes to read. What is he doing now?  
S: He reads.

T: No. What is he doing now?  
S<sub>3</sub>: He is watching. He is listening to the teacher.

T: Yes, he is listening to the teacher.

## ACTIVITY 5

T: Now, I have some sheets here and you are going to look at the pictures. The teacher is passing the sheets. So, class, what am I doing?

S<sub>s</sub>: You pass the sheets. You are...

T: You're...

S<sub>s</sub>: You're passing the sheets.

T: I'm giving the sheets to the students (the students repeat after me). O.K. Picture 1. You see the number 1?

S<sub>s</sub>: Yes.

T: O.K. Frédéric, what is this person? We will call him Bob. So, what is Bob doing?

S: He's waking up.

T: He is waking up. Good! Danny, tell me something else about Bob? What is he doing?

S: He's stop the alarm.

T: Is that correct?

S<sub>s</sub>: He's stopping the alarm.

T: He's turning the alarm off. Picture 2. Annie, what is Bob doing in picture 2?

S: He goes to the bathroom.

T: What is he doing, Annie? Michel!

S: He is going in the bathroom.

T: He is going into the bathroom. Sarah, what is he going to do?

S: He is going to wash.

T: Yes, he is going to wash. Picture 3. Véronique, what is Bob doing?

S: He takes his shower.

T: What is he doing at that moment, Mélanie?

S: He washing himself.

T: He's washing himself, but you had said something else before. Annie!

S: He's taking a shower.

T: He's taking a shower. Édith, picture 4, what is Bob doing?

S: He brushing his teeth.

T: Now, he brushing his teeth, is that correct, Édith?

S: No.

T: What is missing? The question I asked was : "What is he doing?"

S: No answer from the student.

T: Isabelle, can you help her?  
S: He is brushing his teeth.

T: Good! He is brushing his teeth. Picture 5. Dominic, what is he doing?  
S: He is combing his hair.

T: He is combing his hair. Very good! Picture 6. What is he doing?  
S: He is eating his cereal.

T: He is eating his cereal or he's eating his cereal. Very good! Nathalie, picture 7. What is he doing?  
S: He is... How do we say "attacher"?

T: Can someone help her? Mylène!  
S: He's fixing his tie.

T: No, it's not fixing, let's see. Dominic, stand up! I have two strings here. So, what am I doing?  
S: You are making a tie.

T: No, what did I just do?  
S: He do a tie.

T: I tied it, so what am I doing now?  
S: I am tying.

T: I am tying a tie.  
S: He is tying his tie.

T: Yes, he is tying his necktie or tie. Good! Next picture, Annick. What is he doing?  
S: He is going to the elevator.

T: He is going into the elevator, yes. Éric, picture 9. What is he doing?  
S: He is going to the metro subway.

T: He is going to the metro. Annie, picture 10. What is he doing?  
S: He is running.

T: He is running towards to train. Will he get on the train?  
S: No.

T: No. So, he missed the train, but he's still running to try to catch the train. Marilyne, picture 11. What is he doing?  
S: He's waiting for another train.

T: So, do you think he's happy waiting for another train?  
S: No.

T: Why do you say no?  
S: Because he's late.

T: Or, he's going to be late. Geneviève, tell me about the expression on his face.  
S: He's not very happy.

T: He's not happy, sad, angry maybe.  
S: Yes.

T: Pascal, picture 12. What is he doing?  
S: He is reading the newspaper.

T: He is reading the newspaper. Good! Number 13, Edith.  
S: He want to know what hour is it.

T: No. What is he doing?  
S: He ask what hour.

T: He...  
S: is asking...

T: He is asking what time it is. Yes! Jean-Michel, picture 14. What is he doing?  
S: He is looking at his truck.

T: He is looking at his truck. Do you think he is angry or he's happy?  
S: He's angry.

T: Why is he angry, Jean-Michel?  
S: Because his tire is flat.

T: Because he has a flat tire. Anick, number 15. What is he doing?  
S: He's waiting for the boy to repair his tire.

T: He's waiting for the boy to finish repairing his tire. Now, do you think Bob will have a nice day today?  
S: No.

T: Why?  
S: Because he missed the train.

T: Because he missed the train.  
S: He arrived late, and his tire was flat.

T: Poor Bob!

## ACTIVITY 6

T: O.K. We have this second picture. Do you see it?

S<sub>s</sub>: Yes.

