Document generated on 08/03/2025 1:10 p.m.

La Revue de l'AQEFLS
Revue de l'Association québécoise des enseignants de français langue seconde

À la croisée des chemins : modèle d'enseignement translinguistique-communicatif

Pierre-Luc Paquet and Nina Woll

Volume 37, Number 1, 2024

L'enseignement de la forme dans les classes de langue seconde/additionnelle

URI: https://id.erudit.org/iderudit/1111725ar
DOI: https://doi.org/10.7202/1111725ar

See table of contents

Publisher(s)

Association québécoise des enseignants de français langue seconde

ISSN

2563-7800 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Paquet, P.-L. & Woll, N. (2024). À la croisée des chemins : modèle d'enseignement translinguistique-communicatif. *La Revue de l'AQEFLS*, *37*(1). https://doi.org/10.7202/1111725ar

Article abstract

This article aims to provide an overview of a teaching model that relies on the interaction between all the languages learners know, in order to facilitate the development of additional languages. The model comprises four stages: an input-based task, a crosslinguistic consciousness-raising task, an output-based task, and a recap stage. Each of these stages focuses on a target structure, where learners can establish correspondences between French (the target language) and the other languages in their language repertoire. With the aim of bridging the gap between so-called communicative and plurilingual approaches, this article presents each stage of the model in detail, providing the necessary tools and examples to enable teachers to adapt their own teaching materials in line with its fundamental principles.

© Pierre-Luc Paquet et Nina Woll, 2024

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

Articles à visée pédagogique

À la croisée des chemins : modèle d'enseignement translinguistique-communicatif

Pierre-Luc PAQUET
Université de Montréal

Nina WOLL
Université du Québec à Trois-Rivières

Résumé

Cet article vise à offrir un aperçu d'un modèle d'enseignement qui repose sur l'interaction entre toutes les langues que les personnes apprenantes connaissent, afin de faciliter le développement de langues additionnelles. Le modèle comprend quatre étapes : une tâche basée sur l'input, une tâche de conscientisation translinguistique, une tâche basée sur l'output, et une étape récapitulative. Chacune de ces étapes se concentre sur une structure cible, où les personnes apprenantes peuvent établir des correspondances entre le français (la langue cible) et les autres langues de leur répertoire langagier. Dans le but de combler le fossé entre les approches dites communicatives et plurilingues, cet article présente en détail chaque étape du modèle, en fournissant les outils et les exemples nécessaires pour permettre au personnel enseignant d'adapter leurs propres matériels pédagogiques en fonction de ses principes fondamentaux.

Mots-clés: modèle d'enseignement des langues additionnelles; enseignement basé sur la tâche; conscientisation translinguistique; tâche basée sur l'input; tâche basée sur l'output

Abstract

This article aims to provide an overview of a teaching model that relies on the interaction between all the languages learners know, in order to facilitate the development of additional languages. The model comprises four stages: an input-based task, a crosslinguistic consciousness-raising task, an output-based task, and a recap stage. Each of these stages focuses on a target structure, where learners can establish correspondences between French (the target language) and the other languages in their language repertoire. With the aim of bridging the gap between so-called communicative and plurilingual approaches, this article presents each stage of the model in detail, providing the necessary tools and examples to enable teachers to adapt their own teaching materials in line with its fundamental principles.

Keywords: Additional language teaching model; task-based language teaching; crosslinguistic awareness; input-based task; output-based task

© Pierre-Luc Paquet et Nina Woll, 2024

http://doi.org/10.7202/1111725ar

1. Introduction

Au cours des deux dernières décennies, un intérêt croissant pour les mécanismes particuliers du développement plurilingue et de l'acquisition de langues additionnelles (Ln) a conduit les chercheurs à étudier l'interaction entre les différentes langues connues des personnes apprenantes comme élément facilitateur au développement langagier (Bardel et Falk, 2007). En se basant sur l'expérience d'apprentissage de leur deuxième langue et leurs stratégies disponibles, il semble que les personnes apprenantes possèdent déjà les ressources linguistiques et non-linguistiques nécessaires pour affronter les différents défis qu'implique l'acquisition d'une Ln, particulièrement lorsque les langues sont typologiquement apparentées (Ringbom, 2007). Toutefois, même si les personnes apprenantes ont l'opportunité de créer des liens entre les langues de leur répertoire, cela ne garantit pas qu'ils entreprendront les recherches requises ni qu'ils aboutiront à la conclusion correcte quant à la cohérence d'une correspondance translinguistique (Odlin, 2003). Autrement dit, la proximité entre les langues augmente le potentiel de connexions facilitatrices ; cependant, il en dépend de chaque personne apprenante à savoir s'ils vont établir des liens entre leurs Ln et la langue cible. Il est donc important que la population enseignante crée des situations d'apprentissage où les personnes apprenantes ont l'opportunité de mobiliser leurs ressources linguistiques et leurs stratégies d'apprentissage pour maximiser le développement langagier. C'est pourquoi des chercheurs ont créé un modèle d'enseignement-apprentissage translinguistique qui complémente bien l'approche communicative (Wouters et coll., 2023). L'objectif de ce modèle est de promouvoir la réflexion translinguistique et l'utilisation significative de la langue cible (LC) dans divers contextes où l'engagement cognitif et la collaboration entre les personnes apprenantes sont optimisés (Woll et Paquet, 2021; Woll et coll., 2022). Le présent article présentera les orientations théoriques et pratiques qui informent ce modèle d'enseignement ainsi que chaque étape de la séquence de tâches, incluant des exemples concrets.

