

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

RÉTROACTION CORRECTIVE ORALE EN FRANÇAIS LANGUE SECONDE :  
COMPARAISON DES CROYANCES ET DES PRATIQUES DÉCLARÉES DES  
ENSEIGNANTS EN SERVICE ET DES ENSEIGNANTS EN FORMATION

MÉMOIRE  
PRÉSENTÉ  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
À LA MAITRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR  
MERIEM NEDJARAOUÏ

MARS 2022

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.04-2020). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## REMERCIEMENTS

Lorsque j'ai commencé mon parcours de maîtrise en didactique des langues, je n'aurais jamais deviné ce qui m'attendait. Ce fut une période difficile, mais transformante dans ma vie. Sans l'amour et le soutien de mes proches, ce mémoire aurait pu ne jamais voir le jour. Malgré les milliers de kilomètres qui nous séparent physiquement, c'est grâce à l'appui de ma mère, de mon père, et de ma mamie Lila que j'ai pu continuer mon travail acharné.

Francis, j'ai tant de mots à te dire, mais rien ne serait jamais suffisant pour te remercier de ta patience quand je perdais la mienne, de ton amour quand je ne savais plus comment m'aimer, et de ton écoute quand l'anxiété m'assourdissait. Merci d'avoir été là tout au long de ce parcours qui m'a fait suer sang et eau et d'avoir toujours cru en moi. Je t'aime !

Je souhaite exprimer ma profonde gratitude à ma directrice de recherche Caroline Payant. Faire ta rencontre était l'une des plus belles expériences de mon parcours de maîtrise. Ta passion et ton expertise pour la didactique des langues sont inspirantes. Merci pour ta patience, ton écoute, tes conseils et ta gentillesse. Tu as toujours été présente pour répondre à mes questions et pour calmer mes craintes et je t'en serai infiniment reconnaissante.

Je tiens aussi à remercier mes deux lectrices, madame Kathleen Sénéchal et madame Philippa Bell. Vos commentaires sur mon projet de mémoire m'ont permis de pousser plus loin mes réflexions et j'en suis reconnaissante.

## DÉDICACE

À ma Lulu, mon Timmy et mon Franky.

Je vous dédie ce travail, mes petits monstres.

## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	ii
DÉDICACE.....	iii
LISTE DES FIGURES.....	viii
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES .....	xii
RÉSUMÉ.....	xiii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE .....	3
1.1 La rétroaction corrective orale : un outil pour corriger les erreurs en L2.....	3
1.2 Croyances et pratiques déclarées des enseignants en service et des enseignants en formation sur la RCO .....	5
1.3 Objectifs de l'étude.....	7
1.4 Pertinence scientifique.....	8
1.5 Pertinence sociale .....	8
CHAPITRE II CADRE THÉORIQUE .....	10
2.1 La compétence orale .....	10
2.1.1 Les approches didactiques en classe de FLS.....	12
2.1.2 L'interlangue dans l'apprentissage de la L2 .....	13
2.2 Processus cognitifs engendrés lors de la production orale d'une L2.....	14

2.3	Qu'est-ce qu'une erreur? .....	18
2.4	La rétroaction correctrice.....	21
2.4.1	Le traitement cognitif de la rétroaction correctrice par les apprenants ....	22
2.4.2	La classification des types de rétroaction correctrice orale (RCO).....	25
2.5	L'efficacité de la RCO .....	30
2.6	Croyances et pratiques déclarées des enseignants en service et des enseignants en formation par rapport à la RCO.....	33
2.7	Questions de recherche .....	38
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE .....		40
3.1	Type de recherche.....	40
3.2	Participants .....	41
3.3	Le questionnaire : le développement de l'instrument de collecte de données... 42	
3.3.1	L'identification d'erreurs .....	43
3.3.2	Le pilotage du questionnaire .....	43
3.4	Le questionnaire final .....	47
3.4.1	Questions démographiques .....	48
3.4.2	Questions fermées sur les croyances générales envers la RCO .....	48
3.4.3	Questions sur les pratiques déclarées.....	49
3.4.4	Questions sur les croyances envers l'utilité des types de RCO .....	49
3.5	Procédure de cueillette de données.....	50
3.6	Dépouillement des données .....	51
3.7	Analyse des données.....	51
3.8	Considérations éthiques.....	53
CHAPITRE IV RÉSULTATS .....		54
4.1	Les résultats des croyances générales envers la RCO .....	54
4.2	Les résultats des pratiques déclarées de RCO .....	61
4.2.1	Pratiques déclarées de RCO envers les erreurs de prononciation .....	61
4.2.2	Pratiques déclarées de RCO envers les erreurs de grammaire .....	63

4.2.3	Pratiques déclarées de RCO envers les erreurs de lexique .....	65
4.3	Les résultats des croyances envers l'utilité des types de RCO par rapport aux types d'erreurs.....	67
4.3.1	Croyances envers l'utilité des types de RCO : les analyses descriptives et inférentielles.....	67
4.3.2	La prononciation et les croyances des enseignants en service et des enseignants en formation envers l'utilité des types de RCO .....	70
4.3.3	La grammaire et les croyances des enseignants en service et des enseignants en formation envers l'utilité des types de RCO .....	72
4.3.4	Les erreurs de lexique et les croyances des enseignants en service et des enseignants en formation envers l'utilité des types de RCO .....	74
CHAPITRE V DISCUSSION.....		77
5.1	Les croyances générales des enseignants en service et des enseignants en formation par rapport à la RCO .....	77
5.2	Les pratiques déclarées de RCO des enseignants en service et des enseignants en formation en ce qui concerne les erreurs de prononciation, de grammaire et de lexique.....	80
5.3	Les croyances des enseignants de FLS en service et des enseignants de FLS en formation en ce qui concerne l'utilité des types de RCO par rapport aux erreurs de prononciation, de grammaire et de lexique.....	83
5.4	Limites de l'étude et implications pour la recherche.....	85
CONCLUSION .....		87
ANNEXE A CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE.....		89
ANNEXE B QUESTIONNAIRE DE L'ÉTUDE DE KARTCHAVA ET COLL. (2018).....		91
ANNEXE C TABLEAU PRÉLIMINAIRE À LA CRÉATION DU QUESTIONNAIRE.....		100
ANNEXE D QUESTIONNAIRE FINAL .....		103

BIBLIOGRAPHIE ..... 129

## LISTE DES FIGURES

Figure	Page
1 Plan de la production du langage traduit de Levelt (1989, p. 9).....	15
2 Modèle du traitement cognitif de la RC traduit et adapté de Gass (1997).....	23

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2.1 Types de rétroaction corrective orale (traduit et adapté de Lyster, Saito et Sato 2013).....	27
2.2 Les différentes formes du <i>recast</i> (traduit et adapté de Tarone et Swierzbins, 2009, p. 59) .....	29
3.1 Années d'expérience des enseignants en service.....	41
3.2 Années d'expérience des enseignants en formation.....	42
3.3 Plan des items apparaissant dans le questionnaire. ....	45
4.1 Croyances envers la RCO et l'apprentissage de la L2.....	55
4.2 Croyances envers le choix du moment pour donner de la RCO.....	56
4.3 Croyances envers les conséquences affectives de la RCO sur les apprenants.....	57
4.4 Croyances envers l'étendue de la RCO.....	58
4.5 Croyances envers l'effet de la RCO sur le flux de communication.....	58
4.6 Comparaison des croyances envers la RCO.....	59
4.7 Tableau croisé des pratiques déclarées de RCO envers les erreurs de prononciation.....	62
4.8 Analyse inférentielle - test du khi-carré - prononciation.....	63

4.9	Tableau croisé des pratiques déclarées de RCO envers les erreurs de grammaire.....	64
4.10	Analyse inférentielle - test du khi-carré - grammaire.....	65
4.11	Tableau croisé des pratiques déclarées de RCO envers les erreurs de lexique.....	66
4.12	Analyse inférentielle - test du khi-carré - lexique.....	66
4.13	Analyses descriptives des croyances envers l'utilité des types de RCO.....	68
4.14	Analyses inférentielles; comparaison des croyances des enseignants en service et des enseignants en formation envers l'utilité des types de RCO.....	69
4.15	Analyses descriptives des croyances envers l'utilité des types de RCO par rapport aux erreurs de prononciation.....	70
4.16	Analyses inférentielles - comparaison des croyances des enseignants en service et des enseignants en formation envers l'utilité des types de RCO par rapport aux erreurs de prononciation.....	72
4.17	Analyses descriptives des croyances envers l'utilité des types de RCO par rapport aux erreurs de grammaire.....	73
4.18	Analyses inférentielles - comparaison des croyances des enseignants en service et des enseignants en formation envers l'utilité des types de RCO par rapport aux erreurs de grammaire.....	74

4.19	Analyses descriptives des croyances envers l'utilité des types de RCO par rapport aux erreurs de lexique.....	75
4.20	Analyses inférentielles - comparaison des croyances des enseignants en service et des enseignants en formation envers l'utilité des types de RCO par rapport aux erreurs de lexique.....	76

## LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ALS	Anglais langue seconde
FLS	Français langue seconde
L1	Langue maternelle
L2	Langue seconde
RC	Rétroaction corrective
RCO	Rétroaction corrective orale

## RÉSUMÉ

Une pratique de rétroaction corrective orale (RCO) fondée sur la recherche est un pas en avant pour maximiser les bénéfices de celle-ci. Les croyances envers la RCO influencent de près les pratiques des enseignants en service et des enseignants en formation (Borg, 2011). Ces croyances sont formées tôt durant le parcours académique des enseignants en formation et continuent d'évoluer au fil de leur parcours académique et professionnel et ainsi modèleraient leurs pratiques de RCO. En considérant qu'il n'y a pas beaucoup de recherches qui examinent la relation entre les croyances sur la RCO des enseignants en service et des enseignants en formation, le présent mémoire se propose de mettre en lumière et de comparer les croyances et les pratiques déclarées des enseignants en service et des enseignants en formation en ce qui concerne la RCO afin d'en faire ressortir les similarités et les différences. Dans cette recherche descriptive comparative, nous avons eu recours à un questionnaire qui a été rempli par 23 enseignants en service et 28 enseignants en formation de FLS. L'analyse quantitative de nos résultats nous a permis de constater que les deux groupes croient que la RCO, lorsque fournie immédiatement après la production de l'erreur, aide à développer la compétence orale en langue seconde. Toutefois, les participants reconnaissent que la rétroaction corrective peut être anxiogène pour certains apprenants. En sondant les pratiques déclarées de RCO des participants par rapport aux erreurs de prononciation, de grammaire et de lexique, nous avons trouvé des différences significatives dans les façons de corriger les erreurs de grammaire par les deux groupes. Finalement, les résultats relatifs aux croyances des deux groupes de participants envers l'utilité des types de RCO en prenant en compte le type d'erreur indiquent que les types de RCO que les deux groupes croient les plus utiles pour corriger les erreurs de prononciation, de grammaire et de lexique sont, respectivement, la correction explicite avec indice métalinguistique, l'élicitation et la correction explicite (avec ou sans indice métalinguistique).

Mots-clés : rétroaction corrective orale, croyances, pratiques déclarées, enseignants de français langue seconde en service, enseignants de français langue seconde en formation.

## INTRODUCTION

Dans un contexte d'apprentissage d'une langue seconde (L2), les apprenants produisent des erreurs à l'oral et à l'écrit. Pour les soutenir dans leur apprentissage, les enseignants offriront de la rétroaction corrective (RC) qui peut prendre plusieurs formes (Lyster et Ranta, 1997). En didactique d'une L2, les chercheurs s'intéressent de plus en plus aux croyances et aux pratiques déclarées des enseignants sachant que ces dernières sont étroitement liées à leurs pratiques d'enseignement (Borg, 2011). Plus particulièrement, ils s'intéressent de plus en plus aux croyances des enseignants en service et des enseignants en formation envers les pratiques de rétroaction corrective orale (RCO) en contexte d'anglais langue seconde (ALS) (p. ex., Arguelles, Méndez et Escudero, 2019 ; Baleghizadeh et Rezaie, 2010 ; Kartchava, Gatbonton, Ammar et Trofimovich, 2018 ; Lasagabaster et Sierra, 2005). Néanmoins, les croyances envers les pratiques de RCO adoptées en contexte de français langue seconde (FLS) ainsi que les pratiques déclarées des enseignants, en service et en formation, ont rarement fait l'objet de recherches. L'objectif de notre recherche est donc de contribuer aux savoirs dans le domaine de la RCO en contexte de FLS puisque le contexte langagier est différent; nous citons, entre autres, l'existence de l'orthographe grammaticale, la culture et l'identité en rapport à la langue, et le statut de la langue dans la société québécoise.

Dans le premier chapitre, nous présentons la problématique dont découlent nos objectifs de recherche. Dans le contexte de notre étude, nous avons trois objectifs de recherche pour nous permettre de mieux comprendre les croyances et les pratiques déclarées envers la RCO en contexte du FLS.

Dans le deuxième chapitre, nous définissons les concepts principaux du présent mémoire, soit la RCO, les croyances et les pratiques déclarées. Nous présentons aussi des concepts théoriques et des études empiriques dans les domaines de la didactique de l'oral et nous faisons ressortir l'état des connaissances dans le domaine de la RCO.

Dans le troisième chapitre, nous présentons la méthodologie suivie dans la présente étude. Nous décrivons les participants, notre questionnaire, l'instrument principal de la collecte de données, le déroulement de notre collecte de données ainsi que les tests statistiques utilisés ayant permis d'analyser les réponses à notre questionnaire.

Le quatrième chapitre présente les résultats obtenus comme suite à la collecte et à l'analyse des données quantitatives. Pour chaque question de recherche, nous présentons d'abord les analyses descriptives suivies des analyses inférentielles.

Quant au cinquième chapitre, il comporte la discussion de nos résultats en lien avec les résultats obtenus dans diverses études. C'est ici que nous mettons en contexte les résultats obtenus dans notre étude afin de contribuer aux savoirs dans le domaine de la RCO. Nous concluons ce chapitre avec les limites de notre étude.

## CHAPITRE I

### PROBLÉMATIQUE

Dans ce premier chapitre, nous situons le contexte de notre étude. Nous discutons d'un phénomène inévitable lors du processus d'apprentissage de la langue cible en L2 qui est la production d'erreurs et les façons de mener l'apprenant à identifier et à réparer ses propres erreurs. Nous explorons alors le rôle de la RCO (1.1), puis nous discutons des croyances des enseignants en service et des enseignants en formation par rapport aux différentes façons de corriger les erreurs des apprenants, puisque les croyances sont étroitement liées aux pratiques (1.2). Nous terminons ce chapitre en exposant nos objectifs de recherche (1.3) ainsi que la pertinence scientifique (1.4) et sociale de notre étude (1.5).

#### 1.1 La rétroaction corrective orale : un outil pour corriger les erreurs en L2

La communication orale est souvent décrite comme étant la modalité première de communication (Goh et Burns, 2012). D'ailleurs, dans la vie de tous les jours, une question courante que l'on pose et que l'on reçoit est « Combien de langues parles-tu ? ». Il serait certainement inhabituel de demander « Combien de langues écris-tu/lis-tu ? ». Quoique ces questions soient légitimes, l'accent est souvent mis sur la compétence orale car elle est considérée par plusieurs comme étant la compétence fondamentale à l'apprentissage d'une L2 (Lazarton, 2002). Elle est d'ailleurs au centre de l'apprentissage de plusieurs approches d'enseignement en L2 aux adultes, telle que

les approches communicatives (Richards, 2005), qui sont largement utilisées en FLS au Québec (MIFI, référentiel commun en francisation, 2019).

Lors de la production orale d'une L2, il est tout à fait normal de produire des erreurs. Ces erreurs inévitables sont même souhaitables dans le contexte de l'apprentissage, car elles permettent de mettre en évidence les connaissances en développement (Gass et Mackey, 2014) et créent également des occasions aux apprenants de prendre connaissance de celles-ci avec ou sans une RC.

La RC est une réaction aux productions erronées des apprenants (Ellis, 2006, p. 28) qui est utilisée pour corriger ou offrir des pistes de correction aux erreurs, tant à l'oral qu'à l'écrit (Irwin, 2018). La RCO, d'un point de vue cognitif, constituerait un outil efficace pour signaler les erreurs dans les productions et attirer l'attention des apprenants sur la forme (Kartchava, Gatbonton, Ammar, Trofimovich, 2018). Il existe plusieurs types et classifications de la RCO. Lyster et Ranta (1997), par exemple, ont répertorié six types de RCO, qu'ils ont divisés en deux catégories, soit les reformulations et les incitations. Cette première catégorie offre la correction de l'erreur à l'apprenant tandis que la seconde offre plutôt des pistes qui mèneront l'apprenant à faire une correction. Nous présenterons les catégories et les types de RCO dans le chapitre du cadre théorique.

Les études menées jusqu'à présent confirment l'utilité de la RCO pour le développement d'une L2 (Yang et Lyster, 2010 ; Li, 2014 ; Kartchava et Ammar, 2014 ; Ammar et Spada, 2006). Cependant, aucune conclusion claire et définitive n'existe quant à l'efficacité des différents types de RCO pour les différents types d'erreurs (Lyster, Saito et Sato, 2013).

Il serait important de s'intéresser à ce sujet puisque toutes les erreurs ne peuvent pas être traitées par n'importe quel type de RCO. En effet, le type d'erreur, la traitabilité de l'erreur, le niveau de compétence de l'apprenant ainsi que toute autre différence individuelle au contexte d'apprentissage influenceraient l'efficacité du type de RCO utilisé. En fait, il se pourrait que l'alternance dans l'utilisation des types de RCO qui ferait en sorte que la pratique de RC soit plus efficace pour l'apprentissage d'une L2. Comme l'a souligné Lightbown (2008), la variété des pratiques de RCO par les enseignants stimule non seulement l'intérêt des apprenants, mais peut aussi contribuer à approfondir leur apprentissage de la L2. Ces questionnements ont suscité notre intérêt pour la façon dont les enseignants en service et les enseignants en formation disent réagir aux erreurs produites lors de la production orale et pour leurs croyances par rapport à l'utilité des types de RCO en lien avec les différents types d'erreurs.

## 1.2 Croyances et pratiques déclarées des enseignants en service et des enseignants en formation sur la RCO

Les croyances des enseignants sont un domaine qui commence à attirer l'attention des chercheurs (p. ex. Kartchava et coll., 2018 ; Lasagabaster et Sierra, 2005 ; Roothoof et Breeze, 2016). Dans la présente étude, nous utiliserons le terme « croyances » pour faire référence aux opinions liées aux pratiques des enseignants en service et des enseignants en formation (Borg, 2011). Les croyances peuvent être formées consciemment ou inconsciemment à travers notre vécu : par la scolarité (p. ex. l'expérience vécue en tant qu'apprenant de contenus et de L2), la formation en didactique (p. ex. le contenu des cours des programmes universitaires suivis, les stages, les observations) et l'expérience personnelle des enseignants en service et des enseignants en formation (Borg, 2011).

Plusieurs études dans le domaine de la RC, que ce soit à l'oral ou à l'écrit, ont montré que les pratiques des enseignants sont grandement influencées par leurs croyances (Borg, 2003, 2006, 2011 ; Farrel et Kun, 2008). Nous savons, par exemple, que les enseignants limitent la fréquence à laquelle ils fournissent de la RCO, puisqu'ils ont tendance à croire que la RCO affecte le flux de communication (Lasagabaster et Sierra 2005). Ils ont donc une préférence pour les types de RCO de nature plus implicite (p. ex., *recast*), qui ne perturbent pas le flux de communication (Kartchava et coll., 2018 ; Arguelles, Mendez, et Escudero, 2019; Lasagabaster et Sierra 2005). Les enseignants semblent croire que limiter la RCO et utiliser des types de RCO de nature implicite peut réduire l'anxiété (Brown, 2009 ; Lasagabaster et Sierra 2005). Aussi, la recherche indique que les expériences alimentent les croyances qui ont elles-mêmes un impact sur les pratiques (Kartchava et coll., 2018 ; Arguelles, Mendez, et Escudero, 2019). Il serait donc pertinent d'explorer les croyances des enseignants en service et des enseignants en formation afin de pouvoir identifier leurs croyances envers la RCO.

Dans notre étude, nous nous intéressons également aux pratiques déclarées des enseignants, en service et en formation. Les pratiques déclarées sont ce que disent faire et utiliser les enseignants dans leur classe (Lefebvre, 2005). L'exploration des pratiques déclarées des enseignants en service et des enseignants en formation permet de dresser le portrait de leurs intentions, de leurs choix et de leurs décisions dans une situation d'enseignement précise (Lefebvre, 2005). Les pratiques dites « déclarées » permettent de constater la pratique à partir de la parole de l'enseignant. C'est pourquoi l'étude de ces pratiques est une dimension incontournable de la recherche (Clanet, 2001).

Jusqu'à présent, peu d'études ont comparé les croyances des enseignants en formation à celles des enseignants en service, encore moins leurs pratiques déclarées et encore

moins en contexte de FLS. Cette comparaison est importante pour déterminer s'il y a un changement dans les croyances ou dans les pratiques au fur et à mesure des années d'expérience ou, au contraire, si les croyances formées depuis les bancs universitaires ne semblent pas changer et influencent les pratiques sur le terrain. Par ailleurs, le contexte d'enseignement de chaque langue se démarquerait par une individualité propre à la langue cible. De plus, la majorité des études publiées à ce jour sur le sujet sont des études de cas, ou rapportent un nombre de participants inférieur à 20 (Basturkmen, 2012; Baleghizadeh et Rezae, 2010, Arguelles, Mendez, Escuerdo, 2019 ; Lasagabaster et Sierra, 2005). Ainsi, il va sans dire que les données disponibles jusqu'à présent rendraient difficile la formulation de conclusions fiables qui permettraient d'améliorer les pratiques de RCO des enseignants de FLS en formation et de ceux déjà en service. C'est pourquoi il est important d'explorer les croyances et les pratiques déclarées des enseignants en service et en formation en lien avec la RCO en contexte d'enseignement du FLS.

### 1.3 Objectifs de l'étude

Dans notre étude, nous explorons les croyances et les pratiques déclarées des enseignants (en formation et en service) envers la RCO en contexte de FLS. Notre premier objectif est de décrire et comparer les croyances des enseignants de FLS en formation au Québec et celles des enseignants en service concernant la rétroaction corrective orale. Notre deuxième objectif est de décrire et comparer les pratiques déclarées de RCO des enseignants en service et des enseignants en formation en lien avec des erreurs de prononciation, de grammaire et de lexique. Enfin, notre troisième et dernier objectif est de décrire et de comparer leurs croyances envers l'utilité des types de RCO par rapport aux trois types d'erreurs mentionnés plus haut.

#### 1.4 Pertinence scientifique

Les études sur les croyances et les pratiques déclarées des enseignants envers la RCO en ALS se multiplient (Basturkmen, 2012; Baleghizadeh et Rezae, 2010, Arguelles, Mendez, Escuerdo, 2019 ; Lasagabaster et Sierra, 2005). Toutefois, nous en trouvons moins en contexte d'enseignement du FLS. C'est pourquoi les croyances envers la RCO et les pratiques déclarées de RCO des enseignants de FLS (en service ou en formation) méritent d'être mieux explorées.

Puisque les croyances des enseignants envers la RCO affectent leur enseignement (Faqeih, 2015), notre étude pourrait éclairer l'état actuel des croyances envers la RCO du point de vue des enseignants en service et des enseignants en formation. Elle permettrait ainsi de déterminer si les croyances semblent évoluer au fur et à mesure des années d'expériences accumulées ou, au contraire, si les enseignants en service et les enseignants en formation partagent les mêmes croyances.

Nous estimons que notre étude contribuerait à brosser un portrait plus clair de l'état des croyances et des pratiques déclarées des enseignants en service et des enseignants en formation envers les différents types de RCO.

#### 1.5 Pertinence sociale

En ce qui concerne l'impact social de notre étude, nous estimons que la réalisation de celle-ci permettrait d'améliorer les pratiques de RCO en classe de FLS. Nous espérons parvenir à conscientiser les enseignants sur leurs croyances et les facteurs à la source de celles-ci. Ainsi, nous pourrions possiblement les amener à avoir une réflexion sur

leurs habitudes d'utilisation de la RCO en classe et les inciter à apprendre davantage sur les différents types de RCO qui sont à leur disposition. Aussi, les enseignants en service et les enseignants en formation pourraient devenir plus attentifs aux besoins et aux différences individuelles de leurs apprenants en ce qui concerne leur pratique de RCO. À notre avis, les résultats de notre étude seraient un premier pas vers une RCO informée et réfléchie et vers l'harmonisation et l'alignement des croyances et des pratiques des enseignants en service et des enseignants en formation avec la recherche sur enseignement de la compétence orale en français langue seconde.

## CHAPITRE II

### CADRE THÉORIQUE

Dans ce chapitre, nous présentons les concepts et les notions en lien avec notre étude. Nous nous penchons d'abord sur la compétence orale en FLS (2.1), ensuite nous présentons les processus cognitifs qui sous-tendent la production orale (2.2). L'apprentissage d'une L2 étant un processus complexe sujet à des essais et des erreurs, nous définissons ces dernières dans la section 2.3, avant de nous intéresser à la RCO (2.4) et à son efficacité sur la rectification des différents types d'erreurs (2.5). Par la suite, nous faisons la revue d'études en lien avec les croyances et les pratiques déclarées de RCO des enseignants en service et des enseignants en formation, menées majoritairement en contexte anglophone (2.6). Pour conclure ce chapitre, nous présentons les questions de recherche qui ont guidé notre étude (2.7).

#### 2.1 La compétence orale

La langue est un moyen de communication qui implique une interaction entre deux ou plusieurs locuteurs. Malgré l'importance de la production orale lors des interactions, il n'en demeure pas moins que les apprenants d'une L2 ressentent de l'anxiété lorsqu'ils doivent prendre la parole, car ils craignent de produire des erreurs et de se faire juger (Hashemi, 2011 ; Young, 1992). Dans les faits, cette crainte ne vient pas de nulle part : les erreurs ainsi que les accents non natifs sont souvent jugés négativement (Nejjari, Gerritsen, Van Hout et Plaken, 2018) et les locuteurs non natifs sont même souvent considérés comme culturellement et cognitivement inférieurs aux locuteurs natifs par

conséquent, les apprenants seraient découragés de parler dans la langue cible (Steffensen, 2012).