T: Now, Danny, can you tell me what profession she is?

S: A police girl.

T: A policewoman. I don't think girl would be the correct term. O.K. She's a policewoman. Mélanie, can you tell us what she is wearing?

S: A dress.

T: Pardon me! I want a complete sentence.

S: She is wearing a uniform.

T: She is wearing a uniform.

S<sub>s</sub>: A hat.

T: She is wearing a cap. Annie, what is she doing?

S: Ben, she hang the boy.

T: Frédéric, what is she doing? What is the policewoman doing?

S: She is catching the thief.

T: She is catching the thief. I think she already has the thief. So, what is she doing?

S<sub>s</sub>: She is holding the thief.

T: She is holding the thief, and what is the thief doing with the bag?

S<sub>s</sub>: He's holding the bag.

T: He's holding the bag and what is in the bag?

S<sub>s</sub>: Money.

T: Yes, money. Michel, do you have a bag like that?

S: No.

T: Where do you put your money?

S: In my pocket.

T: (The teacher asks many questions concerning money and the thief.) Why is the policewoman holding the thief?

S<sub>s</sub>: Because the thief would run away.

T: O.K. Is the policewoman happy, Geneviève?

S: Yes, she is.

T: Yes, she is. Véronique, do you think the thief is sad?

S: Yes.

T: Can you tell me other emotions that come into this situation?

S<sub>5</sub>: He's angry, surprised, mad.

T: Do you think he might be scared?

S<sub>5</sub>: Yes.

T: Yes. (This activity is finished.)

## ACTIVITY 7

Another activity (15 pictures)

T: Picture 1. When does Don's alarm clock ring in the morning? Éric, you answer in a complete sentence.

S: The alarm clock ringing at six o'clock.

T: The question was : "When does Don's alarm clock ring in the morning?" Jean-Michel!

S: Don's alarm clock rings at six o'clock in the morning.

T: O.K. Now, I'm going to give you the sentence and you are going to make to question. He goes to the bathroom, after he gets up. Michel!

S: Where he goes after?

T: Édith!

S: Where does he go after he gets up?

T: Yes, where does he go after he gets up? Véronique, he brushes his teeth. Ask me a question.

S: No answer.

T: Annie!

S: Does he brush his teeth?

T: Yes, does he brush his teeth? Mélanie, he combs his hair with a comb.

S: Does he comb his hair with a comb?

T: Yes, does he comb his hair with a comb? François-Michel, he eats his cereal.

S: What does he eat?

T: What does he eat? Or?

S: Does he eat his cereal?

T: Does he eat his cereal. Isabelle, he gets dressed after breakfast.

S: What does he get dressed?

T: No!

S: Does he dressed after

T: No! Caroline, he gets dressed after breakfast.

S: What does he...

T: O.K. Isabelle!

S: Does he get dressed after the breakfast?

T: Yes! Does he get dressed after breakfast or does he dress after breakfast? Pascal, he leaves his apartment at six thirty.

S: Does he leave his apartment at six thirty?

T: Good! Does he leave his apartment at six thirty? Sarah, he takes the subway to work.

S: Does he take the subway to work?

T: He takes the subway to work, does he take the subway to work? Danny, he waits for the train.

S: Does he wait for the train?

T: Yes! Does he wait for the train? They look at the clock together. Nathalie!

S: Does they look the clock together?

T: No. Anick!

S: Does they...

T: No. Frédéric!

S: Do they look the clock together?

T: Do they look at the clock together? The truck has a flat tire. Danny!

S: I don't know.

T: Véronique!

S: Does the truck has a flat tire?

T: No. Jean-Michel!

S: Does the truck have a flat tire?

T: Yes! Does the truck have a flat tire? Very good! Thank you!