2. Les pratiques plurilingues

Ce modèle d'enseignement découle des principes de base du plurilinguisme, où l'interaction naturelle entre les langues est reconnue comme une ressource plutôt qu'une contrainte (MacSwan, 2017). Plus de deux décennies de recherche sur le développement plurilingue plaident en faveur de l'utilisation du répertoire linguistique, des expériences et des stratégies d'apprentissage des personnes apprenantes (p ex., Bardel et Falk, 2007). De plus, les personnes plurilingues développent des capacités métalinguistiques qui peuvent combler certaines lacunes dans leurs connaissances et faciliter l'acquisition d'une Ln (Jessner, 2008). En d'autres termes, lorsque les personnes apprenantes ont la possibilité d'explorer les correspondances translinguistiques, un niveau accru de conscience métalinguistique est susceptible de contribuer à la formulation d'hypothèses adéquates sur la langue cible (Woll, 2018; Woll et Paquet, 2021).

D'un point de vue pédagogique, il pourrait être bénéfique d'inciter les personnes apprenantes à explorer l'interaction entre les langues et leur répertoire plurilingue. Comme le présent modèle d'enseignement se retrouve dans le contexte d'enseignement de Ln au Canada, nos principales sources d'inspiration sont *Teaching for Transfer* (Cummins, 2005) ainsi que *Crosslinguistic Awareness Pedagogy* (Horst et coll., 2010), qui fournissent tous deux des exemples concrets de pratiques plurilingues dans l'enseignement de Ln. Alors que la première référence fournit une liste d'éléments pouvant être ciblés pour le transfert linguistique dans différents contextes éducatifs (enseignement bilingue / Ln) et dans différentes combinaisons de langues, l'équipe de recherche impliquée dans la seconde a développé une série d'activités de conscientisation translinguistique

ciblant des correspondances lexicales, grammaticales et phonologiques entre le français et l'anglais. Cependant, leurs activités ont tendance à se concentrer exclusivement sur la découverte de ces correspondances, sans pour autant assurer l'exposition des personnes apprenantes à un input significatif et créer des occasions de réinvestir leurs connaissances dans diverses situations communicatives (voir Woll et Paquet, 2021). À cet égard, cet article expose les bases théoriques et pratiques qui sous-tendent ce modèle d'enseignement, incluant des exemples concrets, apportant ainsi une contribution essentielle au domaine en mobilisant le répertoire plurilingue des personnes apprenantes pour développer des capacités de communication dans la LC.

3. Enseignement des langues basé sur la tâche

En enseignement des langues basé sur la tâche (ELBT), les personnes apprenantes sont encouragées à utiliser à la fois leurs ressources linguistiques et non-linguistiques, en mettant l'accent sur la compréhension du sens, afin d'accomplir des tâches pédagogiques qui favorisent une interaction significative (Ellis, 2018; Payant et Michaud, 2020) et une attention vers la précision et la fluidité langagière (Foster et Skehan, 2013). L'ELBT peut être conceptualisé de deux manières en fonction de l'attention portée à la forme. En ce qui concerne la forme, la version 'forte', où la focalisation sur la forme se produit spontanément pendant l'activité communicative pour répondre au besoin des personnes apprenantes de comprendre ou de produire un message significatif (Long, 2015), et la version 'faible', où les structures langagières sont prédéterminées et la focalisation sur la forme peut être planifiée et insérée dans différentes étapes d'une tâche (Ellis, 2018; Payant et Michaud, 2020; Wouters et coll., 2023). Étant donné que l'objectif du modèle est de mettre en place des structures langagières spécifiques et que les tâches sont principalement conçues pour les aider à les repérer, nous considérons que le modèle présenté est généralement conforme à la version 'faible' de l'ELBT.

