

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'IMPACT DE L'ÉTAT D'ESPRIT D'INTERACTION SUR LA DÉTECTION DES
ERREURS PAR DES APPRENANTS LORS DE LA COMMUNICATION ORALE
EN LANGUE SECONDE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR

ZOHREH GHASEMI

MAI 2025

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.12-2023). 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

Je tiens à exprimer ma sincère gratitude à ma directrice de recherche, la professeure Philippa Bell, pour ses conseils précieux, son accompagnement bienveillant et son soutien constant tout au long de la rédaction de ce mémoire. Ses retours et ses encouragements ont été essentiels à l'aboutissement de ce travail.

Je remercie également les membres du jury, le professeur Michael Zuniga et la professeure Caroline Payant, pour leurs lectures attentives, leurs commentaires constructifs et leurs suggestions précieuses qui ont enrichi ce mémoire.

Un remerciement tout particulier à mon amie Behnaz, pour son aide généreuse dans la réalisation de la vidéo, ainsi qu'à ma collègue Émilie, pour sa contribution à la vérification des scripts et des questionnaires.

Je ne saurais terminer sans exprimer toute ma reconnaissance à ma famille, dont la présence et l'appui indéfectibles m'ont portée tout au long de ces années d'études.

DÉDICACE

À mon époux et à ma famille.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	vi
LISTE DES TABLEAUX	vii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	viii
RÉSUMÉ	ix
ABSTRACT	x
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1. L'importance de l'interaction entre apprenants pour l'apprentissage de la L2..	3
1.2. L'état d'esprit d'interaction et les CI des apprenants	5
1.3. La RCP et le développement langagier en L2.....	6
1.4. L'état d'esprit d'interaction et la détection des erreurs.....	7
1.5. L'objectif de recherche	8
1.6. La pertinence scientifique et sociale de la recherche	8
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE.....	10
2.1. Définitions et théories d'apprentissage sous-tendant les variables	10
2.1.1 L'interaction selon une perspective cognitive	10
2.1.2 L'interaction selon une perspective socioculturelle	12
2.2. L'interaction entre pairs et l'apprentissage de la L2	14
2.3. La RCP et le développement langagier des apprenants	17
2.3.1 Processus de rétroaction	19
2.3.2 Fréquence de la RCP	21
2.4. L'état d'esprit d'interaction : un facteur potentiellement influent sur l'occurrence de la RCP ?.....	23

2.5. Questions de recherche	28
CHAPITRE III	
MÉTHODOLOGIE	29
3.1. Le type d'étude.....	29
3.2. Participants.....	29
3.3. L'instrument de collecte de données.....	30
3.3.1 Vidéo scénarisée d'entretien d'embauche	31
3.3.2 Un formulaire de commentaires	34
3.3.3 Le questionnaire sur l'état d'esprit d'interaction	34
3.4. Procédure de collecte des données.....	37
3.5. Le traitement et l'analyse des données	38
3.6. Les considérations éthiques	39
CHAPITRE IV	
RÉSULTATS.....	41
4.1. Quantité globale d'erreurs détectées	41
4.2. Type d'erreurs détectées	43
4.3. Résultats du questionnaire sur l'état d'esprit d'interaction.....	45
4.3.1. L'interaction avec les pairs.....	46
4.3.2. La collaboration pour l'apprentissage du langage.....	47
4.3.3. L'orientation vers la forme	49
4.3.4. La provision de la rétroaction.....	50
4.3.5. La réception de la rétroaction	52
4.4. L'ÉEI et le nombre d'erreurs remarquées	54
CHAPITRE V	
DISCUSSION.....	56
5.1. Quantité globale des erreurs détectées	56
5.2. Les types d'erreurs détectées	58
5.3. La relation entre l'ÉEI et la détection d'erreurs.....	61
5.4. Implications pédagogiques.....	65

5.5. Pistes de recherche	65
CONCLUSION.....	67
ANNEXE A QUESTIONNAIRE DE L'ÉTAT D'ESPRIT D'INTERACTION DE LA PRÉSENTE ÉTUDE	69
ANNEXE B FORMULAIRE DE COMMENTAIRE DE LA PRÉSENTE ÉTUDE.....	72
ANNEXE C SCRIPT D'ENTRETIEN D'EMBAUCHE DE LA PRÉSENTE ÉTUDE	73
ANNEXE D QUESTIONNAIRE DE L'ÉTAT D'ESPRIT D'INTERACTION DE L'ÉTUDE DE SATO ET MCDONOUGH (2020).....	76
ANNEXE E FORMULAIRE DE COMMENTAIRE DE L'ÉTUDE DE SATO ET MCDONOUGH (2020)	77
ANNEXE F SCRIPT D'ENTRETIEN D'EMBAUCHE DE L'ÉTUDE DE SATO ET MCDONOUGH (2020)	78
ANNEXE G CORRÉLATION DE PEARSON (BILATERALES) ENTRE LES VARIABLES DÉPENDANTE ET INDÉPENDANTS	80
ANNEXE H MESSAGE DE RECRUTEMENT AUX CONTACTS ET AUX PARTICIPANTS	81
ANNEXE I CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE	82
RÉFÉRENCES	83

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
2.1. Un modèle de rétroaction corrective par les pairs	20
4.1 pourcentage de différents types d'erreurs détectées par les participants	44

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
3.1 Tableau des erreurs de L2	33
3.2 Tableau des énoncés du questionnaire de l'ÉEI avec des scores inversés	36
4.1 Scores de notification signalées	41
4.2 Différences entre les types d'erreurs en lien avec le nombre d'erreurs détectées	44
4.3 Statistiques descriptives des résultats du facteur de l'interaction avec les pairs	46
4.4 Fréquence de réponses aux énoncés du facteur de l'interaction avec des pairs	47
4.5 Statistiques descriptives des résultats du facteur de la collaboration pour l'apprentissage du langage.....	48
4.6 Fréquence de réponses aux énoncés du facteur de la collaboration pour l'apprentissage du langage	48
4.7 Statistiques descriptives des résultats du facteur de l'orientation vers la forme	49
4.8 Fréquence de réponses aux énoncés du facteur de l'orientation vers la forme	50
4.9 Statistiques descriptives des résultats du facteur de la provision de la rétroaction ..	50
4.10 Fréquence de réponses aux énoncés du facteur de la provision de la rétroaction ..	51
4.11 Statistiques descriptives des résultats du facteur de la réception de la rétroaction	52
4.12 Fréquence de réponses aux énoncés du facteur de la réception de la rétroaction...	52
4.13 Modèle de régression sur la quantité des erreurs détectées en L2 et les quatre sous-composantes de l'ÉEI	55

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

L2	Langue seconde
RC	Rétroaction corrective
RCP	Rétroaction corrective par les pairs
ÉEI	État d'esprit d'interaction
ALE	Anglais langue étrangère
CI	Comportement interactionnel
FLS	Français langue seconde

RÉSUMÉ

La rétroaction corrective par les pairs (RCP), la correction des erreurs par un autre apprenant de langue seconde (L2) à l'oral, est reconnue comme un outil d'apprentissage important pour favoriser le développement langagier. Cependant, la RCP peut avoir lieu seulement si les apprenants détectent des erreurs dans la production orale de leurs pairs (Sato, 2017a). Actuellement, le savoir scientifique quant à la capacité des apprenants de L2 à détecter ces erreurs reste limité et ce, lors de l'interaction. C'est pour cette raison que la présente étude a examiné dans quelle mesure les apprenants de L2 détectent des erreurs lors de la communication orale chez les apprenants. En outre, puisque cette détection se fait lors de l'interaction, il a été aussi jugé important d'explorer la relation entre l'état d'esprit d'interaction (l'ÉEI), l'ouverture d'un apprenant à interagir en L2, et la capacité à détecter des erreurs. Pour répondre à ces objectifs, une étude descriptive comparative reposant sur une approche méthodologique quantitative a été adoptée. Quarante-deux apprenants adultes de français langue seconde (FLS) ont visionné une vidéo dans laquelle deux apprenants de FLS ont simulé un entretien d'embauche. Ce scénario incluait intentionnellement 15 erreurs linguistiques de nature : morphosyntaxique, lexicales ou phonologiques. Pendant le visionnement, les participants ont rempli un formulaire dans lequel ils devaient fournir des commentaires sur quatre aspects de la performance de la candidate à l'emploi : apparence et comportement, intérêt et enthousiasme, contenu des réponses et utilisation de la langue. Ils ont également complété un questionnaire sur l'ÉEI. Les résultats ont révélé que les apprenants ont détecté peu d'erreurs lors du visionnage. Par ailleurs, parmi les erreurs signalées, les erreurs morphosyntaxiques étaient les plus fréquemment détectées, suivies des erreurs lexicales et enfin des erreurs phonologiques. Une analyse de régression a montré qu'une seule sous-composante de l'ÉEI, à savoir l'interaction avec les pairs, avait une relation significative avec le nombre d'erreurs linguistiques relevées. Ces résultats, ainsi que leurs implications pédagogiques, sont discutés en fonction de la pertinence de l'ÉEI pour encourager l'attention des apprenants de L2 aux aspects linguistiques lors d'interactions basées sur des tâches.

Mots clés : état d'esprit d'interaction, détection d'erreurs en L2, interaction basée sur les tâches, rétroaction corrective par les pairs

ABSTRACT

Peer Corrective Feedback (PCF), the correction of errors by another second language (L2) learner during oral communication, is recognized as an important learning tool for fostering language development. However, PCF can only occur if learners detect errors in their peers' oral production (Sato, 2017a). Currently, scientific knowledge about L2 learners' ability to detect these errors during interaction remains limited. For this reason, the present study examined the extent to which L2 learners detect errors during oral communication with peers. Additionally, since error detection occurs during interaction, it was deemed important to explore the relationship between learners' Interaction Mindset (IM), their openness to engaging in L2 interaction, and their ability to detect errors. To address these objectives, a descriptive comparative study employing a quantitative methodological approach was conducted. Forty-two adult learners of French as a second language (FSL) watched a video in which two FSL learners simulated a job interview. The scenario intentionally included 15 linguistic errors of various types: morphosyntactic, lexical, and phonological. While watching the video, participants completed a form where they provided feedback on four aspects of the job candidate's performance: appearance and behavior, interest and enthusiasm, content of responses, and language use. They also completed a questionnaire on their IM. The results revealed that learners detected few errors during the viewing. Among the reported errors, morphosyntactic errors were the most frequently detected, followed by lexical errors, and finally phonological errors. A regression analysis showed that only one subcomponent of IM, peer interaction, was significantly related to the number of linguistic errors identified. These findings, along with their pedagogical implications, are discussed in light of the relevance of IM for encouraging L2 learners to focus on linguistic aspects during task-based interactions.

Keywords: interaction mindset, noticing of L2 errors, task-based interaction, peer corrective feedback

INTRODUCTION

Ces dernières décennies, l'enseignement des langue seconde (L2) a progressivement évolué vers des approches axées sur la communication, mettant l'accent sur l'interaction entre apprenants. Dans ce contexte, les activités en groupe ou en binôme sont devenues des pratiques courantes dans les classes de L2. Les enseignants s'intéressent de plus en plus aux moyens d'encourager des interactions entre les apprenants qui sont bénéfiques sur le plan du développement langagier. Un moyen qui s'est avéré intéressant à cet effet est la rétroaction corrective par les pairs (RCP).

La RCP est reconnue comme un élément favorisant le développement langagier des apprenants. Bien que de nombreuses études se soient concentrées sur les croyances des apprenants concernant la RCP (Sato, 2013), son efficacité (McDonough, 2004 ; Sipple et Jackson, 2015), ou sur la comparaison entre les RCP et celles des enseignants (Sipple et Jackson, 2015 ; Zhao et Bitchener, 2007), un aspect reste relativement très peu étudié : comment les apprenants remarquent les erreurs dans la production orale de leurs pairs avant de fournir une rétroaction (Sato et McDonough, 2020). De surcroît, étant donné que cette détection se produit au cours de l'interaction, il a également été considéré important d'examiner le lien entre l'état d'esprit d'interaction (ÉEI), la prédisposition d'un apprenant à interagir en L2 et sa capacité à repérer les erreurs.

Cette étude vise à examiner la fréquence de détection des erreurs ainsi que les types d'erreurs identifiés par des apprenants adultes de français langue seconde (FLS) lors du visionnement d'une vidéo mettant en scène une interaction entre deux apprenants de FLS. Elle explore également la relation entre la détection des erreurs et l'ÉEI des participants. Cette recherche descriptive comparative a employé un formulaire de commentaire et un questionnaire sur l'ÉEI pour collecter des données quantitatives.

Ce mémoire est structuré en cinq chapitres. Le premier chapitre aborde l'importance de l'interaction entre pairs, en mettant particulièrement l'accent sur la RCP. Il y sera démontré comment la détection des erreurs peut être une condition préalable pour des apprenants en L2 à fournir une rétroaction à leurs pairs. Ce chapitre présente également le problème de recherche ainsi que les objectifs poursuivis. Le deuxième chapitre présente les concepts théoriques essentiels de cette recherche. Il traite des théories d'apprentissage liées aux variables étudiées, de l'interaction entre pairs, de l'importance de la RCP pour le développement langagier en L2, et du rôle de la détection des erreurs dans l'occurrence de la RCP et sa relation avec l'ÉEI des apprenants. Il inclut aussi un aperçu des études précédentes liées au sujet et se termine par la présentation des questions de recherche. Le troisième chapitre décrira en détail la méthodologie suivie pour répondre aux questions de recherche. Il commencera par présenter le type et le devis de recherche. Ensuite, il exposera les profils des participants, les instruments utilisés, les étapes de déroulement de la recherche, ainsi que le traitement et l'analyse des données. Le quatrième chapitre exposera les résultats des analyses effectuées à partir des formulaires de commentaires et des questionnaires. Ces résultats seront présentés à l'aide de tableaux et de figures illustrant les analyses statistiques effectuées pour répondre aux questions de recherche. Enfin, le cinquième chapitre sera consacré à l'interprétation et à la discussion des résultats, en les comparant aux études antérieures. Les implications de ces résultats seront explorées, et des pistes de recherches futures seront proposées pour terminer ce mémoire.

CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, nous présenterons d'abord l'importance de l'interaction entre apprenants pour l'apprentissage d'une langue seconde (L2) (1.1). En plus de l'effet de l'état d'esprit d'interaction (ÉEI) sur les comportements interactionnels (CI) des apprenants lors de la communication orale (1.2), nous discuterons du rôle de la rétroaction corrective par les pairs (RCP) dans le développement langagier des apprenants (1.3). Ensuite, nous explorerons la relation entre l'ÉEI et la RCP, surtout l'étape de la détection des erreurs commises par les apprenants (1.4). Enfin, nous exposerons les objectifs (1.5) et les pertinences sociales et scientifiques de notre recherche (1.6).

1.1. L'importance de l'interaction entre apprenants pour l'apprentissage de la L2

L'interaction joue un rôle essentiel dans le processus d'acquisition d'une langue seconde, offrant aux apprenants des opportunités de négocier le sens et de promouvoir le développement de leurs compétences linguistiques (Loewen et Sato, 2018). En ce qui concerne l'interaction, « il existe un lien solide entre l'interaction et l'apprentissage » (Gass et Mackey, 2015, p. 181, traduction libre). Dans le cadre de cette étude, l'interaction fait référence à des conversations impliquant au moins un apprenant-locuteur non natif de la langue cible, ainsi qu'un autre participant qui est soit un locuteur natif, soit un autre locuteur non natif de la L2 (Behney et Gass, 2021).

Avec la promotion des approches d'enseignement des langues basées sur la communication dans le domaine de l'enseignement de L2, l'intérêt pour l'interaction entre pairs a fait l'objet de plusieurs recherches (Xu *et al.*, 2019 ; Sato, 2017b). Dans ce contexte, le travail en petit groupe ou en binôme est fortement préconisé dans les salles de classe de L2. L'interaction entre pairs offre aux apprenants « un contexte pour expérimenter avec la langue » (p. 17) où l'enseignant est peu ou pas impliqué dans « toute

activité de communication effectuée *entre les apprenants* » (Philp *et al.*, 2014, p. 3, traduction libre). L'interaction entre pairs constitue un environnement d'apprentissage de la L2 particulièrement bénéfique lorsque les apprenants s'engagent dans des rétroactions correctives (RC) pour résoudre mutuellement leurs problèmes linguistiques (Sato et Lyster, 2012 ; Li *et al.*, 2016), s'exercent à utiliser la langue (Mackey, 2012 ; Sato, 2017b), et collaborent pour coconstruire leurs connaissances en L2 (Swain et Lapkin, 2002 ; Lantolf, 2011). Les recherches examinant l'interaction entre pairs ont montré qu'elle permet aux apprenants d'avoir plus d'occasions et plus de temps pour s'exprimer dans la langue cible par rapport à l'interaction entre l'enseignant et l'apprenant et elle favorise également l'autonomie et l'apprentissage autodirigé des apprenants (Long et Porter, 1985 ; Sato, 2007). Parmi des résultats importants, nous notons que lors des interactions entre pairs, les apprenants peuvent se sentir moins stressés et plus confiants en comparaison aux interactions entre l'enseignant et l'apprenant ou un locuteur natif et l'apprenant (Toth, 2008 ; Sato, 2007). De plus, les apprenants ont tendance à signaler plus fréquemment leur incompréhension lorsqu'ils interagissent avec un autre apprenant (Pica *et al.*, 1996 ; Sato et Lyster, 2007).

Dans cette perspective, l'interaction entre pairs de locuteurs non natifs et l'interaction entre les apprenants et les locuteurs natifs présentent des différences notables concernant quatre aspects essentiels de l'interaction : « la modification de l'input, la rétroaction corrective, l'output modifié et l'output modifié initié par l'apprenant lui-même » (Sato et Ballinger, 2016, p. 2, traduction libre). Bien que l'input fourni par les locuteurs natifs soit lexicalement plus riche et syntaxiquement plus complexe que celui des apprenants (Sato, 2015), l'interaction entre pairs peut être « un bon forum pour obtenir l'input nécessaire à l'acquisition » (Varonis et Gass, 1985, p. 83, traduction libre). En outre, en comparant ces deux types d'interaction, les apprenants ont tendance à recevoir plus de RC sur leurs énoncés erronés lors des interactions entre pairs (Pica *et al.*, 1996), et à s'autocorriger davantage lorsqu'ils reçoivent des RC de leurs pairs (Sato et Lyster, 2007 ; Shehadeh, 2001). Ces comportements interactionnels (CI) (la manière d'être ou d'agir des apprenants lors des interactions) ont un impact positif sur le développement de la L2 des

apprenants (McDonough, 2004). Il est à noter que l'interaction entre pairs, le CI, est vulnérable à de différents facteurs qui impacteraient l'effet final sur l'apprentissage de la L2.

1.2. L'état d'esprit d'interaction et les CI des apprenants

L'ÉEI, en tant que nouveau concept de recherche, défini par Sato (2017b) comme « une prédisposition envers la tâche et/ou l'interlocuteur avant et/ou pendant l'interaction » (p. 255, traduction libre) est un facteur qui influe sur les CI et le niveau d'engagement des apprenants lors des interactions entre pairs. Ce construit concerne « les états affectifs des apprenants qui pourraient orienter leur interaction sociale par rapport à l'interlocuteur et à la tâche » (Sato, 2017b, p. 255, traduction libre). En d'autres termes, l'ÉEI est un construit dynamique susceptible de changer tout au long de l'interaction, sous l'influence de la nature de la tâche ou de l'expérience sociale avec l'interlocuteur (Sato, 2017b).

Actuellement, il existe très peu de recherches examinant l'ÉEI des apprenants. Sato (2017b) a découvert que l'ÉEI des apprenants était directement lié à leurs CI et ainsi qu'il expliquerait leur développement de la L2. Sato et McDonough (2020) ont trouvé que parmi les trois variables de différences individuelles des apprenants (l'ÉEI, la compétence langagière et la capacité de l'analyse linguistique), seulement certaines composantes de l'ÉEI avaient un impact sur la détection des erreurs commises par d'autres apprenants. Les résultats de l'étude de McDonough *et al.* (2022), qui ont exploré la relation entre les conversations des apprenants lors de tâches d'écriture interactive et leur ÉEI, ont indiqué que l'ÉEI avait une corrélation positive avec leurs conversations quant à la langue et une corrélation négative avec celles portant sur le contenu. Les résultats de l'étude menée par Calzada et Azkarai (2024) n'ont révélé aucune contribution significative de l'ÉEI à la quantité de production orale en L1 ou en L2 lors d'une tâche d'écriture collaborative.

En résumé, les résultats de ces recherches, à l'exception de ceux de Calzada et Azkarai (2024), ont révélé une relation entre l'ÉEI et l'engagement des apprenants avec la langue,

y compris la discussion des formes linguistiques, la RC et la détection des erreurs linguistiques, ce qui aiderait les apprenants à acquérir la L2. La RCP effectuée lors de ces interactions en tant que caractéristique interactionnel efficace sur l'apprentissage nous montre son importance dans le développement langagier de la L2 des apprenants.

1.3. La RCP et le développement langagier en L2

Pendant les échanges oraux entre apprenants, ils se retrouvent inévitablement confrontés à des erreurs en L2 et pourraient donner de la rétroaction. La RCP en tant qu'outil pédagogique facilite l'apprentissage de la L2 (Sato et Lyster, 2012). Même si la RCP en interaction orale peut avoir une qualité inférieure à celle des enseignants ou des locuteurs natifs, elle a un impact positif sur la précision et le développement de la production des apprenants. Cela se produit en incitant les apprenants à se concentrer sur la forme linguistique, en transformant les connaissances déclaratives en connaissances procédurales et en augmentant les modifications linguistiques (Philp *et al.*, 2014 ; Sato et Ballinger, 2016). D'un autre côté, étant donné que les apprenants peuvent bénéficier à la fois de la réception et de la provision des rétroactions lors des interactions entre pairs, les apprenants s'engagent plus activement dans le processus de l'apprentissage et la RCP pourrait être supérieure aux rétroactions de l'enseignant (Sipple et Jackson, 2015 ; Sato et Lyster, 2012).