Le développement de la compétence orale n'est pas simple. Il s'agit d'une compétence qui implique l'utilisation de la langue comme instrument de communication, d'interprétation et de compréhension de la réalité, de partage de connaissances, de la pensée et des émotions (Mayo et Barrioluengo, 2017). D'ailleurs, les programmes d'enseignement des L2 dans des contextes variés sont souvent appelés à veiller à développer ces compétences chez les apprenants (Murrilo, Martinez et Hidalgo, 2014 ; Diaz-Campos, 2006). Cependant, la nature de la compétence orale ainsi que son développement différent de ceux de la compétence écrite. L'oral est interactionnel, il est produit en temps réel (synchrone), il se démarque par l'utilisation de structure et de mots informels, et le sens du message est ancré dans le contexte dans lequel se déroule la discussion. Goh et Burns (2012) ajoutent que les interactions à l'oral peuvent impliquer plusieurs interlocuteurs et peuvent se dérouler de façon spontanée. Toutefois, l'oral n'est pas toujours spontané et informel, il peut être planifié et formel, selon le contexte de sa production (p. ex. présentation dans un colloque). L'oral est parfois jugé comme étant plus complexe que le langage écrit (Goh et Burns, 2012) entre autres à cause de sa spontanéité et le nombre possible de locuteurs. En fait, le langage écrit est souvent caractérisé comme étant non interactionnel, planifié et développé individuellement, et requiert un registre plus formel que la production à l'oral (Goh et Burns, 2012) même si le registre écrit, dans certains contextes, peut aussi être formulé de façon spontanée et informelle (p. ex. écriture d'un texte sur un réseau social). Cependant, en dépit de ces changements dans l'utilisation du langage écrit menés par les avancements technologiques, les caractéristiques mentionnées ci-dessus représentent toujours une certaine division entre les langages oral et écrit.

### 2.1.1 Les approches didactiques en classe de FLS

En classe de L2, le but est de développer les compétences dans la langue cible pour pouvoir communiquer de façon efficace dans celle-ci. Lors de la réalisation de tâches orales et écrites, les apprenants sont appelés à traiter des informations (*input*) et à produire des informations (*output*) (Goh et Burns, 2012).

Malgré le rôle central de la communication orale dans la vie de tous les jours, le développement de la compétence orale en L2 a longtemps été sous-exploité dans les méthodes d'enseignement en didactique des L2, telles que la méthode grammaire-traduction et la méthode *Total Physical Response* (TPR) entre autres (Calle, Calle, Argudo, Moscoso, Smith et Cabrera, 2012 ; Toro, Camacho-Minuche, Pinza-Tapia et Paredes, 2019). Ces approches, ne mettant pas l'accent sur la compétence orale, ne permettent pas le développement adéquat de cette compétence chez les apprenants d'une L2. En effet, avant les approches communicatives, la langue était conçue comme une structure et non pas un outil de communication. C'est avec l'émergence des approches communicatives que plus de place est accordée au développement de la compétence orale en L2 (Renau, 2016).

De nos jours, de plus en plus d'approches basées sur la communication sont utilisées, entre autres l'approche communicative (Dos Santos, 2020) ou l'enseignement des langues basé sur les tâches (ELBT) (Lopes, 2020 ; Payant et Michaud, 2020). L'approche communicative met l'accent sur l'interaction visant l'amélioration de la compétence orale. Elle appelle à l'utilisation d'activités telles que les jeux de rôle ou les travaux de groupes (Dos Santos, 2020 ; Renau, 2016). Quant à l'ELBT, elle promeut

l'utilisation de tâches pédagogiques favorisant l'utilisation authentique de la L2 à travers des tâches (Ellis, 2017, 2018 ; Payant et Michaud, 2020 ; Renau, 2016 ; Willis et Willis, 2007). Dans ces contextes, l'oral occupe une place plus importante dans l'enseignement-apprentissage du FLS (Azaoui, 2017 ; Collin, 2012).

### 2.1.2 L'interlangue dans l'apprentissage de la L2

Malgré l'existence et l'utilisation de toutes les approches qui visent le développement de la compétence orale chez les apprenants, il n'en demeure pas moins que le processus d'apprentissage d'une L2 n'est pas linéaire et stable (Patrick, 2019). Pour parler de ce système en développement, nous parlons souvent de l'interlangue. Lors de l'apprentissage d'une L2, les individus développent un système langagier qui diffère de celui d'un locuteur natif. Pour décrire l'état actuel, mais transitoire, de la compétence de la langue de l'apprenant, Selinker (1972) a introduit le concept de l'interlangue. Il s'agit du système langagier intermédiaire ou en voie de développement d'un apprenant. L'interlangue représente le niveau de compétence actuel de l'apprenant dans la langue cible qui n'est pas stable. L'interlangue n'est pas un système incomplet, mais un système propre à l'apprenant qui comprend des transferts de la L1 de l'apprenant vers la L2, des surgénéralisations des règles grammaticales, des phénomènes liés à la langue cible, des phénomènes liés à l'apprentissage ainsi que des tentatives de simplification de la part de l'apprenant, ce qui peut engendrer des erreurs dans les productions. Ces dernières sont d'ailleurs plus fréquemment produites en contexte de production orale.

Afin d'aider les apprenants dans leur apprentissage et dans le développement continu de leur interlangue, les enseignants peuvent alors utiliser la RC pour attirer l'attention de l'apprenant envers la production d'une forme éronnée. Avant de présenter l'état de

la recherche sur la RC, nous allons décrire le processus cognitif de la production orale qui nous aidera à mieux comprendre pourquoi la production des erreurs est commune lors de la production orale et l'importance de la RCO dans le développement de l'interlangue. Dans la prochaine section, il est question de modèles ayant décrit les processus antécédents à la manifestation d'un message à l'oral.

## 2.2 Processus cognitifs engendrés lors de la production orale d'une L2

La production orale est un processus cognitif complexe. Levelt (1989, 1993) a proposé un modèle pour décrire les divers processus impliqués lors de la production orale en langue première (L1). Malgré le fait que ce modèle a initialement été développé pour décrire le processus de production de la parole en langue première (L1), il est souvent utilisé par des chercheurs en L2 (Segalowitz, 2016).

Ce modèle est caractérisé par cinq processus : 1) le conceptualisateur ; 2) le formulateur ; 3) l'articulateur ; 4) le processeur acoustique-phonétique ou audition ; 5) le système de compréhension du langage (Figure 1). Il est important de rappeler que ces processus sont interreliés.

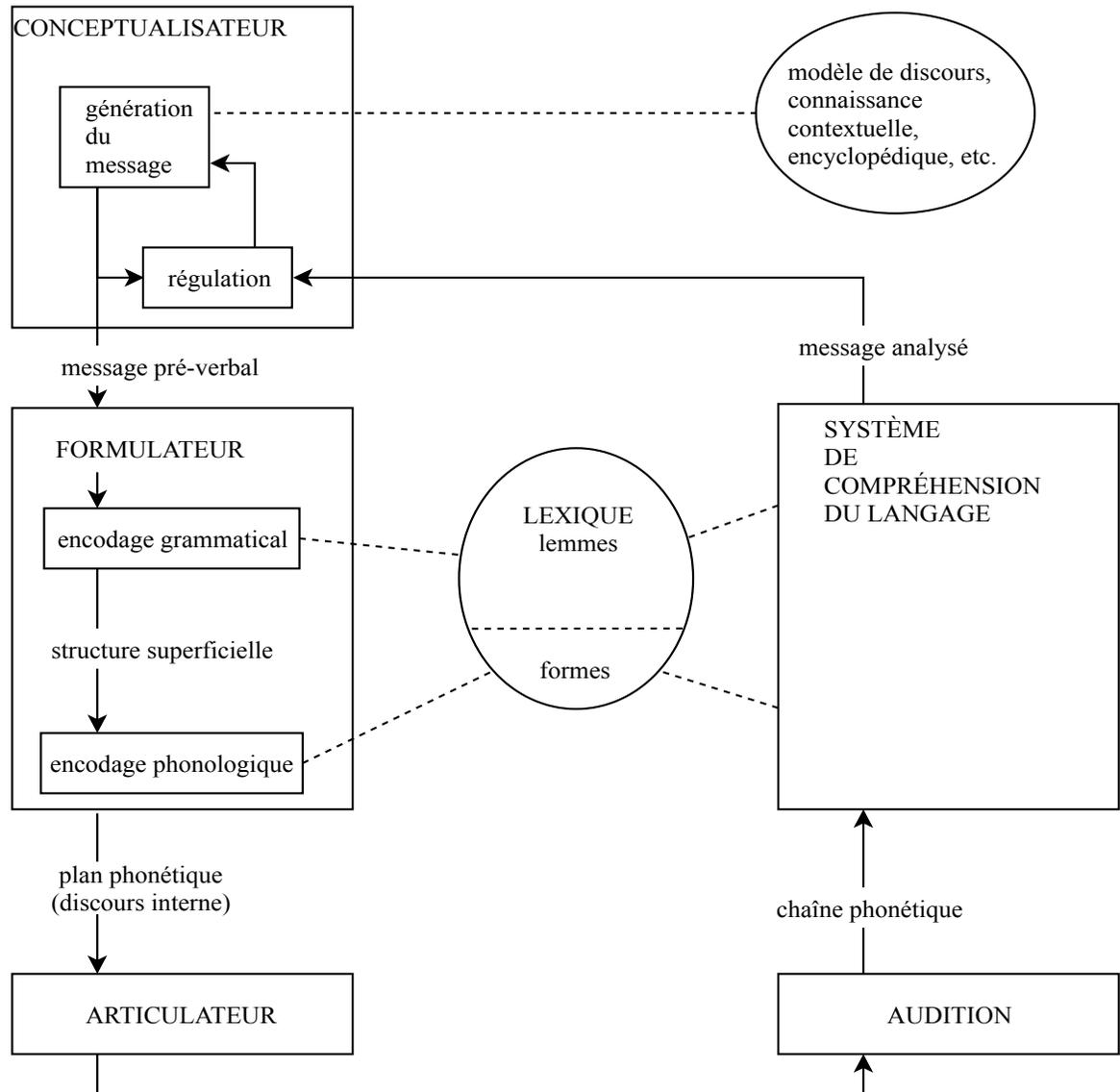


Figure 1 : plan de la production du langage traduit de Levelt (1989, p. 9)

Pour mieux comprendre comment ces processus fonctionnent pour permettre aux apprenants de produire du langage et de comprendre pourquoi ils produisent des erreurs

lors de la production de la L2, il convient de s'intéresser aux différents processus du modèle de Levelt. Le premier processus est le *conceptualisateur*. Il s'agit de l'intention du locuteur à communiquer du sens et à programmer le message sous forme d'un plan conceptuel. Pour ce faire, les connaissances déclaratives du locuteur sont sollicitées : connaissances encyclopédiques, connaissances contextuelles ou situationnelles et connaissances de ce qui a déjà été dit dans la conversation (Schwering et Macdonald, 2020). La conceptualisation du message nécessite un contrôle d'attention, car les informations doivent être constamment récupérées de la mémoire à long terme et rapportées vers la mémoire de travail qui est généralement considérée comme l'outil de maintien temporaire de l'information verbale (Schwering et Macdonald, 2020). Cependant, la mémoire de travail est limitée et peut facilement être en surcharge lors de la production orale parce qu'elle ne retient les informations que de façon temporaire.

Ensuite, le message conceptualisé est transmis au *formulateur*, qui est un processus où le lexique correspondant au message devant être transmis est activé. Lors de ce processus, ces informations lexicales sont également encodées et transformées en une structure grammaticale. Cet encodage grammatical nécessite un accès aux compétences lexicales et syntaxiques emmagasinées, ce qui enclenche l'encodage phonologique qui, à son tour, nécessite l'accès aux formes phonologiques et morphologiques. *Le conceptualisateur et le formulateur* permettent alors à un locuteur de conceptualiser et préparer le message à transmettre. Vu la nature spontanée et interactive de la production orale, la mémoire de travail peut recevoir beaucoup d'informations en peu de temps (Schwering et Macdonald, 2020), ce qui cause souvent des problèmes (oubli du fil d'idées, lapsus [substitution d'un mot par un autre par inadvertance], mot sur le bout de la langue [*lethologica*], etc.). Pour un apprenant d'une L2, c'est souvent lors de ce processus que les erreurs commencent à se produire lorsqu'il existe des lacunes dans

les connaissances ou bien que les exigences en temps réel imposent une charge cognitive trop élevée pour l'apprenant.

Pour les phases suivantes, *l'articulateur* entre d'abord en jeu pour l'exécution motrice du message préalablement construit. Le système phonologique est sollicité pour parvenir à l'articulation, mais avant d'être articulé, le discours est temporairement stocké intérieurement, ce que l'on appelle le discours interne. Lorsque ces informations sont complètes, le message est partagé. En produisant le message, le locuteur traite simultanément les informations, ce qui veut dire qu'il peut également « écouter » son propre discours par le biais du processus d'*audition*. Encore une fois, pour un apprenant d'une L2, le processus d'articulation du message peut facilement être en surcharge, puisque celui-ci opère simultanément avec le processus d'audition, ce qui pourrait faire en sorte que l'apprenant ne remarque pas ses erreurs ou bien qu'il prête excessivement attention à ses mots au point d'en perdre ses idées.

Le message des locuteurs peut être régulé au fur et à mesure qu'il passe par les processus déjà mentionnés, et ce par l'entremise du *système de compréhension du langage* qui opère en même temps que les autres processus. C'est pourquoi des erreurs dans la production du message peuvent être remarquées dans la phase du discours interne et du discours manifesté, soit avant et après l'articulation du discours par le locuteur. Toutefois, dans le cas où le locuteur ne serait pas conscient de l'inexactitude de sa production ou qu'il n'aurait pas les connaissances langagières nécessaires en lien avec l'erreur qu'il a produite, il ne pourrait pas remarquer la différence entre sa production erronée (output) et la forme cible. À moins de recevoir une RC, il ne sera pas en mesure de s'autocorriger (Schmidt, 1990 ; Schmidt, 2010).

En résumé, comme cela a été présenté plus haut, pour un apprenant d'une L2, les erreurs peuvent se produire pour différentes raisons et à n'importe quelle étape du processus de production orale. De plus, elles font naturellement partie de l'interlangue de l'apprenant. Par exemple, si une erreur se produit lors du processus de formulation, le locuteur pourrait avoir du mal à formuler un message en fonction des règles grammaticales ou phonologiques de la langue cible. Sachant que la mémoire de travail est limitée, il serait difficile pour ce même locuteur de détecter les erreurs dans sa formulation, que ce soit durant le discours interne, ou pendant ou après le discours manifesté (Levelt, 1989). De plus, d'autres facteurs peuvent interférer, comme l'anxiété de performance qui peut aussi empêcher la production du discours, même chez un locuteur natif. Toutefois, pour ce dernier, les erreurs de production sont moins fréquentes que pour un apprenant d'une L2, car l'accès aux différents types de connaissances se fait plus facilement grâce à l'expérience et à l'exposition que le locuteur natif a accumulées (Levelt, 1989).

Jusqu'à présent, nous avons présenté ce qu'implique la production orale dans une langue (L1 ou L2) et nous avons fait le pont entre le modèle de production et les erreurs. Afin de parler de RCO, nous devons expliciter le concept d'erreur.

### 2.3 Qu'est-ce qu'une erreur?

En didactique des L2, nous savons que l'interlangue de l'apprenant est sans cesse en train d'évoluer. Elle comprend des erreurs, qui sont souhaitables dans le contexte de l'apprentissage d'une L2, car elles démontrent que l'apprenant est en train de restructurer son système langagier. Les erreurs sont considérées comme des idiosyncrasies linguistiques. Elles peuvent être définies comme une utilisation atypique

d'un mot ou d'une phrase faisant partie de l'interlangue du locuteur (Aghaeilindi, 2013). Dans le cas d'une erreur, le locuteur ignore la forme correcte et ne détient pas les connaissances pour les remarquer ou même les corriger (Brown, 2000). Pour certains chercheurs, l'erreur est à ne pas confondre avec la faute (Gass et Selinker, 1994). La faute est considérée comme une erreur de performance et ne reflète pas les connaissances déclaratives que détient l'apprenant, notamment les règles grammaticales de la langue cible (Amara, 2015). Cela suggère que malgré le fait que celui-ci n'utilise pas la forme adéquatement au moment précis, il connaît la forme correcte et pourrait identifier et corriger l'erreur en s'appuyant uniquement de ses connaissances déclaratives, sans avoir recours à la RCO.

Selon le modèle de Levelt, l'apprenant pourrait détecter les imprécisions de sa production avant ou après l'articulation de son discours, lorsqu'il aurait accès aux connaissances explicites de la forme cible. Pouvant survenir chez un locuteur natif ou un locuteur d'une L2, les fautes peuvent apparaître sous forme d'hésitations, de lapsus, d'irrégularités aléatoires ou d'imperfections dans le processus de production orale (Amara, 2015 ; Brown, 2000). De plus, des facteurs externes non liés à la langue, tels que la fatigue, les émotions, les limitations de la mémoire de travail et le manque de concentration, peuvent conduire à la production de fautes.

Dans le cas d'une erreur, il existe un écart entre les connaissances et la forme cible. Ainsi, la RCO peut mener à une correction de la part de l'apprenant et une restructuration éventuelle de l'interlangue (un processus qui requiert beaucoup de temps). Cependant, pour fournir une RCO efficace, il est important de connaître le niveau de traitabilité de l'erreur en question (Ferris, 1999). Il est possible de faire une distinction entre deux catégories d'erreurs : les erreurs traitables et les erreurs non

traitables. Les erreurs traitables sont des erreurs déterminées par des règles stables et qui s'expliquent par des règles assez transparentes (Ferris, 1999 ; Guénette et Jean, 2012). Elles incluent, entre autres, les temps verbaux, l'accord sujet-verbe et les erreurs d'article ou de pronom. Les erreurs non traitables incluent les erreurs lexicales, les erreurs dans l'ordre des mots dans la phrase, la mauvaise structure de la phrase et les mots manquants ou inutiles dans la phrase (Ferris, 1999 ; Guénette et Jean, 2012). Il est très difficile d'expliquer ce type d'erreurs, car leur intraitabilité peut découler, entre autres, de la nature de l'erreur, du manque de règles sous-jacentes, voire de manque de formation disciplinaire pour les enseignants pour efficacement parvenir à traiter les erreurs (Ammar, Daigle et Lefrançois, 2016).

Ferris (1999) reconnaît la difficulté de corriger les erreurs non traitables. Pour cela, elle dit avoir développé une approche alternative pour faire face à ces erreurs ; il s'agit de la combinaison d'un enseignement de stratégies aux apprenants pour faire face aux erreurs sérieuses et fréquentes, et d'une correction explicite pour fournir les informations nécessaires pour l'acquisition des formes cibles. Le type de RCO utilisé pour corriger cette erreur aurait aussi un impact sur l'efficacité de la correction. Quoique ces concepts aient été développés dans le domaine de la production écrite, nous trouvons que leur application à la production orale est logique et cohérente à la nature de l'oral. Lorsqu'une RCO est offerte, la traitabilité de l'erreur pourrait influencer le degré d'explications requises de la part de l'enseignant. De plus, le choix du type de RCO afin de corriger l'erreur pourrait aussi être influencé par la traitabilité de l'erreur (Ferris, 1999). Toutefois, il pourrait s'avérer difficile pour l'enseignant de différencier une erreur d'une faute surtout si celui-ci n'est pas familier avec le niveau de compétences langagières de l'apprenant en question. Ainsi, tout au long de notre étude, nous ne faisons pas de distinction entre *erreur* et *faute*, nous allons nous référer

aux deux concepts par le terme « erreur ». La RCO servirait ainsi à offrir une occasion pour que l'apprenant puisse rectifier les erreurs.

En dehors de la salle de classe, lorsqu'un locuteur non natif produit une erreur dans une situation communicative, les interlocuteurs seraient moins susceptibles de fournir des corrections, surtout lorsqu'ils arriveraient à le comprendre malgré tout (Schegloff et al., 1977; Surakka, 2007). Ce fait réduit les occasions des apprenants de restructurer leur système d'interlangue et motive donc encore plus l'importance de faire usage de la RCO dans la classe de langue, puisqu'il s'agit de la seule situation où un apprenant recevrait de la RCO (Surakka, 2007). Cependant, il n'est pas toujours possible ou même souhaitable de corriger toutes les erreurs que les apprenants produisent, dans ce cas, les enseignants devraient trouver une façon d'optimiser leur utilisation de la RCO dans les situations d'apprentissages.

#### 2.4 La rétroaction corrective

La RC, de façon globale, est une réponse ou une réaction aux énoncés des apprenants contenant une erreur (Ellis, 2006) et joue un rôle important en didactique d'une L2. Durant les dernières décennies, plusieurs chercheurs en didactique des langues ont démontré leur intérêt scientifique pour la rétroaction corrective écrite (RCE) (par ex. Bitchener, 2008, 2012; Bitchener et Knoch, 2010; Ferris, 1996; Katchava, 2014) et pour la RCO (par ex. Kartchava et coll. 2019; Lightbown et Spada, 1990; Lyster, Saito, Sato, 2013; Simard et Jean, 2011; Sheen, 2011; Kartchava et Ammar, 2014). La RC peut fournir une « preuve positive » ou une « preuve négative » (Long, 1996 [notre traduction de l'anglais des termes *positive evidence* et *negative evidence*]) à l'apprenant. Les preuves positives exposent l'apprenant à un modèle (avec ou sans la

demande de l'apprenant) ou une forme correcte dans la langue cible (à travers un *input*) ou un commentaire positif à l'égard de la production, tandis que les preuves négatives sont l'indication directe ou indirecte de ce qu'il n'est pas possible de produire dans la langue cible suite à la production de l'erreur par l'apprenant. Dans notre étude, nous nous intéressons aux preuves positives et négatives qui ont une fonction correctrice, même si nous savons que les preuves positives sous forme d'encouragements jouent un rôle favorable dans la motivation et l'estime de soi de l'apprenant (Fagan, 2014).

#### 2.4.1 Le traitement cognitif de la rétroaction correctrice par les apprenants

Dans cette partie, nous commençons par présenter le processus cognitif qui permet le traitement d'une RC par les apprenants (Gass, 1997), que ce soit à l'oral ou à l'écrit et indépendamment du type de RC utilisé. Le fait de connaître la façon dont la RC est cognitivement traitée par les apprenants permet d'ajuster les pratiques de RC selon le contexte d'apprentissage et selon les compétences linguistiques de l'apprenant à qui l'on s'adresse. De plus, cela permet d'identifier des lacunes dans le traitement de la RC s'il y a lieu.

Il existe plusieurs hypothèses sur le traitement cognitif des informations contenues dans la RC (Ellis, 2008). Le modèle de Gass (1997) est le plus souvent utilisé, car il englobe la majorité des hypothèses sur le traitement des types de RC explicites disponibles à ce jour (Ellis, 2008). Gass (1997) estime que le traitement cognitif de la RC se fait en 5 étapes (Figure 2).

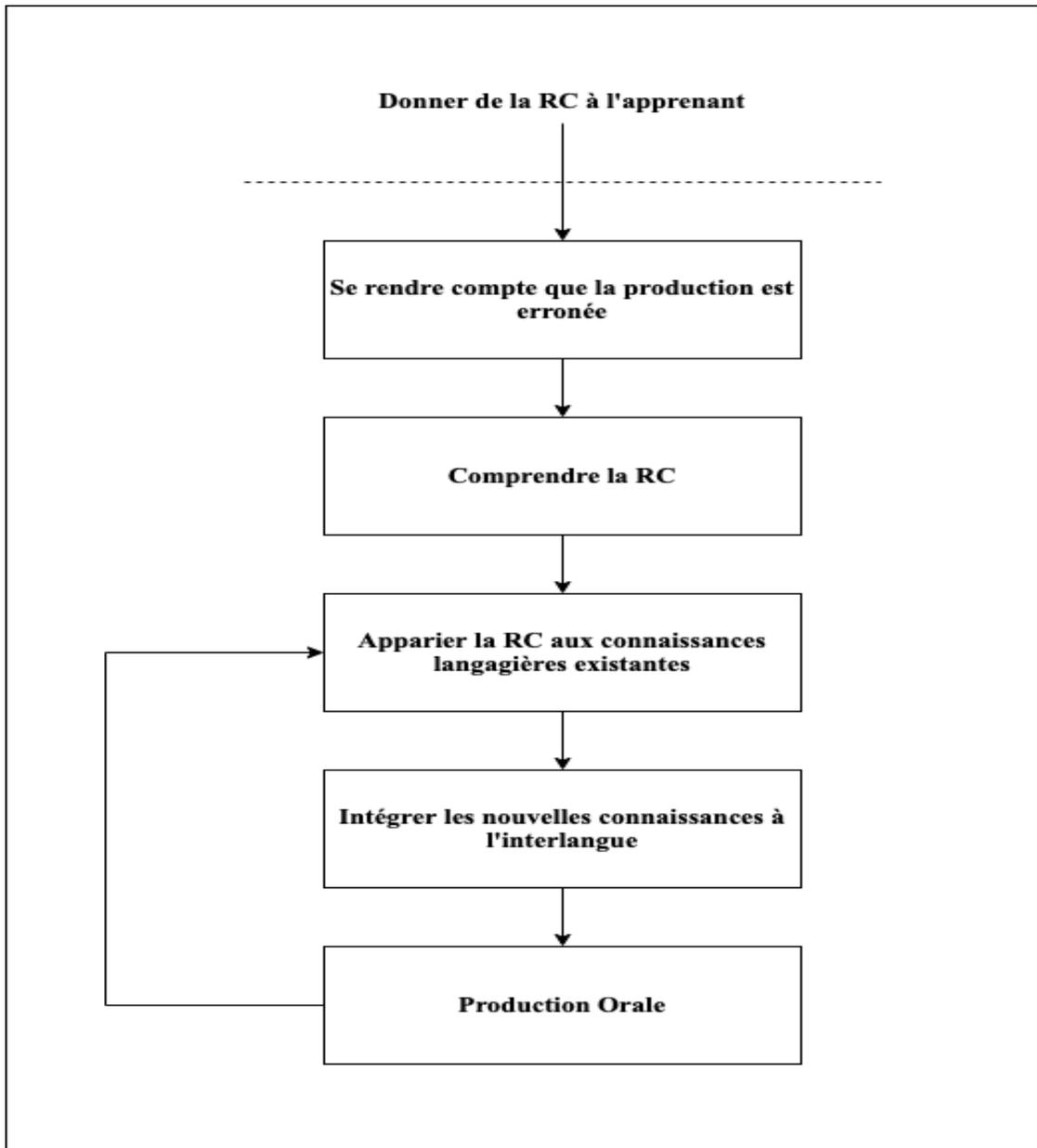


Figure 2 : modèle du traitement cognitif de la RC (traduit et adapté de Gass, 1997)

Premièrement, après avoir reçu une RC, l'apprenant doit **se rendre compte** que sa production est erronée (*attention and noticing*) et que l'information produite par son interlocuteur est une RC. Selon les théories interactionnelles (Schmidt, 1994 ; Sharwood-Smith, 1991 ; Swain, 1995), l'apprenant doit consciemment porter attention à la RC. D'ailleurs, selon Schmidt (2001), il existerait trois niveaux d'attention : 1) la vivacité d'esprit (*alertness*) ; 2) l'orientation de l'attention sur la forme (*focus on form*) ; et 3) la détection, c'est-à-dire l'enregistrement cognitif d'un stimulus. Toutefois, l'attention n'est pas systématiquement accordée à chaque RC reçue. D'ailleurs, le caractère explicite ou implicite de la RC joue un rôle important dans ce processus : plus la RC est explicite, plus de chance elle a d'être remarquée, permettant une comparaison entre la forme erronée et la RC (Lyster, 1998).