La théorie sous-jacente à la version 'faible' de l'ELBT[1] repose sur la théorie de l'acquisition des habiletés mentales, qui avance l'idée selon laquelle certains apprentissages débutent avec une représentation déclarative d'une compétence, bien que l'apprentissage de certaines formes puisse se faire implicitement. Cette représentation déclarative évolue ensuite en compétence procédurale grâce à la pratique (DeKeyser, 2020). En d'autres mots, l'ELBT a pour but d'attirer l'attention des apprenants sur la structure cible (SC) au moyen d'un enseignement par la tâche explicite, planifié et contextualisé (Payant et Michaud, 2020). Autrement dit, la SC est intentionnellement introduite, et son enseignement explicite, où l'attention est dirigée vers la forme, peut être intégré à n'importe quel moment de la tâche, que ce soit en pré-tâche, tâche principale ou post-tâche (Michaud et Ammar, 2023). Durant la pré-tâche, les personnes apprenantes modélisent et planifient la tâche principale et réactivent leurs connaissances antérieures nécessaires à son achèvement. Quant à la tâche principale, celle-ci est organisée afin d'orienter l'attention des personnes apprenantes vers la SC de manière à en faire un élément essentiel à l'accomplissement de la tâche (Ellis, 2018). Finalement, la post-tâche vise à donner aux apprenants la possibilité de réfléchir à ce qu'ils ont appris, d'évaluer leur apprentissage et de répéter la tâche si jugée nécessaire. Le présent modèle, préconisant l'enseignement contextualisé de la forme, comprend quatre étapes (trois tâches) axées sur la même structure cible, bien que leurs objectifs non linguistiques diffèrent. Ce modèle d'enseignement est examiné plus en détail dans les sections suivantes.

© Pierre-Luc Paquet et Nina Woll, 2024

http://doi.org/10.7202/1111725ar

4. Modèle d'enseignement translinguistique-communicatif

En plus d'être valorisé dans la pédagogie Ln, l'ELBT semble offrir un contexte prometteur pour les pratiques plurilingues. Certaines études se sont intéressées aux fonctions pour lesquelles les personnes apprenantes utilisent leur première langue (L1) comme outil de médiation (Payant et Kim, 2019 ; Scott et de la Fuente, 2008), et à leurs perceptions concernant l'utilisation de la L1 pour accomplir ces tâches (Payant, 2015 ; Seals et coll., 2020). Lors de l'apprentissage de la LC, l'utilisation d'autres langues apparaît comme un processus spontané et naturel susceptible de réduire la charge cognitive et de soutenir le travail sur des tâches collaboratives (Payant et Kim, 2019 ; Scott et de la Fuente, 2008 ; Seals et coll., 2020). Les pratiques plurilingues facilitent également la négociation des différentes dimensions des tâches, telles que la résolution de problèmes, la construction de sens et la description métalinguistique (Payant et Kim, 2019 ; Scott et de la Fuente, 2008). Cependant, bien que les études mentionnées ci-dessus aient clairement démontré le rôle du répertoire plurilingue des personnes apprenantes, il semble que les autres langues aient été principalement utilisées pour favoriser la collaboration. En outre, il convient de noter que les tâches utilisées dans ces études ne sont pas expressément conçues ni pour se focaliser sur une structure grammaticale cible ni pour mettre en évidence les correspondances entre les langues. Afin de leur permettre de bénéficier de leur répertoire plurilingue autant comme véhicule que ressource à l'apprentissage (Woll et coll., 2022), le modèle translinguistique-communicatif a été créé, incluant des pratiques plurilingues et s'inscrivant dans l'approche ELBT. Le tableau suivant a pour but de vous présenter les grandes lignes des quatre étapes du modèle translinguistique-communicatif, soit la tâche basée sur l'input, la tâche de conscientisation translinguistique, la tâche basée sur l'output ainsi que l'étape de consolidation et de réflexion plurilingue.

Figure 1

Modèle d'enseignement translinguistique-communicatif (Wouters et coll., 2023)

Les prochains paragraphes expliqueront les étapes du modèle. De plus, dans une optique de contextualisation, un exemple concret qui provient d'une séquence de tâches tirée du modèle sera fourni (voir les annexes). Ayant été pilotée auprès de plusieurs groupes d'anglais L1 et d'espagnol L2 au niveau post-secondaire, cette séquence a pour but de les initier à la SC des déterminants possessifs en français[2].