Bien que les apprenants soient plus enclins à s'engager dans des RCP qu'avec des locuteurs natifs, la RCP se produit rarement (Sato, 2013 ; Philp *et al.*, 2014). D'un côté, au cours de la communication, les apprenants se concentrent principalement sur le sens (Philp *et al.*, 2014 ; Peace, 2019) et l'accomplissement de la tâche (Philp *et al.*, 2010) et ils peuvent ne pas remarquer des erreurs commises par leurs pairs. D'un autre côté, même s'ils repèrent une erreur, en raison de différents facteurs affectifs et sociaux, ils peuvent décider de ne pas donner la RC (Sato, 2013 ; Philp *et al.*, 2010). Donc, la détection des erreurs, qui peuvent ou non entraîner un bris de communication, lors des communications orales par l'interlocuteur-apprenant est reconnue en tant que précurseur crucial de la

provision de la rétroaction (Sato, 2017a). Par conséquent, un facteur important est le fait, par l'interlocuteur, de remarquer ou ne pas remarquer une erreur dans les discours du locuteur. Cependant, il existe peu d'informations disponibles concernant dans quelle mesure les apprenants de L2 remarquent les erreurs.

Pour mieux comprendre l'une des variables potentiellement influentes sur l'occurrence de la RCP, il est important d'explorer la relation entre l'ÉEI et la détection des erreurs, ce qui représente une étape importante dans le processus de la RCP.

1.4. L'état d'esprit d'interaction et la détection des erreurs

Étant donné que la communication orale nécessite de l'interaction et des recherches récentes ont exploré l'ÉEI, il est important de savoir comment cette variable interagit avec la détection des erreurs. En effet, Sato et McDonough (2020) ont examiné ce lien et ont découvert que seulement deux sous-composantes sur cinq de l'ÉEI jouent un rôle sur la détection des erreurs : l'orientation vers la forme et la provision de la rétroaction par les pairs. Les trois autres composantes (l'interaction avec les pairs, la collaboration pour l'apprentissage du langage et la réception de la rétroaction) ne prédisaient pas le nombre d'erreurs détectées. Les résultats de cette étude ont indiqué que la capacité à repérer des erreurs peut être influencée par le parcours scolaire des apprenants, ainsi que par leur perception positive envers la provision de rétroaction. En outre, cette étude a aussi démontré que la quantité de détection des erreurs n'étaient pas dépendante du niveau de compétence langagière ou de la capacité analytique de la langue des apprenants (La capacité « à reconnaître les fonctions grammaticales des mots ou d'autres entités linguistiques dans les structures de phrases » (Carroll, 1981, p. 105, traduction libre)). Les résultats ont révélé que la capacité de remarquer des erreurs semble dépendre plus de l'endroit où les apprenants portent leur attention pendant une activité basée sur le sens, indépendamment de leur niveau de compétence langagière ou de leur capacité analytique de la langue. Cette étude a été effectuée avec des étudiants adultes chiliens dans un contexte d'anglais langue étrangère (ALE).

Dans le contexte d'apprentissage de langue étrangère, les apprenants ne disposent pas souvent de ressources telles que des locuteurs natifs en tant que modèles pour obtenir des informations linguistiques et des exemples concrets d'interaction sociales quotidiennes (Mayo et Pica, 2000). Cette situation est également valable en salle de classe, surtout lorsque les cours sont enseignés dans la langue maternelle des apprenants (Philp et Tognini, 2009 ; Littlewood et Yu, 2011). En plus, les apprenants n'ont souvent pas l'opportunité d'utiliser la langue cible, que ce soit à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe (Sato, 2013 ; Azkarai et Mayo, 2015 ; Ranta et Meckelborg, 2013). Donc, étant donné que le contexte de langue étrangère offre des possibilités d'interaction limitées, la relation entre l'ÉEI et la détection des erreurs dans un contexte de langue seconde, où les possibilités d'interaction sont présentes et peuvent être nécessaires car « la langue apprise en classe est également la langue de la communauté » (Hall et Walsh, 2002, p. 186, traduction libre), reste inexplorée.

1.5. L'objectif de recherche

Compte tenu des éléments contextuels et théoriques abordés précédemment, notre étude porte sur des apprenants adultes de français langue seconde ayant un niveau de scolarité universitaire. Dans le cadre de ce travail, nous nous intéressons donc à décrire la relation entre l'ÉEI et la détection des erreurs lors de la communication orale des apprenants en contexte de langue seconde.

1.6. La pertinence scientifique et sociale de la recherche

Sur le plan scientifique, les résultats de cette recherche nous permettront de mieux comprendre dans quelle mesure les apprenants de L2 remarquent des erreurs dans les dires de leurs pairs, de mieux saisir les raisons pour lesquelles certains apprenants en remarquent plus que d'autres et d'avoir une idée de la façon dont l'ÉEI des apprenants peut influencer leur capacité à repérer les erreurs lors de la communication orale en L2. Aussi, en ce qui concerne les types d'erreurs, les résultats de cette recherche nous

indiqueront que la détection des erreurs peut être influencée par différents facteurs tels que la relation des erreurs avec la langue maternelle des apprenants, ainsi que le contexte pédagogique dans lequel se trouvent les apprenants.

Sur le plan social, cette recherche nous permettra une meilleure compréhension de la relation entre la disposition d'un apprenant pour l'interaction et sa capacité à détecter les erreurs d'autres apprenants. Selon les résultats, les enseignants pourraient former et encourager les apprenants à prêter une attention à la parole de leurs pairs, à détecter les erreurs et à fournir des rétroactions lors des interactions. À cet égard, les enseignants pourraient contribuer à créer un environnement propice au développement langagier.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Dans ce chapitre, nous ferons un survol des définitions des concepts importants en présentant d'abord les théories d'apprentissage sous-tendant les variables (2.1), puis en abordant les résultats des études faites sur l'interaction entre pairs et ses effets sur l'apprentissage de la L2 (2.2). Ensuite, nous parlerons des résultats des études faites sur la RCP et ses impacts sur le développement de la L2 (2.3). Finalement, nous nous pencherons plus spécifiquement sur le concept de l'ÉEI en tant que facteur potentiellement influent sur l'occurrence de la RCP (2.4) avant de présenter nos questions de recherche (2.5).

2.1. Définitions et théories d'apprentissage sous-tendant les variables

Les théories s'intéressant à l'interaction entre pairs dans le domaine de l'acquisition d'une langue seconde jouent un rôle fondamental explicatif de l'apprentissage d'une nouvelle L2 (Philp *et al.*, 2014). Ces théories se penchent sur la manière dont les apprenants interagissent directement entre eux, en créant un environnement d'apprentissage authentique et collaboratif. Dans cette partie, l'interaction entre pairs est étudiée du point de vue des perspectives cognitives et sociales. Les perspectives cognitives de l'apprentissage de L2 mettent l'accent principalement sur les aspects linguistiques et cognitifs, en cherchant à explorer la manière dont la langue est représentée et comment les apprenants traitent la langue. En revanche, les approches socioculturelles accordent une importance centrale à l'interaction sociale dans la construction de la connaissance des apprenants (Behney et Gass, 2021).

2.1.1 L'interaction selon une perspective cognitive

L'interaction est considérée comme un élément essentiel à l'apprentissage de la L2 qui fait référence à :

« des conversations dans lesquelles au moins un participant est un apprenant d'une langue seconde, c'est-à-dire un locuteur non natif de la langue apprise, et un autre participant qui est un locuteur natif ou même un autre locuteur non natif » (Behney et Gass, 2021, p. 1-2, traduction libre).

Dans les salles de classe de L2, pour permettre aux apprenants davantage de pratique (compréhension et production) dans l'utilisation de la L2, les enseignant.es peuvent leur demander de travailler en petits groupes ou en binômes (Storch et Abdosari, 2013). L'interaction entre pairs est définie comme « toute activité de communication menée entre les apprenants, avec une participation minimale ou nulle de la part de l'enseignant » (Philp *et al.*, 2014, p. 3, traduction libre).

Le concept de l'interaction entre pairs a principalement été exploré du point de vue cognitif, notamment avec l'avènement des recherches qui se sont concentrées sur les échanges entre locuteurs natifs et non natifs. Long (1983) a introduit l'hypothèse de l'interaction, soulignant qu'en situation d'interaction entre un apprenant en L2 et un locuteur natif de la langue cible, il se produit généralement des ruptures de communication dues à des problèmes de compréhension. Afin de résoudre ces problèmes, les apprenants doivent participer à des actions interactives (tels que les demandes de clarification, les vérifications de compréhension et les vérifications de confirmation) appelées négociation du sens. Donc, les locuteurs natifs modifient leur discours initial pour le rendre plus compréhensible. Ce type d'input (input compréhensible) est toujours considéré comme bénéfique pour l'acquisition de la L2. Mais à l'époque, il était considéré comme le seul élément nécessaire pour l'apprentissage (Krashen, 1982). Dans sa théorie mise à jour, Long (1996) a souligné le rôle de la rétroaction fournie par les locuteurs natifs en réponse aux énoncés incompréhensibles des apprenants. En d'autres termes, la version révisée de l'hypothèse de l'interaction suggère que l'input compréhensible seul ne suffit pas à favoriser l'acquisition.

À la suite de la révision de l'hypothèse de l'interaction par Long, l'attention de la recherche s'est progressivement dirigé vers la RC en tant qu'élément central des interactions dans le processus d'apprentissage des langues (Lyster *et al.*, 2013 ; Sheen, 2007). La RC est « une réponse à l'énoncé d'un apprenant contenant des erreurs » (Ellis, 2006, p. 28, traduction libre) et la RCP correspond à toute correction entre apprenants de L2 (Lyster *et al.*, 2013). Plusieurs théories expliquent l'importance de la RC pour l'apprentissage (le développement langagier). Tout d'abord, la RC est perçue comme un moyen de susciter la prise de conscience chez les apprenants, les amenant à repérer l'écart entre leur production linguistique et ce qui est considéré comme correct dans la langue cible, car seul l'input remarqué peut être réellement intégré dans le processus d'apprentissage (hypothèse du noticing de Schmidt, 1990). Deuxièmement, la RC offre aux apprenants l'opportunité de produire une production linguistique corrigée, les encourageant à réfléchir sur l'écart entre ce qu'ils savent et ce qu'ils peuvent exprimer dans la langue cible (l'hypothèse de l'output de Swain, 1985). Cette réflexion est perçue comme un facteur positif pour l'apprentissage de la L2. Enfin, la théorie de l'acquisition des compétences met en avant l'importance de la pratique répétée et de la rétroaction pour éviter le renforcement de mauvaise représentation de connaissances et transformer les connaissances déclaratives des apprenants en connaissances procédurales (DeKeyser, 2007 ; Lyster et Sato, 2013).

2.1.2 L'interaction selon une perspective socioculturelle

D'un point de vue socioculturel, l'apprentissage est un processus influencé par la société, et les habiletés cognitives et les connaissances sont construites à travers l'interaction sociale. Cette théorie est fréquemment discutée en termes de Zone de développement proximal, la distance entre le niveau de la capacité linguistique actuelle et celui de la capacité linguistique potentielle (Vygotsky, 1978), où un apprenant novice est soutenu par un expert (Lantolf et Thorne, 2006). Ce soutien et les échanges linguistiques ultérieurs qui se déroulent entre les individus et leur milieu social sont désignés sous le terme d'*échafaudage*. Alors que le concept initial de cette théorie, élaboré par Vygotsky (1978)

se limitait au soutien fourni par une personne plus compétente, telle qu'un locuteur natif, les chercheurs en L2 l'ont adaptée pour décrire comment les interactions entre pairs sont cruciales dans le processus de l'acquisition de la L2. Selon la théorie socioculturelle, l'interaction entre pairs peut offrir aux apprenants de nombreuses occasions de s'engager dans la *languageing* (conversation axée sur la construction de connaissances linguistiques (Swain, 2006)) et de bénéficier d'échafaudage (Swain *et al.*, 2011). Lors des interactions entre pairs, les connaissances sont coconstruites et facilitées par un soutien mutuel. Autrement dit, lorsque les apprenants travaillant ensemble sur une tâche sont confrontés à un problème linguistique, ils peuvent mettre en commun leurs connaissances linguistiques pour le résoudre.

D'ailleurs, la RCP comme une stratégie associée à l'échafaudage a également été examinée du point de vue socioculturel. Selon les chercheurs, il n'existe pas un unique type de RC qui fonctionne de manière optimale pour l'apprentissage (Storch, 2017). Au contraire, ils avancent que la RC efficace doit être adaptée spécifiquement à chaque situation. En effet, la RC fournie doit tenir en compte des compétences potentielles des apprenants (Nassaji et Swain, 2000 ; Ballinger, 2013). Dans le même ordre d'idée, Aljaafreh et Lantolf (1994) ont identifié trois caractéristiques qui augmentent l'efficacité de la RC au sein de la Zone de développement proximal. D'abord, l'aide doit être graduelle, ne fournit que ce qui est nécessaire, car une assistance excessive peut démotiver les apprenants. Deuxièmement, l'aide doit être contingente, c'est-à-dire retirée lorsque l'apprenant montre qu'il n'en a plus besoin. Enfin, l'aide doit être dialogique, impliquant une collaboration entre l'apprenant et l'enseignant ou un autre apprenant pour résoudre le problème. Étant donné l'intérêt des chercheurs envers l'efficacité de l'interaction entre pairs dans l'apprentissage de la L2, nous examinerons les études répertoriées dans la littérature scientifique dans la section suivante.

2.2. L'interaction entre pairs et l'apprentissage de la L2

L'interaction entre pairs offre un contexte où les apprenants interagissent, ce qui favoriserait l'apprentissage de la L2 (Lyster *et al.*, 2013). Pour mieux comprendre comment les pairs ou les groupes d'apprenants en langue travaillant ensemble influencent la performance et le développement de la L2, les chercheurs ont examiné les moyens par lesquels les pairs se fournissent mutuellement des informations, incitent à une production modifiée et offrent une RC. La production modifiée désigne une réponse ajustée ou corrigée par l'apprenant à la suite d'une interaction, d'une RC ou d'une prise de conscience de son erreur. Lors des interactions entre pairs, les apprenants sont plus enclins à utiliser la L2 pour un éventail de fonctions qui étaient généralement réservées à l'enseignant, telles que faire des suggestions, poser des questions et donner de la rétroaction (Ohta, 2001). Par conséquent, le travail en petit groupe ou en binôme peut offrir aux apprenants une quantité accrue d'opportunités de pratique de la L2.

En prédisant que l'interaction entre l'apprenant et les locuteurs natifs créerait plus d'opportunités d'apprentissage, les résultats des recherches comparant les modèles interactionnels des dyades apprenant-apprenant et apprenant-locuteur natif ont montré que les mouvements interactionnels favorable au développement de la L2 surviennent lors des interactions entre pairs, même si les apprenants sont exposés à des inputs grammaticaux et lexicaux plus riches lorsqu'ils interagissent avec les locuteurs natifs (Shehadeh, 2001 ; Pica *et al.*, 1996 ; Mackey *et al.*, 2003 ; Varonis et Gass, 1985). Cela s'explique par le fait que les apprenants en L2 étaient plus prêts à négocier et à s'engager dans des échanges interactifs lorsqu'ils interagissent avec d'autres apprenants plutôt qu'avec des locuteurs natifs (Varonis et Gass, 1985). Ces chercheurs ont observé que, dans les dyades d'apprenants, les bris de communication devaient être discutés et résolus avant que l'échange d'informations puisse se poursuivre. En revanche, dans les interactions entre apprenants et locuteurs natifs, où il existait une inégalité de statut entre les participants, la négociation était découragée, ce qui conduisait à une plus grande tendance à poursuivre la conversation sans négociation.

En ce qui concerne l'input, Garcia Mayo et Pica (2000), en analysant de six heures d'enregistrement audio de sept pairs apprenants-apprenants et sept pairs apprenants-locuteurs natifs, ont révélé que les apprenants d'ALE plus compétents fournissaient un input structurellement plus riche à leurs pairs que les locuteurs natifs lors des tâches de communication. Leur niveau linguistique avancé leur a permis d'utiliser leurs ressources en interlangue de manière similaire des locuteurs natifs. Donc, les apprenants possédant un haut niveau de compétence linguistique peuvent offrir un input qui est comparable à celui des locuteurs natifs. De plus, il est important de noter que la qualité de l'input des locuteurs natifs peut ne pas toujours correspondre aussi précisément à la norme cible. Sato (2015) a mis en évidence que les locuteurs natifs avaient tendance à réduire la grammaticalité et la complexité de leurs inputs lorsqu'ils interagissaient avec les apprenants, ce qui, à son tour, a eu un impact sur la production des apprenants. En étudiant les interactions des apprenants adultes d'ALE, Pica *et al.* (1996) ont signalé qu'il y avait significativement plus de RC dans l'interaction entre pairs et ont conclu que les énoncés des apprenants en L2 peuvent servir d'input utile, même si leur rétroaction est plus simple que celle des locuteurs natifs.

D'ailleurs, certaines recherches ont suggéré que l'interaction entre pairs offre un contexte plus propice à la modification de la production. Sato et Lyster (2007) ont trouvé que la quantité de production modifiée est plus influencée par le type d'interlocuteur que par le type de rétroaction, ce qui indique que, l'interaction entre pairs crée davantage d'opportunités d'apprentissage. Dans une étude portant sur la négociation déclenchée par des inexactitudes plutôt que par l'incompréhensibilité, Mackey *et al.* (2003) ont examiné les différences entre les interactions impliquant des enfants et des adultes. Pour les interactions entre adultes, ils ont constaté que les locuteurs natifs offraient significativement plus de rétroaction que les apprenants. Cependant, le type de rétroaction fournie par les apprenants (incitation) créait plus d'opportunités de production modifiée que la rétroaction fournie par les locuteurs natifs (reformulation). Il convient de noter qu'il n'y avait pas de différences significatives dans la quantité réelle de production

modifiée par les apprenants, que ce soit dans les interactions entre apprenants ou avec des locuteurs natifs. Pour les interactions entre enfants, ils ont produit plus de production modifiée lors des interactions entre eux.

En plus, il a été observé que les apprenants ont tendance à s'autocorriger plus fréquemment lors des interactions entre pairs. Dans une recherche menée en salle de classe, en analysant plus de deux ans d'enregistrements audio et vidéo de cours d'espagnol dans une université aux États-Unis, Buckwalter (2001) a révélé que plus de 90% des ajustements étaient auto-initiés par les apprenants eux-mêmes, par opposition à ceux initiés par d'autres, y compris la RC de l'enseignant ou d'autres apprenants. Aussi, Shehaded (2001) a démontré que 93% des autocorrections conduisaient à une modification de la production lors des interactions entre pairs, un pourcentage plus élevé que lors des interactions entre l'apprenant et le locuteur natif (7%).

D'ailleurs, bien que les raisons pour lesquelles les apprenants sont plus enclins à s'engager dans des interactions entre pairs demeurent partiellement inconnues, il semble que les apprenants se sentent plus à l'aise lorsqu'ils interagissent avec leurs pairs. Ce niveau de confort semble exercer une influence positive sur la façon dont les apprenants traitent la langue qu'ils sont en train d'apprendre, car cela les aide à repérer et à signaler les erreurs dans les discours de leurs pairs, tout en les encourageant à s'autocorriger lorsqu'ils reçoivent une rétroaction. Il semble qu'un niveau de confort élevé augmenterait la quantité totale de production des apprenants, conduisant à davantage d'opportunités de pratique linguistique (Sato et Ballinger, 2016).

À cet égard, Sato (2013) a mené une étude sur les croyances d'apprenants japonais concernant l'interaction entre pairs et la RCP. Il a réalisé une analyse factorielle des réponses à des questionnaires composés de 27 questions, chacune utilisant une échelle de Likert à six points (1 = tout à fait en désaccord ; 2 = plutôt en désaccord ; 3 = légèrement en désaccord ; 4 = légèrement d'accord ; 5 = plutôt d'accord ; 6 = tout à fait d'accord) et a conduit des entretiens avec trente-six apprenants adultes d'ALE. Deux facteurs étaient

associés à la provision et à la réception de la RCP. Dans l'ensemble, les résultats ont montré que les apprenants avaient une perception positive de la RCP. Lors des entretiens, les apprenants ont expliqué qu'ils ne se préoccupaient pas de commettre des erreurs lorsqu'ils se parlaient. Varonis et Gass (1985) ont expliqué que les diverses actions interactionnelles utilisées par les apprenants lors des interactions entre pairs étaient influencées par leurs perceptions d'une « incompétence partagée » (p.84) qui leur procurait un environnement confortable où ils pouvaient collaborer pour résoudre des problèmes linguistiques. De surcroît, à la suite d'entretiens approfondis menés après des activités en binôme, l'étude de Sato et Lyster (2007) a révélé que d'une part, les apprenants ressentaient une certaine pression lorsqu'ils interagissaient avec des locuteurs natifs, car ils percevaient leur anglais comme étant imparfait tandis que celui des locuteurs natifs était considéré comme parfait. D'autre part, lors des interactions entre pairs, ils avaient l'impression d'avoir plus de temps pour réfléchir à ce qu'ils souhaitaient dire et ils se sentaient plus à l'aise pour tester ce qu'ils croyaient être correct.

En résumé, les études comparatives ont représenté que les apprenants ont plus d'occasions de modifier leurs énoncés initiaux erronés lorsqu'ils interagissent avec d'autres apprenants. Ainsi, si la pratique est considérée comme cruciale pour l'acquisition linguistique, il est évident que l'interaction entre pairs offre un environnement propice au développement de la L2. Après avoir présenté les recherches démontrant l'efficacité de l'interaction entre pairs sur l'apprentissage de la L2, nous discuterons maintenant du rôle de la RCP dans le développement langagier des apprenants.