Deuxièmement, le modèle de Gass (1997) stipule que l'apprenant doit **comprendre** le message contenu dans la RC pour que celle-ci soit saisie (*comprehended input*). Toutefois, le degré de compréhension ne dépend pas seulement des capacités cognitives de l'apprenant. Comme pour la première étape, le niveau d'explicité du type de RC fourni peut influencer la compréhension de la RC (Bitchener, 2017).

Troisièmement, après s'être rendu compte de l'intention de la RC et après l'avoir comprise, l'apprenant doit **appairier** (*intake*) la RC à ses connaissances langagières, son interlangue (Bitchener, 2017). Le processus d'appariement se fait différemment à l'écrit et à l'oral. En effet, à l'écrit, la mémoire de travail joue un rôle moins important qu'à l'oral, puisque les connaissances sont récupérées de la mémoire à long terme, tandis qu'à l'oral, elles doivent être retenues dans la mémoire de travail. Une comparaison des connaissances avec l'input reçue s'avère très difficile à l'oral (voir le modèle de Levelt à la section 2.2.1).

Quatrièmement, lorsque l'apprenant tente d'**intégrer** les nouvelles connaissances à son interlangue, quatre scénarios sont possibles : (1) l'apprenant confirme ou réfute son hypothèse déjà existante par rapport à la nouvelle information reçue. Si l'hypothèse est rejetée, l'apprenant en forme une nouvelle ; (2) l'apprenant consolide ses connaissances à la confirmation de son hypothèse par la RC reçue ; (3) l'information n'est pas immédiatement intégrée dans l'interlangue en attente de recevoir plus de preuves pour vérifier la légitimité de la nouvelle hypothèse ; (4) l'hypothèse est rejetée et l'apprenant n'en forme pas de nouvelle.

Cinquièmement, l'apprenant utilise l'information modifiée ou nouvellement apprise à la suite de la réception de la RC (**production orale**). Si la production est correcte, le processus cognitif est alors complété avec succès. Dans le cas où la production est incorrecte, le cycle de RC et de traitement cognitif pourrait être reproduit. Cependant, si le message est compris, malgré des erreurs, les interactions pourraient se poursuivre.

Nous venons de voir une description du processus cognitif de traitement de la RC par l'apprenant. Cette synthèse sert à mettre en évidence la complexité du traitement cognitif des informations fournies lors de la RCO par l'apprenant. Dans ce qui suit, nous allons présenter en détail les catégories et types de RCO qui ont été identifiés depuis la proposition de classification de RCO de Lyster et Ranta (1997).

#### 2.4.2 La classification des types de rétroaction corrective orale (RCO)

Dans les contextes communicatifs, l'accent est souvent placé plutôt sur l'aisance et la complexité du message que sur la précision grammaticale (Ellis, 2005). Toutefois, il serait tout aussi important de mettre l'accent sur la précision du langage en contexte communicatif. Pour amener l'attention des apprenants vers les erreurs en contexte

communicatif, la RCO est offerte lorsqu'une erreur provoque un bris dans la communication, c'est-à-dire lorsque l'erreur rend la production orale inintelligible. Selon Kartchava et coll. (2018), la RCO est un moyen efficace pour signaler une erreur dans la production orale de l'apprenant d'une L2 et d'attirer son attention sur la forme, ce qui l'aiderait potentiellement à restructurer son interlangue. Aujourd'hui, plusieurs types de RCO ont été identifiés et sont une composante omniprésente en classe de L2. Ainsi, la recherche en didactique des langues s'est intéressée à définir chaque type de RCO de manière exhaustive.

La classification des types de RCO en enseignement des L2 proposée par Lyster et Ranta est souvent utilisée dans le domaine de la didactique des L2 (Lyster et Ranta, 1997 ; 2007). Ces auteurs ont mené une étude descriptive avec des enseignants et des apprenants dans des classes d'immersion française au Québec et ils ont identifié six types de RCO, divisés en deux grandes catégories : les reformulations et les incitations. Les types de RCO sous la catégorie des reformulations fournissent la forme cible de la production erronée. La RC de la catégorie incitation ne fournit pas la correction, mais est plutôt offre des pistes qui poussent l'apprenant à rectifier son erreur. Selon ces auteurs, les reformulations incluaient alors les *recasts* et la correction explicite, et les incitations incluaient les élicitations, les indices métalinguistiques, les demandes de clarification et les répétitions, que nous définissons dans la prochaine section.

À la lumière de leurs études, Sheen et Ellis (2011) ont proposé l'ajout de trois types de RCO. À la catégorie des reformulations, ils ont ajouté la correction explicite avec explication métalinguistique et ils ont nuancé les *recasts* en deux types, soit le *recast* conversationnel et le *recast* didactique. Finalement, à la catégorie des incitations, ils ont ajouté les signaux paralinguistiques (Tableau 2.1).

Tableau 2.1 : types de rétroaction corrective orale (traduit et adapté de Sheen et Ellis, 2011; Lyster, Saito et Sato 2013)

Catégorie	Types
Reformulations	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recasts conversationnels</li> <li>• Recasts didactiques</li> <li>• Correction explicite</li> <li>• Correction explicite avec explication métalinguistique</li> </ul>
Incitations	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Répétition</li> <li>• Demande de clarification</li> <li>• Indice métalinguistique</li> <li>• Élicitation</li> <li>• Signaux paralinguistiques</li> </ul>

Les enseignants adoptent plusieurs de ces techniques pour corriger les erreurs produites par les apprenants en situation d'apprentissage. Nous présentons les définitions avec des exemples de chaque type.

Dans la catégorie des reformulations (cette catégorie est aussi appelée *direct*), nous trouvons les quatre types de RCO. Les *recasts* conversationnels sont des reformulations de la production erronée de l'apprenant dans le but de résoudre le problème de communication dans un contexte communicatif. Par exemple, l'apprenant dit : « Qu'est-ce que tu passes le temps avec ton amie ? » L'enseignant formule un *recast* conversationnel qui tente de résoudre le problème de communication dans le

message : « Comment je passe mon temps avec mon amie ? » Les *recasts* didactiques, eux, sont des reformulations de la production erronée de l'apprenant en absence d'un problème de communication. Ces corrections visent uniquement la précision et ne contribuent pas à la communication. Par exemple, l'apprenant dit : « Le chinois est plus très facile que le français. » L'enseignant comprend bien la phrase, mais il donne un *recast* didactique pour corriger la grammaticalité de la phrase : « Le chinois est plus facile que le français. » La correction explicite est une reformulation et une correction de la production erronée avec une indication claire de l'erreur. Par exemple, l'apprenant dit : « J'ai acheté un table. » L'enseignant donne alors la correction de façon explicite : « On dit une table. » Enfin, la correction explicite avec explications métalinguistiques est une reformulation et sert à signaler l'erreur comme dans le dernier exemple, sauf que pour ce type, l'erreur est corrigée et un commentaire métalinguistique est offert. Par exemple : « Table est un nom féminin, on dit alors une table. »

La deuxième catégorie, qui est celle des incitations (cette catégorie est aussi appelée *indirect*), n'offre pas de correction de l'erreur, mais signale plutôt la présence d'une erreur dans la production orale des apprenants (Lyster, Saito et Sato, 2013 ; Sheen et Ellis, 2011). Cette catégorie comprend cinq types de RCO. Les répétitions verbatim de la production erronée avec une variation de la pente intonative pour mettre l'accent sur l'erreur (Lightbown et Spada, 2013). Par exemple : « Elle a acheté UN voiture ? » (variation ascendante). Les demandes de clarifications permettent de signaler une erreur indirectement en demandant à l'apprenant de clarifier son énoncé (Lightbown et Spada, 2013). Par exemple : « Pardon ? » ou « Je ne comprends pas ». Les indices métalinguistiques se donnent sous forme d'un court commentaire métalinguistique visant à inciter l'apprenant à faire une autocorrection sans fournir explicitement la

bonne formulation (Lightbown et Spada, 2013). Par exemple : « Tu as besoin d'utiliser le passé composé dans cette phrase. » Les élicitations incitent directement l'apprenant à s'autocorriger. Par exemple, l'apprenant dit « L'oiseau a rampé », et l'enseignant répond avec une pente intonative ascendante « L'oiseau a...? ». Les signaux paralinguistiques incitent l'apprenant à s'autocorriger en donnant des signes non verbaux tels que les haussements de sourcils, les penchements de la tête ou les gestes de la main.

Le *recast* a fait l'objet de nombreuses études (Dilans, 2010; Ammar, 2008) et certains chercheurs (Tarone et Swierzbin, 2009) ont distingué quatre formes de *recasts* : réguliers, isolés, intégrés et interrogatifs.

Tableau 2.2 : les différentes formes du *recast* (traduit et adapté de Tarone et Swierzbin, 2009, p. 59)

Erreur : je suis 19 ans.	
Formes de <i>recasts</i>	Exemples
<i>Recasts</i> réguliers	« Tu as donc 19 ans. »
<i>Recasts</i> isolés	« J'ai. »
<i>Recasts</i> intégrés	« Tu as le même âge que ma fille. Elle a 19 ans aussi. »
<i>Recasts</i> interrogatifs	« Peux-tu répéter ta réponse? Quel âge as-tu? »

Bien que la nuance apportée aux *recasts* est importante pour déterminer la présence ou l'absence d'un problème de communication (conversationnel et didactique), dans le cadre de la présente étude, nous avons choisi de grouper tous les types de *recasts* sous une seule catégorie : les *recasts*, comme était le cas dans la classification initiale de Lyster et Ranta (1997 ; 2007).

Les incitations ne fournissent pas la forme correcte de la production. Elles poussent plutôt l'apprenant à reconnaître qu'une erreur a été produite ou lui donnent des indices pour le faire (*output-prompting*). Les types de RCO de la catégorie des incitations sont dits *output-prompting*, puisqu'ils fournissent seulement des indices. L'apprenant réussira à s'autocorriger si les connaissances linguistiques nécessaires à l'autocorrection font partie de son interlangue. À l'inverse, les reformulations fournissent la forme correcte du message, ce qui fait qu'elles sont *input-providing*. Selon l'hypothèse de l'*output* de Swain et Lapkin (1995), la RCO du type *output-prompting* (incitation) serait utile pour le développement d'une L2, dans la mesure où elle attire l'attention des apprenants sur les formes de la langue cible qu'ils ne connaissent pas encore, les encourage à tester leurs hypothèses, et à appliquer leurs connaissances de la langue à travers une production révisée.

Toutefois, l'efficacité des types de RCO ne suscite pas l'unanimité chez les chercheurs.

## 2.5 L'efficacité de la RCO

Dans cette section, nous présentons, en premier lieu, l'état des connaissances sur l'efficacité des types de RCO. Ensuite, nous présentons des études faisant l'état de l'efficacité des types de RCO en lien avec différentes catégories d'erreurs.

Selon Kartchava et coll. (2018), le type de RCO le plus fréquemment utilisé est le *recast*. Cependant, plusieurs études remettent en question l'efficacité de ce type de RCO. Lyster (2004) suggère qu'il est difficile pour les apprenants de se rendre compte de la nature corrective du *recast*, car ce dernier risque d'être perçu à tort par l'apprenant comme une confirmation de compréhension de la part de l'enseignant. Ellis (2010), suggère même d'éviter les *recasts* pour leur manque de saillance et de donner la priorité à l'élicitation (un type de RCO de la catégorie des incitations), suivie d'une correction explicite dans le cas où l'apprenant ne parvient pas à s'autocorriger. Dans le même ordre d'idée, Lyster (2004) encourage plutôt l'utilisation des incitations, car elles communiquent de façon plus explicite qu'une erreur a été produite et poussent l'apprenant à s'autocorriger. Selon lui, les incitations ont aussi un effet plus positif sur la motivation des apprenants grâce à leur interactivité et leur dynamisme. En bref, les chercheurs semblent suggérer de favoriser les incitations contrairement aux reformulations pour promouvoir l'autonomie de l'apprenant dans la correction et surtout pour s'assurer que la correction ne passe pas inaperçue (Li, 2013).

Même si plusieurs études ont examiné et comparé l'efficacité de types de RCO selon les deux grandes catégories, incitations et reformulations, les études ont également pris en considération les types d'erreurs visés par la RCO. D'ailleurs, il semblerait que l'efficacité des types de RCO soit liée aux types d'erreurs visés. Yang et Lyster (2010) ont comparé l'effet des *recasts* (type de RCO de la catégorie des reformulations) et des incitations (catégorie de types de RCO) sur les erreurs du passé simple des verbes réguliers et irréguliers en grammaire avec 72 apprenants sinophones de l'ALS. Les résultats ont démontré que les élicitations (type de RCO de la catégorie des incitations) ont un effet plus positif sur l'acquisition des formes régulières du passé simple (type

d'erreur traitable) que les *recasts*. Toutefois, ces deux types de RCO ont montré un effet positif sur les formes irrégulières du passé simple (type d'erreur non traitable).

Les effets du *recast* et des incitations ont également été examinés sur les erreurs lexicales (non traitables). Dans l'étude de Dilans (2010), l'effet des *recasts* et des incitations (une combinaison de plusieurs types de RCO de cette catégorie) a été testé sur l'apprentissage de 10 nouveaux mots par des apprenants d'anglais langue seconde après avoir explicitement enseigné ces mots en classe. Dans cette étude, les deux types de RCO se sont prouvés efficaces sur la précision et la réception-production de ces mots. En ce qui concerne les erreurs de prononciation (non traitables), Saito et Lyster (2012a, 2012b) ont aussi trouvé que les *recasts* et les élicitations s'avèrent tous les deux efficaces pour l'amélioration de la prononciation du /ɪ/ en anglais langue seconde chez des apprenants coréens. Les *recasts* envers les types d'erreurs non traitables semblent être efficaces malgré leur manque de saillance. Ceci serait dû au fait que les *recasts* permettrait, à un certain degré, de constater un problème dans l'intelligibilité de la production (Saito et Lyster, 2012a, 2012b).

Toujours en rapport avec l'efficacité de la RCO, les chercheurs se questionnent sur le moment opportun pour en donner. La RCO peut être donnée immédiatement après la production de l'erreur ou en différé, c'est-à-dire plus tard dans la conversation ou plus tard dans le cours (Lyster, Saito et Sato, 2013). En général, la RCO donnée immédiatement pendant le déroulement de la tâche semble être un outil efficace pour attirer l'attention sur la forme (Li, Ellis et Zhu, 2016 ; Long, 2007). Toutefois, Willis et Willis (2007) ne sont pas du même avis. Selon eux, la RCO différée serait plus efficace, car mieux contextualisée, et elle éviterait que les apprenants ne soient constamment concentrés sur la forme au détriment du sens lors des interactions.

Nous avons vu que l'efficacité de la RCO peut dépendre de plusieurs facteurs, dont la catégorie du type de RCO, la nature de l'erreur ciblée par la RCO voire même le délai de provision de la RCO (immédiatement ou en différé). Toutefois, un autre élément ayant un impact sur les choix pédagogiques liés à ces facteurs sont les croyances et les pratiques. À cet effet, certaines études se sont penchées sur la RCO en classe de langue seconde selon les croyances et les pratiques déclarées des enseignants. Dans la prochaine section, il est question des croyances et des pratiques déclarées des enseignants en service et des enseignants en formation.

#### 2.6 Croyances et pratiques déclarées des enseignants en service et des enseignants en formation par rapport à la RCO

Selon de récentes études, en classe de L2, les enseignants réagissent plus ou moins aux erreurs de production orale de leurs apprenants (Kartchava et coll., 2018; Panova et Lyster, 2002). Selon l'étude de Panova et Lyster (2002), en moyenne, pour 10 heures d'enseignement, il y a eu seulement 48 % de RCO donnée par les enseignants d'ALS parmi des locuteurs de Créole haïtien et de français L1, ce qui est jugé d'être un taux assez bas. Dans les études recensées, le plus important taux de provision de RCO (90 %) a été enregistré en classe d'allemand langue étrangère auprès de locuteurs natifs de néerlandais (Lochtman, 2002). En ce qui concerne les enseignants en formation, dans un contexte d'enseignement de l'ALS à Montréal, Kartchava et coll. (2018) ont rapporté que seulement 19 % des erreurs ont été ciblées par de la RCO. Ces résultats dissemblables, voire contradictoires, sont à la base de notre intérêt à davantage élargir les données sur les croyances et les pratiques déclarées des enseignants en service et des enseignants en formation, deux concepts clés pour notre étude.

D'ailleurs, les croyances des enseignants font l'objet d'intérêt de plusieurs études en didactique des L2 (Diab, 2005 ; Ozmen et Aydin ; 2015 ; Arguelles et coll., 2019). Nous avons remarqué que le terme « croyances » est parfois utilisé de façon plus large. En effet, il peut regrouper divers concepts, tels que les préférences, les opinions, les attitudes, ou les émotions (Arguelles et coll., 2019). La définition que nous retenons dans la présente étude est celle de Borg :

Les croyances sont des propositions que les individus considèrent comme vraies et qui sont souvent tacites, qui ont une forte composante évaluative et affective, qui constituent une base d'action et qui résistent au changement. (Notre traduction de Borg, 2011, p. 370-371)

Les croyances peuvent être formées consciemment ou inconsciemment dans l'esprit de l'individu et elles servent de guide à ses opinions et à son comportement. La scolarité, la formation et l'expérience personnelle sont à la source de ces croyances pédagogiques. En didactique des L2, il est important d'explorer les croyances des enseignants et de comprendre ce qu'ils pensent de la façon de corriger les erreurs de production orale, puisque leurs croyances sont étroitement liées à leur pratique (Borg, 2005 ; Borg, 2011 ; Busch 2010).

En ce qui concerne les pratiques déclarées des enseignants, elles sont définies comme les pratiques décrites et expliquées par l'enseignant lui-même (Bru, 2002). Il est important de ne pas confondre les pratiques déclarées avec les pratiques effectives ou observées par le chercheur dans un contexte d'enseignement authentique. Selon Maubant (2007), les recherches sur les pratiques déclarées en enseignement favorisent la conversation sur les pratiques d'enseignement.

Dans le contexte d'enseignement de l'anglais langue seconde (ALS), plusieurs chercheurs se sont intéressés aux croyances et aux pratiques déclarées des enseignants. Nous présentons quelques-unes de ces études dans les paragraphes suivants.

Roothoof et Breeze (2016) ont étudié les croyances d'enseignants et d'apprenants d'ALS envers la RCO, en général, et envers les types de RCO. Elles ont examiné les croyances de 46 enseignants et de 395 apprenants, par le biais de deux questionnaires (un pour chaque groupe de participants). Elles ont observé des croyances positives envers les *recasts* de la part des enseignants, car ces derniers trouvent que les *recasts* interrompent moins le flux de communication et embarrassent moins les apprenants devant leurs pairs. Il a aussi été observé que les enseignants associent la RCO à l'aisance plutôt qu'à la précision, ce qui confirme davantage leur préoccupation par rapport aux émotions des apprenants et au flux de communication.

Dans cet ordre d'idées, Arguelles et coll. (2019) ont étudié l'aspect cognitif, affectif et conatif des croyances et des pratiques déclarées de six enseignants d'anglais langue seconde envers : 1) les types d'erreurs ; 2) les stratégies de RCO ; 3) le fournisseur de RCO ; 4) le moment opportun pour donner de la RCO (immédiate ou différée) ; 5) l'efficacité perçue et 6) la prise en compte de la RCO par l'apprenant. Leurs résultats ont démontré que les enseignants sont plus positifs envers les types de RCO de la catégorie des reformulations, ce qui est en harmonie avec les résultats de Roothoof et Breeze (2016) sur ce sujet. Les enseignants ont déclaré prendre en considération les émotions des apprenants lorsqu'il s'agit de fournir de la RCO et d'éviter de perturber le flux de communication pour ne pas embarrasser les apprenants. En ce qui concerne les facteurs qui influencent la préférence des enseignants envers les types de RCO, il a été rapporté que leur propre expérience en tant qu'étudiants avait un impact sur cette

préférence. En effet, les enseignants semblaient reproduire les pratiques de RCO des enseignants qu'ils avaient côtoyés et le type de RCO qu'ils déclaraient utiliser le plus souvent était le *recast*. En fait, les participants semblaient même ignorer l'existence d'autres types de RCO.

Récemment, Kartchava et ses collaborateurs (2018) ont étudié la relation entre les croyances pédagogiques de 99 enseignants d'anglais langue seconde en formation et leurs pratiques d'enseignement déclarées et observées. Les trois instruments de collecte de données étaient : 1) un questionnaire démographique ; 2) un questionnaire sur les croyances et pratiques déclarées 3) une observation d'une heure en salle de classe. Les résultats obtenus indiquent que les enseignants en formation s'inquiètent souvent par rapport aux émotions des apprenants lorsqu'ils doivent leur donner de la RCO et évitent le plus possible de perturber le flux de communication c'est pourquoi ils utilisent le plus souvent des *recasts*. Ce résultat correspond à ceux des études mentionnées précédemment. Aussi, il semble que les enseignants en formation ayant suivi un cours sur l'acquisition des langues secondes, contrairement à ceux n'ayant pas suivi ce cours, croient que la correction immédiate est plus bénéfique que la correction différée puisqu'il est souvent soutenu par la recherche que la RCO immédiate mène plus souvent à une réparation de l'erreur par l'apprenant.

Toujours par intérêt pour la RCO, Ozmen et Aydin (2015) se sont penchés sur les pratiques déclarées des enseignants d'anglais langue étrangère en formation. Ils ont utilisé un questionnaire avec des questions sous forme de simulations (situations qui nécessitent de la RCO), administré aux 98 participants, et une entrevue avec 12 des 98 participants. Les résultats ont dévoilé que tous les enseignants en formation dans cette étude sont favorables à la pratique RCO. De plus, les enseignants en formation ont

majoritairement déclaré ne pas corriger toutes les erreurs des apprenants et se limiter seulement aux erreurs répétitives. Aussi, les répondants ont déclaré utiliser la correction différée quand l'exercice de production orale portait sur l'aisance, et la correction immédiate lorsque l'importance était donnée à la précision. Enfin, Ozmen et Aydin (2015) ont rapporté une préférence générale des enseignants en formation pour les types de RCO de la catégorie des reformulations (*input-providing*).

En résumé, il a été trouvé que les enseignants sont plus positifs envers les reformulations et particulièrement les *recasts* (Roothoof et Breeze, 2016 ; Arguelles et coll., 2019). Contradictoirement, les enseignants en formation seraient en général plus favorables à la correction explicite (Ozmen et Aydin, 2015). Les résultats de Kartchava et coll. (2018) et Ozmen et Aydin (2015) concernant les types d'erreurs les plus corrigées par les enseignants en formation indiquent une contradiction. En effet, dans l'étude de Kartchava et coll., il a été rapporté que les erreurs les plus corrigées sont de nature grammaticale, alors que Ozmen et Aydin ont trouvé que les erreurs phonologiques sont les plus visées par la RCO. Ces résultats contradictoires pourraient être expliqués par les différences méthodologiques dans chacune des études. En effet, Kartchava et coll. se sont basés sur un questionnaire ciblant les croyances générales des enseignants en formation en plus d'une observation des pratiques de ces enseignants en formation en contexte d'enseignement authentique. Les enseignants en formation, sachant qu'ils allaient être filmés et que leurs pratiques de RCO étaient l'objet d'étude des chercheurs étaient vulnérables à l'effet de désirabilité. En effet, les enseignants en formation ont peut-être ciblé les erreurs grammaticales, car traditionnellement en enseignement, l'accent est mis sur la forme et par extension sur la précision de la forme grammaticale. Ozmen et Aydin, en ayant recours à différents instruments de collecte de données (questionnaire et entrevue), ont peut-être permis

aux enseignants en formation d'exprimer leurs pratiques déclarées en étant dans une situation plus sécurisante et en ayant moins l'impression d'être jugés sur ce qu'ils disent ou ce qu'ils font.

Nous avons fait la revue des études en lien avec les croyances et les pratiques déclarées des enseignants en service et des enseignants en formation quant à la RCO. Toutefois, le manque d'études qui se sont penchées sur les croyances et les pratiques déclarées des enseignants en service et des enseignants en formation, d'un point de vue descriptif et comparatif, ont suscité notre intérêt. À notre connaissance aucune étude n'a comparé les croyances et les pratiques déclarées de ces deux populations. De plus, les études portant spécifiquement sur les croyances et les pratiques déclarées des enseignants en formation sont rares, et les études qui les comparent à ceux des enseignants en service, surtout en contexte d'enseignement du français langue seconde au Québec, sont quasi inexistantes, ce qui nous a amenées à formuler les questions de recherche qui guident le présent mémoire.

## 2.7 Questions de recherche

À la lumière des études que nous avons analysées, et pour combler les lacunes dans le champ de la recherche en RCO, nous avons formulé les trois questions de recherche suivantes :

1. Quelles sont les croyances des enseignants de FLS en service et des enseignants de FLS en formation en ce qui concerne la RCO ?
  - 1.1. Les croyances des enseignants en service et des enseignants en formation, sont-elles comparables ?

2. Quelles sont les pratiques déclarées de RCO des enseignants de FLS en service et des enseignants de FLS en formation en ce qui concerne les erreurs de prononciation, grammaire et lexique ?
  - 2.1. Les pratiques déclarées de RCO des enseignants en service et des enseignants en formation, sont-elles comparables ?
3. Quelles sont les croyances des enseignants de FLS en service et des enseignants de FLS en formation en ce qui concerne l'utilité des types de RCO par rapport aux erreurs de prononciation, grammaire et lexique ?
  - 3.1. Les croyances des enseignants en service et des enseignants en formation envers l'utilité des types de RCO par rapport aux erreurs ciblées, sont-elles comparables ?