4.1. Étape #1 – Tâche basée sur l'input

Une tâche basée sur l'input vise à promouvoir le développement langagier en dirigeant l'attention sur l'input, que ce soit par l'écoute ou la lecture, sans exiger que les personnes apprenantes ne produisent la Ln. Ayant une SC en tête lors de l'élaboration de la tâche, l'input est manipulé pour la rendre saillante et essentielle à la réalisation de la tâche. En ce qui concerne la saillance, elle vise à attirer leur attention vers la SC grâce à la manipulation de l'input, à savoir la bonification (Sharwood Smith, 1991) et la saturation (Spada et Lightbown, 1999). La première, la bonification de l'input, fait référence à l'ajustement du texte (oral ou écrit) en marquant visuellement (surlignage, italique, gras, etc.) (Han, 2013) ou oralement (ton de voix, intonation, etc.) la SC. La seconde, la saturation de l'input, vise à manipuler le texte en augmentant la fréquence d'apparition de celle-ci (Loewen et coll., 2009). Malgré le fait que les bénéfices de ces techniques soient questionnés, plusieurs études ont démontré qu'elles permettent aux personnes apprenantes de porter une attention accrue sur la SC (p. ex., Lee et Jung, 2021). Quant à son caractère essentiel, il est obtenu par le traitement de la SC à l'achèvement de la tâche. Selon Loschky et Bley-Vroman, pour qu'il y ait opportunités de repérer la SC, il est nécessaire de créer un environnement où « la tâche ne peut être accomplie avec succès que si la structure est utilisée » (traduction libre, 1993, p. 132). Considérant à la fois les genèses de base de l'ELBT (Ellis, 2018) et celles des activités incorporant de l'input structuré (Lee, 2014), les lignes directrices de l'étape #1 de notre modèle sont les suivantes :

1. Se concentrer uniquement sur une SC ;
2. Attirer l'attention vers la SC ;
3. Garder l'accent sur le sens lors de la tâche ;
4. S'assurer que les personnes apprenantes font quelque chose avec l'input ;
5. Rendre la SC essentielle à l'achèvement de la tâche.

Dans notre exemple (Annexe 1), les personnes apprenantes découvrent la famille de Marie-Ève. Afin de s'assurer que les personnes apprenantes puissent repérer la SC, le vocabulaire et le contexte de la tâche (la famille) ont été préalablement introduits dans le cadre du cours. La pré-tâche comprend un texte où Marie-Ève décrit sa famille immédiate. Le texte implique une bonification et saturation de l'input afin de maximiser la saillance de la SC (déterminants possessifs). Lors de la tâche principale, l'arbre généalogique de Marie-Ève est créé en prenant en compte toute l'information provenant de l'input. Afin de garder l'accent sur le sens, la SC est rendue indispensable à la compréhension du message et à l'objectif de la tâche. À la fin de la tâche, les personnes apprenantes décrivent la famille de Marie-Ève afin de valider leur arbre généalogique.

4.2. Étape #2 – Tâche de conscientisation translinguistique

La tâche basée sur l'input est suivie d'une tâche de conscientisation qui encourage les personnes apprenantes à accéder à leur répertoire linguistique et à effectuer des réflexions translinguistiques afin de découvrir les propriétés de la SC. Par son orientation pédagogique centrée sur la personne apprenante, la tâche de conscientisation permet d'assurer et d'augmenter leur engagement cognitif avec les langues (Svalberg, 2009) et de participer à des dialogues collaboratifs (Swain et Watanabe,

© Pierre-Luc Paquet et Nina Woll, 2024

http://doi.org/10.7202/1111725ar

2013). De ce fait, les langues de leur répertoire peuvent être utilisées afin de façonner de nouvelles connaissances (Swain et Watanabe, 2013). Dans cette optique, l'objectif principal lié à cette tâche de conscientisation translinguistique est de donner aux personnes apprenantes l'occasion de renforcer leurs connaissances métalinguistiques en utilisant l'étendue de leur répertoire langagier tout en collaborant activement avec leurs collègues de classe. D'autre part, la tâche principale vise à les assister dans la réflexion sur la SC en explorant leur répertoire plurilingue (Horst et coll., 2010), et en identifiant des règles pour générer des hypothèses cohérentes. Cette tâche est réalisée en utilisant la stratégie pédagogique *Think-Pair-Share* (Lyman et coll., 2023). Cette stratégie est conçue pour permettre aux personnes apprenantes de réfléchir individuellement (*Think*), en collaboration (*Pair*), puis de synthétiser leurs idées avec la classe (*Share*). Les lignes directrices de l'étape #2 de notre modèle sont les suivantes :

1. Réinvestir le vocabulaire et le contexte de l'étape #1 afin que les personnes apprenantes puissent se focaliser sur la SC ;
2. Considérer les similitudes et les différences entre les langues ;
3. Amener les personnes apprenantes à induire la règle de la SC par eux-mêmes par l'intermédiaire de leur répertoire plurilingue ;
4. Placer la personne apprenante au coeur de son apprentissage ;
5. Donner le temps et l'espace pour que les personnes apprenantes formulent et valident leurs hypothèses à l'égard de la SC.