2.3. La RCP et le développement langagier des apprenants

La RCP est une caractéristique interactionnelle fréquemment étudiée dans des études examinant l'interaction entre pairs. Globalement, les recherches ont démontré que les apprenants ont la capacité de fournir et de réagir à la rétroaction lorsqu'ils interagissent les uns avec les autres, et les études ont également mis en lumière les effets positifs qui

en résultent (Adams, 2007 ; Mackey *et al.*, 2003 ; Sato et Lyster, 2007 ; Toth, 2011 ; Zhao et Bitchener, 2007).

En ce qui concerne l'efficacité de la RCP sur le développement langagier des apprenants, Sato et Lyster (2012) ont mené des analyses de corrélation qui ont révélé une relation positive entre la fréquence de la RCP orale et les scores de développement des apprenants dans la langue seconde présenté dans les différences entre les prétests et les posttests. Dans leur étude qui a porté sur des étudiants universitaires d'ALE, quatre groupes ont été formés, dont deux ont reçu une formation à la RCP en plus de participer à des tâches langagières visant la communication. Un autre groupe s'est engagé uniquement dans des tâches de communication, tandis que le quatrième groupe a servi de groupe témoin. Les résultats ont indiqué que le groupe qui s'était uniquement adonné à l'interaction entre pairs surpassait le groupe témoin en termes de développement de l'aisance, mais pas en termes de précision. En revanche, les groupes ayant bénéficié de la RCP dépassaient les autres groupes à la fois en termes de précision et d'aisance. Sato et Lyster (2012) ont avancé l'idée que se concentrer uniquement sur des tâches communicatives entre pairs ne suffit pas nécessairement pour développer la précision. Ils ont suggéré qu'un mécanisme de contrôle de l'attention, tel que la RCP, pourrait être nécessaire pour favoriser le développement de la précision lors des interactions entre pairs. Par ailleurs, dans l'étude d'Adams (2007), une observation a été faite sur la RC orale donnée entre 25 apprenants d'anglais langue seconde dans un centre d'éducation communautaire pour adultes aux États-Unis concernant divers aspects linguistiques tels que les prépositions de lieu en anglais, le passé régulier et irrégulier, la formation des questions et le vocabulaire, au cours des tâches de communication. Les résultats de cette étude ont montré que les apprenants présentaient des améliorations sur les éléments pour lesquels ils avaient reçu des rétroactions de la part de leurs pairs.

Dans le même sens, Sipple et Jackson (2015) ont examiné les effets de la RC orale de l'enseignant et la RCP orale sur l'acquisition du passé composé en allemand. Ils ont constaté que les apprenants ayant bénéficié de la RCP ont obtenu de meilleurs résultats

que ceux ayant reçu la RC de l'enseignant. Ils ont soutenu que lorsque les pairs fournissent une rétroaction les uns aux autres, ils ont tout à gagner non seulement de la rétroaction reçue, mais aussi de la rétroaction fournie à leurs pairs. Recevoir et fournir une rétroaction orale a contribué à accroître la conscience des apprenants concernant les formes linguistiques. Concernant le rôle de la RCP dans la production orale des apprenants, McDonough (2004) a mené une étude portant sur 16 apprenants thaïlandais d'ALE qui réalisaient des tâches communicatives en binôme ou en petit groupe dans leurs classes régulières. En se basant sur la quantité de RC et de production modifiée observée lors de leurs interactions entre pairs, les apprenants ont été répartis en deux groupes : le groupe à forte participation et le groupe à faible participation. Des tests de production orale ont été administrés avant et après les tâches de communication, révélant une amélioration significative des structures grammaticales ciblées (conditionnels réels et irréels) chez le groupe à forte participation, tandis que le groupe à faible participation n'a pas montré d'amélioration.

En plus de souligner le rôle de la RCP dans le développement langagier des apprenants, il faut noter que la RCP a aussi été examinée pour mieux comprendre le processus de rétroaction et leur fréquence lors des interactions entre pairs. Dans la partie suivante, nous expliquerons également les raisons qui influencent l'occurrence de la RCP.

2.3.1 Processus de rétroaction

Les apprenants ont la possibilité de bénéficier de la RCP lors des interactions orales. Pour que la RCP se produise, un apprenant doit initialement remarquer une erreur (ou penser qu'il y a une erreur) dans l'input qu'il reçoit, c'est-à-dire une erreur dans les dires de son pair (Lyster *et al.*, 2013 ; Ellis *et al.*, 2001). Sur la base de la théorie perceptuelle de monitoring de la parole de Levelt (1983), Sato (2017a) a proposé un modèle théorique pour expliquer les processus liés à la RCP chez les apprenants de L2. La théorie de Levelt (1983) postule que la parole interne et prononcée est surveillée par le système de compréhension. En d'autres termes, un locuteur peut remarquer une erreur dans son

énoncé avant qu'il ne soit pas exprimé verbalement ou après qu'il ait été prononcé parce que l'énoncé est audible pour le locuteur lui-même. Le modèle de Sato (2017a) prend en compte le fait que lors de la RCP, les apprenants ne sont pas seulement des récepteurs, mais aussi les fournisseurs de la rétroaction. Ce modèle identifie les étapes clés qui décrivent comment les apprenants perçoivent, fournissent et reçoivent des RC¹ (figure 1).

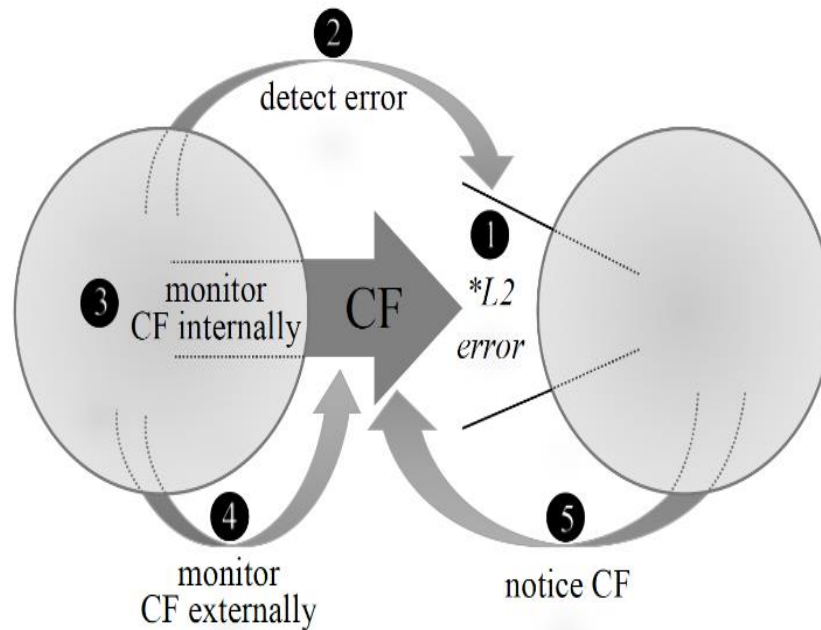


Figure 2.1. Un modèle de rétroaction corrective par les pairs prise d' « Oral peer corrective feedback : Multiple theoretical perspectives » par Sato (2017a).

Le processus commence par l'apparition d'une erreur commise par l'apprenant qui va recevoir la rétroaction (étape 1). Pour que la rétroaction puisse être fournie, un autre apprenant doit d'abord détecter cette erreur (étape 2). Avant de donner des rétroactions, l'apprenant qui détecte l'erreur peut analyser à la fois l'erreur elle-même et le type de rétroaction qu'il envisage de fournir, en comparant par exemple son propre système interlangue et l'erreur (étape 3). Une fois que les rétroactions ont été formulées,

¹ Rétroaction corrective (RC) = corrective feedback (CF)

l'apprenant qui les a données évalue leur exactitude (étape 4). Enfin, la rétroaction est reçue par l'apprenant qui a initialement commis l'erreur et il la remarque (étape 5). Cette rétroaction peut contribuer à la restructuration de l'interlangue de l'apprenant ou à la consolidation de ses connaissances en L2 (Iwashita et Dao, 2021 ; Sato, 2017a).

En s'appuyant sur le modèle de Levelt (1983), Sato et Lyster (2012) ont tenté d'expliquer comment l'acte de remarquer une erreur dans l'input peut contribuer au développement langagier des fournisseurs de RC. Selon les chercheurs, les fournisseurs de RC doivent comparer l'erreur avec leur interlangue, remarquer et corriger l'erreur en interne et/ou surveiller la RC à la fois en externe et en interne. Ces processus cognitifs sont censés favoriser l'apprentissage de la L2 chez les fournisseurs (Sato et Lyster, 2012). En plus, Sipple et Jackson (2015) ont attribué l'impact supérieur de la RCP à la RC de l'enseignant, à la condition expérimentale dans laquelle les apprenants étaient « encouragés à remarquer non seulement les corrections fournies par leurs pairs, mais aussi les erreurs dans la parole de leurs pairs » (p. 13, traduction libre).

2.3.2 Fréquence de la RCP

Malgré la quantité plus élevée de RC des apprenants dans l'interaction entre pairs par rapport à l'interaction entre les apprenants et les locuteurs natifs, les apprenants de la L2 sont peu enclins à fournir des rétroactions visant spécifiquement à corriger des erreurs (Sato, 2013 ; Philp *et al.*, 2014 ; Pica *et al.*, 1996). D'un côté, les apprenants peuvent ne pas remarquer des erreurs commises par leurs pairs, parce qu'ils se concentrent principalement sur le sens au cours de la communication (Philp *et al.*, 2014 ; Bryfonski et Sanz, 2018). L'étude de Peace (2019) est l'une des rares études qui s'est penchée sur la détection d'erreurs dans l'apprentissage d'une langue étrangère en s'appuyant sur le modèle élaboré par Sato (2017a). Pour cette recherche, 56 étudiants universitaires qui apprenaient l'espagnol ont été regroupés en rôles de locuteur ou d'auditeur. Dans un premier temps, les locuteurs ont regardé une vidéo silencieuse en l'absence des auditeurs. Ensuite, les locuteurs ont décrit la vidéo aux auditeurs, qui ont pris des notes, mais n'ont

pas eu l'autorisation d'interagir directement avec les locuteurs, c'est-à-dire qu'ils n'ont pas donné de rétroaction en temps réel. En outre, aucune instruction précise ne leur a été donnée quant à savoir s'ils devaient se concentrer sur le contenu ou sur l'utilisation de la langue. Enfin, les auditeurs ont participé à un rappel stimulé en se basant sur les narrations enregistrées en vidéo par les locuteurs. Selon les résultats des notes prises par les auditeurs, les apprenants se concentraient davantage sur le contenu que sur la forme linguistique, un résultat attendu étant donné qu'on traite la langue pour son sens avant la forme (Van Patten, 1990). Dans les données du rappel stimulé, il a été constaté que 84,2 % des remarques signalées étaient dans l'ensemble correctes. De plus, l'ordre des erreurs signalées en termes de forme langagière par les apprenants était les erreurs morphologiques, suivies des erreurs lexicales et phonologiques.

D'un autre côté, même s'ils repèrent une erreur, ils peuvent décider de ne pas donner de la RC en raison de différents facteurs affectifs et sociaux tels que l'embarras d'être corrigé par leurs pairs, la méfiance sur la capacité linguistique de soi-même ou de l'autre, ou la pertinence du moment de la rétroaction (Sato, 2013 ; Philp *et al.*, 2010). À ce sujet, selon l'étude de Fujii et Mackey (2009), lorsque 18 apprenants japonais d'ALE ont réalisé deux tâches, ils ont fourni une rétroaction pour seulement 7 % des énoncés non ciblés dans la tâche de classement de survie et 13 % des énoncés non ciblés dans la tâche de décision d'hébergement en famille. Les chercheurs ont expliqué que le faible taux d'occurrence de la RC était en partie dû au comportement des apprenants. Plus précisément, ces apprenants avaient tendance à éviter de menacer la face de leurs partenaires en ne cherchant pas activement à négocier le sens. Au lieu de cela, ils prétendaient souvent avoir compris ce que leurs partenaires disaient. L'étude réalisée par Philp *et al.* (2010) a mis en lumière que les apprenants hésitaient à corriger leurs partenaires en raison de plusieurs facteurs : (a) leur niveau de compétence linguistique, (b) des discours liés à la tâche (comme les interruptions pendant un jeu de rôle) et (c) des relations sociales (telles que le souci de préserver la face).

Dans cette partie, nous avons vu que l'une des conditions préalables importantes pour la fourniture de la RCP est la détection des erreurs (Sato, 2017a). Cependant, il existe peu d'information sur la mesure dans laquelle les apprenants de L2 remarquent les erreurs. Dans la section suivante, nous explorerons la variable l'ÉEI comme un facteur influent sur les CI des apprenants et son impact sur la détection des erreurs et finalement sur l'occurrence de la RCP.

2.4. L'état d'esprit d'interaction : un facteur potentiellement influent sur l'occurrence de la RCP ?

Comme déjà mentionné, le concept de l'ÉEI se réfère à « la prédisposition envers la tâche et/ou l'interlocuteur avant et/ou pendant l'interaction » (Sato, 2017b, p. 255, traduction libre). Sato (2017b) a souligné que cette construction est différente du concept psychologique des *mindsets* qui concerne les croyances des individus quant à leurs objectifs ou leurs caractéristiques personnelles (Dweck, 2006). Par ailleurs, l'ÉEI se distingue également du concept de la volonté de communiquer qui renvoie principalement à l'acte de prendre la parole, à la motivation ainsi qu'à la disposition de l'apprenant à communiquer avec autrui. L'ÉEI se concentre sur les états affectifs des apprenants qui pourraient influencer leurs interactions sociales, y compris avec l'interlocuteur ou la tâche (Sato, 2017b). L'ÉEI est un construit dynamique qui peut changer tout au long de l'interaction (Sato, 2017b). À l'aide de la théorie de l'interdépendance sociale (Johnson et Johnson, 2009), les comportements et les perceptions collaboratives positives des membres de groupe peuvent être justifiés. Cette théorie émanant de la psychologie sociale repose sur l'idée que les relations sociales entre les membres d'un groupe et le processus psychologique que les individus éprouvent lorsqu'ils participent à une tâche de groupe déterminent les résultats d'apprentissage individuels. À cet égard, les apprenants perçoivent que le seul moyen pour atteindre à leurs objectifs est la réussite de tous les membres de groupe. En outre, cette théorie affirme que l'apprentissage est influencé par des types spécifiques de modèles d'interaction (collaborative ou non collaborative) résultant d'états affectifs (positifs ou négatifs) (Johnson *et al.*, 2014).

Les recherches antérieures examinant les CI des apprenants, en utilisant des termes tels que les attitudes, les perceptions, les émotions et les orientations pour décrire essentiellement la relation entre l'état affectif des apprenants en L2 et leur niveau d'engagement, ont suggéré que leurs états affectifs pourraient être compris comme une raison possible pour expliquer les avantages des interactions entre pairs (Baralt *et al.*, 2016 ; Dao et McDonough, 2018 ; Watanabe, 2008). Lorsque les apprenants interagissent avec leurs pairs, ils se sentent généralement plus à l'aise, ce qui les pousse à donner plus de rétroaction et à produire plus à l'oral (Sato et Lyster, 2007 ; Sato, 2013). Pourtant, dans ces études, les données concernant les états affectifs des apprenants ont été recueillies après les activités d'interaction avec leurs pairs, ce qui pourrait avoir un impact sur les résultats de lien de causalité entre les états affectifs des apprenants et leurs CI. À cet égard, les chercheurs examinant l'ÉEI des apprenants ont collecté les données avant d'effectuer les tâches afin de minimiser l'effet de l'expérience d'interaction sur les états affectifs des apprenants (Sato, 2017b ; Sato et McDonough, 2020 ; McDonough *et al.*, 2022, Calzada et Azkarai, 2024).

Sato (2017b) s'est concentré sur la question de savoir si les ÉEI des apprenants de deux salles de classe d'ALE au secondaire au Chili ($n = 53$) étaient liées à leurs CI et à leur développement de la L2. Bien que tous les apprenants aient obtenu un score équivalent au niveau B1 lors d'un test standardisé, l'école les avait répartis en trois classes selon leurs résultats scolaires de l'année précédente. Dans le cadre de cette étude, les classes présentant les résultats les plus faibles et les plus élevés ont été sélectionnées et désignées comme Classe A et Classe B, respectivement. Dans cette étude axée sur l'interaction, diverses activités ont été conçues pour mettre les apprenants en situation d'échange. L'intervention s'est déroulée sur une période de quatre semaines, avec une séance hebdomadaire de 40 minutes consacrée à des tâches collaboratives. Pour mesurer l'ÉEI, cinq participants de chaque groupe ($n = 10$) ont été sélectionnés et ont passé des entretiens individuels de 15 à 20 minutes avant le début de l'intervention. Ces mêmes participants ont également été observés pour analyser leurs CI à partir des enregistrements de leurs échanges lors des activités collaboratives. Le développement langagier a été évalué à

partir de l'utilisation du passé en anglais et de la productivité du vocabulaire des apprenants lors d'une tâche de description d'images. Des activités collaboratives ont été menées dans deux classes afin d'analyser comment les apprenants généraient des opportunités de rétroaction corrective et de collaboration, et comment ces interactions étaient influencées par leur ÉEI. Les activités comprenaient le visionnement d'un clip vidéo d'une durée d'environ 5 minutes, compléter les phrases représentant le clip avec des verbes à la forme du passé anglais (cible linguistique), un jeu de rôle et des questions de discussion pour relier le film et la vie personnelle des apprenants. En analysant les données des entretiens, il a constaté que les apprenants qui manifestaient un ÉEI dite collaboratif avant leur interaction, comme aimer travailler ensemble ou soutenir l'apprentissage d'autres camarades, s'engageaient plus dans une interaction collaborative que les apprenants sceptiques quant au travail de groupe. Autrement dit, l'ÉEI des apprenants étaient directement liés à leurs CI et ainsi qu'ils expliqueraient leur développement de la L2. Toutefois, dans cette étude, le développement de la L2 a été examiné, mais il existe encore une lacune dans notre connaissance concernant la relation entre la performance des apprenants lors des tâches d'écriture interactive et leur ÉEI.

Donc, afin de combler cette lacune, McDonough *et al.* (2022) ont exploré la relation entre les conversations des étudiants universitaires de trois classes de FLS au Québec ($n = 51$) lors des tâches d'écriture interactive (planification interactive, écriture collaborative et révision interactive) et leurs ÉEI. Au début du trimestre de 13 semaines, ils ont rempli un questionnaire sur l'ÉEI utilisé dans l'étude de Sato et McDonough (2020). Par l'analyse des données obtenues des conversations enregistrées sur bande audio selon quatre facteurs de contenu (générer et discuter des idées), organisation (discuter de la structure des textes), langage (parler de grammaire et de lexique) et autres (par exemple conversation hors tâche, lecture/relecture des textes et gestion des tâches), les chercheurs ont remarqué que les étudiants ont discuté le plus souvent du contenu, suivi du langage et de la gestion des tâches et de l'organisation. De plus, les résultats ont montré que l'ÉEI des étudiants avait une corrélation positive avec le langage. En terme simple, les étudiants ayant des scores d'ÉEI plus élevés parlaient plus de la grammaire et du lexique. Cette

constatation pourrait être justifiée par l'hypothèse selon laquelle l'ÉEI pourrait être lié à l'engagement des apprenants envers la langue. L'autre résultat de cette étude est que l'ÉEI des étudiants avait une corrélation négative avec le contenu, c'est-à-dire les étudiants ayant des scores d'ÉEI plus élevés parlaient moins des idées. Les chercheurs ont examiné la performance des apprenants adultes lors des tâches d'écriture interactive dans cette étude, mais la performance des enfants a été peu étudiée.

Par conséquent, Calzada et Azkarai (2024) ont examiné l'impact de l'ÉEI sur les CI de 57 enfants hispanophones, apprenant d'ALE, lors de la réalisation d'une tâche d'écriture collaborative. Les participants avaient entre 11 et 12 ans, avec un niveau de compétence en anglais allant de A1 à A2 selon le Cadre européen commun de référence (Conseil de l'Europe, 2001). Dans le cadre de leur scolarité, ils étaient exposés à l'anglais pendant 7 heures par semaine, dont 3 heures d'enseignement traditionnel en ALE et 4 heures réparties sur deux matières : Arts plastiques et Sciences. Pour former les binômes pour la tâche d'écriture collaborative, une narration d'histoire en images, les participants ont été appariés en fonction de scores similaires dans les sections Lecture et Écriture du test Flyers. Le jour suivant la réalisation de la tâche, 10 participants ont été recrutés sur une base volontaire pour participer à un entretien semi-structuré dans leur langue maternelle. Lors de cet entretien, ils ont répondu à des questions concernant les facteurs situationnels, notamment leur perception de la tâche et de la collaboration avec leur partenaire. L'évaluation de l'ÉEI a été effectuée à l'aide d'un questionnaire comportant deux des cinq facteurs initialement développés dans l'étude de Sato et McDonough (2020) : l'interaction avec les pairs et la collaboration pour l'apprentissage du langage. La variable dépendante de cette étude, à savoir la production orale en L1/L2 pendant la tâche, a été mesurée en fonction du nombre de mots et de tours de parole, à partir des enregistrements audio et vidéo de leurs interactions. Les analyses de régression multiple n'ont montré aucune contribution significative de l'ÉEI à l'utilisation de la L1/L2 par les apprenants. Toutefois, les réponses des participants lors des entretiens post-tâche ont souligné la dimension contextuelle de l'ÉEI.