## **CHAPITRE III**

### **MÉTHODOLOGIE**

Dans ce chapitre, nous décrivons le type de recherche que nous avons adopté pour répondre à nos questions de recherche (3.1). Ensuite, nous décrivons les participants qui ont fait partie de notre étude (3.2) ainsi que le développement de l'instrument de recueil de données que nous avons utilisé (3.3). Nous décrivons ensuite les parties distinctes du questionnaire final (3.4). Aussi, nous présentons la procédure que nous avons suivie afin de collecter les données (3.5) ainsi que le déroulement du dépouillement des données (3.6). Nous présentons les tests que nous avons utilisés pour analyser les données (3.7) et finalement, nous faisons part de nos considérations éthiques (3.8).

#### 3.1 Type de recherche

Notre recherche descriptive comparative (Fortin et Gagnon, 2016) nous a permis d'explorer les croyances et les pratiques déclarées des enseignants en service et des enseignants en formation par rapport à la RCO en général et selon les erreurs touchant des aspects différents de la langue (grammaire, lexique, prononciation) des apprenants. Pour répondre à nos trois questions de recherche, nous avons conçu un questionnaire en nous basant sur le questionnaire de Kartchava et coll. (2018) pour sonder les croyances et les pratiques déclarées de nos participants par rapport à la RCO. Nous décrivons les parties de notre questionnaire en détail dans la section 3.4.

### 3.2 Participants

Notre objectif de recherche était de décrire les croyances et les pratiques déclarées des enseignants de FLS en service et des enseignants de FLS en formation et de comparer les croyances et les pratiques déclarées de ces deux populations. Ainsi, nous avons établi des critères de sélection pour nos deux groupes : les enseignants en service devaient être détenteurs d'un brevet d'enseignement et devaient avoir cumulé un minimum de 3 ans d'expérience en enseignement du FLS à temps plein. En revanche, les enseignants en formation devaient être en voie de compléter un programme d'études permettant d'exercer la profession d'enseignant de FLS et ne devaient pas avoir cumulé plus de 3 ans d'enseignement à temps plein avant l'obtention du brevet.

Pour notre étude, nous avons un échantillon de 51 participants. La majorité de nos participants étaient des femmes ( $n = 41$ ). Les enseignants en service ( $n = 23$ ) avaient accumulé entre 3 ans et 10 ans et plus d'expérience (52 % des enseignants en service avaient en moyenne 4,66 ans d'expérience et 48 % avaient accumulé 10 ans ou plus d'expérience).

Tableau 3.1 : années d'expérience des enseignants en service

Années d'expérience	Nombre d'enseignants en service ( $n$ )
3	5
4	2
5	1
6	2
8	2
10+	11

Pour les enseignants en formation ( $n = 28$ ), leur expérience en enseignement ne dépassait pas 2 ans (en moyenne 0,6 an). Un nombre de 23 des enseignants en formation étaient en voie de compléter un programme de baccalauréat lié au domaine de l'enseignement du FLS et 5 enseignants en formation étaient en voie de compléter une maîtrise dans le même domaine.

Tableau 3.2 : années d'expérience des enseignants en formation

Années d'expérience	Nombre d'enseignants en formation ( $n$ )
0	15
1	9
2	4

### 3.3 Le questionnaire : le développement de l'instrument de collecte de données

Dans le cadre de la présente étude, nous avons choisi d'avoir recours au questionnaire comme instrument de collecte de données. L'utilisation du questionnaire permet de joindre rapidement plusieurs participants et de collecter efficacement des données qui permettent de répondre à des objectifs spécifiques (Dornyei, 2003). Cet outil a été utilisé pour recueillir des informations démographiques et des données sur les croyances et les pratiques déclarées de nos participants (Genesee & Upshur, 1996 ; Dornyei, 2003). Dans les sections suivantes, des informations détaillées sur le processus du développement du questionnaire sont présentées.

Une étape importante de notre étude fut la création d'un sondage portant sur les erreurs produites en français. Jusqu'à présent, la majorité des questionnaires sont rédigés en anglais et, par conséquent, les items sont tous en anglais. Certes, une traduction des questions est possible, mais il est important d'inclure des exemples d'erreurs authentiques à l'oral d'apprenants du FLS. Il est à noter que notre questionnaire est composé de 5 sections, dont une qui a été traduite et adaptée à partir de l'étude de Kartchava, et coll. (2018) que nous verrons plus tard dans ce chapitre. Dans les prochaines sous-sections (3.3.1 et 3.3.2), nous décrivons les étapes par lesquelles nous sommes passées pour créer notre questionnaire.

### 3.3.1 L'identification d'erreurs

Dans la première étape de développement, nous avons commencé par identifier les types d'erreurs fréquentes chez les apprenants de FLS de niveau intermédiaire (niveaux de compétences linguistiques canadiens 5 à 8). Ainsi, par le biais de la plateforme Google Forms, nous avons contacté 10 enseignants de FLS en service et 5 enseignants de FLS en formation pour identifier, selon eux, les types d'erreurs les plus fréquents chez les apprenants de FLS de niveau intermédiaire. Ensuite, à la lumière des résultats obtenus, nous avons monté un corpus de types d'erreurs courantes à l'oral en FLS. Nous avons groupé ces erreurs en 4 catégories : prononciation, grammaire, syntaxe et vocabulaire.

### 3.3.2 Le pilotage du questionnaire

Nous avons piloté le questionnaire en plusieurs étapes en 2020. Dans chacune des étapes, des volontaires différents ont été invités à passer le questionnaire. À la première étape de pilotage, dix étudiants à la maîtrise en didactique des langues ont été invités à

passer le questionnaire sous sa première version. Nous leur avons demandé de fournir des commentaires par rapport au questionnaire ainsi que des suggestions afin de permettre l'amélioration de celui-ci. À la lumière des commentaires reçus, nous avons procédé à la répartition finale des catégories d'erreurs, et des types d'erreurs. Les types d'erreurs ont été renommés « sous-catégories » d'erreurs. Les quatre catégories révisées sont « phonologie », « orthographe grammaticale », « syntaxe » et « lexique ». Nous avons également révisé les items afin d'avoir un nombre égal d'erreurs traitables et d'erreurs non traitables. Nous avons reformulé les questions démographiques et nous avons procédé à des changements dans les énoncés d'exemples d'erreurs par des apprenants. En effet, certains exemples méritaient d'être mieux contextualisés tandis que certaines instructions avaient besoin de précisions. De plus, à la suite de cette première ronde de pilotage, nous avons continué à développer les items, car nous voulions avoir une variété de types d'erreurs tout en gardant un nombre plus ou moins égal de types d'erreurs traitables et non traitables pour chaque catégorie d'erreurs, pour ensuite faire passer une seconde ronde de pilotage.

À la deuxième étape de pilotage, dix nouveaux volontaires (six enseignants en service et 4 enseignants en formation) ont répondu au questionnaire. Par la suite, nous avons peaufiné les descriptions des catégories ainsi que des sous-catégories de notre plan-schéma des items apparaissant dans le questionnaire final sur LimeSurvey (Tableau 3.2).

Tableau 3.3 : plan des items apparaissant dans le questionnaire.

Catégorie	Description générale	Sous-catégorie ciblée	Description	Item	(Non)-traitable ou (In)intelligible
Phonologie	Cette catégorie inclut les difficultés phonologiques qui peuvent causer ou non un problème de communication.	Production orale	Prononciation qui ne cause pas de problèmes de compréhension pour l'interlocuteur	Prononciation du R final [ʒə ne <u>ply</u> də <u>papjɛʁ</u> ] Je n'ai plus de papyère.	Intelligible
		Production orale	Prononciation qui ne cause pas de problèmes de compréhension pour l'interlocuteur	Mauvaise prononciation de la cédille [lekəl a yn bɛl fakad]	Intelligible
Orthographe grammaticale	Cette catégorie inclut des erreurs dans la manière de conjuguer les verbes et d'accorder les mots en genre et en nombre en tenant compte de leur rôle dans la phrase.	Accord dans le groupe verbal	Non-respect des accords avec le sujet.	A : <b>Nous sont</b> fatigués de travailler.	Traitable
		Mode et temps verbaux	Temps ou mode du verbe incorrect.	A : <b>Si j'aurais</b> pris mon café, je serais plus réveillée.	Traitable
		Conjugaison ou forme du verbe	Mauvais choix de l'auxiliaire dans les temps composés.	En posant son stylo sur la table, l'apprenant dit : « <b>Je suis fini.</b> »	Non traitable

		Morphologie du nom	Identification du genre du nom.	A : Mon compte bancaire a été fraudé.  E : As-tu réglé ce problème ?  A : Oui. J'ai parlé à Louise, <b>la directeur</b> de la banque. Elle m'a aidée.	Non traitable
Syntaxe	Cette catégorie inclut des erreurs qui touchent à l'organisation de la phrase, l'ordre des mots et la façon de les lier entre eux.	Mot superflu	Mot superflu qui ne convient pas dans le cadre de la structure choisie.	A : Francis et moi sommes allés faire une randonnée <b>d'avec</b> ma famille.	Traitable
		Construction fautive	Place de l'adverbe dans la phrase.	E : Qu'avez-vous appris sur vos camarades ?  A : Francis joue aux jeux vidéo trop.	Non traitable
Lexique	Cette catégorie inclut les emplois fautifs dans le choix des mots.	Anglicisme	Usage d'anglicismes.	E : Que pensez-vous de cette chanson ?  A : Je trouve que le chanteur met beaucoup l' <b>emphase</b> sur sa tristesse.	Intelligible
		Terme ou expression impropre, mauvaise acception d'un terme	Usage incorrect de mots.	A : La nourriture que j'ai achetée du marché Jean-Talon est <b>indulgente</b> .	Inintelligible

Enfin, la troisième étape de pilotage s'est déroulée avec cinq volontaires, parmi ceux-ci un professeur d'université dans le domaine de l'enseignement du français langue seconde. En tenant compte de la rétroaction reçue après la troisième et dernière ronde de pilotage, nous avons effectué les changements suivants : la reformulation d'un exemple d'erreur, l'activation de l'option de retour en arrière sur la plateforme LimeSurvey ainsi que la rectification de coquilles. Ces trois étapes ont mené à la version finale du questionnaire que nous présentons en détail à la section 5.2.

### 3.4 Le questionnaire final

Une fois élaboré, nous avons suivi une formation informatique sur l'utilisation et la manipulation de la plateforme LimeSurvey, ainsi que sur les possibilités offertes à nous sur la plateforme. Notre questionnaire comprenait 51 questions réparties sur les 5 sections suivantes (annexe D) :

Section 1 : Questions démographiques ( $n = 9$ ) ;

Section 2 : Questions ouvertes sur les croyances envers la RCO ( $n=6$ ) ;

Section 3 : Questions fermées (traduites et adaptées de Kartchava et coll. [2018]), de type Likert, sur les croyances générales envers la RCO ( $n=20$ ) ;

Section 4 : Questions ouvertes sur les pratiques déclarées ( $n=8$ ) et

Section 5 : Questions à choix multiple sur les croyances envers l'utilité des types de RCO ( $n=8$ ).

Pour répondre à nos objectifs de recherche, nous avons décidé d'omettre la section 2 et nous focaliser sur les informations des sections 1, 3-5, car nous avons finalement choisi de seulement traiter les résultats qui permettent de faire des analyses statistiques quantitatives mais la forme des questions de la section 2 (questions ouvertes) demandait des analyses qualitatives. Dans les sous-sections suivantes, nous décrivons les sections selon leur ordre d'apparition dans le questionnaire.

#### 3.4.1 Questions démographiques

À la page d'accueil du questionnaire, une brève description de notre étude ainsi que les courriels de l'étudiante-chercheuse et sa directrice de recherche étaient affichés. Sur cette même page, le consentement des participants a été recueilli. À la suite de cela, les participants étaient dirigés vers les questions démographiques qui étaient les seules questions obligatoires du questionnaire afin de nous permettre de déterminer l'éligibilité des participants et de les répartir dans l'une ou l'autre des catégories, c'est-à-dire la catégorie des enseignants en service ou la catégorie des enseignants en formation. Nos questions recueillaient des informations sur la scolarité, les années d'expériences en enseignement du FLS, s'il y a lieu le niveau enseigné, l'âge, le sexe et les langues parlées par les participants.

#### 3.4.2 Questions fermées sur les croyances générales envers la RCO

Pour développer la section des croyances générales vis-à-vis de la RCO, nous avons traduit et adapté le questionnaire utilisé dans l'étude de Kartchava et coll. en 2018. Dans cette étude, les énoncés sur les croyances sont présentés en trois parties (annexe A). Pour notre part, nous avons seulement retenu les énoncés qui ciblaient directement les croyances envers la RCO (n=20). Les participants devaient exprimer leur degré

d'accord avec les énoncés représentant des croyances envers la RCO sur une échelle Likert.

#### 3.4.3 Questions sur les pratiques déclarées

Afin de mieux comprendre les pratiques de RCO de nos participants, nous avons développé une section sur les pratiques déclarées. Nous nous sommes appuyées de l'étude de Kartchava et coll. (2018) où les pratiques déclarées de RCO des enseignants en formation étaient comparées à leurs pratiques observées pour développer les énoncés et nous avons intégré les exemples d'erreurs que nous avons obtenus lors des étapes de création du questionnaire. À titre de rappel, les types d'erreurs retenus sont les erreurs de grammaire, de prononciation et de lexique. Pour ces erreurs, nous avons demandé aux participants d'indiquer s'ils corrigeraient l'erreur en question. Dans le cas d'une réponse affirmative, une justification et une description de la façon qu'ils corrigeraient cette erreur sont demandées. Dans le cas d'une réponse négative, une explication est demandée. Pour l'erreur, « **Nous sont** fatigués de travailler. », un exemple de réponse affirmative serait : « Tu as fait une erreur en conjuguant l'auxiliaire. Nous... et je laisserais l'élève essayer de compléter la phrase. »

#### 3.4.4 Questions sur les croyances envers l'utilité des types de RCO

Notre dernière section portait sur les croyances envers l'utilité des types de RCO. Nous avons également inclus des questions de type échelle Likert, afin de solliciter les participants à nous donner des détails par rapport à leurs croyances sur l'utilité des types de RCO et sur les façons de corriger les erreurs. Nous avons repris les mêmes exemples d'erreurs présentées dans la partie « Pratiques déclarées ». Pour chaque type d'erreur, nous avons proposé huit RCO possibles : notamment le *recast* (choix 1 dans

l'exemple ci-dessous), la correction explicite (choix 2), la correction explicite avec indice métalinguistique (choix 3), la répétition (choix 4), la demande de clarification (choix 5), la transmission d'indices métalinguistiques (choix 6), l'incitation (choix 7) et les signaux paralinguistiques (choix 8). Rappelons que nous avons choisi de grouper tous les types de *recasts* sous la même catégorie, comme dans la classification initiale de Lyster et Ranta (1997 ; 2007).

Dans notre exemple de l'erreur « **Nous sont** fatigués de travailler. », nous avons invité les participants à juger l'utilité des types de RCO suivants sur une échelle Likert allant de 1 (pas du tout utile) à 5 (très utile) :

1. « "Nous sommes"... Continuez de travailler. Il ne reste pas long. »
2. « "Nous SOMMES fatigués de travailler." Fais attention à la conjugaison ! »
3. « L'auxiliaire être conjugué à la 1re personne du pluriel donne "Nous sommes". C'est avec la 3e personne du pluriel que conjugue "sont". »
4. « Nous SONT ? » (la répétition de l'erreur avec une intonation ascendante)
5. « Pardon ? »
6. « Il faudrait revoir la conjugaison de l'auxiliaire "être" à la 1re personne du pluriel. »
7. « Nous... ? » (Incitation de l'élève à s'autocorriger)
8. [inciter l'apprenant à s'autocorriger en donnant des signes non verbaux.]

### 3.5 Procédure de cueillette de données

Le questionnaire a été distribué en ligne par courriel à des listes d'envoi des programmes d'études de l'enseignement du FLS d'universités québécoises et à

l'association québécoise des enseignants du français langue seconde (AQEFLS) ainsi que par courriel à nos contacts. Le questionnaire est demeuré accessible pour une période de trois mois (juillet, août et septembre 2020) avant d'être verrouillé pour commencer le traitement des données qui s'est fait en collaboration avec le département de mathématiques et statistiques.

### 3.6 Dépouillement des données

Nous avons reçu 116 réponses au questionnaire lors de cette période de collecte de données. Les données de tous les participants ont été extraites de la plateforme LimeSurvey à l'aide du logiciel Excel. Toutefois, nous avons seulement retenu les réponses des 51 participants qui ont complété toutes les parties obligatoires du questionnaire et qui étaient des enseignants en service ou des enseignants en formation. Les données quantitatives ont été analysées en collaboration avec une statisticienne du département de mathématiques.

### 3.7 Analyse des données

Tout d'abord, nous avons sollicité l'aide des statisticiens du laboratoire de statistiques du département de mathématiques pour identifier les tests nécessaires à l'analyse de nos données. Ces dernières, amassées par le biais de notre instrument de recherche, appellent à des analyses quantitatives. Nous rappelons que notre étude est descriptive comparative; nous avons analysé les données par le biais de statistiques descriptives et inférentielles incluant des tests paramétriques et non paramétriques.

Pour répondre à notre première question de recherche, nous avons analysé de façon descriptive les résultats quantitatifs obtenus sur une échelle Likert allant de 1 (fortement en désaccord) à 5 (tout à fait d'accord). Pour ce faire, nous avons groupé 17 des 20 énoncés contenus dans le questionnaire à échelle de Likert en 5 composantes en lien avec la RCO. Ces composantes sont : 1) RCO et l'apprentissage de la L2 ; 2) le choix du moment opportun pour donner de la RCO ; 3) l'effet de la RCO sur les apprenants ; 4) l'étendue de la RCO ; 5) le flux de communication. Les trois énoncés non catégorisés parmi les cinq composantes ont été placés dans une catégorie nommée « autre ». Nous avons ensuite eu recours au test-t dans le but de comparer les résultats des deux groupes.

Avant de passer aux analyses descriptives et inférentielles en ce qui concerne les pratiques déclarées (2<sup>e</sup> question de recherche), il a d'abord fallu analyser le contenu des données qualitatives. Nous avons attribué un code pour chaque type de RCO mentionné dans les réponses. Certaines réponses contenaient plusieurs types de RCO par correction. Dans ce cas, nous avons comptabilisé chacun des types mentionnés. Par exemple, si un participant mentionnait corriger une erreur par une répétition de l'erreur, suivie d'une élicitation et ensuite d'une correction explicite (3 types de RCO différents), nous avons pris en compte ces 3 types (un type de RCO égal donc une réponse). Ensuite, nous avons procédé aux analyses descriptives et inférentielles afin de comparer les résultats des deux groupes par le biais du test khi-carré de Pearson.

Finalement, pour analyser les croyances des enseignants en service et des enseignants en formation envers l'utilité des types de RCO en lien avec les erreurs de prononciation, de grammaire et de lexique (3<sup>e</sup> question de recherche), nous avons procédé aux analyses descriptives des résultats obtenus sur une échelle de Likert servant à juger

l'utilité des types de RCO présentés. L'échelle allait de 1 (pas du tout utile) à 5 (très utile). Nous avons ensuite analysé la normalité des données qui a été jugée anormale. Par conséquent, afin d'aboutir à la comparaison des deux groupes, nous avons choisi de faire l'analyse par le biais du test non paramétrique de Mann-Whitney.

### 3.8 Considérations éthiques

Avant de passer à l'étape de collecte de données, nous avons suivi la formation obligatoire d'éthique à la recherche. À la suite de la formation, nous avons produit une demande d'approbation éthique pour notre étude qui a été approuvée par le comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) (annexe A). Les données ont été recueillies auprès d'enseignants de français langue seconde en formation et en service auprès d'adultes au Canada. Ainsi, il s'agit de personnes majeures qui ont préalablement accordé leur consentement par voie numérique avant la passation du questionnaire. L'identité des participants est et sera gardée secrète ; nous n'avons recueilli aucune information identificatoire des participants. Un code a été automatiquement assigné à chaque participant et les informations ainsi que les données recueillies sont gardées sur une base de données infonuagique hébergée au Canada et protégées par un mot de passe.

Dans le prochain chapitre, nous présentons les résultats descriptifs et inférentiels obtenus à la suite de l'analyse des réponses des enseignants en service et des enseignants en formation à notre questionnaire.

## CHAPITRE IV

### RÉSULTATS

Ce chapitre décrit les résultats descriptifs et inférenciels de notre étude afin de répondre à nos trois questions de recherche.

#### 4.1 Les résultats des croyances générales envers la RCO

À titre de rappel, pour répondre à notre première question de recherche, notamment les croyances générales des enseignants en service et des enseignants en formation de FLS en ce qui concerne la RCO, nous avons tout d'abord analysé les réponses des participants obtenus sur une échelle de Likert en lien avec les croyances de la RCO. Ensuite, en suivant le modèle de Kartchava et coll. (2018), nous avons groupé les énoncés en cinq composantes. À titre de rappel, les composantes sont : 1) RCO et l'apprentissage de la L2 ; 2) le choix du moment opportun pour donner de la RCO ; 3) les conséquences affectives de la RCO sur les apprenants ; 4) l'étendue de la RCO ; 5) le flux de communication. Les analyses descriptives des croyances des enseignants en service et des enseignants en formation envers l'apprentissage et la RCO sont présentées ci-dessous.

Pour les cinq énoncés de la première composante, *la RCO et l'apprentissage de la L2*, les deux groupes sont tout à fait d'accord que la RCO aide à la compréhension du fonctionnement de la L2 avec une moyenne totale de 4,35 (M=4,39 pour les enseignants en service et M=4,32 pour les enseignants en formation). Ils croient aussi

que la RCO est essentielle dans l'apprentissage de la L2 avec une moyenne totale de 4,25 (M=4,22 pour les enseignants en service et M=4,27 pour les enseignants en formation). Somme toute, les résultats de la première composante (M=3,96) suggèrent que les enseignants en service (M=3,94) et les enseignants en formation (M=3,99) croient que la RCO peut avoir un impact positif sur l'apprentissage du FLS.

Tableau 4.1 : croyances envers la RCO et l'apprentissage de la L2

Composante 1 : RCO et l'apprentissage de la L2	Enseignants en service		Enseignants en formation		Total	
	Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart
Les enseignant.e.s doivent systématiquement corriger oralement les erreurs persistantes	3,65	1,19	4	0,75	3,84	0,99
La RCO aide les apprenant.e.s à comprendre le fonctionnement de la L2	4,39	0,5	4,31	0,68	4,35	0,6
Fournir la forme correcte aide l'apprenant.e à remarquer la différence entre ce qu'il.elle sait et ce qu'il.elle ne sait pas	3,83	0,65	3,65	0,94	3,73	0,81
La RCO est essentielle pour promouvoir l'apprentissage de la L2	4,22	0,6	4,27	0,96	4,24	0,8
La RCO mène à l'autocorrection	3,61	0,66	3,73	1	3,67	0,85
Total	3,94	0,72	3,99	0,86	3,96	0,79

La deuxième composante groupe les trois items concernant le moment opportun pour procurer de la RCO (tableau 4.2). Les enseignants, actuels et en formation, sont en

désaccord avec le fait de réaliser une correction différée ( $M=2,17$  et  $M=2,12$  respectivement), alors qu'ils sont plus neutres envers la rétroaction immédiate ( $M=3,09$  et  $M=3,12$  respectivement).

Tableau 4.2 : croyances envers le choix du moment pour donner de la RCO

Composante 2 : le choix du moment pour fournir de la RCO	Enseignants en service		Enseignants en formation		Total	
	Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type
Corriger les erreurs dans des leçons distinctes ou dans le cadre des devoirs	2,52	1,12	2,96	1,11	2,76	1,13
Les enseignant.e.s devraient corriger les erreurs à la fin du cours	2,17	0,98	2,12	1,18	2,14	1,08
La correction de l'erreur doit se faire immédiatement après sa production	3,09	1,04	3,12	1,11	3,1	1,07
Total	2,59	1,05	2,73	1,13	2,66	1,09

La troisième composante porte sur les croyances en lien avec les conséquences affectives de la RCO et comportait 6 énoncés. Les participants semblent partagés sur le fait que les apprenants aiment se faire corriger à l'oral : les enseignants en formation ne sont généralement pas d'accord avec cet énoncé ( $M=2,81$ ), alors que les enseignants en service semblent avoir une opinion plus ou moins neutre avec une moyenne de 3,13. Toutefois, selon les enseignants en service ( $M=4,57$ ) et les enseignants en formation ( $M=4,65$ ), il serait important de prendre en considération le niveau d'anxiété que la RCO pourrait causer chez l'apprenant.

Tableau 4.3 : croyances envers les conséquences affectives de la RCO sur les apprenants

Composante 3 : conséquences affectives	Enseignants en service		Enseignants en formation		Total	
	Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type
Les apprenant.e.s d'une L2 craignent d'être corrigé.e.s à l'oral	3,09	1,12	3	1,13	3,04	1,12
Signaler la présence d'une erreur maintient le niveau d'anxiété des apprenant.e.s à un faible niveau	3,39	1,08	3,15	0,83	3,27	0,95
L'absence de RCO diminue la motivation	3,26	1,05	3,23	1,14	3,24	1,09
Les apprenant.e.s aiment se faire corriger à l'oral en classe	3,13	1,1	2,81	0,9	2,96	1
La RCO augmente le niveau d'anxiété des apprenant.e.s	3,17	0,89	3,23	0,91	3,20	0,89
L'enseignant.e devrait prendre en considération le niveau d'anxiété que la RCO pourrait occasionner chez l'apprenant.e	4,57	0,51	4,65	0,49	4,61	0,49
Total	3,43	0,95	3,34	0,9	3,38	0,92

En ce qui concerne la 4<sup>e</sup> composante des croyances envers la RCO (tableau 4.4), soit celle qui porte sur l'étendue de la RCO, les enseignants en service (M=4,35) et les enseignants en formation (M=4,54) sont tout à fait d'accord que la correction des erreurs importantes au bon moment est préférable à la correction de toutes les erreurs que produisent les apprenants.

Tableau 4.4 : croyances envers l'étendue de la RCO

Composante 4 : l'étendue de la RCO	Enseignants en service		Enseignants en formation		Total	
	Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type
	L'enseignant.e doit corriger oralement TOUTES les erreurs	1,83	1,11	1,77	1,18	1,8
Il n'est pas nécessaire de corriger toutes les erreurs, si les erreurs importantes sont corrigées au bon moment	4,35	0,77	4,54	0,85	4,45	0,81
Total	3,09	0,44	3,15	1,01	3,12	0,73

Finalement, en ce qui concerne la 5<sup>e</sup> composante (tableau 4.5), soit celle qui a trait à l'effet de la RCO sur le flux de communication, les enseignants en service (M=2,96) et les enseignants en formation (M=3) semblent plutôt neutres par rapport à la croyance que la RCO perturbe le flux de communication.