## ACTIVITY 8

- T: This morning, we are going to start off with a review. I want you to tell me or I want you to describe what I am wearing. What am I wearing, Danny? Can you tell me?
- S: You are wearing a sweater and blouse white.
- S<sub>s</sub>: It's beige.
- T: O.K., it's beige. Michel, continue. What am I wearing?
- S: You are wearing a pair of jeans.
- T: I am wearing a pair of jeans. O.K. Annie, go to the blackboard and I want you to write what Dany said and what Michel said.
- S: Student writes on board.
- T: Now, Caroline, is there a mistake in what Annie wrote on the board?
- S: Yes.
- T: Can you go correct it, please? O.K. What is the proper way to say that sentence?
- S: You're wearing..
- T: What do you need in your sentence for it to be correct?
- S: A subject.
- T: A subject.
- S: An object.
- T: No.
- S: A pronoun, the verb.
- T: Yes, the verb, but if we have the verb, what do we call this word?
- S<sub>s</sub>: The auxiliary.
- T: Yes, the auxiliary. So, we have the subject, the auxiliary and the verb. So, it's very important not to forget the auxiliary. So, she is wearing.
- S: (Student asks question that I cannot hear.)
- T: Yes, if you are using the present progressive because we are talking about what I am wearing now.
- S: She said : «She's wearing».
- T: Yes, you can say : «She is wearing» or «She's wearing». It is the same thing, you can use the contraction form or you can use the long form. O.K. Geneviève, can you tell us what they are doing?
- S: They are doing.
- T: The question is : "What are they doing?" Véronique, can you help her?
- S<sub>s</sub>: They are...
- T: Dany, is that correct, "they are"? Véronique, do you see your mistake? "They are listening",

is that correct, Éric? So, when you use the present progressive, you need an auxiliary and a verb.  
Pascal, what are you doing?

S: I scratch my thumb.

T: I scratch my thumb, is that correct?

S<sub>s</sub>: No.

T: What is Pascal doing, Mélanie?

S: He's scratching his thumb.

T: Yes, he's scratching his thumb. So, Pascal, what are you doing?

S: I'm scratching my thumb.

T: I'm scratching my thumb and what are you doing, Jean-Philippe?

S: I'm listening to you.

T: I'm listening and what is the cat doing?

S: The cat is sleeping.

T: The cat is sleeping. Now, I want everybody to look at the blackboard and do you see how the sentences are composed?

S<sub>s</sub>: Yes, with the verb, the auxiliary.

T: Yes. Édith, what is Jean-Michel doing?

S: He is write on the blackboard.

T: He is...

S<sub>s</sub>: Writing on the blackboard.

T: He is writing. It's very important that the verb ends in ing. He is writing on the blackboard.  
Danny, what is Dominic doing?

S: He is listening.

T: O.K., he is listening. Hum! What am I doing, Éric?

S: Your are walking.

T: I am walking, you are...

S: You are talking.

T: You are...

S: You are asking questions.

T: Yes, you are asking questions and what are we doing?

S<sub>s</sub>: We are talking, we are listening.

T: We are talking, we are listening. Now, I am going to ask you to take your paper, the pictures, we are reviewing. In this picture, there are [...] (names of children). Sarah, can you tell me what Peter is doing with Kathy? Do you see Peter? Can you tell me what he is doing?

S: He's playing ball.

T: He's playing ball, he's...  
S<sub>3</sub>: He's throwing the ball.

T: He's throwing the ball. Now, does everybody see? What is Peter doing?  
S<sub>3</sub>: He's playing ball or he's throwing the ball.

T: Jean-Michel, what is Kathy doing?  
S: She's playing ball.

T: Frédéric, give me another answer.  
S: She's running.

T: She's running, O.K. Michel!  
S: She throwing the ball, catching.

T: She's throwing or she's catching, don't forget! Annick, what is she doing?  
S: She's catching the ball.

T: She's catching the ball. Yannick, what is Leslie doing?  
S: She's pitching a stone.

T: Do we say she's pitching a stone?  
S<sub>3</sub>: She's throwing a rock.

T: She's throwing a rock or she's playing hop scotch. I used to like to play hop scotch when I was a child. O.K. Yannick, repeat the answer please.  
S: She's throwing the rock.

T: Yes, she's throwing the rock or?  
S: She is throwing the rock.

T: Yes. Eric, what is Vincent doing?  
S: He is running.

T: He's running. Marilyne!  
S: He's dancing.  
S<sub>3</sub>: He's doing a dance.

T: He's practicing.  
S<sub>3</sub>: Skating.

T: He's practicing figure, skating. Do you think so?  
S: He tried to fly.

T: He's...  
S: Trying to fly.

T: He's trying to fly. Do you think he's trying to fly? Well, maybe he wants to start. O.K., Dolores. What is she doing? Dominic!

S: She's...

T: Skipping rope.  
S: She is playing skipping rope.

T: Do you think she is playing skipping rope?  
S<sub>s</sub>: She's jumping rope.

T: She's skipping rope. What is the flag doing? Danny!  
S<sub>s</sub>: It's moving, it's flying.