Un domaine encore largement resté inexploré est celui de la manière dont les apprenants de L2 remarquent les erreurs, ce qui souligne l'importance de porter une attention sur les formes linguistiques. A cet égard, Sato et McDonough (2020) ont exploré s'il existait une relation entre l'ÉEI de 102 étudiants chiliens d'ALE et la détection des erreurs de L2 produites par un autre apprenant. Les apprenants ont regardé une vidéo d'un jeu de rôle d'un entretien d'embauche contenant 15 erreurs (cinq erreurs morphosyntaxiques, cinq erreurs lexicales et cinq erreurs phonologiques). Tout en regardant la vidéo, ils ont écrit des commentaires sur la performance de la candidate à l'emploi dans un formulaire de commentaires avec quatre dimensions : apparence et comportement, intérêt et enthousiasme, contenu des réponses et utilisation de la langue. Pour comprendre l'ÉEI de chaque participant, un questionnaire composé de cinq variables (l'interaction avec les pairs, la collaboration pour l'apprentissage du langage, l'orientation vers la forme, la provision de la rétroaction, la réception de la rétroaction) a été utilisé. La cohérence interne des échelles de ce questionnaire a révélé des valeurs α de Cronbach allant de 0,63 à 0,69. Les résultats ont montré que seulement deux sous-composantes de l'ÉEI, l'orientation vers la forme et la provision de la rétroaction par les pairs, prédisaient le nombre d'erreurs de langage signalées. Donc, ces résultats ont indiqué que la capacité à repérer des erreurs peut être influencée par la perception positive des apprenants envers la provision de la rétroaction, ainsi que par leur parcours scolaire. Dans ce cas-ci, ils avaient été enseignés par des méthodes traditionnelles de grammaire-traduction pour se concentrer sur les structures grammaticales.

Finalement, étant donné le peu de recherches empiriques menées sur l'ÉEI et le fait que Sato et McDonough (2020) ont exploré sa relation avec la détection d'erreurs dans un contexte de langue étrangère, cette étude se fixe pour objectif d'examiner la relation entre l'ÉEI et la détection d'erreurs lors de la communication orale des apprenants, mais cette fois dans un contexte de langue seconde.

2.5. Questions de recherche

En réalisant cette étude, nous répondrons aux questions ci-dessous :

- 1) Quelle est la fréquence d'erreurs de L2 que les apprenants signalent-ils avoir détectés lors du visionnement d'une interaction entre deux apprenants ?
- 2) Quels types d'erreurs de L2 les apprenants signalent-ils avoir détectés lors du visionnement d'une interaction entre deux apprenants ?
- 3) Quel rôle l'état d'esprit d'interaction joue-t-il dans la détection des erreurs lors de l'interaction ?

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Dans le présent chapitre, nous discuterons de la méthodologie utilisée pour répondre aux questions de recherche. Pour atteindre cet objectif, nous présenterons d'abord le type d'étude (3.1) ainsi que les participants (3.2). Ensuite, nous expliquerons l'instrument de collecte de données (3.3) et la procédure de collecte des données (3.4). Finalement, le traitement et l'analyse des données (3.5) ainsi que les considérations éthiques seront décrits (3.6).

3.1. Le type d'étude

La sélection de la méthodologie de recherche est influencée par l'objectif spécifique de l'étude. Dans ce cas, pour répondre aux questions de recherche, nous avons opté pour une recherche dont l'approche est quantitative et dont le type est descriptif. Le but de l'étude descriptive est de répondre aux questions de recherche en décrivant les variables. D'après Fortin et Gagnon (2022), « elle permet de décrire le plus fidèlement possible le phénomène à l'étude et d'en préciser les caractéristiques » (p. 174). Ce type d'étude est donc pertinent pour cette recherche qui vise à décrire la relation entre cinq sous-composantes de l'état d'esprit d'interaction (variable indépendante) et le nombre d'erreurs détectées (variable dépendante). De plus, l'étude est descriptive comparative parce qu'elle s'intéresse à décrire l'influence de l'ÉEI sur la détection d'erreurs au sein de notre échantillon (Thouin, 2014).

3.2. Participants

Cette étude a été menée auprès de 42 participants adultes, apprenants de FLS, dans des écoles de langues publiques et privées à Montréal, au Québec, une province francophone. Les participants étaient composés de 15 hommes (35,7 %) et 27 femmes (64,3 %) dont

l'âge variait de 22 à 55 ans ($M = 36,5$ ans ; $ET = 7,92$). Trente-quatre participants étaient des locuteurs natifs de persan (81 %), et les huit autres participants étaient des locuteurs natifs de l'arabe ($n = 1$), du chinois ($n = 1$), de l'espagnol ($n = 3$), du gujarati ($n = 1$), du portugais ($n = 1$) ou du turc ($n = 1$). En moyenne, ils avaient étudié le français auparavant pendant 3,9 ans ($ET = 3,62$) et résidaient dans une région francophone depuis environ 4 ans ($ET = 2,75$). Parmi eux, dix-neuf participants ont principalement appris le français dans un contexte scolaire à travers des cours de francisation (45 %), vingt-trois ont acquis le français à la fois en milieu scolaire et dans des contextes informels, tels que les milieux de travail et les interactions avec des locuteurs natifs (55 %). Leur niveau de compétence orale en français a été auto-évalué sur une échelle de Likert en 6 points allant de A1 à C2 selon le Cadre européen commun de référence (Conseil de l'Europe, 2001). Parmi les participants, six se sont classés au niveau A2 (14,3 %), dix au niveau B1 (23,8 %), seize au niveau B2 (38,1 %), neuf au niveau C1 (21,4 %) et un au niveau C2 (2,4 %). Enfin, en ce qui concerne la fréquence d'utilisation du français par les participants en dehors de la salle de classe, vingt-deux participants (53 %) ont déclaré l'utiliser moins de cinq heures par semaine, trois participants (7 %) entre cinq et dix heures, et dix-sept participants (40 %) plus de dix heures.

Le type d'échantillonnage utilisé était non probabiliste, parce que les participants ont été sélectionnés en fonction de leurs caractéristiques plutôt que par une sélection aléatoire (Fortin et Gagnon, 2022). Afin de recruter les participants, nous avons employé la technique de l'échantillonnage en boule de neige (également appelé échantillonnage par réseaux) qui « permet de constituer graduellement un échantillon en utilisant des références obtenues des répondants recrutés initialement » (Fortin et Gagnon, 2022, p. 263).

3.3. L'instrument de collecte de données

Dans le cadre de notre recherche, trois instruments de collecte de données ont été utilisés : une vidéo scénarisée d'entretien d'embauche (3.3.1), un formulaire de commentaires

(3.3.2) et un questionnaire sur l'ÉEI (3.3.3). Étant donné que notre recherche a des objectifs semblables à ceux de Sato et McDonough (2020), nous avons adapté leurs instruments de collecte de données pour le contexte de la recherche. Les instruments de leur étude sont disponibles sur le site IRIS (<https://www.iris-database.org>), une base de données dans laquelle les instruments de collecte de données de la recherche en langue secondes sont publiés après l'acceptation d'un article scientifique dans lequel les instruments ont été utilisés. Des informations sociodémographiques des participants ont également été collectées pour comprendre leurs caractéristiques et établir leur profil.

3.3.1 Vidéo scénarisée d'entretien d'embauche

La vidéo de Sato et McDonough (2020) dans laquelle deux locutrices de L2 ont réalisé un jeu de rôle sur un entretien d'embauche était en anglais (script d'entretien d'embauche dans l'Annexe F). Dans notre contexte, nous avons élaboré une vidéo en français basée sur leur modèle (script d'entretien d'embauche dans l'Annexe C). Les participants ont visionné une vidéo de cinq minutes d'un jeu de rôle d'un entretien d'embauche pour un poste d'enseignant de français dans une école primaire. Dans cette vidéo, une apprenante de L2, en tant qu'intervieweuse, a joué le rôle de directrice d'école et l'autre apprenante de L2, en tant qu'interviewée, a joué le rôle d'une récente diplômée d'un programme d'enseignement du français. L'entretien a été scénarisé de telle manière que la candidate (l'interviewée) a commis 15 erreurs de L2 (cinq erreurs morphosyntaxiques, cinq erreurs lexicales et cinq erreurs phonologiques). Les participants ont été invités à imaginer que la personne interrogée était leur camarade de classe cherchant à améliorer sa performance en entretien d'embauche. Il est à noter qu'ils n'ont reçu aucune indication afin de se concentrer sur l'utilisation de la langue. La vidéo incluait également certains comportements inappropriés, tels que se plaindre de la température de la pièce, pour tenter de créer une condition dans laquelle les participants n'allaient pas se concentrer exclusivement sur les erreurs. L'interviewée n'a reçu aucune RC pour ses erreurs.

Les erreurs choisies et intégrées dans la vidéo étaient des erreurs que les participants sont susceptibles d'entendre fréquemment de leurs camarades de classe, autrement dit, des erreurs typiques. Les erreurs morphosyntaxiques se définissent comme des erreurs entraînant la production d'énoncés grammaticaux incorrects. Les erreurs morphosyntaxiques dans cette vidéo ont été sélectionnées après avoir consulté certaines études vérifiant les erreurs récurrentes chez les apprenants de FLS (Mougeon et Mougeon, 2003 ; Hacquard-Taylor, 2014 ; Al-Hajebi, 2019 ; Obadia, 2006). Étant donné que la saillance est un facteur clé pour déterminer la complexité d'une structure grammaticale par rapport à d'autres (Cintrón-Valentín et Ellis, 2016 ; Gass, Spinner et Behney, 2018) et que les participants de cette étude présentaient des niveaux de compétence variés, nous avons sélectionné des structures grammaticales présentant différents degrés de saillance, acquises à divers stades de développement langagier, telles que l'adjectif, la préposition *de*, le conditionnel présent, le pronom relatif et le déterminant possessif.

Les erreurs lexicales ont été choisies en fonction des formes erronées des mots fréquemment utilisés par les apprenants de FLS, surtout sur le plan sémantique. D'après Laniel (2005) « les difficultés que rencontrent les apprenants lorsqu'ils ont à faire des choix lexicaux et les fréquentes erreurs qu'ils commettent sont fondamentalement dues à leur méconnaissance du système lexical de la langue cible » (cité dans Hamel et Milićević, p. 26). Nous avons aussi intégré des éléments lexicaux que nous avons identifiés comme saillants lorsqu'ils étaient substitués par des mots incorrects (par exemple, "collègue" contre "*collège").

Puisque cette étude ne ciblait pas des participants ayant la même langue maternelle, nous avons sélectionné les erreurs phonologiques fréquentes dans la langue française pour les apprenants de FLS, indépendamment de leur langue maternelle. Kamber et Skupien-Dekens (2010) ont examiné les erreurs phonologiques produites par des apprenants de différentes nationalités et langues maternelles. En nous basant sur leurs conclusions, nous avons inclus à la fois les erreurs de consonnes (par exemple, */b/je contre /p/je) et de

voyelles (*ʁek/y/peʁe contre ʁek/u/peʁe) qui étaient généralement observées chez les apprenants de FLS. La liste exhaustive des erreurs figure dans le tableau 3.1.

3.1 Tableau des erreurs de L2

Les erreurs de L2

Erreurs morphosyntaxiques

Je suis un peu **nerveux (nerveuse)**, mais je suis excitée d'être ici.

Elle nous donnait **beaucoup des (beaucoup d')** activités, mais elles étaient très amusantes.

Si je devais enseigner ici, je **fais (ferais)** de mon mieux pour motiver mes élèves à apprendre le français.

Il y a deux ans, j'avais un élève **qu' (qui)** aimait beaucoup les films français.

...de lui demander de parler des films québécois et de **leurs (ses)** expériences d'apprentissage de l'anglais.

Erreurs lexicales

Enfin (en fait), il ne fait pas vraiment froid ici ?

Quand j'étais en cinquième **an (année)**, j'avais une enseignante qui s'appelait madame Caroline.

Je crois **vrai (vraiment)** en la collaboration.

Dans mon école actuelle, ma **collège (collègue)** et moi travaillons ensemble.

C'est un peu **danger (dangereux)**, je sais.

Erreurs phonologiques

Donc, ma **raison** (prononcé *rɛ/s/ʒ*) principale de devenir enseignante est d'inspirer mes élèves.

J'ai enseigné principalement au niveau élémentaire dans les écoles **secondaires** (prononcé *sə/k/ʒdɛr*).

J'ai décidé d'amener mon ami québécois dans ma **classe** (prononcé */g/las*).

Mes **pieds** (prononcé */b/je*) sont fatigués.

J'ai de longues vacances en février pour **récupérer** (prononcé *ʁek/u/peʁe*).

3.3.2 Un formulaire de commentaires

Les erreurs détectées par les participants ont été obtenues à l'aide d'un formulaire de commentaires (version adaptée et traduite du formulaire de commentaire utilisé par Sato et McDonough, 2020) (voir Annexe B). Les participants ont reçu des instructions générales visant à fournir une évaluation de la performance uniquement pour la candidate à l'emploi. Le formulaire a été composé de quatre dimensions (apparence et comportement, intérêt et enthousiasme, contenu des réponses et utilisation de la langue). L'inclusion de différentes dimensions est nécessaire pour que les réactions des participants soient semblables à une réaction authentique lorsqu'ils écoutent des conversations dans la L2. Pour chaque dimension, les participants devaient préciser (a) ce qui avait été bien fait, (b) quelles erreurs avaient été commises et (c) comment corriger les erreurs. La dimension d'utilisation de la langue ou peut-être la dimension de contenu des réponses nous avons fourni les scores du rapport d'observation, tandis que les autres dimensions ont été utilisés comme tâche de couverture.

3.3.3 Le questionnaire sur l'état d'esprit d'interaction

L'ÉEI des participants a été mesuré par un questionnaire (version adaptée du questionnaire utilisé par Sato et McDonough, 2020) comprenant 17 items avec une

échelle de Likert en 6 points (1 = fortement en désaccord ; 2 = plutôt en désaccord ; 3 = pas d'accord ; 4 = d'accord ; 5 = plutôt d'accord ; 6 = tout à fait d'accord) (voir Annexe A). Le questionnaire a été composé de cinq sous-composantes : l'interaction avec les pairs (4 items évaluant les attitudes générales des participants envers le travail en binôme/groupe en classe), la collaboration pour l'apprentissage du langage (4 items évaluant les croyances des participants sur les avantages de la collaboration pour le développement langagier), l'orientation vers la forme (3 items reflétant la perception des participants par rapport au niveau de l'attention portée à la forme linguistique), la provision de la rétroaction (3 items explorant les attitudes des participants envers les RC des camarades de classe), la réception de la rétroaction (3 items explorant les attitudes des participants concernant la réception des RC des camarades de classe).

Voici un résumé des ajustements effectués sur le questionnaire de l'état d'esprit d'interaction basé sur l'étude de Sato et McDonough (2020) (voir Annexe D) :

- 1) Le questionnaire a été conçu en français, étant donné que notre recherche s'est déroulée dans un contexte francophone et s'adressait à des apprenants de FLS.
- 2) Étant donné que les participants de cette recherche étaient tous des apprenants adultes de FLS, nous avons remplacé le terme « classmates » par « collègues de classe. »
- 3) Nous avons modifié les verbes négatifs du questionnaire de Sato et McDonough (2020) en verbes positifs afin de rendre les énoncés plus compréhensibles et d'éviter la confusion cognitive et émotionnelle pour les apprenants.

Exemple 1 :

« *I don't like doing group work in my English classes* » a été modifié en « j'aime travailler en groupe dans mes cours de français. »

Exemple 2 :

« *I don't care about my classmates' improvement of English* » a été modifié en « Je me soucie de l'amélioration du français de mes collègues de classe. »

Exemple 3 :

« *I don't think my classmates' corrections of my mistakes are accurate* » a été modifié en « Je pense que les corrections de mes collègues de classe concernant mes erreurs sont exactes. »

Dans l'étude de Sato et McDonough, les scores de ces énoncés ont été évalués de manière inverse. Cependant, en raison des modifications apportées, cela ne s'applique qu'à trois énoncés dans la présente étude, qui sont détaillés dans le tableau 3.2. Ces trois énoncés ont donc été calculés avec des scores inversés, c'est-à-dire : 6 = fortement en désaccord ; 5 = plutôt en désaccord ; 4 = pas d'accord ; 3 = d'accord ; 2 = plutôt d'accord ; 1 = tout à fait d'accord.

3.2 Tableau des énoncés du questionnaire de l'ÉEI avec des scores inversés

Énoncé	Traduction
<i>I think it's rude to correct my classmates' English mistakes.</i>	Je pense qu'il est impoli de corriger les erreurs de français de mes collègues de classe.
<i>I think correcting my classmates' English mistakes interrupts communication.</i>	Je pense que corriger les erreurs de français de mes collègues de classe interrompt la communication.
<i>I feel embarrassed when my classmates correct my English mistakes.</i>	Je me sens gêné(e) lorsque mes collègues de classe corrigent mes erreurs de français.

Avant de procéder à l'administration officielle du questionnaire dans le cadre de l'étude, nous avons mené une phase pilote afin d'évaluer son efficacité et de le tester auprès

d'experts du domaine et de personnes présentant des caractéristiques similaires à nos participants (Dörnyei, 2002). À cette fin, nous avons soumis le questionnaire à deux locutrices natifs de français ainsi qu'à deux apprenants adultes de FLS qui n'ont pas participé à l'étude actuelle. Ils n'ont rencontré aucune difficulté pour comprendre les questions et ont réussi à le compléter dans le temps imparti. Au cours de cette phase pilote, des modifications mineures ont été apportées au questionnaire initial, conformément aux recommandations fournies par notre échantillon d'experts (par exemple, « se corriger mutuellement les erreurs » a été transformé en « corriger mutuellement leurs erreurs »).

3.4. Procédure de collecte des données

La collecte de données s'est déroulée après l'obtention de l'approbation éthique du Comité d'éthique de la recherche pour les projets d'étudiants impliquant des sujets humains de l'université de la recherche. Pour ce faire, nous avons pris contact avec des écoles de langues, tant privées que publiques, en leur envoyant des courriels expliquant l'objectif de la recherche et fournissant des informations nécessaires sur le processus de collecte des données, afin d'obtenir accès aux participants potentiels répondant aux critères de notre recherche (c.à.d. apprenants adultes de français langue seconde avec le niveau de scolarité universitaire). Nous leur avons demandé de transmettre ces courriels à leurs apprenants de FLS pour les inviter à participer dans cette recherche.

Les participants intéressés nous ont contacté par courriel pour exprimer leur volonté d'y participer. Étant donné que la séance de la collecte de données se faisait individuellement, nous avons opté pour la plateforme Zoom qui nous permettait de cueillir des données d'une façon individuelle et selon la disponibilité de chaque participant.

Pendant cette séance, d'abord, le formulaire de consentement a été distribué à participant, par la suite, il a rempli un questionnaire sociodémographique couvrant des aspects tels que sa langue maternelle, son âge, son sexe, son pays d'origine, la durée et le contexte de

son apprentissage en français, son niveau de compétence orale en français et la fréquence de son utilisation de la langue française en dehors de la salle de classe. Ensuite, il a reçu le questionnaire sur l'ÉEI et il a eu dix minutes pour le compléter. Après avoir rempli le questionnaire, il a visionné la vidéo d'entretien d'embauche deux fois au lieu d'une (Sato et McDonough, 2020). Cette modification apportée à leur méthodologie a été jugée nécessaire, car leurs résultats ont montré très peu de *noticing* des erreurs. Il est à noter que les participants devaient se rappeler de quatre critères tout en observant et évaluant la performance de la candidate à l'emploi, et en notant ses observations sur une fiche dans une autre modalité (production écrite). Étant donné que la mémoire sensorielle, responsable de la détection, ne retient les informations que quelques secondes avant d'éliminer celles jugées non pertinentes (ex., la forme), cette tâche semblait plus complexe que ce que l'on fait dans la vie réelle, où l'interaction se déroule dans la même modalité. Dans cette perspective, nous avons décidé de faire visionner la vidéo aux participants à deux reprises. Pendant les diffusions de la vidéo, il a complété le formulaire de commentaires. Après avoir terminé la vidéo, le participant ou la participante a disposé de cinq minutes de plus pour compléter le formulaire de commentaires.

3.5. Le traitement et l'analyse des données

Nous avons eu recours à des analyses statistiques descriptives et inférentielles pour traiter les données de cette étude. Pour déterminer les scores de remarque et les types d'erreurs détectées, nous avons codé les formulaires de commentaires. Ensuite, pour évaluer la fiabilité inter-juges, nous avons demandé à une autre personne de coder 10 % des formulaires. Le pourcentage de concordance pour les scores de remarque globaux, ainsi que pour les types d'erreurs, était de 95 %, ce qui est considéré comme un excellent niveau de fiabilité. En ce qui concerne les données quantitatives, nous les avons d'abord enregistrées dans un fichier Excel. Par la suite, nous avons eu recours au logiciel de traitement de données quantitatives SPSS afin de réaliser des analyses.

Les statistiques descriptives (fréquence, moyenne et écart type) servent à explorer la quantité globale des erreurs détectées en L2 qui est la première question de recherche. Les fréquences de trois types d'erreurs (morphosyntaxiques, lexicales et phonologiques) ont été comparées pour répondre à la deuxième question de recherche. Étant donné que la distribution de nos données était anormale, nous avons effectué le test Kruskal-Wallis H, la version non paramétrique des analyses de variance unidirectionnelles afin de déterminer s'il existait une relation significative entre les trois types d'erreurs. Des analyses post-hoc par paires ont été réalisées à l'aide des tests U de Mann-Whitney afin d'examiner les différences significatives entre les groupes d'erreurs. Le seuil alpha pour tous les tests de signification a été fixé à 0,05. Avant de répondre à la dernière question de recherche, les cohérences internes des cinq sous-composantes de l'ÉEI ont été calculées à l'aide du coefficient alpha de Cronbach. Enfin, pour répondre à la troisième question de recherche et explorer la relation entre l'ÉEI et la détection des erreurs, un modèle de régression multiple a été testé. Dans le modèle, la variable dépendante était le nombre d'erreurs mentionnées dans le formulaire de commentaires et les variables indépendantes étaient les cinq sous-composantes de l'ÉEI (l'interaction avec les pairs, la collaboration pour l'apprentissage du langage, l'orientation vers la forme, la provision de la rétroaction et la réception de la rétroaction).