Tableau 4.5 : croyances envers l'effet de la RCO sur le flux de communication

Composante 5 : le flux de communication	Enseignants en service		Enseignants en formation		Total	
	Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type
	La RCO perturbe le flux de communication	2,96	0,93	3	1,06	2,98

Notre première question de recherche cherchait à décrire, dans un premier temps, les croyances des enseignants en service et des enseignants en formation en lien avec la pratique de RCO dans le contexte de l'enseignement du FLS. Nous avons observé que nos participants jugent que la RCO immédiate est à favoriser. En plus de la RCO immédiate, selon nos participants, il faut prendre en considération l'état affectif de l'apprenant pour éviter de rendre la RCO anxiogène. D'ailleurs, nos participants sont d'accord sur le fait que la RCO ne devrait cibler que les erreurs importantes. Toutefois, les résultats ressortent une tendance plus ou moins neutre (ni d'accord ni en désaccord) sur le fait que la RCO perturbe le flux de communication.

Notre première question de recherche cherchait également à comparer les croyances des enseignants en service et des enseignants en formation (question de recherche 1.1). Étant donné des inégalités de variances, un test-t corrigé a été utilisé. Notre seuil de signification était  $p=0.05$ . Chaque énoncé dans les cinq composantes a été testé. Comme nous le rapporte le tableau 4.6, les tests n'ont dévoilé aucune différence significative entre les croyances des enseignants en service et des enseignants en formation pour ces cinq catégories.

Tableau 4.6 : comparaison des croyances envers la RCO

Composantes	Énoncés	t	df	Valeur-p
Croyances et apprentissage	Les enseignant.e.s doivent systématiquement corriger oralement les erreurs persistantes	-1,2	36,16	0,236
	La RCO aide les apprenant.e.s à comprendre le fonctionnement de la L2	0,48	47	0,63
	Fournir la forme correcte aide l'apprenant.e à remarquer la différence entre ce qu'il.elle sait et ce qu'il.elle ne sait pas	0,75	44,63	0,454
	La RCO est essentielle pour promouvoir l'apprentissage de la L2	-0,22	42,48	0,82

	La RCO mène à l'autocorrection	-0,49	47	0,621
Moment opportun	Corriger les erreurs dans des leçons distinctes ou dans le cadre des devoirs	-1,37	47	0,176
	Les enseignant.e.s devraient corriger les erreurs à la fin du cours	0,18	47	0,852
	La correction de l'erreur doit se faire immédiatement après sa production	-0,09	47	0,927
Conséquences affectives	Les apprenant.e.s d'une L2 craignent d'être corrigé.e.s à l'oral	0,26	47	0,789
	Signaler la présence d'une erreur maintient le niveau d'anxiété des apprenant.e.s à un faible niveau	0,86	47	0,389
	L'absence de RCO diminue la motivation	0,09	47	0,924
	Les apprenant.e.s aiment se faire corriger à l'oral en classe	1,13	47	0,263
	La RCO augmente le niveau d'anxiété des apprenant.e.s	-0,22	47	0,826
	L'enseignant.e devrait prendre en considération le niveau d'anxiété que la RCO pourrait occasionner chez l'apprenant.e	-0,62	47	0,535
Étendue	L'enseignant.e doit corriger oralement TOUTES les erreurs	0,17	47	0,863
	Il n'est pas nécessaire de corriger toutes les erreurs, si les erreurs importantes sont corrigées au bon moment	-0,81	47	0,421
Flux	La RCO perturbe le flux de communication	-0,15	47	0,88
Autres	La reformulation de la production orale erronée, permet d'attirer l'attention des apprenant.e.s sur l'erreur tout en maintenant le flux de communication	0,13	47	0,897
	La reformulation est moins intrusive que de pointer l'erreur et ensuite fournir la bonne formulation	-1,67	47	0,101
	Les enseignant.e.s reproduisent les pratiques de leurs enseignant.e.s	-0,79	46	0,433

## 4.2 Les résultats des pratiques déclarées de RCO

Notre deuxième question de recherche visait, dans un premier temps, à connaître les pratiques déclarées de RCO des enseignants en service et des enseignants en formation et, dans un deuxième temps, à les comparer. À titre de rappel, nous avons présenté à nos participants des exemples d'erreurs d'apprenants de FLS et nous leur avons demandé de quelle façon ils auraient corrigé ces erreurs. Chaque réponse était passée par une analyse de contenu afin d'en faire ressortir les types de RCO que les participants ont déclaré qu'ils utiliseraient pour corriger les erreurs que nous leur avons présentées. Nous avons ensuite codé les données, à partir des catégories de RCO, de façon à pouvoir les analyser de façon quantitative par le biais d'analyses descriptives et d'analyses inférentielles. Dans ce qui suit, nous présentons les résultats en lien avec les trois types d'erreurs ciblés, soit prononciation, grammaire et lexicque.

### 4.2.1 Pratiques déclarées de RCO envers les erreurs de prononciation

Pour les erreurs de prononciation que nous avons présentées à nos participants, le tableau croisé (tableau 4.7) indique que les types de corrections les plus fréquents pour ce type d'erreur sont la correction explicite avec indice métalinguistique (26,30 %), l'indice métalinguistique (24,60 %), et le recast (15,90 %).

Nous avons également comparé ces pourcentages pour les deux groupes. Les enseignants en service ont déclaré, dans 21,60 % des cas, qu'ils corrigeraient ces erreurs avec une correction explicite avec indice métalinguistique ou en donnant seulement un indice métalinguistique (18,90 %). Les enseignants en formation, eux, ont indiqué corriger les erreurs de prononciation avec une correction explicite non

accompagnée d'indice métalinguistique (35 %) ou en fournissant seulement un indice métalinguistique (35 %).

Tableau 4.7 : tableau croisé des pratiques déclarées de RCO envers les erreurs de prononciation

Pratiques déclarées de RCO envers les erreurs de prononciation		Enseignants en service	Enseignants en formation	Total
Correction explicite	n	8	2	10
	%	10,80	5,00	8,80
Correction explicite avec indice métalinguistique	n	16	14	30
	%	21,60	35,00	26,30
Demande de clarification	n	8	2	10
	%	10,80	5,00	8,80
Élicitation	n	8	2	10
	%	10,80	5,00	8,80
Indice métalinguistique	n	14	14	28
	%	18,90	35,00	24,60
Recast	n	12	6	18
	%	16,20	15,00	15,80
Répétition	n	8	0	8
	%	10,80	0,00	7,00
Signaux paralinguistiques	n	0	0	0
	%	0,00	0,00	0,00

Pour comparer les résultats des deux groupes, nous avons passé des tests de khi-carré (tableau 4.8). Malgré les écarts dans les pourcentages, les analyses inférentielles indiquent qu'il n'y a pas de différence significative entre les pratiques déclarées des enseignants en service et des enseignants en formation ( $p = 0,065$ ). Cette différence, néanmoins, approche le seuil de différence significative qui est de  $p = 0,05$ . Ainsi, il importe de s'intéresser aux différences de la fréquence pour la correction explicite avec

indice métalinguistique entre nos deux groupes avec un écart de 13.40 % et indice métalinguistique avec un écart de 16.10 %. Ces deux derniers types semblent être plus valorisés par les enseignants en formation. Les enseignants actuels semblent plutôt favoriser la répétition, contrairement aux enseignants en formation qui ne semble pas utiliser ce type de RCO.

Tableau 4.8 : analyse inférentielle - test du khi-carré - prononciation

prononciation	Valeur	ddl	Valeur-p (bilatérale)
khi-carré de Pearson	11,847	6	0,065

#### 4.2.2 Pratiques déclarées de RCO envers les erreurs de grammaire

Nous avons également examiné les pratiques déclarées de RCO par rapport aux erreurs de grammaire. Le tableau croisé ci-dessous (tableau 4.9) indique que les types de corrections les plus fréquents pour les erreurs de grammaire sont l'indice métalinguistique (19,80 %), la correction explicite avec indice métalinguistique (18,60 %) et l'éllicitation (17,40 %).

Ici, les analyses descriptives montrent des différences dans les pratiques déclarées. Nous observons que les enseignants en service déclarent avoir recours au *recast* dans 21,10 % des cas, contre seulement 8,30 % pour les enseignants en formation. Quant à l'éllicitation, elle est rapportée dans seulement 9,20 % des réponses des enseignants en service, tandis qu'elle est récurrente à 24 % dans les réponses des enseignants en formation pour remédier aux erreurs de grammaire.

Tableau 4.9 : tableau croisé des pratiques déclarées de RCO envers les erreurs de grammaire

Pratiques déclarées de RCO envers les erreurs de grammaire		Enseignants en service	Enseignants en formation	Total
Correction explicite	n	3a	5a	8
	%	3,90	5,20	4,70
Correction explicite avec indice métalinguistique	n	17a	15a	32
	%	22,40	15,60	18,60
Demande de clarification	n	16a	13a	29
	%	21,10	13,50	16,90
Élicitation	n	7a	23b	30
	%	9,20	24,00	17,40
Indice métalinguistique	n	12a	22a	34
	%	15,80	22,90	19,80
Recast	n	16a	8b	24
	%	21,10	8,30	14,00
Répétition	n	5a	10a	15
	%	6,60	10,40	8,70
Signaux paralinguistiques	n	0a	0a	0,00
	%	0,00	0,00	0,00

Les analyses descriptives montrent que la majorité des enseignants en service ont choisi d'utiliser des types de la catégorie de reformulations, comme la correction explicite avec indice métalinguistique et le *recast*, alors que les enseignants en formation ont eu tendance à corriger les erreurs de grammaire par un type de RCO de la catégorie des élicitations.

Nous avons voulu comparer ces résultats par des analyses inférentielles. À la suite du test du khi-carré que nous avons effectué (tableau 4.10), les différences observées dans nos analyses descriptives se sont confirmées. Selon les résultats ( $p = 0,023$ ), il y aurait

une différence significative entre les pratiques déclarées de RCO des enseignants en service et des enseignants en formation par rapport aux erreurs de grammaire : les deux populations traitent les erreurs grammaticales des apprenants à l'oral par des pratiques de RCO différentes.

Tableau 4.10 : analyse inférentielle - test du khi-carré - grammaire

grammaire	Valeur	ddl	Valeur-p
khi-carré de Pearson	14,615a	6	0,023

#### 4.2.3 Pratiques déclarées de RCO envers les erreurs de lexique

Enfin, les analyses descriptives des pratiques déclarées de RCO envers les erreurs de lexique montrent un penchant des participants pour la demande de clarification avec un pourcentage de 56,70 % (57,10 % pour les enseignants en service et 56,30 % pour les enseignants en formation). Pour les erreurs de lexique, la seconde pratique la plus commune est la correction explicite avec indice métalinguistique : 23,30 % (25 % pour les enseignants en service et 21,90 % pour les enseignants en formation).

Nous remarquons que les pratiques déclarées de RCO des enseignants en service et des enseignants en formation en ce qui concerne les erreurs de lexique sont similaires et impliquent majoritairement l'utilisation de la demande de clarification et de la correction explicite avec indice métalinguistique.

Tableau 4.11 : tableau croisé des pratiques déclarées de RCO envers les erreurs de lexique

Pratiques déclarées de RCO envers les erreurs de lexique		Enseignants en service	Enseignants en formation	Total
Correction explicite	n	1	0	1
	%	3,60	0,00	1,70
Correction explicite avec indice métalinguistique	n	7	7	14
	%	25,00	21,90	23,30
Demande de clarification	n	16	18	34
	%	57,10	56,30	56,70
Élicitation	n	0	2	2
	%	0,00	6,30	3,30
Indice métalinguistique	n	4	4	8
	%	14,30	12,50	13,30
Recast	n	0	0	0,00
	%	0,00	0,00	0,00
Répétition	n	0	1	1
	%	0,00	3,10	1,70
Signaux paralinguistiques	n	0	0	0,00
	%	0,00	0,00	0,00

La similarité des résultats s'est confirmée avec l'analyse inférentielle (tableau 4.12). En effet, nous n'avons trouvé aucune différence significative dans les pratiques déclarées de RCO pour les erreurs de lexique.

Tableau 4.12 : analyse inférentielle - test du khi-carré - lexique

lexique	Valeur	ddl	Valeur-p
khi-carré de Pearson	3,868a	5	0,569

#### 4.3 Les résultats des croyances envers l'utilité des types de RCO par rapport aux types d'erreurs

Afin de répondre à notre troisième question de recherche, notamment, les croyances envers l'utilité des types de RCO et les types d'erreurs, nous avons groupé et analysé les réponses de tous nos participants. Ensuite, pour répondre à la seconde composante de cette question, nous avons comparé les réponses des deux groupes.

##### 4.3.1 Croyances envers l'utilité des types de RCO : les analyses descriptives et inférentielles

Les participants devaient exprimer, sur une échelle de Likert, leurs croyances envers l'utilité de chacun des types de RCO proposés pour les exemples d'erreurs de prononciation, de grammaire et de lexique. Pour les analyses descriptives, nous avons calculé la moyenne et l'écart-type des réponses sur l'échelle de Likert allant comme suit : 1) pas du tout utile ; 2) peu utile ; 3) modérément utile ; 4) utile et 5) très utile.

Nous avons constaté que les types de RCO jugés les plus utiles par les enseignants en service et les enseignants en formation sont l'élicitation ( $M=3,32$ ), suivi de la correction explicite avec indice métalinguistique ( $M=3,27$ ) et la correction explicite ( $M=3,03$ ). Les signaux paralinguistiques ( $M=2,6$ ) et les demandes de clarification ont été jugés les moins utiles parmi les types de RCO que nous avons présentés.

Lorsque nous examinons les données de chaque groupe, enseignants en service et enseignants en formation, nous constatons que les résultats de chacun des groupes diffèrent légèrement des résultats obtenus par la combinaison de ceux des deux groupes. En effet, les types de RCO jugés les plus utiles selon les enseignants en service

sont l'élicitation (M=3,15), suivi de la correction explicite avec indice métalinguistique (M=3,12) et le *recast* (M=3,08). Les signaux paralinguistiques ont été jugés les moins efficaces parmi les types de RCO. Les enseignants en formation ont jugé l'élicitation la plus utile (M=3,46), suivi de la correction explicite avec indice métalinguistique (M=3,4) et de la correction explicite (M=3,08).

Tableau 4.13 : analyses descriptives des croyances envers l'utilité des types de RCO

	Enseignants en service		Enseignants en formation		Total	
	Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type
Recast	3,08	0,87	2,84	1,15	2,95	1,03
Correction explicite	2,97	0,71	3,08	0,9	3,03	0,82
Correction explicite avec indice métalinguistique	3,12	0,72	3,4	0,9	3,27	0,83
Répétition	2,86	0,96	3,04	1,07	2,95	1,02
Demande de clarification	2,63	0,98	2,74	1,16	2,69	1,07
Indice métalinguistique	2,75	0,75	2,94	0,84	2,85	0,8
Élicitation	3,15	1,1	3,46	1,16	3,32	1,13
Signaux paralinguistiques	2,55	1,12	2,63	1,25	2,6	1,18

Ensuite, nous avons vérifié si ces résultats montrent une différence statistique significative entre les croyances des enseignants en service et des enseignants en formation envers l'utilité des types de RCO en général. Pour ce faire, nous avons comparé les croyances des groupes (enseignants en service et enseignants en formation) par rapport à l'utilité des types de RCO. Puisque la distribution des données

est anormale, nous avons eu recours au test de Mann-Whitney afin de vérifier l'hypothèse selon laquelle les données du groupe des enseignants en service sont proches des données du groupe des enseignants en formation (tableau 4.14). Nous remarquons des différences dans les moyennes, mais aucune différence significative n'a été observée parmi les deux groupes.

Tableau 4.14 : analyses inférentielles ; comparaison des croyances des enseignants en service et des enseignants en formation envers l'utilité des types de RCO

	Enseignants en service		Enseignants en formation		U	Z	Valeur-p
	Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type			
Recast	3,08	0,87	2,84	1,15	278,5	-0,824	0,41
Correction explicite	2,97	0,71	3,08	0,9	309,5	-0,237	0,813
Correction explicite avec indice métalinguistique	3,12	0,72	3,4	0,9	259	-1,004	0,315
Répétition	2,86	0,96	3,04	1,07	287,5	-0,448	0,654
Demande de clarification	2,63	0,98	2,74	1,16	289,5	-0,409	0,682
Indice métalinguistique	2,75	0,75	2,94	0,84	244	-1,297	0,195
Élicitation	3,15	1,1	3,46	1,16	262	-0,946	0,344
Signaux paralinguistiques	2,55	1,12	2,63	1,25	310	-0,01	0,992

D'ailleurs, en plus de la similarité dans les croyances envers l'utilité des types de RCO, les enseignants en service et les enseignants en formation semblent être d'avis que l'élicitation est le type de RCO le plus utile.

#### 4.3.2 La prononciation et les croyances des enseignants en service et des enseignants en formation envers l'utilité des types de RCO

Toujours pour répondre à notre troisième question de recherche, nous avons analysé les croyances des enseignants en service et des enseignants en formation en ce qui concerne l'utilité des types de RCO en lien avec les erreurs de prononciation, de grammaire et de lexique. Dans les prochaines sous-sections, nous présentons les données des analyses descriptives et les analyses inférentielles réalisées.

Pour faire ressortir les croyances des participants envers l'utilité des types de RCO pour les erreurs de prononciation, nous avons commencé par explorer la moyenne des deux groupes combinée pour chaque type de RCO. Nous remarquons, selon nos résultats, que la correction explicite avec indice métalinguistique ( $M=3,55$ ) et l'élicitation ( $M=3,4$ ) sont jugées plus favorables pour les erreurs de prononciation (tableau 4.15). Les demandes de clarification ( $M=2,49$ ), pour les erreurs de prononciation, ne semblent pas être utiles selon nos participants.

Tableau 4.15 : analyses descriptives des croyances envers l'utilité des types de RCO par rapport aux erreurs de prononciation

	Enseignants en service		Enseignants en formation		Total	
	Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type
Recast	3,15	1,29	2,98	1,34	3,06	1,31
Correction explicite	2,89	0,84	3,34	1,03	3,14	0,96
Correction explicite avec indice métalinguistique	3,41	0,95	3,67	1,08	3,55	1,02
Répétition	3,00	1,28	3,09	1,20	3,05	1,23
Demande de clarification	2,43	1,18	2,54	1,38	2,49	1,28
Indice métalinguistique	2,93	0,63	3,09	1,08	3,02	0,9
Élicitation	3,30	1,27	3,48	1,31	3,4	1,28
Signaux paralinguistiques	2,87	1,27	2,78	1,38	2,82	1,32

À la suite de l'obtention de ces résultats, nous avons fait ressortir les préférences pour chaque groupe et nous les avons comparées. Dans un premier temps, nous observons certaines similarités entre les deux groupes. Tant les enseignants actuels que ceux en formation ont jugé de façon favorable la correction explicite avec indice métalinguistique (M=3,41 pour les enseignants en service et M=3,67 pour les enseignants en formation). Ensuite, c'est l'éllicitation qui est jugée utile pour les erreurs de prononciation (M=3,30 pour les enseignants en service et M=3,48 pour les enseignants en formation).

Toutefois, nous observons des différences importantes entre les deux groupes en ce qui concerne le *recast*. Dans le cas des enseignants en service, le *recast* est en 3<sup>e</sup> position comme type de RCO utile pour corriger les erreurs de prononciation (M=3,15). Cependant, pour les enseignants en formation, nous observons que le *recast* se place en 6<sup>e</sup> position (M=2,98), suivi des signaux paralinguistiques (M=2,78) et de la demande de clarification (M=2,54).

Afin de montrer si des différences significatives existent entre chaque groupe, nous avons comparé les moyennes des deux groupes par rapport à l'utilité des types de RCO envers les erreurs de prononciation (question de recherche 3.1) à l'aide du test de Mann-Whitney (tableau 4.16). Comme il apparaît dans le tableau ci-dessous, les résultats n'ont montré aucune différence significative entre les croyances des enseignants en service et des enseignants en formation, bien que les données descriptives aient suggéré qu'il y en avait.

Tableau 4.16 : analyses inférentielles - comparaison des croyances des enseignants en service et des enseignants en formation envers l'utilité des types de RCO par rapport aux erreurs de prononciation

	Enseignants en service		Enseignants en formation		U	Z	valeur p
	Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type			
Recast	3,15	1,29	2,98	1,34	297,50	-0,47	0,640
Correction explicite	2,89	0,84	3,34	1,03	237,00	-1,64	0,101
Correction explicite avec indice métalinguistique	3,41	0,95	3,67	1,08	269,00	-0,82	0,413
Répétition	3,00	1,28	3,09	1,20	298,00	-0,25	0,806
Demande de clarification	2,43	1,18	2,54	1,38	304,00	-0,13	0,898
Indice métalinguistique	2,93	0,63	3,09	1,08	274,00	-0,72	0,471
Élicitation	3,30	1,27	3,48	1,31	280,50	-0,59	0,553
Signaux paralinguistiques	2,87	1,27	2,78	1,38	297,00	-0,27	0,791

#### 4.3.3 La grammaire et les croyances des enseignants en service et des enseignants en formation envers l'utilité des types de RCO

Nous avons procédé de la même manière pour comparer les croyances des enseignants en service et des enseignants en formation envers l'utilité des types de RCO par rapport aux erreurs de grammaire. En combinant les données des deux groupes, l'élicitation (M=3,42), la correction explicite avec indice métalinguistique (M=3,11) et la répétition (M=3,02) sont jugées plus utiles que le reste des types de RCO pour corriger les erreurs de grammaire.

En observant les données de chaque groupe individuellement (tableaux 4.17), nous constatons que les deux groupes considèrent que l'élicitation (M=3,42) est le type de RCO le plus utile pour remédier aux erreurs de grammaire chez les apprenants à l'oral. Toutefois, le *recast* ne dégage pas un consensus. En effet, le *recast* apparaît comme le

2<sup>e</sup> type de RCO le plus utile parmi les enseignants en service (M=3,09) mais pour les enseignants en formation (M=2,93), il est le 6<sup>e</sup> type (sur 8).

Tableau 4.17 : analyses descriptives des croyances envers l'utilité des types de RCO par rapport aux erreurs de grammaire

	Enseignants en service		Enseignants en formation		Total	
	Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type
Recast	3,09	0,84	2,93	1,21	3,01	1,05
Correction explicite	2,88	0,85	2,98	0,87	2,93	0,85
Correction explicite avec indice métalinguistique	2,97	0,70	3,24	1,05	3,11	0,91
Répétition	2,98	1,05	3,05	1,19	3,02	1,12
Demande de clarification	2,51	1,10	2,57	1,19	2,54	1,14
Indice métalinguistique	2,70	0,93	2,98	0,93	2,85	0,93
Élicitation	3,24	1,09	3,59	1,18	3,42	1,14
Signaux paralinguistiques	2,59	1,15	2,70	1,32	2,65	1,23

En voulant statistiquement comparer ces résultats, nous avons eu recours au test de Mann-Whitney afin de vérifier l'hypothèse selon laquelle les données des enseignants en service sont statistiquement proches des données des enseignants en formation. Les données rapportées dans le tableau ci-dessous (tableau 4.18) n'indiquent aucune différence significative dans les croyances des deux groupes envers l'utilité des types de RCO par rapport aux erreurs de grammaire.

Tableau 4.18 : analyses inférentielles - comparaison des croyances des enseignants en service et des enseignants en formation envers l'utilité des types de RCO par rapport aux erreurs de grammaire

	Enseignants en service		Enseignants en formation		U	Z	valeur p
	Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type			
Recast	3,09	0,84	2,93	1,21	277,50	-0,43	0,665
Correction explicite	2,88	0,85	2,98	0,87	291,50	-0,15	0,880
Correction explicite avec indice métalinguistique	2,97	0,70	3,24	1,05	250,50	-0,98	0,329
Répétition	2,98	1,05	3,05	1,19	289,50	-0,19	0,849
Demande de clarification	2,51	1,10	2,57	1,19	286,50	-0,25	0,802
Indice métalinguistique	2,70	0,93	2,98	0,93	241,50	-1,16	0,247
Élicitation	3,24	1,09	3,59	1,18	234,00	-1,31	0,190
Signaux paralinguistiques	2,59	1,15	2,70	1,32	286,00	-0,26	0,793

#### 4.3.4 Les erreurs de lexique et les croyances des enseignants en service et des enseignants en formation envers l'utilité des types de RCO

En dernier lieu, nous avons analysé et comparé les croyances des enseignants en service et des enseignants en formation envers l'utilité des types de RCO par rapport aux erreurs de lexique. Tout d'abord, nous avons analysé les données dans leur ensemble. Pour corriger les erreurs de nature lexicale, la correction explicite avec indice métalinguistique (M=3,26) serait le type de RCO le plus utile parmi les types de RCO proposés, suivie de la correction explicite (M=3,15) et de la demande de clarification (M=3,1).

Ensuite, en analysant les données de chaque groupe individuellement, nous remarquons que la correction explicite pour les erreurs lexicales apparaît être la mieux jugée par les enseignants en service, tandis que pour les enseignants en formation, elle se place en

4<sup>e</sup> place (M=3,06) derrière la correction explicite avec indice métalinguistique (M=3,40), l'éllicitation (M=3,16) et la demande de clarification (M=3,14). L'éllicitation génère aussi des données contradictoires entre les deux groupes. Selon les moyennes, l'éllicitation serait le 2<sup>e</sup> type de RCO jugé utile chez les enseignants en formation (M=3,16), alors que chez les enseignants en service, elle se place en 5<sup>e</sup> position (M=2,83).

Tableau 4.19 : analyses descriptives des croyances envers l'utilité des types de RCO par rapport aux erreurs de lexique

	Enseignants en service		Enseignants en formation		Total	
	Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type
Recast	3,00	0,92	2,56	1,21	2,77	1,09
Correction explicite	3,24	0,86	3,06	0,83	3,15	0,84
Correction explicite avec indice métalinguistique	3,11	1,11	3,40	0,94	3,26	1,02
Répétition	2,48	1,17	2,82	1,20	2,66	1,19
Demande de clarification	3,07	0,83	3,14	0,92	3,1	0,87
Indice métalinguistique	2,67	1,01	2,62	1,09	2,65	1,04
Élicitation	2,83	1,13	3,16	1,39	3	1,27
Signaux paralinguistiques	2,17	1,09	2,36	1,33	2,27	1,22

Afin de vérifier si les différences aperçues dans les analyses descriptives sont statistiquement significatives, nous avons une fois de plus eu recours au test de Mann-Whitney qui n'a révélé aucune différence significative entre les croyances des en service et des enseignants en formation concernant l'utilité des types de RCO, lorsqu'employés envers les erreurs de lexique. Le tableau 4.20 rapporte les résultats de ce test.