T: It's moving in the wind, it's dancing in the wind. O.K. Now, I'm going to put some sentences on the blackboard and I'm going to see if you are very good. Isabelle, I want you to correct this sentence for me.  
S: They is...

T: So, what is not correct in this sentence?  
S: Is.

T: So, you have to change is for?  
S<sub>s</sub>: Are.

T: Now, read the sentence.  
S: They are coming to school.

T: Is that correct, everybody?  
S<sub>s</sub>: Yes.

T: Annie, what about this sentence?  
S: It is : "Play ball".

T: Is it correct?  
S<sub>s</sub>: No.

T: I want you to correct it, Annie. What is the correct sentence?  
S: It is : "Play ball".

T: Yannick!  
S: "Playing". It is : "Playing with a ball".

T: O.K. So, you have your auxiliary and your verb ending in -ing, you cannot forget. (The teacher writes another sentence on board). Mélanie!  
S: We are going to the zoo.

T: "We are going to the zoo", is that correct, class?  
S<sub>s</sub>: Yes.

T: Oh! You are getting good!

## ACTIVITY 9

T: O.K. Now, we will review the questions. Remember when we played tic-tac-toe.  
S<sub>s</sub>: Yes.

T: If I say : "I have a chalk holder in my hand" ...  
S<sub>s</sub>: Do you have a chalk holder in your hand?

T: So, do you have a chalk holder in your hand? So, how do you formulate the question?  
S: You take the same words.

T: O.K., but what do we need?  
S<sub>s</sub>: Do or does.

T: Do or does. Good!  
S: But why don't we use is?

T: If you have the verb to be, then you don't need to use another auxiliary because is is a verb and an auxiliary. Is this the verb to be?  
S<sub>s</sub>: No.

T: Then, you need another auxiliary to help you conjugate the sentence into a question. So, if I say : "She likes candy" ...  
S<sub>s</sub>: Does she like candy?

T: Now, Marilyne, I want you to repeat that.  
S: Does she likes?

T: Does she likes?  
S: She like.

T: O.K. But you had said : «likes» first, you corrected yourself. Now, why do we use does in this question? Annie!  
S: Because it's third person singular.

T: Because she is third person singular.  
S: And why don't you put s at like?  
S<sub>s</sub>: Because does takes the s.

T: One s here. If I say : «She likes candies», how many s's do you have in your verb?  
S<sub>s</sub>: One.

T: Now, why would you put two s's in this question? So, you have one s in the verb. So, you put one s here and it's the auxiliary that always takes the tense.  
S: Why it's not do she likes?

T: Because the auxiliary is the one that is conjugated and not the verb. The verb that follows is always in the infinitive. O.K. Let's say, they walk outside in the cold. Véronique!

T: (The teacher writes sentence on board and repeats it). I want a question.  
S: (The student does not answer.)

T: Annick!  
S: Do they walk outside in the cold?

T: Now, why did you say : «do»?  
S: Because it's third person plural.

T: Véronique, is there an s at the end of the verb?  
S: No.

T: So, you don't put an s at the end of the auxiliary : «Do they walk outside in the cold»? You just have to use do or does and don't forget that you use them only in the present tense...

S<sub>s</sub>: Did.

T: Yes, you use did. Any questions on this?  
S<sub>s</sub>: No.

T: No. O.K. Very good!

**NOTE :**

T:	enseignante
S:	élève
S <sub>s</sub> :	élèves
S <sub>1</sub> :	1 <sup>er</sup> élève
S <sub>2</sub> :	2 <sup>e</sup> élève
S <sub>3</sub> :	3 <sup>e</sup> élève

**FICHE D'ANALYSE**  
**Formulation de questions**

Nom de l'élève : \_\_\_\_\_

Nécessité d'utiliser DO		
Comportement de l'élève		
Occurences	Usage (à citer)	Non-usage (autre usage à citer)
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
Nécessité d'utiliser DOES		
Comportement de l'élève		
Occurences	Usage (à citer)	Non-usage (autre usage à citer)
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		

**FICHE D'ANALYSE**  
**Utilisation du présent à la forme progressive (P.F.P.)**

Nom de l'élève : \_\_\_\_\_

Nécessité d'utiliser le présent à la forme progressive		
Comportement de l'élève		
Occurrences	Usage (à citer)	Non-usage (autre usage à citer)
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		
21		
22		
23		
24		
25		