3.6. Les considérations éthiques

Cette étude impliquant des sujets humains a été réalisée en conformité avec les normes établies dans la Politique sur l'éthique de la recherche avec des sujets humains du Gouvernement du Canada. Nous avons d'abord complété le didacticiel EPTC 2 (Groupe en éthique de la recherche, Gouvernement du Canada, 2019) et par la suite, nous avons rempli le formulaire de l'université destiné aux étudiants chercheurs afin de demander l'approbation éthique du comité éthique de l'université de la recherche. Le recrutement des participants n'a débuté qu'après l'obtention du certificat d'éthique.

Afin de garantir que la recherche respectait les normes éthiques pour des recherches ayant des participants adultes, plusieurs mesures ont été mises en place pour protéger les droits des participantes et assurer la confidentialité de leurs informations. Tout d'abord, comme mentionné dans le formulaire de consentement remis aux participants, chacun d'entre eux avait la possibilité de se retirer du projet à tout moment, sans avoir à fournir de justification. De plus, la nature de leur participation a été clairement expliquée, en précisant qu'elle était entièrement volontaire, sans aucune compensation. Enfin, toutes les informations obtenues (telles que les noms, les prénoms et les informations personnelles des participants) ont été resté confidentielles et n'ont pas été divulguées. Les données collectées seront préservées de manière sécurisée pendant toute la durée de l'étude et seront supprimées après la publication du mémoire.

Pour conclure, ce chapitre a présenté la méthodologie adoptée pour répondre aux questions de recherche. Afin de déterminer le nombre total et les types d'erreurs détectées, les formulaires de commentaires de 42 apprenants adultes de FLS ont été analysés au recours des analyses statistiques descriptives. En ce qui concerne la troisième question de recherche, qui vise à décrire la relation entre l'ÉEI et la détection des erreurs lors de la communication orale des apprenants en contexte de L2, les données des questionnaires relatifs à l'ÉEI, en plus celles des formulaires de commentaires, ont fait l'objet d'une analyse inférentielle. Les résultats de ces analyses statistiques seront présentés dans le prochain chapitre.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous commencerons par examiner les réponses issues des formulaires de commentaires des participants afin de répondre à la première question de recherche concernant la quantité totale d'erreurs identifiées (4.1). Ensuite, nous procéderons à l'analyse de la deuxième question de recherche, portant sur les types d'erreurs observées (4.2). Par la suite, nous dresserons un portrait des résultats obtenues à partir des questionnaires sur l'ÉEI avant d'effectuer l'analyse pour répondre à la dernière question de recherche (4.3). Enfin, nous étudierons la troisième question de recherche, qui vise à décrire la relation entre l'ÉEI et le nombre d'erreurs remarquées chez les participants (4.4).

4.1. Quantité globale d'erreurs détectées

Afin de répondre à la première question de recherche, l'analyse des formulaires de commentaires des participants révèle un total de soixante-quatre cas d'erreurs rapportés dans les données. En moyenne, les participants ont indiqué avoir remarqué 1,53 erreur ($ET = 4,54$) sur les 15 erreurs, ce qui témoigne d'un faible nombre d'erreurs signalées. Parmi les 15 erreurs, les niveaux de détection variaient considérablement. Trois erreurs (20 %) n'ont été relevées par aucun participant, tandis que les autres ont montré des variations avec une moyenne allant de 0,16 pour *fais à 0,48 pour *nerveux. Le tableau 4.1 présente la liste exhaustive des erreurs et les scores des notifications signalées par les participants.

Tableau 4.1 Scores de notification signalées

Erreurs de L2	<i>f</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>
<u>Erreurs morphologiques</u>			

Je suis un peu nerveux (nerveuse) , mais je suis excitée d'être ici.	20	0.48	0.51
Elle nous donnait beaucoup des (beaucoup d') activités, mais elles étaient très amusantes.	5	0.12	0.33
Si je devais enseigner ici, je fais (ferais) de mon mieux pour motiver mes élèves à apprendre le français.	1	0.03	0.16
Il y a deux ans, j'avais un élève qu' (qui) aimait beaucoup les films français.	0	0	0
...de lui demander de parler des films québécois et de leurs (ses) expériences d'apprentissage de l'anglais.	3	0.08	0.27
Sous-total	29	0.69	1.73

Erreurs lexicales

Enfin (En fait) , il ne fait pas vraiment froid ici ?	3	0.08	0.27
Quand j'étais en cinquième an (année) , j'avais une enseignante qui s'appelait madame Caroline.	4	0.10	0.30
Je crois vrai (vraiment) en la collaboration.	2	0.05	0.22
Dans mon école actuelle, ma collège (collègue) et moi travaillons ensemble.	10	0.24	0.44
C'est un peu danger (dangereux) , je sais.	3	0.08	0.27
Sous-total	22	0.53	1.54

Erreurs phonologiques

Donc, ma raison (prononcé rɛ/s/ʒ) principale de devenir enseignante est d'inspirer mes élèves.	3	0.08	0.27
J'ai enseigné principalement au niveau élémentaire dans les écoles secondaires (prononcé sə/k/ʒdɛʁ).	0	0	0
J'ai décidé d'amener mon ami québécois dans ma classe (prononcé /g/las).	3	0.08	0.27
Mes pieds (prononcé /b/je) sont fatigués.	7	0.17	0.37
J'ai de longues vacances en février pour récupérer (prononcé ʁek/u/pɛʁ).	0	0	0
Sous-total	13	0.31	1.21
Total	62	1.53	4.54

Note : f = fréquences ; M = moyennes ; ET = écarts-types

4.2. Type d'erreurs détectées

Pour répondre à la deuxième question de recherche, qui porte sur les types d'erreurs observées par les participants, en regardant le tableau 4.1, nous constatons que parmi les trois types d'erreurs, les erreurs morphosyntaxiques ($n = 29$, 45,31 %) ont été les plus fréquemment signalées ($M = 0,69$; $ET = 1,73$). Ensuite, les erreurs lexicales avec une fréquence de vingt-deux (34,38 %) sont en deuxième position ($M = 0,53$; $ET = 1,54$) et enfin, les erreurs phonologiques ($n = 13$, 20,31 %) ont été les moins remarquées par les participants ($M = 0,30$; $ET = 1,21$).

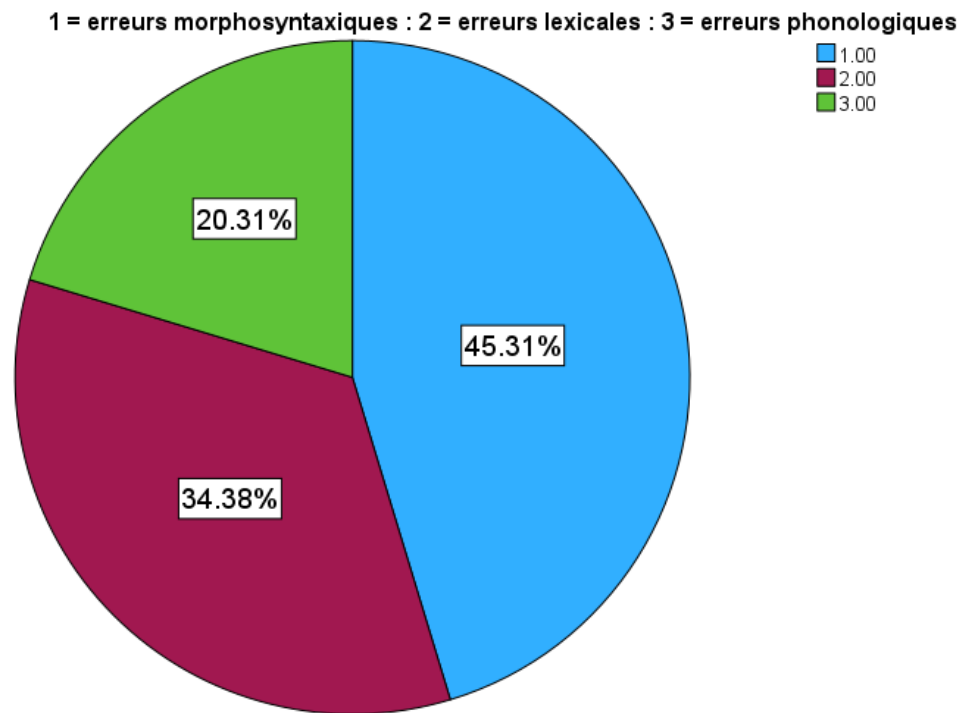


Figure 4.1 pourcentage de différents types d'erreurs détectées par les participants

En considérant la distribution anormale de chaque groupe d'erreurs remarquées, afin de comparer les différents types d'erreurs, nous avons effectué un test non-paramétrique de Kruskal Wallis H et les résultats de ce test ont révélé des différences significatives entre les trois types d'erreur : $\chi^2(2) = 6,29, p = 0,043$, car la valeur p est inférieure à 0,05. Par la suite, des comparaisons post-hoc par paires entre les groupes ont été effectuées à l'aide des tests U de Mann-Whitney. Les résultats de ces tests ont montré qu'il existait une différence significative entre le nombre d'erreurs morphosyntaxiques et phonologiques détectées par les participants (tableau 4.2).

Tableau 4.2 Différences entre les types d'erreurs en lien avec le nombre d'erreurs détectées

Type d'erreurs	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	sig. asymptotique (bilatérale)
Erreurs morphosyntaxiques et lexicales	769.500	1672.500	-1.126	.260
Erreurs morphosyntaxiques et phonologiques	642.500	1545.500	-2.502	.012*
Erreurs lexicales et phonologiques	753.500	1656.500	-1.415	.157

Il est à noter que chaque type d'erreur présentait également une variation considérable. Par exemple, dans le groupe d'erreurs lexicales, l'erreur *collège a été relevée dix fois, tandis que *vrai n'a été remarquée que deux fois. Au sein des groupes morphosyntaxique et phonologique, une ou deux erreurs n'étaient pas du tout remarquées (*que dans les erreurs morphosyntaxiques ; *secondaires et *récupérer dans les erreurs phonologiques), tandis que d'autres erreurs identifiées montraient des écarts dans les scores obtenus, comme *nerveux (erreur morphosyntaxique) signalée vingt fois, tandis que *classe (erreur phonologique) n'a été remarquée que trois fois.

4.3. Résultats du questionnaire sur l'état d'esprit d'interaction

Avant de répondre à la troisième question de recherche explorant la relation entre l'ÉEI et la détection des erreurs, les résultats du questionnaire sur l'ÉEI seront présentés. En effet, ce questionnaire explore cinq sous-composantes de l'ÉEI. À l'instar de Sato et McDonough (2020), les sous-composantes seront présentés individuellement. Aucun score général de l'ÉEI ne sera présenté. Premièrement, les résultats liés au premier facteur du questionnaire sur l'ÉEI, à savoir l'interaction avec les pairs, seront décrits (4.3.1).

Ensuite, nous exposerons les résultats du facteur concernant la collaboration pour l'apprentissage de la langue (4.3.2). Par la suite, les résultats relatifs au facteur de l'orientation vers la forme seront présentés (4.3.3). Enfin, nous présenterons les résultats des facteurs liés à la rétroaction par les pairs : la provision de la rétroaction (4.3.4) et la réception de la rétroaction (4.3.5).

À titre de rappel, le questionnaire est composé de dix-sept items. Nous avons demandé aux participants de choisir l'une des six réponses de l'échelle de Likert pour chaque item. Les échelles offraient les choix de réponses suivants : 1- *fortement en désaccord* ; 2- *plutôt en désaccord* ; 3- *pas d'accord* ; 4- *d'accord* ; 5- *plutôt d'accord* ; 6- *fortement d'accord*.

4.3.1. L'interaction avec les pairs

Le facteur relatif à l'interaction avec les pairs qui est composé de quatre items évaluent les attitudes générales des participants envers le travail en binôme/groupe en classe (Sato et al., 2020). La tableau 4.3 nous montre les statistiques descriptives des résultats de ces items.

Tableau 4.3 Statistiques descriptives des résultats du facteur de l'interaction avec les pairs

L'interaction avec les pairs ($\alpha = 0,86$)	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>E</i>
Item 1 : J'aime les activités communicatives avec mes collègues de classe.	5.33	0.90	4.00-6.00
Item 2 : Les activités de communication avec mes collègues de classe sont utiles pour améliorer mon français.	5.10	0.93	3.00-6.00
Item 3 : J'aime travailler en groupe dans mes cours de français.	5.24	0.96	2.00-6.00

Item 4 : En classe, j’aime parler à mes collègues de classe en français. 5.33 0.90 3.00-6.00

Sous-total 5.24 0.77 3.50-6.00

Note : f = fréquences ; M = moyennes ; ET = écarts-types

4.4 Fréquence de réponses aux énoncés du facteur de l’interaction avec des pairs

Item	Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Pas d’accord	D’accord	Plutôt d’accord	Fortement d’accord
Item 1				28,6 %	9,5 %	61,9 %
Item 2			4,8 %	23,8 %	28,6 %	49,2 %
Item 3		2,4 %		21,4 %	23,8 %	52,4 %
Item 4			2,4 %	21,4 %	19 %	57,1 %

En regroupant les réponses « d’accord », « plutôt en accord » et « fortement en accord », il apparaît que 100 % des participants (dont 61,9 % sont fortement en accord) apprécient les activités communicatives avec leurs camarades de classe (item 1). Il est intéressant de souligner que 95,2 % des participants (dont 49,2 % sont fortement en accord) estiment que ces activités de communication sont bénéfiques pour améliorer leur français (item 2). De plus, 97,6 % des participants (dont 52,4 % sont fortement en accord) aiment travailler en groupe dans leurs cours de français (item 3). Enfin, 97,6 % d’entre eux (dont 57,1 % sont fortement en accord) affirment qu’ils aiment parler en français avec leurs camarades en classe (item 4).

4.3.2. La collaboration pour l’apprentissage du langage

Le facteur relatif à la collaboration pour l’apprentissage du langage est composé de quatre items qui évaluent les croyances des participants quant aux avantages de la collaboration dans le développement langagier (McDonough et *al.*, 2022). Le tableau 4.5 indique les

statistiques descriptives de ces items, tandis que le tableau 4.6 illustre la répartition des réponses des participants sur l'échelle de Likert.

Tableau 4.5 Statistiques descriptives des résultats du facteur de la collaboration pour l'apprentissage du langage

La collaboration pour l'apprentissage du langage ($\alpha = 0,73$)	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>E</i>
Item 5 : Je collabore avec mes collègues de classe pour pratiquer et apprendre le français.	5.00	0.94	3.00-6.00
Item 6 : J'essaie d'aider mes collègues de classe à améliorer leur français.	4.50	1.07	1.00-6.00
Item 7 : Je me soucie de l'amélioration du français de mes collègues de classe.	4.20	0.92	1.00-6.00
Item 8 : Travailler en collaboration est nécessaire pour améliorer mon français.	5.12	0.78	3.00-6.00
Sous-total	4.70	0.66	3.25-6.00

Note : *f* = fréquences ; *M* = moyennes ; *ET* = écarts-types

4.6 Fréquence de réponses aux énoncés du facteur de la collaboration pour l'apprentissage du langage

Item	Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Pas d'accord	D'accord	Plutôt d'accord	Fortement d'accord
Item 5			4,8 %	28,6 %	28,6 %	38,1 %
Item 6	2,4 %	2,4 %		54,8 %	19 %	21,4 %
Item 7	2,4 %		9,5 %	61,9 %	16,7 %	9,5 %
Item 8			2,4 %	16,7 %	47,6 %	33,3 %

Tout d’abord, 95,2 % des participants (dont 38,1 % sont fortement en accord) affirment qu’ils collaborent avec leurs collègues de classe pour pratiquer et apprendre le français (item 5). De plus, 95,2 % d’entre eux (dont 21,4 % sont fortement en accord) déclarent essayer d’aider leurs collègues de classe à améliorer leur français (item 6). Il n’est cependant pas surprenant que 88,1 % des participants (dont 9,5 % sont fortement en accord) considèrent qu’ils se soucient de l’amélioration du français de leurs collègues de classe (item 7). Enfin, concernant la nécessité de la collaboration, 97,6 % des participants (dont 33,3 % sont fortement en accord) estiment que « travailler en collaboration est nécessaire pour améliorer mon français » (item 8).

4.3.3. L’orientation vers la forme

Dans cette section, les items 9, 10, 11 abordent l’orientation vers la forme en tant qu’un sous-composante de l’état d’esprit d’interaction qui reflètent la perception des participants par rapport au niveau de l’attention portée à la forme linguistique (Sato et *al.*, 2020). Le tableau 4.7 fait apparaître les statistiques descriptives de ces items, tandis que le tableau 4.8 présente la fréquence des réponses des participants à ces items.

Tableau 4.7 Statistiques descriptives des résultats du facteur de l’orientation vers la forme

L’orientation vers la forme ($\alpha = 0,81$)	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>E</i>
Item 9 : Lorsque je parle à mes collègues de classe, j’ai tendance à me concentrer sur leur utilisation de la langue.	4.62	0.91	2.00-6.00
Item 10 : Il est important pour moi de faire attention à la façon dont mes collègues de classe parlent français.	4.38	0.94	2.00-6.00
Item 11 : J’ai tendance à remarquer les erreurs en français lorsque mes collègues de classe me parlent.	4.17	0.97	2.00-6.00

Sous-total 4.40 0.66 2.00-6.00

Note : f = fréquences ; *M* = moyennes ; *ET* = écarts-types

4.8 Fréquence de réponses aux énoncés du facteur de l'orientation vers la forme

Item	Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Pas d'accord	D'accord	Plutôt d'accord	Fortement d'accord
Item 9		2,4 %	4,8 %	38,1 %	38,1 %	16,7 %
Item 10		2,4 %	11,9 %	42,9 %	31 %	11,9 %
Item 11		4,8 %	14,3 %	50 %	21,4 %	9,5 %

Ces résultats montrent que, lors de la communication orale, 92,8 des participants (dont 16,7 % sont fortement en accord) ont tendance à se concentrer sur l'utilisation de la langue de leurs collègues de classe (item 9). Dans le même ordre d'idée, 85,7 % des participants (dont 11,9 % sont fortement en accord) estiment qu'il est important de faire attention à la façon dont leurs collègues de classe parlent français (item 10). Finalement, 80,9 % d'entre eux (dont 9,5 % sont fortement en accord) déclarent qu'ils ont tendance à remarquer les erreurs en français lorsque leurs collègues de classe leur parlent (item 11).

4.3.4. La provision de la rétroaction

Le facteur relatif à la provision de la rétroaction est composé de trois items qui explorent les attitudes des participants envers les RC des collègues de classe (Sato et *al.*, 2020). Les scores des items 12 et 13 sont inversés, avec l'échelle suivante : 6- *fortement en désaccord* ; 5- *plutôt en désaccord* ; 4- *pas d'accord* ; 3- *d'accord* ; 2- *plutôt d'accord* ; 1- *fortement d'accord*. Le tableau 4.9 révèle les statistiques descriptives de ces items, tandis que le tableau 4.10 indique la distribution des réponses des participants à ce sujet.

Tableau 4.9 Statistiques descriptives des résultats du facteur de la provision de la rétroaction

La provision de la rétroaction ($\alpha = 0,52$)	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>E</i>
Item 12 : Je pense qu'il est impoli de corriger les erreurs de français de mes collègues de classe.	3.86	1.39	1.00-6.00
Item 13 : Je pense que corriger les erreurs de français de mes collègues de classe interrompt la communication.	3.38	1.08	1.00-6.00
Item 14 : Je me sens à l'aise pour corriger les erreurs de français de mes collègues de classe.	3.02	1.20	1.00-6.00
Sous-total	3.42	0.88	1.00-5.33

Note : *f* = fréquences ; *M* = moyennes ; *ET* = écarts-types

4.10 Fréquence de réponses aux énoncés du facteur de la provision de la rétroaction

Item	Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Pas d'accord	D'accord	Plutôt d'accord	Fortement d'accord
Item 12	14,3 %	14,3 %	35,7 %	23,8 %	2,4 %	9,5 %
Item 13	4,8 %	4,8 %	33,3 %	45,2 %	4,8 %	7,1 %
Item 14	9,5 %	23,8 %	33,3 %	26,2 %	2,4 %	4,8 %

En ce qui concerne le sentiment des participants lors de la provision de la RC, les opinions sont partagées : environ deux tiers des participants (64,3 %), dont 14,3 % sont fortement en désaccord, rejettent l'idée qu'il est impoli de corriger les erreurs de français de leurs collègues de classe. Toutefois, 35,7 % d'entre eux (dont 9,5 % sont fortement en accord) partagent l'avis contraire (item 12). Les avis sont également divergents en ce qui concerne l'interruption de la communication : 57,1 % des participants (dont 7,1 % sont fortement en accord) estiment que corriger les erreurs de français de leurs collègues de classe interrompt la communication, tandis que 42,9 % d'entre eux (dont 4,8 % sont fortement en désaccord) ne partagent pas cet avis (item 13). Enfin, 66,6 % des participants (dont 9,5

% sont fortement en désaccord) affirment ne pas se sentir à l'aise pour corriger les erreurs de français de leurs collègues de classe, tandis que 33,4 % d'entre eux (dont 4,8 % sont fortement en accord) se sentent à l'aise pour le faire (item 14).

4.3.5. La réception de la rétroaction

Dans cette section, les items 15, 16, 17 abordent la réception de la rétroaction corrective, un autre sous-composante de l'état d'esprit d'interaction. Ces items explorent les attitudes des participants concernant la réception des RC des collègues de classe (Sato et *al.*, 2020). Les scores de l'items 15 sont inversé, avec l'échelle suivante : 6- *fortement en désaccord* ; 5- *plutôt en désaccord* ; 4- *pas d'accord* ; 3- *d'accord* ; 2- *plutôt d'accord* ; 1- *fortement d'accord*. Le tableau 4.11 illustre les statistiques descriptives de ces items, tandis que le tableau 4.12 présente la fréquence des réponses des participants à ces items.