Tableau 4.20 : analyses inférentielles - comparaison des croyances des enseignants en service et des enseignants en formation envers l'utilité des types de RCO par rapport aux erreurs de lexique

	Enseignants en service		Enseignants en formation		U	Z	valeur p
	Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type			
Recast	3,00	0,92	2,56	1,21	212,50	-1,57	0,118
Correction explicite	3,24	0,86	3,06	0,83	229,50	-1,22	0,222
Correction explicite avec indice métalinguistique	3,11	1,11	3,40	0,94	251,00	-0,76	0,445
Répétition	2,48	1,17	2,82	1,20	243,50	-0,92	0,358
Demande de clarification	3,07	0,83	3,14	0,92	273,00	-0,31	0,760
Indice métalinguistique	2,67	1,01	2,62	1,09	284,00	-0,07	0,942
Élicitation	2,83	1,13	3,16	1,39	247,00	-0,84	0,400
Signaux paralinguistiques	2,17	1,09	2,36	1,33	271,50	-0,34	0,735

En conclusion, rappelons que notre recherche visait à explorer et à comparer les croyances générales des enseignants en service et des enseignants en formation par rapport à la RCO, les pratiques déclarées de RCO ainsi que les croyances envers l'utilité des types de RCO. Dans le chapitre suivant, nous discutons des résultats obtenus.

## CHAPITRE V

### DISCUSSION

Dans ce chapitre, nous discutons des résultats présentés dans le chapitre précédent et nous les mettons en lien avec d'autres études dans le même domaine afin de répondre à nos questions de recherche (5.1, 5.2, 5.3). Finalement, les limites de l'étude et les implications pour la recherche sont présentées (5.4).

#### 5.1 Les croyances générales des enseignants en service et des enseignants en formation par rapport à la RCO

Un de nos objectifs était de décrire et de comparer les croyances des enseignants de FLS en service et des enseignants de FLS en formation en ce qui concerne la RCO de façon globale. Pour obtenir ces informations, nous avons ciblé cinq composantes de la RCO (Kartchava et coll., 2018), notamment la RCO et l'apprentissage de la L2, le choix du moment opportun pour donner de la RCO, les conséquences affectives de la RCO sur les apprenants, l'étendue de la RCO et les conséquences de la RCO sur le flux de communication.

Aucune différence significative n'a été soulevée dans notre étude par rapport aux cinq composantes des croyances envers la RCO. En effet, tant les enseignants en service que les enseignants en formation croient que la RCO aide les apprenants à développer leur compétence orale en L2, qu'elle devrait être fournie immédiatement après la

production de l'erreur et que la RCO pourrait avoir des conséquences affectives négatives chez les apprenants, telle que l'anxiété d'apprentissage. Ces résultats indiquent que nos participants sont conscients de l'impact positif de la RCO sur le développement de la L2 mais ils semblent aussi conscients que la RCO doit être utilisée en prenant en compte les différences individuelles des apprenants vers qui la RCO est dirigée. Les enseignants en service et les enseignants en formation semblent aussi s'entendre sur le fait que la RCO ne doit cibler que les erreurs importantes. Cette croyance, qu'il faudrait limiter la RCO aux erreurs jugées importantes, pourrait s'expliquer par le fait que nos participants sont conscients que la RCO peut avoir des conséquences affectives nuisibles à l'apprentissage de la L2 et évitent alors de fournir de la RCO pour les erreurs qui ne posent pas de problème dans l'intelligibilité du message. Le fait de seulement s'attarder aux erreurs importantes évite de perturber le flux de communication par les interventions de RCO. Ceci expliquerait pourquoi les enseignants en service et les enseignants en formation s'entendent sur le fait que la RCO ne perturbe généralement pas le flux de communication. Ces résultats convergent avec ceux trouvés par Kartchava et coll. (2018) dans leur recherche explorant les croyances des enseignants en formation en contexte d'enseignement de l'anglais L2. Dans cette étude, les enseignants en formation exprimaient une préférence envers la RCO immédiate et étaient conscients des conséquences affectives que la RCO pouvait avoir sur les apprenants. Ces mêmes résultats ont été trouvés dans les études de Basturkmen et coll. (2004), Brown (2009), Roothoof (2014) et Sepehrinia et Mehdizadeh (2018).

Notre étude confirme aussi que les participants croient que la RCO est une bonne pratique à adopter, car elle constitue un outil qui faciliterait le processus d'enseignement et d'apprentissage de la L2. Ces résultats viennent soutenir

l'importance de la RC dans l'enseignement et l'apprentissage de la L2 (Bitchener, 2008 ; Bitchener, Young, et Cameron, 2005 ; Ellis, Loewen et Erlam, 2006 ; Ferris & Roberts, 2001 ; Hosseiny, 2014 ; Nassaji et Kartchava, 2017 ; Sarvestani & Pishkar, 2015 ; Tootkaboni & Khatib, 2014).

Il est intéressant de constater que les deux groupes croient que la RCO devrait être fournie immédiatement après la production de l'erreur. La recherche en didactique des langues secondes semble indiquer que les enseignants sont hésitants à donner de la RCO immédiate et ont raison de le faire, puisque la RCO immédiate aurait un impact négatif sur l'aisance (Harmer, 2007 ; Spada, Jessop, Tomita, Suzuki, 2014 ; Willis et Willis, 2007). Toutefois, les résultats de l'étude de Fu et Li (2020) comparant l'efficacité de la RC immédiat à la RC différée indiquent que la RC immédiate s'est montré plus efficace que la RC différée selon les résultats de performance (prétest et posttest) des apprenants. Offrir de la RCO immédiatement après la production de l'erreur peut alors faciliter le développement de la L2 et avoir un impact positif sur la réparation des erreurs dans l'interlangue des apprenants (Fu et Li, 2020).

Même si notre étude ne soulève pas de différences significatives entre les deux groupes en ce qui concerne les croyances envers la RCO, nous pouvons quand même constater qu'ils considèrent la pratique de RCO comme étant bénéfique pour les apprenants. Puisqu'aucune différence significative n'a été trouvée entre les croyances des enseignants en service et des enseignants en formation pour les éléments à propos desquels nous les avons questionnés, nous ne pouvons pas établir un lien entre l'expérience et les croyances.

## 5.2 Les pratiques déclarées de RCO des enseignants en service et des enseignants en formation en ce qui concerne les erreurs de prononciation, de grammaire et de lexique

En vue de répondre à notre deuxième question de recherche, nous avons décrit et comparé les pratiques déclarées de RCO des enseignants en service et des enseignants en formation en ce qui concerne les erreurs de prononciation, de grammaire et de lexique. Les résultats des analyses descriptives ont montré, en général, que les types de RCO les plus utilisés sont la correction explicite avec indice métalinguistique (pour les erreurs de prononciation), l'indice métalinguistique (pour les erreurs de grammaire) et la demande de clarification (pour les erreurs de prononciation). Cela dit, nous avons aussi identifié de subtiles différences dans les pratiques déclarées de RCO des enseignants en service et des enseignants en formation selon le type d'erreur visé par la RCO.

En ce qui concerne les erreurs de prononciation, les deux groupes de participants ont déclaré qu'ils corrigeraient les erreurs de prononciation produites par les apprenants par le biais d'une correction explicite avec indice métalinguistique ou en fournissant un indice métalinguistique pour aboutir à une autocorrection par l'apprenant. Ces deux types de RCO n'appartiennent pas à la même catégorie, le premier fait partie de la catégorie des reformulation et le dernier de la catégorie des incitation. Toutefois, les deux types ont en commun la provision d'un indice métalinguistique qui, dans les deux cas, sert à pousser l'apprenant à réfléchir à sa production. Le fait d'attirer l'attention de l'apprenant sur l'erreur de prononciation semble être important pour nos participants afin de réparer l'erreur de prononciation dans l'interlangue de l'apprenant. Ces résultats ne concordent pas avec ceux de Choi et Li (2012). Les résultats de l'étude de ces

derniers sur les pratiques observées des enseignants démontraient que le *recast* était le type de RCO privilégié pour corriger les erreurs de prononciation. Nous pourrions attribuer la différence de ces résultats aux différents contextes de collecte de données, car, nous avons sonder les pratiques déclarées alors que Choi et Li (2012) ont observé les pratiques des enseignants en classe. Les différences dans les pratiques de RCO des enseignants en service et des enseignants en formation ont été jugées statistiquement insignificatives.

Par rapport aux erreurs de grammaire, nous avons identifié des différences significatives dans les pratiques déclarées de RCO des enseignants en service et des enseignants en formation. D'une part, les enseignants en service ont majoritairement déclaré corriger les erreurs de grammaire par la correction explicite avec indice métalinguistique et par le *recast*. Ces résultats sont supportés par ceux de Gomez Argüelles et coll. (2019) qui ont exploré les attitudes de six enseignants de ALS envers la pratique de RCO. Ces deux choix tombent sous la catégorie des reformulations; la correction explicite avec indice métalinguistique et le *recast* sont similaires dans la mesure où la forme correcte de l'énoncé est offerte aux apprenants (*input-providing*). Cependant, le *recast* pourrait être considéré plus ou moins implicite contrairement à la correction explicite avec indice métalinguistique, puisque la forme est donnée. Toutefois, l'apprenant pourrait ne pas se rendre compte de la nature corrective du *recast* et ainsi, selon le modèle de Gass (1997), l'opportunité de traitement congénitif de la RCO serait perdue.

D'autre part, pour remédier aux erreurs de grammaire, les enseignants en formation ont déclaré utiliser l'élicitation, qui est *output-prompting*. Nous avons vu que les types de RCO qui sont *output-prompting* visent à aider l'apprenant à s'autocorriger lorsque

celui-ci possède, dans son interlangue, les connaissances linguistiques nécessaires pour le faire. Ces résultats s'avèrent contradictoires par rapport à ceux trouvés dans l'étude de Katchava et coll. (2018), où les enseignants en formation déclaraient majoritairement corriger les erreurs de grammaire par le *recast*. Cette contradiction pourrait être en lien avec la langue enseignée. Il est à noter que les erreurs de grammaire en enseignement du FLS sont généralement traitables, ce qui permet d'employer un type de RCO qui pousse l'apprenant à se rappeler des règles grammaticales en lien avec son erreur favorisant ainsi l'autocorrection. Toutefois, malgré cette contradiction, il n'en reste pas moins que les résultats des pratiques déclarées de RCO par rapport aux erreurs de grammaire suggèrent une variété dans le répertoire de RCO des enseignants en service ainsi que des enseignants en formation.

Pour remédier aux erreurs de lexique, les pratiques de RCO déclarées par la majorité des enseignants en service et des enseignants en formation étaient la demande de clarification et la correction explicite avec indice métalinguistique. La tendance à l'utilisation de ces deux types de RCO s'expliquerait par la difficulté à corriger les erreurs de lexique, puisque ce sont des erreurs non traitables (Ferris, 1999 ; Guénette et Jean, 2012). En effet, lorsque confronté à une erreur de lexique, l'enseignant (en service ou en formation) peut bien comprendre ce que l'apprenant veut dire malgré l'erreur dans le choix du lexique et dans ce cas, une correction explicite de l'erreur suivie d'une explication serait possible. Toutefois, lorsque l'erreur de lexique rend la production inintelligible, l'enseignant (en service ou en formation) voulant donner de la RCO serait obligé d'indiquer que la production orale est incompréhensible en demandant une clarification à l'apprenant.

### 5.3 Les croyances des enseignants de FLS en service et des enseignants de FLS en formation en ce qui concerne l'utilité des types de RCO par rapport aux erreurs de prononciation, de grammaire et de lexique

Notre dernière question de recherche portait sur les croyances des enseignants en service et des enseignants en formation en ce qui concerne l'utilité des types de RCO par rapport aux erreurs de prononciation, de grammaire et de lexique. À titre de rappel, les types de RCO présentés aux enseignants en service et aux enseignants en formation étaient le *recast*, la correction explicite, la correction explicite avec indice métalinguistique, la répétition, la demande de clarification, l'indice métalinguistique, l'élicitation et les signaux paralinguistiques. Précisons que les différences entre les croyances de nos deux groupes par rapport à l'utilité des types de RCO n'ont pas été jugées statistiquement significatives. Néanmoins, les résultats descriptifs nous montrent certaines préférences qui méritent d'être explorées davantage.

En ce qui concerne les résultats descriptifs des erreurs de prononciation, les données indiquent que les enseignants en service ainsi que les enseignants en formation jugent la correction explicite avec indice métalinguistique et l'élicitation comme étant les types de RCO les plus utiles face aux erreurs de prononciation. Ces résultats divergent de ceux de l'étude Arguelles et coll. (2019) et de celle de Surraka (2007), où les participants jugeaient le *recast* et les signaux paralinguistiques plus utiles pour remédier aux erreurs de prononciation, et ce, pour éviter de freiner le flux de communication. Sachant que nos participants ne semblaient pas croire que la RCO perturbait le flux de communication, il n'est donc pas surprenant qu'ils jugent plus utiles des types de RCO tels que la correction explicite avec indice métalinguistique et l'élicitation. De plus, si nous nous fions au modèle de traitement cognitif de la RCO de

Gass (1997), la correction explicite avec indice métalinguistique et l'élicitation seraient des types de RCO favorable à être efficacement traités par l'apprenant grâce à leur facilité d'être remarqués.

L'utilité des différents types de RCO par rapport aux erreurs de grammaire est perçue de façon similaire par les enseignants en service et les enseignants en formation. L'élicitation, la correction explicite avec indice métalinguistique et la répétition ont été considérées comme les types de RCO les plus utiles pour corriger les erreurs de grammaire. Ces résultats s'alignent avec les résultats de plusieurs études où il a été trouvé que les types de RCO de nature incitative (p. ex. l'élicitation et la répétition) ainsi que les corrections explicites sont plus souvent remarqués par les apprenants que les *recasts* (Roothoof et Breeze, 2016 ; Lyster et Saito, 2010 ; Kartchava et Ammar, 2014 ; Ammar et Spada, 2006 ; Lasagabaster et Sierra, 2005 ; Lyster, 2004). L'élicitation et la répétition étant des types incitatifs (*output-prompting*), elles seraient perçues utiles grâce au fait qu'elles indiquent la présence d'une erreur en donnant l'opportunité à l'apprenant de réfléchir à la règle grammaticale sous-jacente à l'erreur en question. La correction explicite avec indice métalinguistique est aussi un type de RCO qui met l'accent sur la règle grammaticale, que celle-ci soit sous forme d'indice, d'explication ou autre.

En ce qui concerne les croyances envers l'utilité des types de RCO par rapport aux erreurs de lexique, il a été révélé que les enseignants en service croient que la correction explicite avec ou sans indice métalinguistique ainsi que la demande de clarification seraient les types de RCO les plus utiles pour corriger les erreurs de lexique. Similairement, les enseignants en formation croient que la RCO donnée par le biais de la correction explicite avec indice métalinguistique, l'élicitation et la demande de

clarification seraient plus utiles qu'une RCO de type « signaux paralinguistique ». Nos participants penchent vers des types de RCO incitatifs et explicites pour corriger les erreurs de lexique. La recherche suggère en fait l'utilisation des incitations et de la correction explicite avec les apprenants de niveau intermédiaire ou avancé, car ces types de RCO sont plus faciles à remarquer et provoquent l'engagement des apprenants dans le processus de RCO, car l'apprenant est encouragé à s'autocorriger ou est exposé à une correction explicite (Li, 2014 ; Ammar et Spada, 2006 ; Lasagabaster et Sierra, 2005).

#### 5.4 Limites de l'étude et implications pour la recherche

Notre étude a permis de brosser un portrait comparatif des croyances et des pratiques déclarées des enseignants en service et des enseignants en formation envers les différents types de RCO en prenant en compte les types d'erreurs produites par les apprenants.

Il reste que lors de ce processus de recherche, certains faits ou évènements survenus nous ont obligés à constater quelques limites. Les réponses obtenues au questionnaire pourraient ne pas représenter les croyances ou les pratiques déclarées dans leur totalité. Souvent, le questionnaire ne permet pas une exploration approfondie du sujet. Il ne faut pas oublier que les participants remplissent le questionnaire seuls, sans intervention du chercheur et que le temps qu'ils sont disposés à consacrer à cette tâche est généralement très court, ce qui entraîne des réponses trop simples ou superficielles (Dornyei, 2003). De plus, le nombre élevé de questions dans le questionnaire que nous avons utilisé pour recueillir les données a pu également influencer les réponses obtenues. En effet, certains participants n'ont peut-être pas eu la motivation de remplir le questionnaire

qu'ils jugent trop long puisqu'ils n'en bénéficieraient pas. Par conséquent, leurs réponses aux questions peuvent être incomplètes ou superficielles. La validité des réponses est une autre limite du questionnaire, car certains participants peuvent mal comprendre la question ou même oublier d'ajouter des éléments importants à leur réponse. Un autre inconvénient du questionnaire est l'effet de désirabilité (Dornyei, 2003). Ce dernier peut faire en sorte que les participants ne fournissent que des réponses qui selon eux seraient jugées socialement adéquates. Malheureusement, tous ces facteurs peuvent faire en sorte que l'utilisation du questionnaire, dans une étude comme la nôtre, pourrait biaiser les données (Dornyei, 2003).

Aussi, la taille de l'échantillon final aurait pu empêcher de trouver des différences significatives entre les deux groupes. Notre échantillon comptait 51 participants et un nombre plus important aurait permis de mieux explorer les croyances et les pratiques déclarées des enseignants en service et des enseignants en formation et de faire des analyses bien plus poussées. En effet, certains tests statistiques nécessitent un nombre relativement élevé de participants pour l'analyse. D'autres recherches seraient donc nécessaires afin de comparer les croyances et les pratiques déclarées des enseignants en service et des enseignants en formation.

## CONCLUSION

La présente étude visait à explorer, de façon comparative, les croyances des enseignants en service et des enseignants en formation en FLS envers la RCO et leurs pratiques déclarées de RCO en considérant le type d'erreur produit par l'apprenant. Pour ce faire, nous avons recueilli les données d'un total de 51 participants, 23 enseignants en service et 28 enseignants en formation, par le biais d'un questionnaire administré en ligne. Nous avons analysé ensuite les résultats afin d'en faire ressortir (1) les croyances générales envers la RCO, (2) les pratiques déclarées de RCO et (3) les croyances envers l'utilité des types de RCO.

Les résultats de notre étude ne montrent pas de différences significatives entre les croyances et les pratiques déclarées des enseignants en service et des enseignants en formation sauf pour leurs pratiques déclarées de RCO par rapport aux erreurs de grammaire. Nous n'avons également pas relevé de différences entre ce qu'ils croient et ce qu'ils déclarent faire. En effet, leurs pratiques déclarées de RCO semblent bien s'aligner avec leurs croyances envers la RCO et l'utilité des différents types de RCO. Or, certaines données descriptives et inférentielles nous permettent de penser qu'il pourrait tout de même exister une différence significative entre les croyances et les pratiques déclarées des enseignants en service et des enseignants en formation. Cette différence pourrait être observée dans une recherche de plus grande envergure. L'absence de différences significatives entre les deux groupes dans la présente étude pourrait être causée par le nombre réduit de participants.

Enfin, il a été recommandé par plusieurs chercheurs dans le domaine de la didactique des langues d'explorer les croyances et les pratiques de RCO en prenant en compte le type d'erreur ciblé par la RCO (Kartchava et coll., 2018). La présente étude contribue à explorer et à comparer les croyances envers la RCO et les pratiques déclarées de RCO des enseignants en service et des enseignants en formation de FLS en prenant en considération les types d'erreurs produits par les apprenants. Par ailleurs, les limites présentées dans le chapitre précédent montrent que des études futures devraient prendre en considération la taille de l'échantillon et prévoir le temps et les ressources nécessaires afin de recruter un grand nombre de participants. De plus, il serait intéressant de considérer d'autres types de recherche pour compléter le déficit des données par rapport au sujet. Par exemple, par une recherche qualitative ou une validation des pratiques déclarées par une observation des sujets sur le terrain.

ANNEXE A  
CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

### CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE plurifacultaire) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (Janvier 2016) de l'UQAM.

Titre du projet:	Rétroaction corrective orale en FLS : comparaison des croyances des futurs enseignants et des enseignants en service
Nom de l'étudiant:	Meriem NEDJARAOUI
Programme d'études:	Maîtrise en didactique des langues
Direction de recherche:	Caroline Anne PAYANT

#### Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

**Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission.** Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.



Raoul Graf  
Président du CERPE plurifacultaire  
Professeur, Département de marketing

ANNEXE B  
QUESTIONNAIRE DE L'ÉTUDE DE KARTCHAVA ET COLL. (2018)

*At the beginning of every session, I ask my students to tell me about themselves. I would appreciate it very much if you, like so many before you, would share this information with me. Please answer ALL the questions. Thank you for your time.*

FIRST NAME: \_\_\_\_\_ LAST NAME: \_\_\_\_\_

AGE: \_\_\_\_\_ GENDER: Male  Female

**EDUCATIONAL BACKGROUND (TO DATE):**

a) Program currently enrolled in: \_\_\_\_\_  
Years in the program: \_\_\_\_\_

b) Courses currently registered in (please list *ALL*): \_\_\_\_\_

c) Have you taken the following courses? If YES, please specify when you took the course(s).

COURSES	YES	NO	WHEN?
Phonology for Teachers			
Language Acquisition			
Methodology I			
Methodology II			
TESL Pedagogy: General			
Practicum			
Error Analysis			
Testing, Evaluation and Course Design			

d) Other degrees already completed (e.g. B.A. – psychology): \_\_\_\_\_

**LANGUAGE LEARNING EXPERIENCE (TO DATE):**

a) Mother tongue(s): \_\_\_\_\_  
Second language(s): \_\_\_\_\_

b) Second language(s) learned in a classroom: \_\_\_\_\_  
How many years *per language*? \_\_\_\_\_

- c) **HOW MUCH of the following activities did you engage in when you were learning your second/foreign language(s)?** Please circle your answer on the scale to the right of each activity, where 1 = **NOT AT ALL** and 9 = **A LOT**. Circle 5 if you are **NOT SURE**.

	<i>NOT AT ALL</i>	<i>A LOT</i>
Listening to teacher's explanation of grammar rules	1 2 3 4 5 6 7 8 9	
Learning and practising grammar rules	1 2 3 4 5 6 7 8 9	
Participating in grammar drills	1 2 3 4 5 6 7 8 9	
Working on tasks in pairs or groups	1 2 3 4 5 6 7 8 9	
Working on tasks as a class	1 2 3 4 5 6 7 8 9	
Learning vocabulary	1 2 3 4 5 6 7 8 9	
Using a dictionary in class	1 2 3 4 5 6 7 8 9	
Writing in your second/foreign language	1 2 3 4 5 6 7 8 9	
Your teacher correcting your WRITTEN work	1 2 3 4 5 6 7 8 9	
Reading in your second/foreign language	1 2 3 4 5 6 7 8 9	
Listening to tapes	1 2 3 4 5 6 7 8 9	
Watching videos/movies	1 2 3 4 5 6 7 8 9	
Engaging in Pronunciation work (e.g. learning the rules, practising choral repetitions/drills, etc.)	1 2 3 4 5 6 7 8 9	
	<i>NOT AT ALL</i>	<i>A LOT</i>
Going out as a class to practise your second/foreign language	1 2 3 4 5 6 7 8 9	
Practising oral skills (e.g. games, presentations, role-plays, dialogs, etc.)	1 2 3 4 5 6 7 8 9	
Being corrected by your teacher when SPEAKING	1 2 3 4 5 6 7 8 9	
Finding your own errors and correcting them yourself	1 2 3 4 5 6 7 8 9	
Other (please specify):	1 2 3 4 5 6 7 8 9	

**TEACHING EXPERIENCE (TO DATE):**

- a) **How much teaching experience do you have so far? Indicate the number of YEARS.**

Teaching English in North America: \_\_\_\_\_

Teaching English abroad: \_\_\_\_\_

Teaching another language (please specify the language): \_\_\_\_\_

Teaching subjects other than language (e.g. math, science): \_\_\_\_\_

Others (sports, music, CPR, etc.): \_\_\_\_\_

- b) **If you have taught English as a Second or Foreign Language before, estimate HOW MUCH TIME you spent on any of the following activities in a typical day in your classroom.** Please circle your answer on the scale to the right of each activity, where 1 = **NO TIME AT ALL** and 9 = **A LOT OF TIME**. Circle 5 if you are **NOT SURE**.

	<i><b>NO TIME A LOT</b></i>					<i><b>AT ALL OF TIME</b></i>			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Explaining rules of grammar	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Making your students learn and practise grammar rules	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Giving students drills to practice grammar rules	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Asking students to work on tasks in pairs or groups	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Asking students to work on tasks as a class	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Teaching Vocabulary	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Encouraging students to use a dictionary in class	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Asking students to write in the second/foreign language	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Correcting your students' errors in <b>WRITING</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Asking students to read in the second/foreign language	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Having them listen to tapes	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Having students watch videos/movies	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Engaging in Pronunciation work (e.g. teaching the rules, practising choral repetitions/drills, etc.)	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Taking students out as a class to practise their second/foreign language	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Asking students to practise oral skills (e.g. games, presentations, role-plays, dialogs, etc.)	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Correcting your students' errors in <b>SPEAKING</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Letting your students find and correct their own errors	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Other (please specify):	1	2	3	4	5	6	7	8	9

***Thank you for filling out this questionnaire!***

*Thank you for agreeing to complete this questionnaire. The information you provide will be very useful in helping us understand your views on language learning and language teaching. We ask you to please answer ALL the questions.*

FIRST NAME: \_\_\_\_\_ LAST NAME: \_\_\_\_\_  
AGE: \_\_\_\_\_ GENDER: Male  Female

**Indicate how well you agree with each of the following statements.** Please circle your answer on the scale to the right of each statement, where 1 = **STRONGLY DISAGREE** and 9 = **STRONGLY AGREE**. Please use the *entire scale* in making your decisions.