Il existe plusieurs manières d'amener les personnes apprenantes à prendre conscience de la SC dans une tâche de conscientisation translinguistique, telles que la correction d'erreurs, la traduction, etc. Dans notre exemple (Annexe 2), la pré-tâche consiste en une activité de correction d'erreurs, au cours de laquelle les personnes apprenantes doivent repérer l'erreur, la corriger et fournir une explication. Étant donné que les personnes apprenantes sont principalement anglophones, avec l'espagnol comme Ln et des connaissances limitées en français, les phrases à corriger mettaient l'accent sur le fonctionnement de la SC en troisième personne (son, sa, ses / his, her / su, sus) : p. ex., '*David est mexico-canadien. Son père est canadien et *son mère est mexicaine*'. Quant à la tâche principale, les personnes apprenantes complètent un tableau comparatif (français, anglais, espagnol, Ln) en utilisant toutes leurs ressources disponibles, telles que l'input (pré-tâche), leur répertoire langagier et les autres membres de leur équipe. L'objectif est de leur permettre de réfléchir au fonctionnement de la SC d'une manière structurée et contextualisée, pour que les personnes apprenantes puissent formuler des hypothèses cohérentes dans leurs propres mots. Durant la post-tâche, leurs hypothèses sont partagées à la classe et le groupe parvient à un consensus pour mieux comprendre la forme, le sens et la fonction de la SC.

4.3. Étape #3 – Tâche basée sur l'output

Pour poursuivre la réflexion sur les correspondances translinguistiques, la tâche basée sur l'output fournit un contexte communicatif pour l'interaction et l'utilisation de la SC d'une manière naturellement répétitive et authentiquement communicative (Gatbonton et Segalowitz, 2005). De plus, cette tâche permet aux personnes apprenantes de prendre conscience de l'écart qui existe entre l'input reçu et l'output produit, ce qui crée de bonnes conditions pour l'intégration de la SC dans leur système langagier. Selon Ellis (2018), afin de les encourager à utiliser la SC et à se concentrer davantage sur la précision grammaticale, il faut que les personnes apprenantes

puissent planifier leur interaction et qu'ils ne soient pas contraints par le temps. Voici les lignes directrices de l'étape #3 de notre modèle :

1. Authentiquement communicative : un manque d'information doit être comblé et l'information sollicitée doit s'avérer essentielle pour la poursuite de la tâche ;
2. Naturellement répétitif : l'utilisation répétée de la structure est obligée pour recueillir l'information nécessaire afin d'atteindre l'objectif de la tâche ;
3. Charge lexicale et cognitive au minimum.

Une tâche communicative adaptée à celle de Gatbonton et Segalowitz (2005), *Family Relationship*, a été créée (Annexe 3 inclut un exemple de dialogues possibles). Dans ce contexte, l'objectif communicatif consiste à ce que les personnes apprenantes reconstituent l'arbre généalogique d'une famille célèbre personnifiée par l'autre équipe, dans le but de deviner de quelle famille il s'agit. La pré-tâche est une courte interaction conçue pour vérifier si les personnes apprenantes disposent des ressources linguistiques nécessaires pour commencer la tâche principale. Afin de réactiver les connaissances et modéliser la tâche principale, les personnes apprenantes regardent une photo de la famille Simpson et la décrivent en utilisant le vocabulaire de la famille et les déterminants possessifs. Concernant la tâche principale, l'enseignante ou l'enseignant divise la classe en différentes équipes et leur fournit un arbre généalogique d'une famille célèbre, par exemple la famille Trudeau. Chaque membre de l'équipe choisit un membre de cette famille à incarner. Une fois que tout le monde est au courant de son rôle, les membres des équipes se réunissent. En posant des questions auxquelles on peut répondre par « oui » ou « non », les personnes apprenantes cherchent à reconstruire l'arbre généalogique mystère. Après être retournés dans leurs familles respectives, les personnes apprenantes partagent les informations qu'ils ont obtenues, reconstituent la famille célèbre de l'autre équipe et tentent de deviner de quelle famille il s'agit. Finalement, pendant la post-tâche, les personnes apprenantes présentent les résultats de leurs entretiens, ce qui permet au groupe de vérifier les informations partagées lors de la tâche principale.

4.4. Étape #4 – Récapitulatif

Après avoir complété les trois tâches de la séquence, les personnes apprenantes consolident leurs gains et effectuent une introspection sur le déroulement des tâches et l'utilisation de la réflexion translinguistique comme stratégie d'apprentissage. En ce sens, la possible rétention des acquis langagiers est maximisée et les stratégies d'apprentissage sont intégrées de manière à ce que les personnes apprenantes les réinvestissent dans d'autres contextes d'apprentissage.

En résumé, en plus d'être cohérent avec les approches actuelles en enseignement des Ln, ce modèle favorise le développement métalinguistique par la réflexion translinguistique et soutient le développement de la Ln. Grâce à celui-ci, les enseignantes et enseignants ont à leur disposition un modèle précis qui leur permet de concevoir/adapter du matériel conformément à leur contexte d'enseignement et aux besoins spécifiques des personnes apprenantes.