Tableau 4.11 Statistiques descriptives des résultats du facteur de la réception de la rétroaction

La réception de la rétroaction ($\alpha = 0,08$)	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>E</i>
Item 15 : Je me sens gêné(e) lorsque mes collègues de classe corrigent mes erreurs de français.	4.93	1.14	2.00-6.00
Item 16 : Je pense que les corrections de mes collègues de classe concernant mes erreurs sont exactes.	3.62	0.80	2.00-6.00
Item 16 : Je pense que les corrections de mes collègues de classe concernant mes erreurs sont exactes.	4.43	0.97	3.00-6.00
Sous-total	4.34	0.58	3.33-5.67

Note : *f* = fréquences ; *M* = moyennes ; *ET* = écarts-types

4.12 Fréquence de réponses aux énoncés du facteur de la réception de la rétroaction

Item	Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Pas d'accord	D'accord	Plutôt d'accord	Fortement d'accord
Item 15	19 %	19 %	31 %	26,2 %	4,8 %	
Item 16		4,8 %	40,5 %	45,2 %	7,1 %	2,4 %
Item 17			14,3 %	47,6 %	19 %	19 %

Concernant les sentiments des participants face à la réception des rétroactions correctives, les avis sont partagés. Plus des deux tiers (69 %) déclarent ne pas se sentir gênés lorsque leurs collègues de classe corrigent leurs erreurs en français, bien que 19 % expriment un fort désaccord à ce sujet. En revanche, 31 % estiment être gênés par cette pratique (item 15). Quant à l'exactitude des corrections, les avis divergent également : 54,7 % des participants, dont 2,4 % en fort accord, jugent les corrections de leurs pairs précises, tandis que 45,3 % ne partagent pas cet avis (item 16). Enfin, une majorité de 85,7 % des participants, bien que 19 % soient fortement en accord, estiment que les élèves devraient corriger mutuellement leurs erreurs en français, contre 14,3 % qui s'y opposent (item 17).

En résumé, nous avons constaté que les attitudes générales des participants envers le travail en binôme ou en groupe en classe étaient très positives. La majorité d'entre eux montraient un intérêt marqué pour interagir avec leurs pairs dans le but d'améliorer leur français. De plus, ils considéraient que la collaboration avec leurs pairs était bénéfique à leur développement langagier. Par ailleurs, leur perception du niveau d'attention porté à la forme était également positive : ils avaient tendance à se concentrer sur l'utilisation de la langue de leurs collègues et à repérer leurs erreurs. Toutefois, les attitudes des participants à l'égard de la RC, qu'il s'agisse de la donner ou de la recevoir, étaient plus partagées. Dans cette section, nous avons exploré les opinions des participants sur les sous-composantes de l'ÉEI. Dans la section suivante, nous aborderons la troisième question de recherche.

4.4. L'ÉEI et le nombre d'erreurs remarquées

Afin de répondre à la troisième question de recherche qui vise à décrire la relation entre l'ÉEI et le nombre d'erreurs remarquées chez les participants, une analyse de régression a été effectuée (Sato et McDonough, 2020). Avant cette analyse, la cohérence interne des cinq sous-composantes de l'ÉEI ont été évaluées à l'aide du coefficient alpha de Cronbach. Les résultats ont révélé les niveaux suivants pour chaque sous-composante : l'interaction avec les pairs ($\alpha = 0,86$), la collaboration pour l'apprentissage du langage ($\alpha = 0,73$), l'orientation vers la forme ($\alpha = 0,81$), la provision de la rétroaction ($\alpha = 0,52$) et la réception de la rétroaction ($\alpha = 0,08$). Étant donné que le seuil recommandé pour un alpha de Cronbach est idéalement supérieur à 0,70, la sous-composante « réception de la rétroaction » a été exclue en raison de son faible niveau de cohérence interne. Bien que la sous-composante « provision de la rétroaction » ait obtenu une valeur inférieure au seuil recommandé ($\alpha = 0,52$), elle a été conservée en raison de sa pertinence théorique pour cette étude et du fait qu'elle demeure relativement peu explorée dans la littérature.

Par conséquent, dans le modèle de régression, les quatre sous-composantes de l'ÉEI ont été entrées comme variables indépendantes et la variable dépendante était le nombre d'erreurs remarquées par les participants. Le résultat de cette analyse n'était pas significatif : $F(4, 37) = 1,648$ $p = 0,183$, car la valeur p est supérieure à 0,05. Parmi ces cinq prédicteurs, seule une variable s'est avérée significative : l'interaction entre pairs qui a montré une influence notable avec une taille d'effet importante ($p = 0,041$; $sr^2 = 0,321$). Les autres variables n'ont pas démontré d'impact significatif : la collaboration dans l'apprentissage des langues ($p = 0,138$; $sr^2 = -0,230$), l'orientation vers la forme ($p = 0,673$; $sr^2 = -0,065$), la provision de rétroaction ($p = 0,476$; $sr^2 = 0,109$). Notamment, l'orientation vers la forme et la provision de rétroaction se sont révélées être les deux prédicteurs les plus faibles en ce qui concerne la quantité de remarques rapportées par les participants. Il est à noter que dans cette analyse, les variables indépendantes sont classées en fonction des coefficients de corrélation semi-partielle. Le tableau 4.13 résume le modèle de régression.

Tableau 4.13 Modèle de régression sur la quantité des erreurs détectées en L2 et les quatre sous-composantes de l'ÉEI

Variable dépendante	Variabes indépendantes	β	sr^2	t	p
Quantité de remarques	ÉEI – IP	.388	.321	2.117	.041*
	ÉEI – CO	- .312	- .230	- 1.516	.138
	ÉEI – FO	- .086	- .065	- .426	.673
	ÉEI – PRCP	.115	.109	.720	.476

Note. ÉEI = état d'esprit d'interaction, IP = interaction avec les pairs, CO = collaboration pour l'apprentissage du langage, FO = orientation vers la forme, PRCP = provision de la rétroaction corrective par les pairs. * $p < 0.05$

Pour conclure, les analyses statistiques descriptives et inférentielles nous ont permis de répondre aux questions de recherche. Il en ressort que les participants ont relevé un faible nombre d'erreurs, avec une moyenne de 1,53 sur 15. Parmi les erreurs signalées, les erreurs morphosyntaxiques ont été les plus fréquemment détectées, suivies des erreurs lexicales, puis des erreurs phonologiques. Enfin, nous avons conclu que l'ÉEI n'a pas d'influence significative sur la détection des erreurs lors de la communication orale, à l'exception d'une sous-composante de l'ÉEI, à savoir l'interaction avec les pairs, qui semble jouer un rôle.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Dans ce chapitre, nous discuterons des résultats dans le but de les interpréter de manière approfondie en les comparant attentivement à ceux des recherches empiriques présentées dans le cadre de ce projet. Nous commencerons par aborder les principaux résultats en lien avec les trois questions de recherche : la quantité globale des erreurs détectées (5.1), les types d'erreurs détectées (5.2) et la relation entre l'ÉEI et la détection d'erreurs des apprenants lors de la communication orale en L2 (5.3). Par la suite, nous mettrons en avant les principales implications pédagogiques qui découlent de ces résultats (5.4) et proposerons des pistes pour des recherches futures (5.5).

5.1. Quantité globale des erreurs détectées

Pour rappel, la première question de recherche a été élaborée afin de déterminer la quantité globale des erreurs détectées par les 42 participants, des apprenants de FLS, lors du visionnement d'une interaction entre deux apprenants de FLS. Selon les résultats obtenus dans l'étude actuelle, nous avons constaté que les participants ont rarement signalé avoir remarqué les erreurs. Ils ont principalement exprimé leurs avis sur d'autres aspects des formulaires de commentaire, tels que le contenu des réponses de la personne interviewée, son apparence et son comportement, ainsi que son intérêt et son enthousiasme lors de la conversation, plutôt que de souligner les problèmes linguistiques de cette personne. Les résultats de cette étude étaient similaires à ceux de Sato et McDonough (2020) sur le nombre limité des erreurs remarquées par les apprenants. Cette constatation semble soutenir les théories cognitives selon lesquelles, lorsque les apprenants de L2 se concentrent principalement sur le message, ils portent davantage attention au sens qu'à la forme (Schmidt, 1990 ; Skehan, 2002). Dans cette optique, Van Patten (1990), dans une étude fondatrice, a montré que, lorsque les apprenants sont

soumis à une pression de traitement de l'information, ils utilisent leurs ressources de traitement limitées pour se concentrer sur le sens. Les apprenants prêtent uniquement attention à la forme de l'input lorsqu'ils disposent de ressources de traitement supplémentaires. Autrement dit, si le traitement du sens prédomine (ce qui est généralement le cas), la forme devient un « supplément » facultatif qui requiert des ressources et qui est souvent négligé au profit du sens. Cette prédominance du sens par rapport à la forme est également cohérente avec les résultats de recherches sur l'interaction entre pairs (Bryfonski et Sanz, 2018 ; Peace, 2019). En résumé, ces résultats suggèrent que la faible quantité de rétroaction relevée dans des études antérieures sur l'interaction entre pairs (par exemple, McDonough, 2004 ; Sato et Lyster, 2012 ; Sipple et Jackson, 2015) pourrait être due au fait que les apprenants de L2 ne remarquent tout simplement pas les erreurs linguistiques de leurs pairs.

Par ailleurs, Sato et McDonough (2020) ont effectué une analyse post-hoc auprès de onze locuteurs natifs et quasi natifs de l'anglais, la langue cible dans leur recherche, afin de déterminer si la faible fréquence de détection des erreurs observées était propre aux apprenants de L2. De manière surprenante, les résultats ont révélé que les locuteurs natifs n'ont pas souvent remarqué les erreurs non plus. Ces résultats suggèrent que le processus de contrôle des informations dans les inputs n'est pas nécessairement influencé par le statut de la langue dans le répertoire linguistique de la personne, c'est-à-dire la langue maternelle ou seconde. Ceci suggère aussi que la compétence ne joue pas un rôle déterminant dans la détection des erreurs. En d'autres termes, si l'attention n'est pas spécifiquement dirigée sur les irrégularités linguistiques dans les inputs par, par exemple, une consigne de porter attention à la forme, celles-ci peuvent passer inaperçues. En lien avec la théorie de traitement de Van Patten (1990), ce résultat démontre que les locuteurs natifs vivent aussi une compétition entre le sens du message et la forme, avec le sens comme traitement de base.

5.2. Les types d'erreurs détectées

La deuxième question de recherche visait à identifier les types d'erreurs en L2 que les apprenants déclarent avoir détectés lors du visionnement d'une interaction entre deux apprenants. Dans la présente étude, les apprenants ont été exposés à trois types d'erreurs (erreurs morphosyntaxiques, erreurs lexicales et erreurs phonologiques), ce qui diffère des recherches antérieures, où l'observation portait sur des interactions basées sur des tâches ou sur des tâches conduisant à la production des structures linguistiques particulières (par exemple, Sipple et Jackson, 2015 ; Xu et al., 2019). Les résultats de notre étude indiquent que parmi les erreurs signalées, les erreurs morphosyntaxiques ont été les plus fréquemment détectées, suivies des erreurs lexicales, puis des erreurs phonologiques. Toutefois, il faut être conscient que, dans le cadre de cette étude, le nombre maximal possible de détections pour chaque type d'erreur était de deux cent dix, alors que les détections effectives se limitaient à vingt-sept pour les erreurs morphosyntaxiques, vingt-deux pour les erreurs lexicales et treize pour les erreurs phonologiques, ce qui représente un faible taux de repérage. Nos résultats s'alignent sur ceux de Sato et McDonough (2020), qui ont également observé les types d'erreurs détectées par les apprenants. Cette constatation contredit toutefois les résultats des études de Philp et al. (2010) et de Fernández Dobao (2016), qui ont montré que lorsque les apprenants de L2 s'engagent dans des épisodes relatifs à la langue (les dires des apprenants en lien avec la langue lors de leur interaction), ils se concentrent principalement sur les aspects lexicaux. Les chercheurs ont attribué ces résultats au fait que, dans les interactions axées sur des tâches, les difficultés lexicales gênent davantage la communication que les erreurs morphosyntaxiques. Cette contradiction pourrait s'expliquer par des différences méthodologiques : dans la présente recherche, les erreurs ont été rigoureusement contrôlées et les fréquences de détection signalées pour chaque type d'erreur ont été prises en compte, tandis que les études antérieures ont examiné la nature des épisodes relatifs à la langue sans se concentrer spécifiquement sur les types d'erreurs ayant provoqué ces épisodes. En outre, les épisodes relatifs à la langue

impliquent une discussion entre des apprenants, tandis que la détection des erreurs dans cette recherche a été faite en visionnant une entrevue entre deux apprenants de FLS.

En cherchant à comprendre pourquoi les apprenants signalent avoir remarqué plus d'erreurs morphosyntaxiques que lexicales ou phonologiques, une analyse plus approfondie de chaque type d'erreur a révélé que les apprenants ne prêtaient pas nécessairement plus d'attention aux erreurs perturbant leur compréhension. Par exemple, ils ont identifié l'erreur morphosyntaxique (« Je suis un peu *nerveux » : f = 20) plus souvent que certaines erreurs lexicales (« Ma *collège et moi travaillons ensemble. » : f = 10) ou phonologiques (« mes */b/je sont fatigués » : f = 7). Bien qu'il n'existe pas encore de recherche approfondie sur la manière dont les apprenants de L2 traitent les erreurs dans l'input, nous avançons nos hypothèses pour expliquer ces observations. Comme nous avons déjà mentionné, la majorité des participants de cette étude ont appris le français à travers des cours de francisation où l'enseignement basé sur l'approche communicative est préconisé. Toutefois, afin de répondre aux besoins personnels et professionnels des apprenants pour intégrer dans la société, il est nécessaire de « prévoir dans les programmes une progression grammaticale précise et explicite et d'ajouter le traitement du code linguistique (grammaire, syntaxe, lexique) » (TRÉAQFP, 2008, p. 4-5). L'enseignement de certains éléments grammaticaux est essentiel pour atteindre un certain niveau de précision linguistique. Donc, dans ce contexte pédagogique, l'enseignement de la grammaire occupe une place très importante. La fréquence plus élevée du repérage des erreurs morphosyntaxiques pourrait être expliquée par l'instruction reçue par les participants dans le contexte pédagogique, ainsi que par la fréquence d'exposition aux structures cibles, qui auraient pu aider à repérer ce type d'erreurs. Cette interprétation est en accord avec Peace (2019). Quant au constat selon lequel les participants ont surtout relevé les erreurs de conjugaison, Peace a attribué cela au contexte pédagogique de l'étude, où les apprenants étaient régulièrement incités à travailler sur les conjugaisons verbales. Sato et McDonough (2020) ont expliqué la fréquence plus élevée des remarques concernant les erreurs morphosyntaxiques par le contexte éducatif des apprenants, qui avaient appris la langue cible via la méthode

traditionnelle de grammaire-traduction. Selon eux, une autre raison était liée à la nature des erreurs sélectionnées. En effet, ces chercheurs ont choisi les erreurs morphosyntaxiques en se basant sur des schémas de développement généraux, tandis que les erreurs lexicales et phonologiques étaient fondées sur des difficultés propres à la L1 des participants. Il est très probable que les participants aient rencontré ces erreurs spécifiques à leur L1 dans leurs interactions régulières, de sorte que ces erreurs n'ont ni entravé la compréhension ni suscité le *noticing*.

En ce qui concerne la variation présentée dans chaque type d'erreur, nous aborderons ici les explications possibles. Par exemple, parmi les erreurs phonologiques, l'erreur liée à la distinction entre les phonèmes /b/ et /p/ (« mes */b/je ... » ; f = 7) a été plus remarquée que celle liée à la distinction entre les phonèmes /u/ et /y/ (« ...en février pour */rek/u/pere » ; f = 0). Étant donné que la majorité des participants étaient des locuteurs natifs du persan, notre recherche a révélé qu'en raison de l'absence du phonème /y/ en persan, sa distinction dans leur usage constitue un défi supplémentaire pour les apprenants dont la langue maternelle est persan. Le résultat suggère que cette difficulté pourrait être liée à une incapacité des apprenants à percevoir la différence entre leur interlangue et l'input donné. Par conséquent, les apprenants persanophones ont souvent tendance à remplacer ce phonème qu'ils ne parviennent pas à distinguer par un autre, ici par le phonème /u/, qui existe en leur L1 et semble relativement similaire. Cette constatation concorde avec les conclusions de Sato et McDonough (2020). Concernant le fait que les participants n'aient pas réussi à remarquer l'erreur liée au déterminant possessif, les auteurs l'attribuent à l'absence de déterminants possessifs correspondants en espagnole, la langue maternelle des participants.

Par ailleurs, parmi les erreurs morphosyntaxiques, nous pouvons constater que l'erreur liée à l'accord en genre de l'adjectif (« Je suis un peu */nerveux » ; f = 20) pourrait avoir été plus facile à repérer que celle relative à l'utilisation des pronoms relatifs (« j'avais un élève */qu'aimait » ; f = 0). Cela peut s'expliquer par le fait que, dans le langage courant, les pronoms relatifs « que » et « qui » sont souvent réduits phonétiquement lorsqu'ils sont

suivis d'un mot commençant par une voyelle, ce qui rend leur distinction plus difficile à percevoir. Donc, une autre explication possible de la variation observée dans les différents types d'erreurs pourrait résider dans la saillance perceptuelle des erreurs (Bell, Tromimovich et Collins, 2015 ; Goldschneider et DeKeyser, 2005), c'est-à-dire la facilité avec laquelle nous pouvons entendre ou percevoir ces erreurs. Cette constatation est en accord avec Sato et McDonough (2020), notamment concernant l'observation selon laquelle les participants ont davantage relevé l'erreur liée au présent progressif que celle liée à la pluralité. Sato et McDonough ont également attribué cette différence à la saillance perceptive de l'erreur liée au présent progressif.

5.3. La relation entre l'ÉEI et la détection d'erreurs

La dernière question de recherche avait pour objectif de décrire la relation entre l'ÉEI et la quantité d'erreurs remarquées chez les participants. Le concept de l'ÉEI suppose qu'un apprenant de L2 est influencé par sa prédisposition envers son partenaire et / ou la tâche à accomplir, ce qui pourrait influencer son engagement dans une tâche d'interaction avec un pair (Sato, 2017b). Comme mentionné précédemment, l'ÉEI est composé de cinq sous-catégories : l'interaction avec les pairs, la collaboration pour l'apprentissage du langage, l'orientation vers la forme, la provision de la rétroaction et la réception de la rétroaction. Dans le cadre de la présente étude, nous avons exploré la relation entre ces sous-catégories et la détection d'erreurs, à l'exception de la réception de la rétroaction, qui n'a pas été incluse dans notre analyse. Les résultats indiquent que, comme dans l'étude de Sato et McDonough (2020), la variable de la collaboration pour l'apprentissage des langues n'a pas prédit le nombre d'erreurs détectées. Cela suggère que le fait d'avoir un esprit collaboratif ne détermine pas si les apprenants détectent des erreurs. Cette constatation contredit des études antérieures, telles que celles de Xu et al. (2019) et Baralt et al. (2016), montrant que les apprenants engagés dans des relations collaboratives ont tendance à participer davantage à des épisodes relatifs à la langue impliquant la provision de rétroactions. Cette divergence pourrait s'expliquer par la méthodologie utilisée dans la présente étude pour collecter des données. En effet, les données n'ont pas été collectées

lors d'une interaction authentique en face à face. Afin de contrôler soigneusement les erreurs à observer, les apprenants ont visionné une vidéo dans laquelle des erreurs avaient été intégrées. De cette façon, les participants n'ont pas véritablement réalisé une tâche communicative avec leurs collègues de classe, ce qui pourrait expliquer pourquoi ce facteur, mesuré par des énoncés tels que « Je collabore avec mon camarade de classe pour pratiquer et apprendre le français » et « Travailler en collaboration est nécessaire pour améliorer mon français », n'a pas prédit le nombre d'erreurs détectées.

De plus, en ce qui concerne la variable liée à l'orientation vers la forme, nous avons constaté que cette sous-composante n'a montré aucune relation significative avec la quantité du repérage des erreurs. Ce facteur a été mesuré par des énoncés tels que « Lorsque je parle à mes collègues de classe, j'ai tendance à me concentrer sur leur utilisation de la langue » et « Il est important pour moi de faire attention à la façon dont mes collègues de classe parlent français ». Puisque les participants de la présente étude n'ont reçu aucune consigne spécifique pour orienter leur attention sur la forme linguistique, ils n'ont pas relevé un grand nombre d'erreurs. Cette constatation concorde avec des études antérieures soutenant l'idée que, sauf si l'attention des apprenants de L2 est dirigée vers la forme ou encore, lorsqu'il y a un bris dans la communication, ils ont tendance à ne pas remarquer les erreurs dans l'input (Schmidt, 1990 ; Skehan, 2002). Cependant, ce résultat n'est pas en accord avec celui de Sato et McDonough (2020) qui a démontré une relation significative entre l'orientation vers la forme et le nombre d'erreurs remarquées. D'après eux, il est possible que les apprenants de L2 ayant une forte orientation vers la forme prêtent une attention accrue à l'utilisation de la langue et, en conséquence, signalent un plus grand nombre d'erreurs que les autres apprenants. Cette incohérence entre ces deux résultats pourrait être expliquée par les contextes éducatifs différents dans lesquels les apprenants se trouvent. Les participants de l'étude de Sato et McDonough (2020) ont appris la langue cible par le biais de la méthode traditionnelle grammaire-traduction, ce qui les rend probablement plus attentifs à la forme linguistique. En revanche, les participants de la présente étude ont appris la langue cible

dans le cadre d'approches communicatives, qui mettent davantage l'accent sur le sens plutôt que sur la forme.