		<b>STRONGLY DISAGREE</b>									<b>STRONGLY AGREE</b>
1.	The study of grammatical rules is essential to learning a second language (L2)/ foreign language (FL).	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
2.	Learners can pick up accurate stress and intonation by simply being exposed to a L2/FL.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
3.	Second language (L2) / foreign language (FL) learners fear being corrected by their language teachers.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
4.	Teaching pronunciation in a language classroom is a waste of time.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
5.	Teachers should correct ALL errors that learners make in class, so that they learn to speak accurately.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
6.	The use of a bilingual (L1-L2) dictionary promotes learners' success in learning L2.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	

7.	Before learners begin to complete a communicative task, they should be formally taught all the vocabulary items they need in order to complete this task.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8.	Teachers should systematically correct PERSISTENT errors in their learners' language production.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9.	Teacher correction is instrumental in the learners' understanding of how their L2/FL works.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10.	Working in pairs or in groups with classmates who do not speak English well is detrimental to learners.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11.	Teachers should never use the learners' native language in the classroom.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12.	Having the teacher provide the correct form without signalling the presence of an error keeps the learners' anxiety level low.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13.	Errors are signals of what a learner CURRENTLY knows about his/her L2/FL.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
14.	Learners can pick up good pronunciation habits by simply being exposed to a L2/FL.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
15.	Language drills (e.g. making students repeat language items) do not have a place in a communicative classroom.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
16.	Teachers should leave learners alone during group work.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
17.	If NOT corrected, L2/FL learners' motivation to continue the study of the language will decrease.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
18.	Reading is the best way to increase one's vocabulary in L2/FL.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
19.	Most learners like being corrected in class.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
20.	Some pedagogical guidance is required to acquire grammar.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
21.	Teachers should treat learners' mistakes in separate lessons or as part of homework.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
22.	Good teachers are born, not made.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
23.	Repeating the student's utterance minus the error enables teachers to draw their learners' attention to the error while maintaining the flow of communication.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
24.	Error correction during communicative activities is disruptive to the flow of learners' speech.	1	2	3	4	5	6	7	8	9

- |     |  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|-----|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 25. | Incidental teaching of vocabulary items while learners are engaged in communication tasks is useful in promoting learning.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 26. | Teachers should deal with learners' errors at the END of a lesson.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 27. | The goal of teaching pronunciation is to eliminate any trace of foreign accent in learners' speech.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 28. | Pointing out learners' errors raises their anxiety level.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 29. | Learners like the study of grammar.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 30. | Learners benefit more from studying vocabulary alone rather than in a class.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 31. | Teachers should correct a learner's error IMMEDIATELY after the error has been made.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 32. | Teacher training is essential in preparing effective teachers.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 33. | Telling the learner that there is an error and vocally stressing the correct form helps learners notice the difference between what they know and what they don't know in a L2/FL. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 34. | Explaining grammar rules helps learners gain the competence they need to communicate in their L2/FL.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 35. | Although they speak English fluently, teachers whose mother tongue is not English cannot be as effective as teachers who are native speakers of English.                           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 36. | Error correction is essential in promoting L2/FL learning.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 37. | Memorizing dialogs is an effective technique in helping learners develop communication skills.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 38. | Rephrasing the learner's statement minus the error is less intrusive than telling the learner that there is an error and providing the correct form.                               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 39. | Many of the errors learners make in L2/FL can be traced back to elements found in their native language (L1).  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 40. | Pointing out learners' errors will push them to self-correct.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 41. | Teachers teach the way they were taught.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 42. | It is NOT necessary to correct all errors if the important ones are dealt with at the right time.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 43. | Non-native speakers of a L2/FL usually make better language instructors than the native speakers of that language.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |

*Thank you for filling out this questionnaire!*

**BELIEFS QUESTIONNAIRE – PART 2** *(sample)*

FIRST NAME: \_\_\_\_\_ LAST NAME: \_\_\_\_\_

*The statements in this section have been taken from the video prompts that you will now be shown of an English class of adult learners. The statements correspond to errors in the prompts. For each statement, state whether you would correct the corresponding error. Justify your answer either way.*

*Please note that the underlined words in the statements below indicate the error.*

Statement 1: 'I have only <u>one children</u> .'
--

T: Do you have any children?

S: Yes, I have.

T: How many children do you have?

S: I have only one children.**Would you correct the above error?** Yes No**If your answer is 'Yes', please indicate below what you would say to the student.*****I WOULD SAY:***


---



---

**If your answer is 'No', please explain why you would NOT correct the error.**


---



---

**BELIEFS QUESTIONNAIRE – PART 3** (sample)

FIRST NAME: \_\_\_\_\_ LAST NAME: \_\_\_\_\_

*The statements in this section were taken from the video prompts that you have just watched of an English class of adult learners. The statements correspond to errors in the prompts. For every statement containing an error, you are given six audio corrections of the given error. The corrections are also given below. For every correction listed, state the usefulness of that correction on a scale of 1 to 9, 1 being 'NOT AT ALL USEFUL' and 9 'VERY USEFUL'.*

*Please note that the underlined words in the statements below indicate the error. The words in italics in the correction strategies denote stress placed on the word(s) in speech.*

Statement 1: 'I have only one children.'

T: Do you have any children?

S: Yes, I have.

T: How many children do you have?

S: I have only one children.

	NOT AT ALL USEFUL									VERY USEFUL								
'One child.'	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9
'No, what is the singular form of 'children'?'	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9
'Oh, you have only one child.'	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9
'You have one child. Is it a boy or a girl?'	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9
'We don't say <i>one children</i> [stressed]. You should say: <i>one child</i> [stressed].'	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9
'How many children did you say you have?'	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9

ANNEXE C  
TABLEAU PRÉLIMINAIRE À LA CRÉATION DU QUESTIONNAIRE

Catégorie d'erreur	Type d'erreur	Exemple	(Non)-traitable
Prononciation	Erreur de prononciation qui ne cause pas de problèmes de compréhension	Prononciation du R final. Je n'ai plus de papier. [ʒə ne <u>ply</u> də papjɛʁ]	Non-traitable
	Erreur de prononciation qui cause un problème de compréhension	Prononciation incompréhensible. [sɛʁtemɔ̃ vone pa ã tətɛ]	Non-traitable
Grammaire	Non-respect des accords du verbe avec son sujet.	« Le monde ont pensé que... »	Traitable
	Non-respect des accords en nombre.	E : Est-ce que tu aimes lire des romans?  A : Oui. J'aime aussi lire <b>les journaux</b>	Traitable
	Mauvais choix de l'auxiliaire dans les temps composés.	E : Avez-vous passé une bonne fin de semaine?  A : Pas vraiment.	Traitable
Syntaxe	Temps ou mode du verbe incorrect.	A : <b>Si j'aurais</b> pris mon café, je serais plus réveillée.	Traitable
	Usage incorrect des mots liens entre les énoncés.	E : Est-ce que mon explication est claire?  A : Je n'ai pas bien compris <b>à cause</b>	Non-traitable

	Usage incorrect de la forme interrogative.	<b><u>Pourquoi il faut</u></b> apporter son ordinateur?	Traitable
	Erreur dans la séquence des mots	A : Francis est <b><u>un homme beau.</u></b>	Non-traitable
Vocabulaire	Usage de néologismes.	A : La voix passive est <b><u>incompréhensible</u></b> pour moi.	Non-traitable
	Usage d'anglicismes.	E : Que pensez-vous de cette chanson?  A : Je trouve que le chanteur met beaucoup l' <b><u>emphase</u></b> sur sa tristesse.	Non-traitable
	Usage de termes grossiers.	A : <b><u>Ca me fait chier</u></b> quand je ne comprends pas.	Non-traitable
	Usage incorrect des mots	A : La nourriture que j'ai achetée est <b><u>incombée.</u></b>	Traitable
	Faute de genre	A : Hier soir j'ai dû appeler une taxi pour venir me chercher du club parce que j'étais malade.	Traitable

ANNEXE D  
QUESTIONNAIRE FINAL

## Croyances sur la rétroaction corrective orale

Chèr.e.s enseignant.e.s et futur.e.s enseignant.e.s, merci d'avoir accepté de répondre à ce questionnaire sur la rétroaction corrective orale. Votre participation à cette étude aidera à l'avancement des connaissances dans le domaine de la rétroaction corrective à l'oral en enseignement du français langue seconde. Vos réponses seront utilisées pour mieux comprendre les pratiques de rétroaction corrective à l'oral des enseignant.e.s et des futur.e.s enseignant.e.s. Soyez assuré.e.s que votre participation est **anonyme**. La durée totale de réponse au questionnaire ne devrait pas dépasser 40 minutes. Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier énormément.

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPE : [cerpe-pluri@uqam.ca](mailto:cerpe-pluri@uqam.ca)

Pour des questions sur le projet, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet: Meriem Nedjaraoui, [nedjaraoui.meriem@courrier.uqam.ca](mailto:nedjaraoui.meriem@courrier.uqam.ca), ou Caroline Payant, directrice du mémoire, [payant.caroline@uqam.ca](mailto:payant.caroline@uqam.ca).

En cliquant sur « Suivant », j'accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie que j'ai pris le temps voulu pour prendre ma décision.

Il y a 56 questions dans ce questionnaire.

### Questions démographiques

Êtes-vous actuellement aux études? \*

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non

Veuillez préciser votre programme et niveau d'études (p. ex., baccalauréat en enseignement du français langue seconde). \*

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '1 [ETUDES]' (Êtes-vous actuellement aux études?)

Veuillez écrire votre réponse ici :

**Avez-vous déjà suivi un cours universitaire sur la rétroaction corrective?**

**Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :**

- Oui
- Non

**Enseignez-vous le français langue seconde? \***

**Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :**

- Oui
- Non

**À quel niveau enseignez vous? (Primaire, secondaire, adultes, francisation etc.) \***

**Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :**

**La réponse était 'Oui' à la question '4 [ENSEIGNEMENT]' (Enseignez-vous le français langue seconde?)**

**Veuillez écrire votre réponse ici :**

**Combien d'années d'expérience en enseignement à temps plein avez-vous accumulées? \***

**Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :**

**La réponse était 'Oui' à la question '4 [ENSEIGNEMENT]' (Enseignez-vous le français langue seconde?)**

**Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous**

**Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :**

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10+

**Langues parlées:**

**Dans quelle tranche d'âge vous situez-vous?**

**Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous**

**Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :**

- 18 - 24 ans
- 25 - 34 ans
- 35 - 49 ans
- 50 - 64 ans
- 65 ans et plus
- Je préfère ne pas répondre

**Comment vous identifiez-vous?**

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous  
Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Femme
- Homme
- Non-binaire
- Je préfère ne pas répondre

**Votre définition de la rétroaction corrective orale (RCO)**

Qu'est-ce que la rétroaction corrective orale (RCO) pour vous?

Veillez écrire votre réponse ici :

Sur quoi vos choix de RCO sont-ils basés?

Cochez la ou les réponses  
Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- Sur votre formation
- Sur votre instinct
- Sur votre expérience
- Autre

**Questions ouvertes**

Dans cette étude, la RCO est définie comme une réaction orale de l'enseignant.e aux

---

**productions orales erronées de l'apprenant.e.**

**Quels facteurs prenez-vous en compte avant de donner de la rétroaction corrective orale à des apprenant.e.s de FLS de niveau intermédiaire?**

**Veillez écrire votre réponse ici :**

**Quels seraient selon vous les critères d'une rétroaction corrective orale efficace?**

**Veillez écrire votre réponse ici :**

**Selon vous, avec des apprenant.e.s de FLS de niveau intermédiaire, quels types d'erreurs à l'oral devraient souvent ou toujours être corrigés? Pourquoi?**

**Veillez écrire votre réponse ici :**

Quelles façons de corriger les erreurs à l'oral évitez-vous? Pourquoi?

Veuillez écrire votre réponse ici :

## Comment corrigeriez-vous ces erreurs?

Contexte : dans votre cours de français langue seconde aux adultes, vos apprenant.e.s de niveau intermédiaire (niveaux de compétence linguistique canadiens 5 à 8) travaillent en équipes sur une activité pendant que vous vous promenez entre les tables et que vous discutez avec vos apprenants. Vous remarquez que des erreurs qui avaient déjà été objet d'enseignement se répètent parmi vos apprenant.e.s. En tant qu'enseignant.e ou futur.e enseignant.e de français langue seconde, veuillez indiquer comment vous corrigeriez les erreurs suivantes de vos apprenant.e.s produites à l'oral.

Les énoncés correspondent à des erreurs. Pour chaque énoncé, indiquez si vous corrigeriez l'erreur et justifiez votre réponse. Veuillez noter qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse.

Les mots soulignés dans les énoncés ci-dessous indiquent l'erreur.

N.B. A = apprenant.e ; E = enseignant.e.

Corrigeriez-vous cette erreur?

### **Prononciation du R final**

A: [ʒə ne ply də papjɛʁ]

(Je n'ai plus de papière.)

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non

Rappel: A= apprenant.e ; E= enseignant.e.

Veuillez indiquer ce que vous diriez à l'apprenant suite à sa production de cette erreur.

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '16 [PDP1]' (Corrigeriez-vous cette erreur? Prononciation du R final A: [ʒə ne ply də papjɛʁ] (Je n'ai plus de papier.))

Veuillez écrire votre réponse ici :

**Veuillez expliquer pourquoi vous ne corrigeriez PAS l'erreur.**

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Non' à la question '16 [PDP1]' (Corrigeriez-vous cette erreur? Prononciation du R final A: [ʒə ne ply də papjɛʁ] (Je n'ai plus de papier.))

Veuillez écrire votre réponse ici :

**Corrigeriez-vous cette erreur?**

**Mauvaise prononciation de la cédille**

A: [ləkol a yn bɛl fakad]

(L'école a une belle facade.)

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non

**Veuillez indiquer ce que vous diriez à l'apprenant suite à sa production de cette erreur.**

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '19 [PDP2]' (Corrigeriez-vous cette erreur? Mauvaise prononciation de la cédille A: [lekɔl a yn bɛl fakad] (L'école a une belle facade.))

Veuillez écrire votre réponse ici :

**Veuillez expliquer pourquoi vous ne corrigeriez PAS l'erreur.**

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Non' à la question '19 [PDP2]' (Corrigeriez-vous cette erreur? Mauvaise prononciation de la cédille A: [lekɔl a yn bɛl fakad] (L'école a une belle facade.))

Veuillez écrire votre réponse ici :

Corrigeriez-vous cette erreur?

A : Nous sont fatigués de travailler.

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non

Rappel: A= apprenant.e ; E= enseignant.e.

Veuillez indiquer ce que vous diriez à l'apprenant suite à sa production de cette erreur.

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '22 [PDG1]' (Corrigeriez-vous cette erreur? A : Nous sont fatigués de travailler. )

Veuillez écrire votre réponse ici :

**Veuillez expliquer pourquoi vous ne corrigeriez PAS l'erreur.**

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Non' à la question '22 [PDG1]' (Corrigeriez-vous cette erreur? A : Nous sont fatigués de travailler. )

Veuillez écrire votre réponse ici :

**Corrigeriez-vous cette erreur?**

A : Si j'aurais pris mon café, je serais plus réveillée.

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non

**Veuillez indiquer ce que vous diriez à l'apprenant suite à sa production de cette erreur.**

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '25 [PDG2]' (Corrigeriez-vous cette erreur? A : Si j'aurais pris mon café, je serais plus réveillée. )

Veuillez écrire votre réponse ici :

**Veuillez expliquer pourquoi vous ne corrigeriez PAS l'erreur.**

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Non' à la question '25 [PDG2]' (Corrigeriez-vous cette erreur? A : Si j'aurais pris mon café, je serais plus réveillée. )

Veuillez écrire votre réponse ici :

**Corrigeriez-vous cette erreur?**

En posant son stylo sur la table, l'apprenant dit: « Je suis fini. »

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non

Rappel: A= apprenant.e ; E= enseignant.e.

**Veuillez indiquer ce que vous diriez à l'apprenant suite à sa production de cette erreur.**

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '28 [PDG3]' (Corrigeriez-vous cette erreur? En posant son stylo sur la table, l'apprenant dit: « Je suis fini. » )

Veuillez écrire votre réponse ici :

**Veillez expliquer pourquoi vous ne corrigeriez PAS l'erreur.**

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Non' à la question '28 [PDG3]' (Corrigeriez-vous cette erreur? En posant son stylo sur la table, l'apprenant dit: « Je suis fini. » )

Veillez écrire votre réponse ici :

**Corrigeriez-vous cette erreur?**

A : Mon compte bancaire a été fraudé.

E : As-tu réglé ce problème?

A : Oui. J'ai parlé à Louise, la directeur de la banque. Elle m'a aidée.

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non

**Veillez indiquer ce que vous diriez à l'apprenant suite à sa production de cette erreur.**

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '31 [PDG4]' (Corrigeriez-vous cette erreur? A : Mon compte bancaire a été fraudé. E : As-tu réglé ce problème? A : Oui. J'ai parlé à Louise, la directeur de la banque. Elle m'a aidée. )

Veillez écrire votre réponse ici :

**Veillez expliquer pourquoi vous ne corrigeriez PAS l'erreur.**

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Non' à la question '31 [PDG4]' (Corrigeriez-vous cette erreur? A : Mon compte bancaire a été fraudé. E : As-tu réglé ce problème? A : Oui. J'ai parlé à Louise, la directeur de la banque. Elle m'a aidée.)

Veillez écrire votre réponse ici :

**Corrigeriez-vous cette erreur?**

**A: Francis et moi sommes allés faire une randonnée d'avec ma famille.**

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non

Rappel: A= apprenant.e ; E= enseignant.e.

**Veillez indiquer ce que vous diriez à l'apprenant suite à sa production de cette erreur.**

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '34 [PDS1]' (Corrigeriez-vous cette erreur? A: Francis et moi sommes allés faire une randonnée d'avec ma famille.)

Veillez écrire votre réponse ici :

**Veillez expliquer pourquoi vous ne corrigeriez PAS l'erreur.**

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Non' à la question '34 [PDS1]' (Corrigeriez-vous cette erreur? A: Francis et moi sommes allés faire une randonnée d'avec ma famille.)

Veillez écrire votre réponse ici :

**Corrigeriez-vous cette erreur?**

E : Qu'avez-vous appris sur vos camarades?

A : Francis joue aux jeux vidéo trop.

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non

**Veillez indiquer ce que vous diriez à l'apprenant suite à sa production de cette erreur.**

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '37 [PDS2]' (Corrigeriez-vous cette erreur? E : Qu'avez-vous appris sur vos camarades? A : Francis joue aux jeux vidéo trop.)

Veillez écrire votre réponse ici :

**Veillez expliquer pourquoi vous ne corrigeriez PAS l'erreur.**

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Non' à la question '37 [PDS2]' (Corrigeriez-vous cette erreur? E : Qu'avez-vous appris sur vos camarades? A : Francis joue aux jeux vidéo trop. )

Veillez écrire votre réponse ici :

**Corrigeriez-vous cette erreur?**

E : Que pensez-vous de cette chanson?

A : Je trouve que le chanteur met beaucoup l'**emphase** sur sa tristesse.

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non

**Veillez indiquer ce que vous diriez à l'apprenant suite à sa production de cette erreur.**

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '40 [PDL1]' (Corrigeriez-vous cette erreur? E : Que pensez-vous de cette chanson? A : Je trouve que le chanteur met beaucoup l'emphase sur sa tristesse. )

Veillez écrire votre réponse ici :

**Veuillez expliquer pourquoi vous ne corrigeriez PAS l'erreur.**

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Non' à la question '40 [PDL1]' (Corrigeriez-vous cette erreur? E : Que pensez-vous de cette chanson? A : Je trouve que le chanteur met beaucoup l'emphase sur sa tristesse. )

Veuillez écrire votre réponse ici :

**Corrigeriez-vous cette erreur?**

A : La nourriture que j'ai achetée du marché Jean-Talon est **indulgente**.

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non

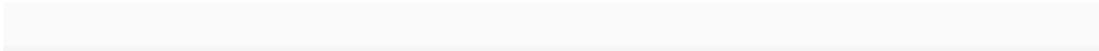
Rappel: A= apprenant.e ; E= enseignant.e.

**Veuillez indiquer ce que vous diriez à l'apprenant suite à sa production de cette erreur.**

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '43 [PDL2]' (Corrigeriez-vous cette erreur? A : La nourriture que j'ai achetée du marché Jean-Talon est indulgente. )

Veuillez écrire votre réponse ici :



**Veillez expliquer pourquoi vous ne corrigeriez PAS l'erreur.**

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Non' à la question '43 [PDL2]' (Corrigeriez-vous cette erreur? A : La nourriture que j'ai achetée du marché Jean-Talon est indulgente.)

Veillez écrire votre réponse ici :

## Que pensez-vous de ces façons de corriger à l'oral?

Dans cette section, nous vous demandons d'évaluer l'utilité de corrections proposées à la suite d'une erreur. Nous avons repris les mêmes erreurs présentées dans la dernière section.

Imaginez que vous écoutez un échange entre un.e apprenant.e et son enseignant.e. Après l'erreur, l'enseignant.e répond avec une correction. À vous de juger l'utilité de la correction proposée!

Pour chaque correction proposée par l'enseignant.e, indiquez l'utilité de cette correction sur une échelle allant de « PAS DU TOUT UTILE » à « TRÈS UTILE ».

Veillez noter qu'il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse.

N.B. A= apprenant.e ; E= enseignant.e.

### Prononciation du R final

A: [ʒə ne ply də papjɛʁ]

(Je n'ai plus de papière.)

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

PAS DU TOUT UTILE	PEU UTILE	MODÉRÉMENT UTILE	UTILE	TRÈS UTILE
-------------------------	--------------	---------------------	-------	---------------

E: « Demande à ta camarade de te donner du papier [papje]. »

E: « On prononce papier [papje]. »

E: « Il ne faut pas prononcer le R final dans le mot "papier". Ça se prononce [papje] et non pas [papjeʁ]. »

E: « Tu as besoin de [papjeʁ]? »  
(Reproduction de l'erreur avec une intonation ascendante)

E: « Pardon? »

E: « Il ne faut pas prononcer le R final dans le mot "papier". »

E: « On dit "Je n'ai plus de..." »  
(Incitation de l'élève à s'autocorriger)

Inciter l'apprenant à s'autocorriger en donnant des signes non verbaux.

Rappel: A= apprenant.e ; E= enseignant.e.

#### Mauvaise prononciation de la cédille

A: [lekol a yn bɛl fakad]

(L'école a une belle façade.)

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	PAS DU TOUT UTILE	PEU UTILE	MODÉRÉMENT UTILE	UTILE	TRÈS UTILE
E: « La façade [fasad] date des années 1950. Elle est très belle. »					
E: « On dit une façad[e]. »					
E: « Le c cédille se prononce [s], alors on dit "façade" [fasad] et non pas facade [fakad]. »					
E: « L'école à une belle FACADE [fakad]? » (Reproduction de l'erreur avec une intonation ascendante)					
E: « Pardon? Peux-tu répéter? »					
E: « La lettre c sous laquelle est placée une cédille se prononce [s]. »					
E: « On dit "une ...?" »					

» (Incitation de l'élève à s'autocorriger)

**Inciter l'apprenant à s'autocorriger en donnant des signes non verbaux.**

A : Nous sont fatigués de travailler.

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	PAS DU TOUT UTILE	PEU UTILE	MODÉRÉMENT UTILE	UTILE	TRÈS UTILE
E: « "Nous sommes"... Continuez de travailler. Il ne reste pas long. »					
E: « "Nous SOMMES fatigués de travailler." Fait attention à la conjugaison! »					
E: « L'auxiliaire être conjugué à la 1ère personne du pluriel donne "Nous sommes". C'est avec la 3ème personne du pluriel qu'il se conjugue "sont". »					
E: « Nous SONT? » (Reproduction de l'erreur avec une intonation ascendante)					
E: « Pardon? »					
E: « Il faudrait revoir la conjugaison de l'auxiliaire "être" à la 1ère personne du pluriel. »					
E: « Nous ...? » (Incitation de l'élève à s'autocorriger)					
<b>Inciter l'apprenant à s'autocorriger en donnant des signes non verbaux.</b>					

Rappel: A= apprenant.e ; E= enseignant.e.

A : Si j'aurais pris mon café, je serais plus réveillée.

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	PAS DU TOUT UTILE	PEU UTILE	MODÉRÉMENT UTILE	UTILE	TRÈS UTILE
E: « Moi aussi! Si j'avais pris du café, je serais vraiment plus en forme. »					
E: « Si J'AVAIS pris mon café... »					

E: « Lorsque l'on utilise "si", on n'utilise pas le conditionnel. On dit alors "Si j'avais pris". Le mot "si" est ce que l'on appelle une subordonnée conjonctive de condition, il ne peut donc pas être suivi d'un temps du conditionnel. »

E: « Si j'AURAI pris? »  
(Reproduction de l'erreur avec une intonation ascendante)

E: « Pardon? »

E: « Le mot "si" est ce que l'on appelle une subordonnée conjonctive de condition, il ne peut pas être suivi d'un temps du conditionnel. »

E: « Si... comment? » (Incitation de l'élève à s'autocorriger)

Inciter l'apprenant à s'autocorriger en donnant des signes non verbaux.

En posant son stylo sur la table, l'apprenant dit: « Je suis fini. »

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

PAS DU TOUT UTILE	PEU UTILE	MODÉRÉMENT UTILE	UTILE	TRÈS UTILE
-------------------------	--------------	---------------------	-------	---------------

E: « J'ai fini. Comment as-tu trouvé l'exercice? »

E: « On dit "j'ai fini". »

E: « Pour former le passé composé du verbe finir, on utilise l'auxiliaire "avoir". On dit "J'ai fini". »

E: « Je SUIS fini? » (Reproduction de l'erreur avec une intonation ascendante)

E: « Comment? »

E: « On forme le passé composé du verbe "finir" avec l'auxiliaire "avoir". »

E: « Tu...? Quel auxiliaire faut-il utiliser avec le verbe "finir" ? »  
(Incitation de l'élève à s'autocorriger)

Inciter l'apprenant à s'autocorriger en donnant des signes non verbaux.

Rappel: A= apprenant.e ; E= enseignant.e.

A : Mon compte bancaire a été fraudé.

E : As-tu réglé ce problème?

A : Oui. J'ai parlé à Louise, la directeur de la banque. Elle m'a aidée.

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	PAS DU TOUT UTILE	PEU UTILE	MODÉRÉMENT UTILE	UTILE	TRÈS UTILE
E: « Heureusement que la directrice a pu t'aider! »					
E: « On dit "la directrice". »					
E: « "Directeur" est au masculin. Au féminin on dit "la directrice". »					
E: « Tu as parlé à LA DIRECTEUR? » (Reproduction de l'erreur avec une intonation ascendante)					
E: « Qui est Louise? »					
E: « "Directeur" est un nom masculin. Il me semble que tu as parlé à une femme. Il faudrait utiliser le nom au féminin. »					
E: « Tu as parlé à la ...? » (Incitation de l'élève à s'autocorriger)					
Inciter l'apprenant à s'autocorriger en donnant des signes non verbaux.					

A : Francis et moi sommes allés faire une randonnée d'avec ma famille.