5. Conclusion

Tout en maximisant l'utilisation de leur répertoire langagier, le modèle translinguistique-communicatif cible la prise de conscience translinguistique au moyen de l'ELBT 'faible', se concentrant non seulement sur la forme, mais également sur le sens. Maintenant qu'il a été démontré que ce modèle encourage une réflexion métalinguistique soutenue (Woll et Paquet, 2021; Woll et coll., 2022) et facilite la pratique communicative, les enseignantes et les enseignants

© Pierre-Luc Paquet et Nina Woll, 2024

http://doi.org/10.7202/1111725ar

peuvent s'ouvrir aux pratiques plurilingues et ainsi envisager de mettre en oeuvre de telles pratiques dans leur salle de classe, sans pour autant perdre de vue l'objectif ultime, l'utilisation de la langue en contexte communicatif. Étant donné que ce modèle d'enseignement a été testé uniquement auprès d'adultes, il est essentiel de prendre en compte l'adaptation du matériel en fonction du contexte d'enseignement et de tenir compte du facteur temps.

Notes

[1] À partir de maintenant, toute mention relative à la ELBT se réfèrera à la version 'faible' de celle-ci.

[2] Il est crucial de réfléchir soigneusement à la structure à cibler à l'aide de ce modèle. Celle-ci englobe un trait linguistique qui peut varier, allant d'une structure langagière telle que les déterminants possessifs à la distinction entre les temps du passé.

Bibliographie

Bardel, C. et Falk, Y. (2007). The role of the second language in third language acquisition: The case of Germanic syntax. *Second Language Research*, *23*(4), 459–484. (https://doi.org/10.1177/0267658307080557) (https://doi.org/10.1177/0267658307080557)

Cummins, J. (2005). Teaching for cross-language transfer in dual language education: Possibilities and pitfalls. *TESOL Symposium on Dual Language Education: Teaching and Learning Two Languages in the EFL Setting*, 1–18.

DeKeyser, R. (2020). Skill acquisition theory. Dans B. VanPatten, G.D. Keating et S. Wulff (dir.), *Theories in second language acquisition*, (3e ed., p. 83-104). Routledge.

Ellis, R. (2018). *Reflections on task-based language teaching*. Multilingual Matters.

Foster, P. et Skehan, P. (2013). Anticipating a post-task activity: The effects on accuracy, complexity, and fluency of second language performance. *Canadian Modern Language Review*, *69*(3), 249-273. (https://doi.org/10.3138/cmlr.69.3.249)

Gatbonton, E. et Segalowitz, N. (2005). Rethinking communicative language teaching: A focus on access to fluency. *The Canadian Modern Language Review*, *61*(3), 325–353. (https://doi.org/10.3138/cmlr.61.3.325)

Han, Z. (2013). Input enhancement. Dans P. Robinson (dir.) *The Routledge Encyclopedia of Second Language Acquisition* (p. 313–317). Routledge.

Horst, M., White, J. et Bell, P. (2010). First and second language knowledge in the language classroom. *International Journal of Bilingualism*, *14*(3), 331–349. (https://doi.org/10.1177/1367006910367848)

Jessner, U. (2008). A DST model of multilingualism and the role of metalinguistic awareness. *The Modern Language Journal*, *92*(2), 270–283. (https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00718.x)

Lee, J. F. (2014). Processing instruction: Where research meets practice. Dans Benati, A., Laval, C., & M.J. Arche (dir.), *The grammar dimension in instructed second language learning* (p. 58–81). Bloomsbury.

Lee, M. et Jung, J. (2021). Effects of textual enhancement and task manipulation on L2 learners' attentional processes and grammatical knowledge development: A mixed methods study. *Language Teaching Research, 0*(0). (https://doi.org/10.1177/13621688211034640)

Loewen, S., Erlam, R. et Ellis, R. (2009). The incidental acquisition of third person -s as implicit and explicit knowledge. Dans R. Ellis, S. Loewen, C. Elder, R. Erlam, J. Philp, et H. Reinders (dir.), *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching* (p. 262–280). Multilingual Matters.

Long, M. H. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Wiley-Blackwell.

Loschky , L. et Bley-Vroman, R. (1993). Grammar and task-based methodology. Dans G. Crookes et S. Gass (dir.), *Tasks and language learning* (p. 123–167). Multilingual Matters.

Lyman, F.T., Tredway, L. et Purser, M. (2023). Think-Pair-Share and ThinkTrix: standard bearers of student dialogue. Dans R. M. Gillies, B. Millis et N. Davidson (dir.) *Contemporary global perspectives on cooperative learning* (p. 124–143). Routledge.

MacSwan, J. (2017). A multilingual perspective on translanguaging. *American Educational Research Journal*, *54*(1), 167–201. (https://doi.org/10.3102/0002831216683935)

Michaud, G. et Ammar, A. (2023). Explicit Instruction within a Task: Before, During, or After?. *Studies in Second Language Acquisition*, *45*(2), 442-460.

Odlin, T. (2003). Cross-linguistic influence. Dans C. Doughty et M. H. Long (dir.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (p. 436–486). Blackwell.