Par ailleurs, la variable liée à la provision de la rétroaction, mesuré par des énoncés tels que « Je me sens à l'aise pour corriger les erreurs de français de mes collègues de classe » et « Je pense que corriger les erreurs de français de mes collègues de classe interrompt la communication », n'a également montré aucune relation significative avec la quantité d'erreurs remarquées. D'un côté, cela suggère que la capacité des apprenants de L2 à remarquer des erreurs pourrait ne pas être influencée par leur attitude envers le fait de corriger leurs pairs. De l'autre côté, il est possible que cette variable n'ait pas été pertinente dans le cadre de l'étude actuelle, où les participants n'ont pas réellement eu l'occasion de fournir de rétroaction. Cette interprétation contraste avec l'étude de Sato et McDonough (2020), qui a trouvé une relation significative entre la provision de la rétroaction et le nombre d'erreurs détectées. Selon ces auteurs, les apprenants qui considèrent la rétroaction socialement acceptable tendent à remarquer plus d'erreurs. Cette divergence entre les deux résultats pourrait s'expliquer par des différences dans la taille de l'échantillon. Dans l'étude de Sato et McDonough (2020), le nombre de participants était nettement supérieur à celui de la présente étude, ce qui a probablement renforcé la puissance statistique et accru la probabilité de montrer des relations significatives. En revanche, la taille réduite de l'échantillon dans la présente étude pourrait avoir limité la puissance statistique, augmentant ainsi le risque de résultats non significatifs, même si une relation existe réellement.

Avant d'aborder la discussion sur la variable de l'interaction entre pairs, il est essentiel d'examiner de près le concept d'ÉEI pour comprendre pourquoi cette sous-composante parmi les quatre, est la seule à être associée à la détection d'erreurs signalées, contrairement aux autres (voir Annexe G pour le tableau de corrélation). Tout d'abord, l'interaction entre pairs présente une corrélation positive avec la collaboration ($r = 0,49$, $p < 0,001$), ce qui signifie que lorsque les apprenants de L2 valorisent les activités d'interaction entre pairs, ils ont tendance à adopter un esprit de collaboration. De plus,

l'interaction entre pairs est également positivement corrélée avec l'orientation vers la forme ($r = 0,49, p < 0,001$). Par conséquent, bien que la collaboration et l'orientation vers la forme ne soient pas des variables significatives en elles-mêmes, elles pourraient influencer la capacité à repérer les erreurs. Par ailleurs, la collaboration est aussi positivement liée à l'orientation vers la forme ($r = 0,62, p < 0,001$).

Nous passons maintenant à la discussion de la variable de l'interaction avec les pairs ($\beta = 0,388$). Cette sous-composante de l'ÉEI, mesuré par des énoncés tels que « J'aime les activités communicatives avec mes collègues de classe » et « Les activités de communication avec mes collègues de classe sont utiles pour améliorer mon français », a indiqué une relation significative entre l'ÉEI et la quantité du repérage des erreurs. Il convient de noter que les participants de la présente étude ont suivi une approche communicative pour apprendre le français, où l'interaction avec les pairs représentent une part importante du temps d'apprentissage dans de nombreuses salles de classe. Donc, il est possible que les participants, ayant les croyances positives sur l'interaction entre pairs, accordent une plus grande attention à la forme et à remarquer plus d'erreurs. Cette constatation diffère de celle de Sato et McDonough (2020), qui a présenté une relation non significative entre l'interaction avec les pairs et le nombre d'erreurs relevées. D'après eux, il est possible que le simple fait d'avoir des croyances positives sur l'interaction entre pairs ne garantit pas que les apprenants remarquent les erreurs. La raison de cette incohérence entre les résultats des deux études pourrait également être liée à la différence dans les contextes éducatifs. Comme mentionné précédemment, dans l'étude actuelle, les participants bénéficiaient des interactions avec leurs pairs en classe pour apprendre la langue cible, tandis que dans l'étude de Sato et McDonough (2020), les apprenants n'avaient pas cette opportunité, et l'enseignant jouait un rôle central dans leur apprentissage.

5.4. Implications pédagogiques

La RCP est considérée comme un outil d'apprentissage particulièrement efficace dans le développement langagier des apprenants de L2. La détection d'erreurs est l'une des conditions préalables importantes pour la fourniture de la RC par les apprenants (Sato, 2017a). Étant donné que la détection d'erreurs dans cette étude était très limitée, il est essentiel de former les apprenants à identifier les erreurs de L2 dans les énoncés de leurs pairs et à leur offrir des RC. Toutefois, en tenant compte de l'aspect social de la RC, il convient de souligner que trop de RCP pourrait causer des tensions : Il s'agit donc de trouver le juste milieu. Dans un premier temps, pour optimiser la fréquence de la détection des erreurs et l'occurrence de la RCP, il serait essentiel de sensibiliser les enseignants de L2 aux avantages de la RC entre apprenants. Cette sensibilisation des enseignants pourrait et devrait être intégrée dans la formation des futurs enseignants de L2, notamment dans les cours dédiés à la didactique. Pour y parvenir, il est primordial que les institutions scolaires reconnaissent d'abord l'importance de proposer une formation spécifique dans ce domaine. Dans un deuxième temps, étant donné que les apprenants ont montré une tendance à ne pas percevoir les erreurs présentes dans leur environnement d'apprentissage, c'est-à-dire les erreurs ayant racine dans une langue dominante, il serait pertinent pour l'enseignant de les encourager à prêter davantage attention aux erreurs fréquemment commises par l'ensemble de la classe. Néanmoins, lorsqu'il s'agit de diriger l'attention des apprenants sur les aspects formels, les enseignantes doivent agir avec prudence. La priorité des apprenants doit rester axée sur le sens, car un déséquilibre pourrait réduire l'efficacité des activités interactives entre pairs, qui visent à offrir aux apprenants un espace pour expérimenter librement avec la langue (Sato & Ballinger, 2016).

5.5. Pistes de recherche

Bien que la présente étude nous ait permis d'explorer la détection d'erreurs comme origine des RCP auprès de 42 apprenants de FLS, nous ne pouvons certainement pas généraliser nos résultats en raison de la petite taille de l'échantillon. Étant donné que peu

d'études jusqu'à présent se sont penchées sur la détection d'erreurs lors de la communication orale, du moins en FLS, d'autres études de réplication avec plus de participants seraient nécessaires pour approfondir et mieux décrire ce phénomène. Par ailleurs, les données de cette étude ont été recueillies à l'aide des formulaires de commentaire remplis par les participants après avoir visionné une vidéo en ligne via Zoom. Cette méthode présente des limites, notamment la possibilité que des problèmes audio aient influencé les résultats. Même si, aucun problème audio évident n'a eu lieu lors de la collecte, il serait intéressant de permettre aux participants de s'engager dans des interactions authentiques en face à face où les erreurs en L2 seraient contrôlées à l'aide des enregistrements audio des conversations. Cela permettrait d'examiner le nombre d'erreurs remarquées, la fréquence de la RC et de comprendre pourquoi les apprenants choisissent de ne pas donner de rétroaction même lorsqu'ils repèrent une erreur. En outre, la présente étude n'a pas examiné l'effet de la détection des erreurs sur l'apprentissage en L2. Il serait utile d'adopter une méthode quasi-expérimentale (pré-post) pour observer l'impact de la détection des erreurs en L2 sur le développement de ces caractéristiques linguistiques (Sato et McDonough, 2020).

Dans le même ordre d'idées, puisque l'ÉEI est un nouveau concept, il reste un domaine de recherche peu étudié. Il serait important d'examiner davantage le lien entre l'ÉEI et la performance des apprenants dans un éventail plus large de tâches interactives. Il serait également pertinent d'explorer la relation entre l'ÉEI et les modèles d'engagement des apprenants de L2, notamment les épisodes liés à la langue et les relations sociales (voir Storch, 2002).

CONCLUSION

La présente recherche s'est penchée sur l'origine des RCP, en particulier sur la détection des erreurs en L2 lors des interactions. Des études antérieures ont confirmé l'utilité de la rétroaction lorsqu'elle se produit, tout en soulignant qu'elle reste relativement rare dans les échanges (Sato et Lyster, 2012 ; Peace, 2019). Les résultats obtenus indiquent que les apprenants en L2 pourraient ne pas corriger les erreurs de leurs pairs simplement parce qu'ils ne les remarquent pas (Philp *et al.*, 2014 ; Bryfonski et Sanz, 2018). Il apparaît que lorsque l'attention est principalement dirigée vers le sens, les erreurs en L2 produites par leurs interlocuteurs passent souvent inaperçues.

Notre étude s'est inspirée de la recherche publiée par Sato et McDonough (2020) pour orienter son cadre méthodologique. Nous avons mené une étude descriptive dans le contexte du français au Québec, visant à examiner la fréquence et les types d'erreurs en L2 que les apprenants signalent avoir détectés après avoir visionné une interaction entre deux apprenants de FLS. Par la suite, nous nous sommes servis des analyses statistiques descriptives et des tests de Kruskal-Wallis et U Mann-Whitney afin de traiter les données. Les données recueillies auprès de 42 apprenant adultes de FLS révèlent qu'ils ont rarement indiqué avoir détecté les erreurs. Concernant les types d'erreurs, les résultats suggèrent que parmi les erreurs signalées, les erreurs morphosyntaxiques ont été les plus fréquemment détectées, suivies des erreurs lexicales, puis des erreurs phonologiques. La détection d'erreurs est influencée par l'instruction reçu dans le cadre pédagogique, la fréquence d'exposition aux structures cibles, ainsi que par la relation entre ces erreurs et la L1 des participants.

Par ailleurs, cette étude a exploré la relation entre l'ÉEI et la fréquence des détections d'erreurs signalées. Parmi les quatre sous-composantes de l'ÉEI incluses dans l'analyse de régression comme des variables indépendantes, une seule a montré une relation significative avec la quantité de remarques signalées. Cette variable clé était l'interaction

entre pairs, probablement influencée par une approche communicative dans l'apprentissage de la langue cible, où les interactions entre pairs occupent une place centrale dans de nombreuses salles de classe. Ainsi, il est possible que les participants ayant des croyances positives sur l'interaction entre pairs portent davantage attention à la forme et identifient plus d'erreurs. En revanche, les trois autres sous-composantes de l'ÉEI (la collaboration pour l'apprentissage du langage, l'orientation vers la forme et la provision de la rétroaction) n'ont montré aucune relation significative avec la fréquence de détection des erreurs.

ANNEXE A

QUESTIONNAIRE DE L'ÉTAT D'ESPRIT D'INTERACTION DE LA PRÉSENTE ÉTUDE

Nom complet :

	fortement en désaccord	plutôt en désaccord	pas d'accord	d'accord	plutôt d'accord	fortement d'accord
J'aime les activités communicatives avec mes collègues de classe.						
Les activités de communication avec mes collègues de classe sont utiles pour améliorer mon français.						
J'aime travailler en groupe dans mes cours de français.						
En classe, j'aime parler à mes collègues de classe en français.						
Je collabore avec mes collègues de classe pour pratiquer et apprendre le français.						

J'essaie d'aider mes collègues de classe à améliorer leur français.						
Je me soucie de l'amélioration du français de mes collègues de classe.						
Travailler en collaboration est nécessaire pour améliorer mon français.						
Lorsque je parle à mes collègues de classe, j'ai tendance à me concentrer sur leur utilisation de la langue.						
Il est important pour moi de faire attention à la façon dont mes collègues de classe parlent français.						
J'ai tendance à remarquer les erreurs en français lorsque mes collègues de classe me parlent.						
Je pense qu'il est impoli de corriger les erreurs de français de mes collègues de classe.						

Je pense que corriger les erreurs de français de mes collègues de classe interrompt la communication.						
Je me sens à l'aise pour corriger les erreurs de français de mes collègues de classe.						
Je me sens gêné(e) lorsque mes collègues de classe corrigent mes erreurs de français.						
Je pense que les corrections de mes collègues de classe concernant mes erreurs sont exactes.						
Les élèves devraient corriger mutuellement leurs erreurs en français.						

ANNEXE B

FORMULAIRE DE COMMENTAIRE DE LA PRÉSENTE ÉTUDE

NOM : _____

Formulaire d'évaluation de l'entretien (POUR LA PERSONNE INTERVIEWÉE DANS LA VIDÉO)

Instructions : Pour chaque sujet ci-dessous, veuillez fournir des commentaires au demandeur d'emploi sur sa performance lors de l'entretien. Notez ce qu'elle a bien fait ainsi que les erreurs qu'elle a commises. Pour les erreurs, fournissez également les corrections nécessaires.

Catégorie	ce qui a été bien fait	quelles erreurs ont été commises	comment corriger les erreurs
Apparence et comportement			
Intérêt et enthousiasme			
Contenu des réponses			
Utilisation de la langue			

ANNEXE C

SCRIPT D'ENTRETIEN D'EMBAUCHE DE LA PRÉSENTE ÉTUDE

Interviewée : Bonjour.

Intervieweuse : Bonjour, comment ça va aujourd'hui ?

Interviewée : Je vais bien. Merci. Je suis un peu **nerveux (nerveuse=morphologique)**, mais je suis excitée d'être ici.

Intervieweuse : Génial de vous avoir ici. Merci d'être venue. Alors, pouvons-nous commencer ?

Interviewée : Oui.

Intervieweuse : Je dois vous informer que je vais prendre des notes pendant l'entretien. Donc, je peux faire une pause pendant que j'écris quelque chose. Ou je peux vous demander d'arrêter un moment. Est-ce que c'est bon pour vous ?

Interviewée : Oui, bien sûr.

Intervieweuse : Super. D'accord, alors, d'abord, pouvez-vous me dire pourquoi vous voulez devenir enseignante ?

Interviewée : Eh bien, ma mère est enseignante. Donc, j'ai grandi en la regardant. Et j'admire son travail. Je crois que les enseignants peuvent apporter un grand changement dans la société. Donc, ma **raison (re/s/3=phonologique)** principale de devenir enseignante est d'inspirer mes élèves.

Intervieweuse : Intéressant. Laissez-moi juste prendre une note rapide à ce sujet (**fait semblant de prendre des notes sur la fiche d'évaluation pendant 10 secondes**). Merci d'avoir attendu. Maintenant, pouvez-vous me parler de vos expériences d'enseignement ?

Interviewée : Oui. J'ai enseigné le français pendant trois ans. J'ai enseigné principalement au niveau élémentaire dans les écoles **secondaires (sə/k/3dɛr=phonologique)**. Et actuellement, j'enseigne dans une école à Montréal. **Enfin (En fait=lexical)**, il ne fait pas vraiment froid ici ?

Intervieweuse : Vous pensez qu'il fait froid ? Je devrai demander à un concierge à ce sujet (**regarde vers le bas et prend des notes pendant 10 secondes**).

Interviewée : D'accord, merci.

Intervieweuse : Maintenant, pouvez-vous me parler d'un enseignant qui vous a inspiré et de ce que vous avez appris d'elle ou de lui ?

Interviewée : Oui. Quand j'étais en cinquième **an (année=lexical)**, j'avais une enseignante qui s'appelait madame Caroline. Son français n'était pas génial. Mais elle était tellement énergique et gentille. Elle m'a appris que l'apprentissage du français n'était pas ennuyeux. Elle nous donnait **beaucoup des (beaucoup de=morphologique)** activités, mais elles étaient très amusantes. Et si je devais enseigner ici, je **fais (ferais=morphologique)** de mon mieux pour motiver mes élèves à apprendre le français.

Intervieweuse : Je pense que la motivation est également très importante (**prend des notes pendant 5 secondes**). Alors maintenant, pourriez-vous me raconter une histoire sur un élève difficile que vous avez eu et comment vous avez géré ces difficultés ? Vous avez eu un élève difficile, n'est-ce pas ?

Interviewée : Oui, j'en ai eu. Il y a deux ans, j'avais un élève **qu' (qui=morphologique)** aimait beaucoup les films français.

Donc, il rejetait toute activité liée aux films québécois, alors j'ai décidé d'amener mon ami québécois dans ma **classe (/g/las=phonologique)** et de lui demander de parler des films québécois et de **leurs (ses=morphologique)** expériences d'apprentissage de l'anglais. Nous avons aussi mangé quelque chose. C'était vraiment très amusant. C'était comme un énorme festin. En tout cas, après ça, l'élève est devenu le plus grand fan des films québécois.

Intervieweuse : Oh, c'est une super histoire (**prend des notes pendant 5 secondes**). Alors ensuite, j'aimerais que vous parliez de votre philosophie d'enseignement. Quel est l'un des principales composantes de votre philosophie globale ?

Interviewée : Je crois **vrai (vraiment=lexical)** en la collaboration ; je pense qu'il est important que les élèves collaborent entre eux. Par exemple, ils peuvent créer un projet et écrire à ce sujet en français. Je crois aussi que la collaboration entre les enseignants est importante. Par exemple, dans mon école actuelle, ma **collège (collègue=lexical)** et moi travaillons ensemble et nous partageons nos matériaux.

Intervieweuse : (**continue à prendre des notes tout en parlant**). D'accord. Alors voici ma dernière question. Pourriez-vous parler de votre plus grande faiblesse en tant qu'enseignant de français ?

Interviewée : Eh bien, je pense que je suis bourré de travail. Je finis de travailler et je rentre chez moi, je travaille encore un peu. Mon cerveau est fatigué. **Mes pieds (/b/je=phonologique)** sont fatigués, mais je continue à travailler. Je ne sais vraiment pas

comment m'arrêter. C'est un peu **danger** (**dangereux=lexical**), je sais. Mais, j'ai de longues vacances en février pour **récupérer** (**ʁek/u/peʁe=phonologique**).

Intervieweuse : D'accord, donc c'est la fin de l'entretien. Merci beaucoup pour votre temps aujourd'hui et nous vous contacterons lorsque tous les entretiens seront terminés.

Interviewée : D'accord, merci beaucoup et j'ai hâte d'avoir de vos nouvelles.

ANNEXE D

QUESTIONNAIRE DE L'ÉTAT D'ESPRIT D'INTERACTION DE L'ÉTUDE DE SATO ET MCDONOUGH (2020)

Interaction Mindset Questionnaire

Factor 1: Peer interaction (4 items)

- I enjoy communicative activities with my classmates.
- Communicative activities with my classmates are helpful for improving my English.
- I don't like doing group work in my English classes. (reverse score)
- I like talking to my classmates in English in class.

Factor 2: Peer collaboration (4 items)

- I collaborate with my classmates to practice and learn English.
- I try to help my classmates improve their English.
- I don't care about my classmates' improvement of English. (reverse score)
- Working collaboratively is necessary to improve my English.

Factor 3: Form orientation (3 items)

- When talking to my classmates, I tend to focus on their language use.
- It's important to me to pay attention to how correctly my classmates speak English.
- I tend to notice English mistakes when my classmates are talking to me.

Factor 4: Provision of peer feedback (3 items)

- I think it's rude to correct my classmates' English mistakes. (reverse score)
- I think correcting my classmates' English mistakes interrupts communication. (reverse score)
- I feel comfortable correcting my classmates' English mistakes.

Factor 5: Reception of peer feedback (3 items)

- I feel embarrassed when my classmates correct my English mistakes. (reverse score)
- I don't think my classmates' corrections of my mistakes are accurate. (reverse score)
- Students should correct each other's English mistakes.

ANNEXE E

FORMULAIRE DE COMMENTAIRE DE L'ÉTUDE DE SATO ET MCDONOUGH (2020)

NAME: _____ RUT: _____

Interview Evaluation Form **(FOR THE PERSON IN VIDEO)**

Instructions: For each topic below, please provide feedback to the job applicant about their performance during the interview. Write down what they did well as well as the mistakes they made. For mistakes, also give corrections.

Category	What was done well	What mistakes were made	How to fix the mistakes
Appearance & behavior			
Interest & enthusiasm			
Content of responses			
Language use			

ANNEXE F

SCRIPT D'ENTRETIEN D'EMBAUCHE DE L'ÉTUDE DE SATO ET MCDONOUGH (2020)

Principal (P): Hi. How are you doing today?

Interviewee (I): I am fine. Thank you. I am a bit nervous but I am excited to be here.

P: Great to have you here, thanks for coming. Shall we get started? I should let you know that I'm going to take notes during the interview, so I may pause while I'm writing something down or I may ask you to stop for a moment. Is that okay with you?

I: Of course!

P: Great. So, first, can you tell me why you want to become a teacher?

I: Well, my mother is a teacher. I grew up looking at her and admired her work all my life. I believe teachers can make a big change in society. So, my **native (cf. original)** reason for becoming a teacher is to inspire my students.

P: Interesting. OK. Let me make a quick note of that here (**pretend you are taking notes on the evaluation sheet for 10 seconds**). Thanks for waiting. Now, can you tell me about your teaching experiences?

I: I have taught English for three years. I've taught elementary and high schools but mainly elementary-level. Currently, I **am teach** at a school in Las Condes. **By the way, isn't it kind of cold in here?**

P: You think it's cold? Hmm, I'll have to ask a janitor about that (**looking down and taking notes for 10 seconds**). OK. Now can you tell me about a teacher who inspired you and what you learned from her or him?

I: Yes. When I was in **fifth (pronounce as fiss)** grade, I had Miss Carolina. Her **English (pronounce as English)** was not great. But, she was so energetic and kind. She taught me learning English was not boring! She gave us lots of **activity**. But, they were very fun too. If I were to teach here, I will try my best to motivate my students about learning English. (**lean forward and put your elbows on the desk**)

P: I think motivation is very important too. (**take notes for 5 seconds**) Can you tell me a story about a difficult student you have taught and how you dealt with the difficulties? You've had a difficult student, haven't you?

I: Yes, I have. Two years ago, I had a student who liked American movies a lot. And he **reject** any activities related to British movies. At the end, I decided to bring my British friend to my class and asked him to talk about British movies and **her** experiences of learning Spanish. We had some food in the class too. It was a like a huge **feast (pronounce as fist)**. Anyways, after that, the student became the biggest fan of British movies!

P: That's a great story! (**take notes for 5 seconds**) OK. Next, I would like you to talk about your teaching philosophy. What's one important component of your overall philosophy?