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	PAS DU TOUT UTILE	PEU UTILE	MODÉRÉMENT UTILE	UTILE	TRÈS UTILE
E: « Moi aussi j'ai fait une randonnée avec ma famille. Où est-ce que vous êtes allés? »					
E: « Tu devrais plutôt dire "[...] avec ma famille". »					
E: « On utilise "d'avec" lorsque					

celui-ci peut être remplacé par "de".  
Ce n'est pas le cas dans ta phrase.  
Tu devrais donc dire "Nous sommes  
allés faire une randonnée avec ma  
famille". »

E: « Vous avez fait une randonnée  
D'AVEC ta famille? »  
(Reproduction de l'erreur avec une  
intonation ascendante)

E: « Comment? »

E: « La préposition "d'avec" n'est  
pas la bonne dans ce contexte. »

E: « On dit quoi à la place de  
"d'avec" ? » (Incitation de l'élève à  
s'autocorriger)

Inciter l'apprenant à s'autocorriger  
en donnant des signes non verbaux.

Rappel: A= apprenant.e ; E= enseignant.e.

E : Qu'avez-vous appris sur vos camarades?

A : Francis joue aux jeux vidéo trop.

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	PAS DU TOUT UTILE	PEU UTILE	MODÉRÉMENT UTILE	UTILE	TRÈS UTILE
E: « Francis joue trop aux jeux vidéo? Ma fille aussi! »					
E: « On dit "il joue trop". »					
E: « L'adverbe de quantité "trop" doit toujours se placer après le verbe, donc "Francis joue trop aux jeux vidéo". »					
E: « Il joue aux jeux vidéo TROP? » (Reproduction de l'erreur avec une intonation ascendante)					
E: « Que fait Francis? »					
E: « Il faudrait revoir la place de l'adverbe "trop" dans ta phrase. »					
E: « Francis joue ...? » (Incitation de l'élève à s'autocorriger)					
Inciter l'apprenant à s'autocorriger en donnant des signes non verbaux.					

E : Que pensez-vous de cette chanson?

A : Je trouve que le chanteur met beaucoup l'emphase sur sa tristesse.

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	PAS DU TOUT UTILE	PEU UTILE	MODÉRÉMENT UTILE	UTILE	TRÈS UTILE
E: « Le chanteur met beaucoup l'accent sur sa tristesse. Je suis d'accord avec toi. »					
E: « On dit "mettre l'accent" sur quelque chose. Le chanteur met l'accent sur sa tristesse. »					
E: « L'expression "mettre l'emphase sur..." est un anglicisme. Il faudrait privilégier l'expression "mettre l'accent" sur quelque chose : Le chanteur met l'accent sur sa tristesse. »					
E: « Le chanteur met beaucoup l'EMPHASE sur sa tristesse? » (Reproduction de l'erreur avec une intonation ascendante)					
E: « Que fait le chanteur? »					
E: « L'expression "mettre l'emphase sur..." est un anglicisme. »					
E: « Le chanteur met ...? » (Incitation de l'élève à s'autocorriger)					
Inciter l'apprenant à s'autocorriger en donnant des signes non verbaux.					

A : La nourriture que j'ai achetée du marché Jean-Talon est indulgente.

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	PAS DU TOUT UTILE	PEU UTILE	MODÉRÉMENT UTILE	UTILE	TRÈS UTILE
E: « La nourriture est fraîche. D'où l'as-tu achetée? » (L'enseignant.e suppose que l'apprenant voulait dire « fraîche » à la place de « indulgente », mais il s'agit d'une hypothèse).					
E: « On dit que la nourriture est "fraîche" ». (L'enseignant.e suppose					

que l'apprenant voulait dire « fraîche » à la place de « indulgente », mais il s'agit d'une hypothèse).

E: « Le bon mot est "fraîche". On utilise "indulgente" pour parler d'une personne qui pardonne.» (L'enseignant suppose que l'apprenant voulait dire « fraîche » à la place de « indulgente »).

E: « La nourriture est INDULGENTE? » (Reproduction de l'erreur avec une intonation ascendante)

E: « Je ne comprends pas. Qu'est-ce qu'elle a ta nourriture? »

E: « Tu devrais revoir ton choix de mot. »

E: « La nourriture est ...? » (Incitation de l'élève à s'autocorriger)

Inciter l'apprenant à s'autocorriger en donnant des signes non verbaux.

Rappel: A= apprenant.e ; E= enseignant.e.

## Êtes-vous d'accord avec ces énoncés?

Cette partie est optionnelle. Si vous ne désirez pas y répondre, cliquez sur suivant pour compléter le questionnaire et enregistrer vos réponses.

Indiquez dans quelle mesure vous êtes d'accord avec chacun des énoncés suivants.

Toujours dans le contexte de l'enseignement du FLS à un niveau intermédiaire, veuillez choisir votre réponse sur l'échelle à droite de chaque énoncé. Notez qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse.

N.B. L2 = langue.s seconde.s

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

FORTEMENT  
EN  
DÉSACCORD    EN  
DÉSACCORD    NEUTRE    EN  
ACCORD    TOUT À  
FAIT  
D'ACCORD

Les apprenant.e.s d'une L2  
craignent d'être corrigé.e.s à  
l'oral par leurs professeur.e.s de

langue.

L'enseignant.e doit corriger  
oralement TOUTES les erreurs  
que les apprenant.e.s produisent à  
l'oral en classe, afin qu'ils.elles  
apprennent à parler  
correctement.

Les enseignant.e.s doivent  
systématiquement corriger  
oralement les erreurs  
PERSISTANTES dans la  
production orale de leurs  
apprenant.e.s.

La rétroaction corrective orale de  
l'enseignant.e aide les  
apprenant.e.s à comprendre le  
fonctionnement de la L2.

Le fait que l'enseignant.e  
reformule à l'oral la production  
erronée sans signaler la présence  
d'une erreur maintient le niveau  
d'anxiété des apprenant.e.s à un  
faible niveau.

Si les apprenant.e.s ne reçoivent  
jamais de rétroaction corrective  
orale, leur motivation à continuer  
d'apprendre la L2 diminuera.

La majorité des apprenant.e.s  
aiment se faire corriger à l'oral en  
classe.

Les enseignant.e.s devraient  
traiter les erreurs de la  
production orale des  
apprenant.e.s dans des leçons  
distinctes ou dans le cadre de  
leurs devoirs.

Le fait de reformuler la  
production orale erronée, permet  
aux enseignant.e.s d'attirer  
l'attention de leurs apprenant.e.s  
sur l'erreur tout en maintenant le  
flux de communication.

La correction des erreurs à l'oral  
pendant les activités de  
communication perturbe le flux  
de communication.

Les enseignant.e.s devraient  
corriger les erreurs des

apprenant.e.s à l'oral à la fin du cours.

Pointer les erreurs de production orale des apprenant.e.s augmente leur niveau d'anxiété.

L'enseignant doit corriger oralement l'erreur d'un.e apprenant.e IMMEDIATEMENT après sa production.

Le fait de dire à l'apprenant.e qu'il y a une erreur dans sa production orale et de fournir la forme correcte l'aide à remarquer la différence entre ce qu'il.elle sait et ce qu'il.elle ne sait pas dans la L2.

La rétroaction corrective orale des erreurs de production orale est essentielle pour promouvoir l'apprentissage de la L2.

Reformuler oralement l'énoncé erroné de l'apprenant.e est moins intrusif que de pointer l'erreur à l'apprenant.e et ensuite fournir la bonne formulation.

Le fait de signaler oralement les erreurs des apprenant.e.s les poussera à s'autocorriger.

Les enseignant.e.s reproduisent les pratiques de leurs enseignant.e.s. En d'autres termes, ils.elles enseignent de la façon dont ils.elles ont été enseigné.e.s.

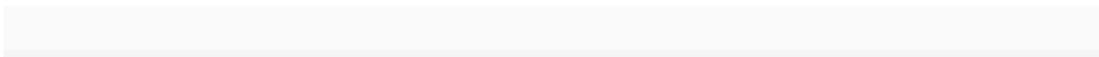
Il n'est PAS nécessaire de corriger oralement TOUTES les erreurs de production orale, si les erreurs importantes sont corrigées au bon moment.

L'enseignant.e devrait prendre en considération le niveau d'anxiété que la rétroaction corrective orale pourrait occasionner chez l'apprenant.e.

Merci d'avoir complété ce questionnaire!

**Pour recevoir les résultats de l'étude, veuillez nous envoyer un courriel à l'adresse suivante:**  
**[nedjaraoui.meriem@courrier.uqam.ca](mailto:nedjaraoui.meriem@courrier.uqam.ca)**

Envoyer votre questionnaire.  
Merci d'avoir complété ce questionnaire.



## BIBLIOGRAPHIE

- Aghaeilindi, S. (2013). *La pédagogie de l'erreur en production écrite dans l'apprentissage du français langue étranger, chez les étudiants persanophones* [Doctoral dissertation, Université Toulouse le Mirail-Toulouse II].
- Amara, N. (2015). Errors correction in foreign language teaching. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 5(3), 58-68.
- Ammar, A. (2008). Prompts and recasts: Differential effects on second language morphosyntax. *Language Teaching Research*, 12(2), 183-210.
- Ammar, A., Daigle, D. et Lefrançois, P. (2016). La rétroaction corrective écrite dans l'enseignement du français au Québec: effets du type d'erreurs, du profil de l'apprenant, du contexte d'apprentissage et de l'ordre d'enseignement. Fonds de recherche du Québec Société et Culture.
- Azaoui, B. (2017). On dit pas ça comme ça. Une étude multimodale de l'évaluation de l'oral en FLS et FL1. Une étude multimodale de l'évaluation de l'oral en FLS et FL1. Dans De Pietro, J.F.; Fischer, C.; Gagnon, R. (dir.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (p. 291-312). Namur : Presses univ. De Namur.

Baleghizadeh, S. et Rezaei, S. (2010). Pre-service Teacher Cognition on Corrective Feedback: A Case Study. *Journal of Technology of Education*, 4(4), 321-327.  
Récupéré de [https://www.academia.edu/380412/Pre-service\\_Teacher\\_Cognition\\_on\\_Corrective\\_Feedback\\_A\\_Case\\_Study](https://www.academia.edu/380412/Pre-service_Teacher_Cognition_on_Corrective_Feedback_A_Case_Study)

Basturkmen, H. (2012). Review of research into the correspondence between language teachers' stated beliefs and practices. *System*, 40, 282–295.  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2012.05.001>

Bitchener, J. (2008). Evidence in support of written corrective feedback. *Journal of second language writing*, 17(2), 102-118

Bitchener, J. (2017). Why some L2 learners fail to benefit from written corrective feedback. In H. Nassaji & E. Kartchava (Eds), *Corrective feedback in second language teaching and learning* (129-140). Routledge.

Bitchener, J., et Knoch, U. (2010). Raising the linguistic accuracy level of advanced L2 writers with written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing*, 19(4), 207–217. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2010.10.002>

Bitchener, J., Young, S., et Cameron, D. (2005). The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing. *Journal of second language writing*, 14(3), 191-205.

Borg, M., 2005. A case study of the development in pedagogic thinking of a pre-service teacher. *TESL-EJ* 9, 1-30.

- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36 (2), 81-109. doi:10.1017/S0261444803001903
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. London: Continuum.
- Borg, S. (2011). The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. *System*, 39(3), 370-380. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.009>
- Brown, A.V. (2009). Students' and teachers' perceptions of effective foreign language teaching: A comparison of ideals. *The Modern Language Journal*, 93, 46–60. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00827.x>
- Brown, H. D. (2000). Principles of language learning and teaching. Récupéré de [http://www.academia.edu/download/40433526/H.\\_Douglas\\_Brown\\_Principles\\_of\\_language\\_learningBookZZ.org.pdf](http://www.academia.edu/download/40433526/H._Douglas_Brown_Principles_of_language_learningBookZZ.org.pdf)
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes: des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 63-73.
- Busch, D., 2010. Pre-service teacher beliefs about language learning: the second language acquisition course as an agent for change. *Language Teaching Research* 14, 318-337.

Calle, A., Calle, S., Argudo, J., Moscoso, E., Smith, A., et Cabrera, P. (2012). Los profesores de inglés y su práctica docente: Un estudio de caso de los colegios fiscales de la ciudad de Cuenca, Ecuador. *Maskana*, 3(2), 1-17.

Choi, S.-Y., et Li, S. (2012). Corrective Feedback and Learner Uptake in a Child ESOL Classroom. *RELC Journal*, 43(3), 331–351. <https://doi.org/10.1177/0033688212463274>

Clanet, J. (2001). Étude des organisateurs des pratiques enseignantes à l'université. *Revue des sciences de l'éducation*, 27, 2, 327-352.

Collin, S. (2012). La compétence orale en français langue seconde. *Québec français*, (165), 57–58.

Diab, R. L. (2005). Teachers' and students' beliefs about responding to ESL writing: A case study. *TESL Canada Journal*, 23(1), 28-43.

Díaz-Campos, M. (2006). The effect of style in second language phonology: An analysis of segmental acquisition in study abroad and regular-classroom students.

Dilans, G. (2010). Corrective feedback and L2 vocabulary development: Prompts and recasts in the adult ESL classroom. *Canadian Modern Language Review*, 66(6), 787-816. <https://doi.org/10.3138/cmlr.66.6.787>

- Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. *Language learning*, 53(S1), 3-32.
- Dos Santos, L. M. (2020). The Discussion of Communicative Language Teaching Approach in Language Classrooms. *Journal of Education and e-Learning Research*, 7(2), 104-109.
- Ellis, R. (2005). Measuring implicit and explicit knowledge of a second language: A psychometric study. *Studies in second language acquisition*, 27(2), 141-172.
- Ellis, R. (2006). Researching the effects of form-focussed instruction on L2 acquisition. *AILA Review* 19, 18–41.
- Ellis, R. (2008). A typology of written corrective feedback types. *ELT journal*, 63(2), 97-107.
- Ellis, R. (2010). “Cognitive, social, and psychological dimensions of corrective feedback” dans Li, S. (2013). Oral corrective feedback. *ELT journal*, 68(2), 196-198.
- Ellis, R. (2017). Task-based language teaching. *The Routledge handbook of instructed second language acquisition*, 108, 125.
- Ellis, R. (2018). *Reflections on task-based language teaching*. Multilingual Matters.

- Ellis, R. et Sheen, Y. (2011). Corrective feedback in language teaching, in Hinkel, E. (ed), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* 2, 593-610. New York: Routledge.
- Ellis, R., Loewen, S., et Erlam, R. (2006). Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. *Studies in second language acquisition*, 28(2), 339-368.
- Fagan, D. S. (2014). Beyond "Excellent!": Uncovering the Systematicity behind Positive Feedback Turn Construction in ESL Classrooms. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 8(1), 45-63.
- Faqeih, H. I. (2015). Learners' attitudes towards corrective feedback. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 192, 664-671.
- Farrell, T. S. C., et Kun, S. T. K. (2008). Language policy, language teachers' beliefs, and classroom practices. *Applied Linguistics*, 29 (3), 251-75.
- Ferris, D. (1999). The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott (1996). *Journal of second language writing*, 8(1), 1-11.
- Ferris, D., et Roberts, B. (2001). Error feedback in L2 writing classes: How explicit does it need to be?. *Journal of second language writing*, 10(3), 161-184.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives. Chenelière éducation.

Fu, M., et Li, S. (2020). THE EFFECTS OF IMMEDIATE AND DELAYED CORRECTIVE FEEDBACK ON L2 DEVELOPMENT. *Studies in Second Language Acquisition*, 1-33. doi:10.1017/S0272263120000388

Gass, S. (1997). Input, interaction, and the development of second languages.

Gass, S. M., et Mackey, A. (2014). Input, interaction, and output in second language acquisition. In *Theories in second language acquisition* (pp. 194-220). Routledge.

Gass, S.M. et Selinker, L. (1994). *Language transfer in language learning*. Amsterdam: John Benjamins.

Genesee, F., Upshur, J. A., et Richards, J. C. (1996). *Classroom-based evaluation in second language education*. Cambridge University Press.

Goh, C. C. M. et Burns, A. (2012). *Teaching speaking: A holistic approach*. New York: Cambridge University Press.

Gómez Argüelles, L., Hernández Méndez, E., et Perales Escudero, M. D. (2019). EFL teachers' attitudes towards oral corrective feedback: A case study. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 21(1), 107-120.

Han, Z. (2004). *Fossilization in adult second language acquisition* (Vol. 5). Multilingual Matters.

Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching*. Harlow, England: Pearson Education.

Hashemi, M. (2011). Language Stress And Anxiety Among The English Language Learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.349>

Hosseiny, M. (2014). The role of direct and indirect written corrective feedback in improving Iranian EFL students' writing skill. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 668-674.

Irwin, B. (2018). Written Corrective Feedback: Student Preferences and Teacher Feedback Practices. *IAFOR Journal of Language Learning*, 3(2). <https://doi.org/10.22492/ijll.3.2.02>

Kartchava, E. et Ammar, A. (2014). The noticeability and effectiveness of corrective feedback in relation to target type. *Language Teaching Research*, 18(4), 428-452.

Kartchava, E., Gatbonton, E., Ammar, A., et Trofimovich, P. (2018). Oral corrective feedback: Pre-service English as a second language teachers' beliefs and practices. *Language Teaching Research*. <https://doi.org/10.1177/1362168818787546>

- Lasagabaster, D. et Sierra, J. M. (2005). Error Correction: Students' Versus Teachers' Perceptions, *Language Awareness*, 14:2-3, 112-127, 10.1080/09658410508668828
- Lazarton, A. (2002). A Qualitative Approach to the Validation of Oral Language Tests. Cambridge University Press.
- Lefebvre, S. (2005). *Pratiques d'enseignement et conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage d'enseignants du primaire à divers niveaux du processus d'implantation des TIC*. Thèse de doctorat non publiée. Université du Québec à Trois-Rivières et Université du Québec à Montréal.
- Levelt, W. J. (1989). *Speaking*. MIT Press: Cambridge
- Levelt, W. J. (1993). Speaking: From intention to articulation (1). MIT press.
- Li, S. (2013). Oral corrective feedback. *ELT journal*, 68(2), 196-198. <https://doi.org/10.1093/elt/cct076>
- Li, S., Ellis, R. et Zhu, Y. (2016). Task-Based Versus Task-Supported Language Instruction: An Experimental Study. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 205-229. doi:10.1017/S0267190515000069
- Li, S., Zhu, Y., et Ellis, R. (2016). The effects of the timing of corrective feedback on the acquisition of a new linguistic structure. *The Modern Language Journal*, 100(1), 276-295.

Lightbown, P. (2008). Transfer appropriate processing as a model for classroom second language acquisition. *Understanding second language process*. 27-44.

Lightbown, P., et Spada, N. (2013). *How Languages are Learned*. 4aed.

Lightbown, P.M. et Spada, N. (1990). Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching: Effects on Second Language Learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 12(4),429-448.

Lochtman, K. (2002). Oral corrective feedback in the foreign language classroom: How it affects interaction in analytic foreign language teaching. *International Journal of Educational Research*, 37(3-4), 271-283.

Long, M. H. (2007). *Problems in SLA*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Lopes, A. (2020). Linking Content and Language-Integrated Learning (CLIL) and Task-based Language Teaching (TBLT) in an effective way: a methodological proposal. *Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, (6), 5-22.

Lyster, R. (2004). Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction. *Studies in Second Language Acquisition* 26(3): 399–432.  
<https://doi.org/10.1017/S0272263104263021>

Lyster, R. et Ranta, L. (1997). Corrective Feedback and Learner Uptake: Negotiation of Form in Communicative Classrooms. *Studies in Second Language*

*Acquisition*, 19(1), 37–66.  
<https://doiorg.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.1017/S0272263197001034>

Lyster, R., Saito, K., et Sato, M. (2013). Oral corrective feedback in second language classrooms. *Language Teaching*, 46(1), 1-40. 10.1017/S0261444812000365 meta-analysis. *Language Learning* 50.3, 417–528.

Maubant, P. (2007). Sens et usages de l'analyse des pratiques d'enseignement: entre conseil et accompagnement réflexif des enseignants en formation. *Les dossiers des Sciences de l'Education*, 18(1), 39-48.

Mayo, I. C., et Barrioluengo, E. P. (2017). Oral communicative competence of primary school students. *Journal of Education and Learning*, 6(4), 57-65.

Michel, M. (2017). Complexity, accuracy and fluency in L2 production. *The Routledge handbook of instructed second language acquisition*, 50, 68.

Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'intégration (MIFI). (s.d). *Référentiel commun en francisation* . Récupéré de <https://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/partenaires/partenaires-francisation/referentiel-commun.html?vi=1#rc03>

Murillo, F. J., Martínez-Garrido, C., et Hidalgo-Farran, N. (2014). Incidencia de la forma de evaluar los docentes de Educación Primaria en el rendimiento de los estudiantes en España.

Nassaji, H., et Kartchava, E. (Eds.). (2017). *Corrective feedback in second language teaching and learning: Research, theory, applications, implications* (Vol. 66). Taylor et Francis.

Nassaji, H., et Kartchava, E. (Eds.). (2017). *Corrective feedback in second language teaching and learning: Research, theory, applications, implications* (Vol. 66). Taylor et Francis.

Nejjari, W., Gerritsen, M., Hout, R. et Planken, B. (2018). Refinement of the matched-guise technique for the study of the effect of non-native accents compared to native accents. *Lingua*. 10.1016/j.lingua.2018.12.001

Ozmen, K. S., et Aydın, H. Ü. (2015). Examining student teachers' beliefs about oral corrective feedback: insights from a teacher education program in Turkey. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(12), 10. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2015v40n12.10>

Panova, I., et Lyster, R. (2002). Patterns of corrective feedback and uptake in an adult ESL classroom. *Tesol Quarterly*, 36(4), 573-595.

Patrick, R. (2019). Comprehensible Input and Krashen's theory. *Journal of Classics Teaching*, 20(39), 37-44. doi:10.1017/S2058631019000060

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: revue de l'Association québécoise des enseignants de français langue seconde*, 33(1), 4-11.

Ranta, L. et Lyster, R. (2007). A cognitive approach to improving immersion students' oral language abilities: The Awareness-Practice-Feedback sequence. Dans R. DeKeyser (dir.), *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology* (pp. 141-160). Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J. C. (2005). *Communicative language teaching today*. Singapore: RELC.  
Récupéré de  
[https://www.researchgate.net/profile/Jack\\_Richards4/publication/242720833\\_Communicative\\_Language\\_Teaching\\_Today/links/5580c02808aea3d7096e4ddb.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Jack_Richards4/publication/242720833_Communicative_Language_Teaching_Today/links/5580c02808aea3d7096e4ddb.pdf)

Richards, J. C. (2005). *Communicative language teaching today*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.

Roothoof H. et Breeze R.(2016) A comparison of EFL teachers' and students' attitudes to oral corrective feedback, *Language Awareness*, 25:4, 318-335.  
10.1080/09658416.2016.1235580

Saito, K. et Lyster, R. (2012b). Investigating the pedagogical potential of recasts for L2 vowel acquisition. *TESOL Quarterly* 46.2, 385–396.

- Saito, K., et Lyster, R. (2012a). Effects of form-focused instruction and corrective feedback on L2 pronunciation development of /ɹ/ by Japanese learners of English. *Language Learning*, 62(2), 595-633.
- Sarvestani, M. S., et Pishkar, K. (2015). The effect of written corrective feedback on writing accuracy of intermediate learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(10), 2046-2052. <https://doi.org/10.17507/tpls.0510.10>
- Schmidt, R. (1990). The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 11, 129-158.
- Schmidt, R. (2010). Attention, awareness, and individual differences in language learning. Dans W. M. Chan, S. Chi, K. N. Cin, J. Istanto, M. Nagami, J. W. Sew, T. Suthiwan, et I. Walker, *Proceedings of CLaSIC 2010*, Singapore, December 2-4 (pp. 721-737). Singapore: National University of Singapore, Centre for Language Studies.
- Schwering, S. C., et MacDonald, M. C. (2020). Verbal working memory as emergent from language comprehension and production. *Frontiers in human neuroscience*, 14, 68.
- Segalowitz, N. (2016). Second language fluency and its underlying cognitive and social determinants. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 54(2), 79-95.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, 209-231.

Sepehrinia, S., et Mehdizadeh, M. (2018). Oral corrective feedback: teachers' concerns and researchers' orientation. *The Language Learning Journal*, 46(4), 483-500.

Sheen, Y. (2011). *Corrective feedback, individual differences and second language learning*. New York, Springer, 2011.

Sheen, Y., et Ellis, R. (2011). Corrective feedback in language teaching. *Handbook of research in second language teaching and learning*, 2, 593-610.

Simard, D. et Jean, G. (2011). « An exploration of L2 teachers' use of pedagogical interventions devised to draw L2 learners' attention to form », *Language Learning*, 61 (3), p. 759-785.

Spada, N., Jessop, L., Tomita, Y., Suzuki, W., et Valeo, A. (2014). Isolated and integrated form-focused instruction: Effects on different types of L2 knowledge. *Language Teaching Research*, 18, 453–473. [CrossRefGoogle ScholarObtenir @ UQAM](#)

Steffensen, K. N. (2012). BBC English with an Accent: “African” and “Asian” Accents and the Translation of Culture in British Broadcasting. *Meta*, 57 (2), 510–527. <https://doi.org/10.7202/1013959ar>

Surakka, K. (2007). Corrective feedback and learner uptake in an EFL classroom.

Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. *Principles and practice in applied linguistics: Studies in honor of HG Widdowson*, 125-144.

Swain, M. et Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics* 16, 371-391. Récupéré de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.888.9175&rep=rep1&type=pdf>

Tarone, E., et Swierzbina, B. (2009). *Exploring learner language*. Oxford: Oxford University Press.

Tootkaboni, A. A., et Khatib, M. (2014). The efficacy of various kinds of error feedback on improving accuracy of EFL learners. *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, 7(3), 30-46.

Toro, V., Camacho-Minuche, G., Pinza-Tapia, E., et Paredes, F. (2019). The Use of the Communicative Language Teaching Approach to Improve Students' Oral Skills. *English Language Teaching*, 12(1), 110-118.

Willis, D. et Willis, J. (2007). *Doing Task-based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Yang, Y. et Lyster, R. (2010). Effects of form-focused practice and feedback on Chinese EFL learners' acquisition of regular and irregular past tense forms. *Studies in Second Language Acquisition* 32(2), 235–263.

Young, D.J. (1992), Language Anxiety from the Foreign Language Specialist's Perspective: Interviews with Krashen, Omaggio Hadley, Terrell, and Rardin. *Foreign Language Annals*, 25: 157-172.