Payant, C. (2015). Plurilingual learners' beliefs and practices toward native and nonnative language mediation during learner-learner interaction. *Revue Canadienne des Langues Vivantes*, *71*(2), 105–129. (https://doi.org/10.3138/cmlr.2081.1)

Payant, C. et Kim, Y. (2019). Impact of task modality on collaborative dialogue among plurilingual learners: A classroom-based study. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *22*(5), 614–627. (https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1292999)

Payant, C. et Michaud, G. (2020). La conceptualisation de la tâche en didactique des langues secondes : L'enseignement des langues basé sur la tâche et l'approche actionnelle. *La Revue de l'AQEFLS*, *33*(1), 4–11. (https://doi.org/10.7202/1081264ar)

Ringbom, H. (2007). *Cross-linguistic similarity in foreign language learning*. Multilingual Matters.

Scott, V. M. et De La Fuente M. J. (2008). What's the problem? L2 learners' use of the L1 during consciousness-raising, form-focused tasks. *The Modern Language Journal*, *92*(1), 100–113. (https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00689.x)

Seals, C. A., Newton, J. M., Ash, M. et Nguyen, B. T. T. (2020). Translanguaging and Task-Based Language Teaching: Crossovers and challenges. Dans Z. Tian, L. Aghai, P. Sayer, et J. L. Schissel (dir.), *Envisioning TESOL through a translanguaging lens: Global perspectives* (p. 275–292). Springer.

Sharwood Smith, M. (1991). Speaking to many minds: On the relevance of different types of language information for the L2 learner. *Interlanguage Studies Bulletin (Utrecht)*, *7*(2), 118–132. (https://doi.org/10.1177/026765839100700204)

Spada, N. et Lightbown, P. M. (1999). Instruction, first language influence, and developmental readiness in second language acquisition. *The Modern Language Journal*, *83*(1), 1–22. (https://doi.org/10.1111/0026-7902.00002)

Svalberg, A. M. L. (2009). Engagement with language: Interrogating a construct. *Language Awareness*, *18*(3-4), 242–258. (https://doi.org/10.1080/09658410903197264)

Swain, M. et Watanabe, Y. (2013). Languaging: Collaborative dialogue as a source of second language learning. Dans C.A. Chapelle (dir.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (p. 1–8). Wiley-Blackwell.

Woll, N. (2018). Investigating dimensions of metalinguistic awareness: What think-aloud protocols revealed about the cognitive processes involved in positive transfer from L2 to L3. *Language Awareness, 27*(1-2), 167–185. (https://doi.org/10.1080/09658416.2018.1432057)

© Pierre-Luc Paquet et Nina Woll, 2024

http://doi.org/10.7202/1111725ar

Woll, N. et Paquet, P.-L. (2021). Developing crosslinguistic awareness through plurilingual consciousness-raising tasks. *Language Teaching Research, 0*(0). (https://doi.org/10.1177/13621688211056544)

Woll, N., Paquet, P.-L. et Wouters, I. (2022). Language as a vehicle or as a resource? The nature of metalinguistic reflection in a plurilingual consciousness-raising task. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 0*(0), 1–20. (https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2134398)

Wouters, I., Woll, N. et Paquet, P.-L. (2023). Modeling plurilingual instruction through a crosslinguistic-communicative task sequence: A developmental study. *TASK, 3*(1), 28–73. (https://doi.org/10.1075/task.22013.wou)

Annexe 1 Tâche basée sur l'input

CLT Pré-tâche « Input-based »

1. Lire attentivement la description de Marie-Ève.
2. Créer **son** arbre généalogique.

Marie-Ève présente sa famille

- Bonjour, je m'appelle Marie-Ève.
- **Mon** père et **ma** mère habitent à Toronto. Ils s'appellent Roger et Lisa.
- **Mon** frère, Maxime, est professeur de mathématique. **Sa** femme, Laura, est journaliste.
- Maxime et Laura ont 3 enfants : 2 garçons et 1 fille. **Leurs** garçons s'appellent Samuel et Stéphane et **leur** fille s'appelle Annie.
- La sœur de **mon** père s'appelle Samantha. Le mari de **ma** tante s'appelle Marc. Ils ont 2 enfants. **Leur** fille, (**ma** cousine) est étudiante à l'université de Montréal. Elle s'appelle Sandrine. **Leur** fils (**mon** cousin) s'appelle Victor.
- Les parents de **ma** mère habitent à Montréal. **Son** père s'appelle Patrick. Il aime parler avec **ses** amis. **Sa** mère s'appelle Raymonde. Elle aime la lecture et la natation.
- **Mon** mari, François, vient de la France. **Ses** parents (Jean and Sofia) habitent à Paris.
- François et moi (nous) avons **notre** maison à Montréal. **Nos** enfants, Leah et Thomas, ont 2 ans et 5 ans.