I: Sure. I believe in collaboration. I think it is **import (cf. important)** that students collaborate with each other. For example, students can create a project together and write about it in English. Collaboration between teachers is important too. At my current school, **my college (cf. colleague)** and I work together. She **share** her materials and so do I.

P: (**keep taking notes while speaking**). OK. Here is my last question. Could you talk about your greatest weakness as an English teacher?

I: I think I am a **work alcoholic (cf. workaholic)**. I finish working, go home, and work more. My brain is tired, my **feet (pronounce as fit)** are tired. But, I still work. I don't know how to stop myself. This is a bit **danger (cf. dangerous)**, I know. But, I have a long **vacation (pronounce as bacation)** in February when I can recover!

P: OK! This is the end of the interview. Thank you very much for your time today and we'll be in touch when all the interviews are complete.

I: Thank you very much! I look forward to hearing from you.

ANNEXE G

CORRÉLATION DE PEARSON (BILATERALES) ENTRE LES VARIABLES DÉPENDANTE ET INDÉPENDANTS

	ÉEI-IP	ÉEI-CO	ÉEI-FO	ÉEI-PRCP	# notice
ÉEI-IP	1.00				
ÉEI-CO	$r = .491^*$ $p < .001$	1.00			
ÉEI-FO	$r = .491^*$ $p < .001$	$r = .621^*$ $p < .001$	1.00		
ÉEI-PRCP	$r = .251$ $p = .109$	$r = .270$ $p = .084$	$r = .104$ $p = .512$	1.00	
# notice	$r = .222$ $p = .158$	$r = -.143$ $p = .366$	$r = -.077$ $p = .628$	$r = .120$ $p = .450$	1.00

Note. ÉEI-IP = état d'esprit d'interaction - interaction avec les pairs; ÉEI-CO = état d'esprit d'interaction – collaboration pour l'apprentissage du langage; ÉEI-FO = état d'esprit d'interaction – orientation vers la forme; ÉEI-PRCP = état d'esprit d'interaction - provision de la rétroaction corrective par les pairs; # notice = fréquence de détection.

* $p < .01$.

ANNEXE H

MESSAGE DE RECRUTEMENT AUX CONTACTS ET AUX PARTICIPANTS

Objet : Invitation à participer à une étude de recherche sur le développement de la compétence orale en français langue seconde

Bonjour,

Je suis actuellement étudiante à la maîtrise en didactique des langues à l'UQAM. Je mène une étude sur le développement de la compétence orale en contexte du français langue seconde et j'aimerais vous inviter à y participer.

L'étude vise à décrire la relation entre votre intérêt pour communiquer à l'oral et votre réaction face à une conversation entre deux apprenants de français langue seconde. Votre participation consisterait en une session individuelle en ligne d'une durée de 30 minutes dans laquelle vous répondrez à de courtes questions sur votre intérêt pour communiquer en choisissant entre six options (fortement en désaccord, plutôt en désaccord ...) et vous visionnerez une courte vidéo.

Si vous êtes intéressé(e) à participer ou si vous souhaitez avoir plus d'informations, n'hésitez pas à me contacter par courriel. Je serai ravie de répondre à toutes vos questions.

Votre contribution serait d'une grande valeur pour faire avancer nos connaissances.

Je vous remercie pour votre attention et j'espère avoir le plaisir de travailler avec vous dans le cadre de cette étude.

Cordialement,

Zohre Ghasemi

Ghasemi.zohreh@courrier.uqam.ca

ANNEXE I

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

UQAM | **Comités d'éthique de la recherche
avec des êtres humains**

No. de certificat : 2024-6659

Date : 2024-02-28

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* (2020) de l'UQAM.

- Titre du projet : L'IMPACT DE L'INTERACTION MINDSET SUR LA DÉTECTION DES ERREURS PAR DES APPRENANTS LORS DE LA COMMUNICATION ORALE EN LANGUE SECONDE
- Nom de l'étudiant : Zohreh Ghasemi
- Programme d'études : Maîtrise en didactique des langues
- Direction(s) de recherche : Philippa Bell

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 au plus tard un mois avant la date d'échéance (**2025-02-28**) de votre certificat. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.



Raoul Graf, M.A., Ph.D.
Professeur titulaire, Département de marketing
Président du CERPÉ plurifacultaire

RÉFÉRENCES

- Adams, R. (2007). Do second language learners benefit from interacting with each other? Dans A. Mackey (dir.), *Conversational interaction in second language acquisition: A collection of empirical studies* (p. 29–51). Oxford: Oxford University Press.
- Al-Hajebi, A. (2019). L'interférence de l'anglais sur le français chez les apprenants canadiens du français langue seconde. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 16(2). DOI: <https://doi.org/10.4000/rdlc.6788>
- Aljaafreh, A. et Lantolf, J. (1994). Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development. *The Modern Language Journal*, 78(4), 465–483. <https://doi.org/10.2307/328585>
- Azkarai, A. et García Mayo, M. P. (2015). Task-modality and L1 use in EFL oral interaction. *Language Teaching Research*, 19(5), 550–571.
- Ballinger, S. (2013). Towards a cross-linguistic pedagogy: Biliteracy and reciprocal learning strategies in French immersion. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 1(1), 131–148. Doi: [10.1075/jicb.1.1.06bal](https://doi.org/10.1075/jicb.1.1.06bal)
- Baralt, M., Gurzynski-Weiss, L. et Kim, Y. (2016). Engagement with the language: How examining learners' affective and social engagement explains successful learner-generated attention to form. Dans M. Sato et S. Ballinger (dir.), *Peer interaction and second language learning: Pedagogical potential and research agenda* (pp. 209–239). Amsterdam: John Benjamins.

- Behney, J. et Gass, S. (2021). *Interaction* (Elements in Second Language Acquisition). Cambridge: Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/9781108870627>
- Bell, P., Trofimovich, P. et Collins, L. (2015). Kick the Ball or Kicked the Ball? Perception of the Past Morpheme ”-ed” by Second Language Learners. *Canadian Modern Language Review*, 71(1), 26–51.
- Bryfonski, L. et Sanz, C. (2018). Opportunities for corrective feedback during study abroad: A mixed methods approach. *Annual Review of Applied Linguistics*, 38, 1-32. Doi: [10.1017/S0267190518000016](https://doi.org/10.1017/S0267190518000016)
- Buckwalter, P. (2001). Repair sequences in Spanish L2 dyadic discourse: A descriptive study. *The Modern Language Journal*, 85(3), 380–397. Doi: [10.1111/0026-7902.00115](https://doi.org/10.1111/0026-7902.00115)
- Calzada, A. et Azkarai, A. (2024). Exploring learner-related variables in child collaborative writing: interaction mindset, willingness to communicate and proficiency. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*.
<https://doi.org/10.1515/iral-2023-0238>
- Carroll, J. B. (1981). Twenty-five years of research on foreign language aptitude. Dans K. Diller (dir.), *Individual differences and universals in language learning aptitude* (p. 83-118). Rowley, MA: Newbury House.
- Cintrón-Valentín, M. C. et Ellis, N. C. (2016). Salience in second language acquisition: Physical form, learner attention, and instructional focus. *Frontiers in Psychology*, 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01284>

- Conseil de l'Europe. (2001). *Un cadre européen de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- Dao, P. et McDonough, K. (2018). Effect of proficiency on Vietnamese EFL learners' engagement in peer interaction. *International Journal of Educational Research*, 88, 60-72. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.01.008>
- DeKeyser, R. (dir.). (2007). *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei Z., (2002). *Questionnaires in Second Language Research. Construction, Administration and Processing*. London : Lawrence Erlbaum. Publishers.
- Dweck, C. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House.
- Ellis, R. (2006). Researching the effects of form-focused instruction on L2 acquisition. *AILA Review*, 19, 18–41. Doi: [10.1075/aila.19.04ell](https://doi.org/10.1075/aila.19.04ell)
- Ellis, R., Basturkmen, H. et Loewen, S. (2001). Learner uptake in communicative ESL lessons. *Language Learning*, 51, 281-318. Doi: [10.1111/1467-9922.00156](https://doi.org/10.1111/1467-9922.00156)
- Fernández Dobao, A. (2016). Peer interaction and learning: A focus on the silent learner. In M. Sato & S. Ballinger (Eds.), *Peer interaction and second language learning: Pedagogical potential and research agenda* (pp. 33–61). John Benjamins.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (4e édition). Chenelière éducation.

- Fujii, A. et Mackey, A. (2009). Interactional feedback in learner-learner interactions in a task-based EFL classroom. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 47(3–4), 267–301. <https://doi.org/10.1515/iral.2009.012>
- Garcia Mayo, M. P. et Pica, T. (2000). L2 learner interaction in a foreign language setting: Are learning needs addressed? *International Review of Applied Linguistics*, 38(1), 35–58. Doi: [10.1515/iral.2000.38.1.35](https://doi.org/10.1515/iral.2000.38.1.35)
- Gass, S. M. et Mackey, A. (2015). Input, interaction, and output in second language acquisition. Dans B. VanPatten et J. Williams (dir.), *Theories in second language acquisition* (2^e éd., p. 180–206). New York: Routledge.
- Gass, S.M., Spinner, P. et Behney, J. (Éds.). (2017). *Salience in Second Language Acquisition* (1^e éd.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315399027>
- Goldschneider, J. M. et DeKeyser, R. M. (2005). Explaining the “Natural Order of L2 Morpheme Acquisition” in English: A Meta-Analysis of Multiple Determinants. *Language Learning*, 55(1), 27–77.
- Gouvernement du Canada. (2019). Le didacticiel EPTC 2. Dans http://www.ger.ethique.gc.ca/fra/education_tutorial-didacticiel.html.
- Hacquard-Taylor, C. (2014). *L'apprentissage du français langue seconde : Les erreurs interlangues chez des élèves en classe d'immersion précoce au Nouveau-Brunswick*. Sciences de l'Homme et Société. <https://dumas-01067545>
- Hall, J. K. et Walsh, M. (2002). Teacher-student interaction and language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 186-203. Doi: [10.1017/S0267190502000107](https://doi.org/10.1017/S0267190502000107)

- Hamel, M.-J., & Milićević, J. (2007). Analyse d'erreurs lexicales d'apprenants du FLS : Démarche empirique pour l'élaboration d'un dictionnaire d'apprentissage. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(1), 25–45.
- Iwashita, N. et Dao, P. (2021). Peer Feedback in Second Language Oral Interaction. Dans H. Nassaji et E. Kartchava (dir.), *The Cambridge Handbook of Corrective Feedback in Second Language Learning and Teaching* (Cambridge Handbooks in Language and Linguistics, p. 275-299). Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson, D. et Johnson, R. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38, 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Roseth, C. et Shin, T. S. (2014). The relationship between motivation and achievement in interdependent situations. *Journal of Applied Social Psychology*, 44(9), 622–633. <https://doi.org/10.1111/jasp.12280>
- Kamber, A. et Skupien-Dekens, C. (2010). La correction phonétique en français langue étrangère : Enseignement et évaluation en laboratoire multimédia. *Les Cahiers de l'APLIUT*, 29(2). <https://doi.org/10.4000/apliut.744>
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Lantolf, J. (2011). The sociocultural approach to second language acquisition: Sociocultural theory, second language acquisition, and artificial L2 development. Dans D. Atkinson (dir.), *Alternative approaches to second language acquisition* (p. 24–47). Routledge.

- Lantolf, J. et Thorne, S. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Levelt, W. (1983). Monitoring and self-repair in speech. *Cognition*, 14(1), 41-104.
[https://doi.org/10.1016/0010-0277\(83\)90026-4](https://doi.org/10.1016/0010-0277(83)90026-4)
- 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. <https://doi.org/10.1111/modl.12315>
- Littlewood, W. et Yu, B. (2011). First language and target language in the foreign language classroom. *Language Teaching*, 44, 64–77.
- Loewen, S. et Sato, M. (2018). Interaction and instructed second language acquisition. *Language Teaching*, 51(3), 285-329.
 Doi: [10.1017/S0261444818000125](https://doi.org/10.1017/S0261444818000125)
- Long, M. H. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics* 4(2), 126–141.
<https://doi.org/10.1093/applin/4.2.126>
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. Dans W. Ritchie et T. Bhatia (dir.), *Handbook of second language acquisition* (p. 413–468). San Diego, CA: Academic Press.
- Long, M. et Porter, P. (1985). Group work, interlanguage talk, and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 19, 207–227. <https://doi.org/10.2307/3586827>

- Lyster, R., Saito, K. et Sato, M. (2013). State-of-the-art article: Oral corrective feedback in second language classrooms. *Language Teaching*, 46(1), 1–40. Doi : [10.1017/S0261444812000365](https://doi.org/10.1017/S0261444812000365)
- Lyster, R. et Sato, M. (2013). Skill acquisition theory and the role of practice in L2 development. Dans M. G. Mayo, J. Gutierrez-Mangado et M. M. Adrian (dir.), *Contemporary approaches to second language acquisition* (p. 71–92). Amsterdam: John Benjamins. Doi: [10.1075/aals.9.07ch4](https://doi.org/10.1075/aals.9.07ch4)
- Mackey, A. (2012). Input, interaction and corrective feedback in L2 classroom. Oxford: Oxford University Press.
- Mackey, A., Oliver, R. et Leeman, J. (2003). Interactional input and the incorporation of feedback: An exploration of NS-NNS and NNS-NNS adult and child dyads. *Language Learning*, 53, 35-66. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00210>
- McDonough, K. (2004). Learner-learner interaction during pair and small group activities in a Thai EFL context. *System*, 32(2), 207–224. <https://doi.org/10.1016/j.system.2004.01.003>
- McDonough, K., Ammar, A. et Sellami, A. (2022). L2 French students' conversations during interactive writing tasks and their interaction mindset. *Foreign Language Annals*, 55, 222– 236. <https://doi.org/10.1111/flan.12594>
- Mougeon, R., Mougeon, F. (2003). Acquisition et enseignement du français dans les programmes d' immersion. Dans *Mille images: Guide pédagogique* (section II, pp. 1-14). Montréal: Beauchemin.

- Nassaji, H. et Swain, M. (2000). A Vygotskian perspective on corrective feedback in L2: The effect of random versus negotiated help in the learning of English articles. *Language Awareness*, 9(1), 34–51. Doi: [10.1080/09658410008667135](https://doi.org/10.1080/09658410008667135)
- Obadia, A. (2006). *Guide pédagogique. Techniques de prévention et de correction des fautes orales dans les classes d'immersion*. Association canadienne des professeurs d'immersion.
- Ohta, A.S. (2001). *Second language processes in the class-room: Learning Japanese*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Peace, M.M. (2019). Noticing without negotiation?: What L2 Spanish learners report hearing in peer-produced language. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 59, 491-515. <https://doi.org/10.1515/iral-2017-0116>
- Philp, J., Adams, R. et Iwashita, N. (2014). *Peer interaction and second language learning*. New York, NY: Routledge.
- Philp, J. et Tognini, R. (2009). Language acquisition in foreign language contexts and the differential benefits of interaction. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 47(3-4), 245–266. <https://doi.org/10.1515/iral.2009.011>
- Philp, J., Walter, S. et Basturkmen, H. (2010). Peer interaction in the foreign language classroom: What factors foster a focus on form? *Language Awareness* 19(4), 261–279. Doi: [10.1080/09658416.2010.516831](https://doi.org/10.1080/09658416.2010.516831)
- Ranta, L. et Meckelborg, A. (2013). How much exposure to English do international graduate students really get? Measuring language use in a naturalistic setting. *Canadian Modern Language Review*, 69, 1–33. Doi: [10.3138/cmlr.69.1.987](https://doi.org/10.3138/cmlr.69.1.987)

- Pica, T., Lincoln-Porter, F., Paninos, D. et Linnell, J. (1996). Language learners' interaction: How does it address the input, output, and feedback needs of L2 learners? *TESOL Quarterly*, 30(1), 59–84. <https://doi.org/10.2307/3587607>
- Sato, M. (2007). Social Relationships in Conversational Interaction: Comparison of Learner-Learner and Learner-NS Dyads. *JALT Journal*, 29(2), 183. <https://doi.org/10.37546/JALTJJ29.2-2>
- Sato, M. (2013). Beliefs about peer interaction and peer corrective feedback: Efficacy of classroom intervention. *The Modern Language Journal*, 97(3), 611–633. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12035.x>
- Sato, M. (2015). Density and complexity of oral production in interaction: The interactionist approach and an alternative. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 53(3), 307–329. <https://doi.org/10.1515/iral-2015-0016>
- Sato, M. (2017a). Oral peer corrective feedback: Multiple theoretical perspectives. Dans H. Nassaji et E. Kartchava (dir.), *Corrective feedback in second language teaching and learning: Research, theory, applications, implications* (p. 19-34). New York: Routledge.
- Sato, M. (2017b). Interaction mindsets, interactional behaviors, and L2 development: An affective-social-cognitive model. *Language Learning*, 67(2), 249-283. <https://doi.org/10.1111/lang.12214>
- Sato, M. et Ballinger, S. (2016). Understanding peer interaction: Research synthesis and directions. Dans M. Sato et S. Ballinger (dir.), *Peer interaction and second*

language learning: Pedagogical potential and research agenda (p. 1-30). John Benjamins

Sato, M. et Lyster, R. (2007). Modified output of Japanese EFL learners: Variable effects of interlocutor vs. feedback types. Dans A. Mackey (dir.), *Conversational interaction in second language acquisition: A collection of empirical studies* (p. 123–142). Oxford: Oxford University Press.

Sato, M. et Lyster, R. (2012). Peer interaction and corrective feedback for accuracy and fluency development. *Studies in Second Language Acquisition*, 34, 591–626. <http://doi:10.1017/S0272263112000356>

Sato, M. et McDonough, K. (2020). Predicting L2 learners' noticing of L2 errors: Proficiency, language analytical ability, and interaction mindset. *System*, 93:102301-. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102301>

Sato, M., McDonough, K. et Oyanedel, J. C. (2020). Data of the interaction mindset questionnaire: An initial exploration. *Data in brief*, 31, 106000. <https://doi.org/10.1016/j.dib.2020.106000>

Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129–158. <https://doi.org/10.1093/applin/11.2.129>

Sheen, Y. (2007). The Effect of Focused Written Corrective Feedback and Language Aptitude on ESL Learners' Acquisition of Articles. *TESOL Quarterly*, 41(2), 255–283. <http://www.jstor.org/stable/40264353>

Shehadeh, A. (2001). Self- and other-initiated modified output during task-based interaction. *TESOL Quarterly*, 35, 433-457. Doi: [10.2307/3588030](https://doi.org/10.2307/3588030)

- Sippel, L. et Jackson, C. N. (2015). Teacher vs. peer oral corrective feedback in the German language classroom. *Foreign Language Annals*, 48(4), 688–705. <https://doi.org/10.1111/flan.12164>
- Skehan, P. (2002). Theorising and updating aptitude. In P. Robinson (Ed.), *Individual differences and instructed language learning* (pp. 69–93). Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/llt.2.06ske>
- Storch, N. (2002). Patterns of Interaction in ESL Pair Work. *Language Learning*, 52(1), 119–158. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00179>
- Storch, N. (2017). Sociocultural theory in the L2 classroom. Dans S. Loewen et M. Sato (dir.), *The Routledge handbook of instructed second language acquisition* (p. 69–83). New York: Routledge.
- Storch, N. et Aldosari, A. (2013). Pairing learners in pair work activity. *Language Teaching Research*, 17(1), 31–48. <https://doi.org/10.1177/1362168812457530>
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. Dans S. Gass et C. Madden (dir.), *Input in second language acquisition* (p. 235–253). Rowley, MA: Newbury House.
- Swain, M. (2006). Linguaging, agency, and collaboration in advanced language proficiency. Dans H. Byrnes (dir.), *Advanced Language Learning: The Contribution of Halliday and Vygotsky* (p. 95–108). London: Continuum.
- Swain, M., Kinnear, P. et Steinman, L. (2011). *Sociocultural theory in second language acquisition: An introduction through narratives*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Swain, M. et Lapkin, S. (2002). Talking It through: Two French Immersion Learners' Response to Reformulation. *International Journal of Educational Research*, 37, 285-304. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00006-5](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00006-5)
- Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. Éditions MultiMondes.
- Toth, P. (2008). Teacher- and learner-led discourse in task-based grammar instruction: Providing procedural assistance for L2 morphosyntactic development. *Language Learning*, 58(2), 237-283. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2011.00645.x>
- Toth, P. (2011). Teacher-and learner-led discourse in task-based grammar instruction: Providing procedural assistance for morphosyntactic development. *Language Learning*, 61(s1), 141–188. Doi: [10.1111/j.1467-9922.2008.00441.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2008.00441.x)
- Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires du Québec. (2008). *Recommandations pour l'élaboration d'un nouveau programme d'études visant la francisation des adultes non francophones*.
- Van Patten, B. (1990). Attending to content and form in the input: An experiment in consciousness. *Studies in Second Language Acquisition*, 12(3), 287-301. <https://doi.org/10.1017/S0272263100009177>
- Varonis, E. et Gass, S. (1985). Non-native/non-native conversations: A model for negotiation of meaning. *Applied Linguistics*, 6(1), 71-90. <https://doi.org/10.1093/applin/6.1.71>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Watanabe, Y. (2008). Peer-peer interaction between L2 learners of different proficiency levels: Their interactions and reflections. *The Canadian Modern Language Review*, 64, 605–635. <https://doi.org/10.3138/cmlr.64.4.605>
- Xu, J., Fan, Y. et Xu, Q. (2019). EFL learners' corrective feedback decision-making in task-based peer interaction. *Language Awareness*, 28, 329 - 347. <https://doi.org/10.1080/09658416.2019.1668003>
- Zhao, S. Y., & Bitchener, J. (2007). Incidental focus on form in teacher–learner and learner–learner interactions. *System*, 35(4), 431–447.
Doi: [10.1016/j.system.2007.04.004](https://doi.org/10.1016/j.system.2007.04.004)