© Pierre-Luc Paquet et Nina Woll, 2024

http://doi.org/10.7202/1111725ar

ARBRE GÉNÉALOGIQUE DE MARIE-ÈVE

Marie-Ève
Roger
Lisa
Maxime
Laura
Samuel
Stéphane
Annie
Samantha
Marc
Sandrine
Victor
Patrick
Raymonde
François
Jean
Sofia
Leah
Thomas

Annexe 2 Tâche de conscientisation translinguistique

CLT tâche principale : Réflexion métalinguistique dans toutes les langues

1. Il y a une erreur dans toutes les phrases suivantes. Identifiez et corrigez l'erreur. Donnez une explication.

a) Gabrielle et René ont deux enfants. Ses enfants s'appellent Pierre et Marie.

b) John : Mathieu, est-ce que ton grand-mère change de maison ?
Mathieu : Oui, elle habite sur la rue Broadway.

	maison (F)	

c) Ma tante complète les devoirs de français dans sa livre.

	Livre (M)	

2. Répondez aux questions suivantes.

EXEMPLES :

Pour ***mon*** cours (M) de français, je dois apporter ***mon*** livre (M), ***mes*** crayons et ***ma*** motivation (F).
Ma belle, je t´aime ! J´aime ***tes*** yeux, ***ta*** bouche (F) et ***ton*** nez (M).
Martha a 3 enfants. ***Leurs*** filles s'appellent Lisa et Émilie. ***Leur*** fils s´appelle Paolo.

Reflect upon how the possessive determiners work in ALL the other languages that you know. What are the similarities and differences between them? Use the following table in order to organize your reflection.

LES DÉTERMINANTS POSSIESSIFS		Français		English	Spanish
	How do they work in French?		Similarities		
			Differences		
Any other languages?					

FORM		MEANING & USE
Les déterminants possessifs se forment…		Les déterminants possessifs s'utilisent…

POSSESSIVE ADJECTIVES

Mon-Ma-Mes / Ton-Ta-Tes / Son-Sa-Ses / Notre-Nos / Votre-Vos / Leur-Leurs

Based on the previous exercises, how do you think the possessive determiners work in French?

_____

_____

© Pierre-Luc Paquet et Nina Woll, 2024

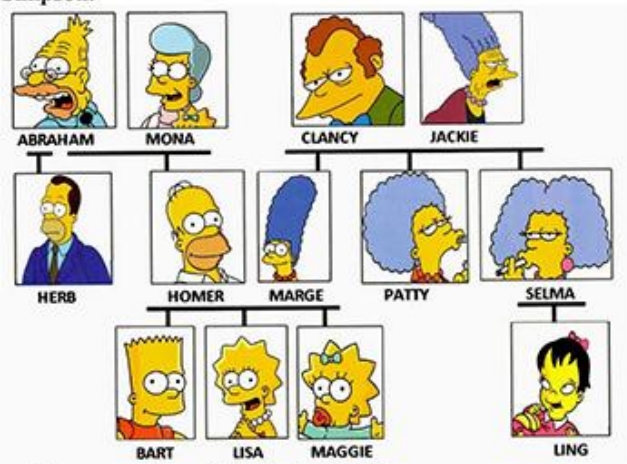
http://doi.org/10.7202/1111725ar

Annexe 3 (exemple de dialogue) Tâche basée sur l'output

Les consignes suivantes ont été données dans la langue commune pour s'assurer que les élèves avaient bien compris les consignes. (À la discrétion de l'enseignant).

- *Nous allons jouer au jeu de l'arbre généalogique*
- *Chaque personne doit se regrouper en équipe avec les membres de son équipe no 1.*
- *Chaque personne de l'équipe choisit un membre de la famille à jouer.*
- *Chaque membre se prépare à répondre à des questions sur « sa » famille en apprenant les membres et en pratiquant les relations entre eux.*

Cette image a ensuite été présentée sur le PPT pour donner un exemple avec la famille des Simpson.



- *Par exemple, voici la famille de Lisa.*
- *Je dois pratiquer les noms et les relations entre les personnes.*
- *les élèves d'une même famille sont séparés. Chaque membre doit aller avec le membre d'une famille différente.*
- *Chaque participant a une feuille pour prendre des notes sur la famille de l'autre joueur.*
- *Le participant 1 pose des questions pour reconstituer la famille de participant 2.*

Ex :

- *Comment t'appelles-tu? Je m'appelle Lisa.*
- *Comment s'appelle ton père? Mon père s'appelle Homer.*
- *Comment s'appelle ta mère? Ma mère s'appelle Marge.*
- *Comment s'appellent tes grands-parents? Mes grands-parents s'appellent Abraham, Mona, Clancy et Jacky. Etc.*
- *Lorsque chaque pair a appris le nom et les relations de chacune de leurs familles, les participants retournent dans leur groupe respectif.*
- *Les membres de l'équipe rapportent l'information qu'ils ont recueillie pour reconstruire toutes les familles puis deviner de quelle famille il s'agit.*