

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

**Les rétroactions correctives à l'oral:
que croient faire les enseignants et
qu'en pensent les apprenants ?**

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE
EN DIDACTIQUE DES LANGUES SECONDES

PAR
CAROLINE FISET-ASSELIN

JANVIER 2006

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.01-2006). 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 d'abord à remercier Madame Daphnée Simard, Professeure de didactique des langues secondes à l'Université du Québec à Montréal, pour m'avoir guidée avec tant de justesse afin de mener à terme la présente recherche. Sa rigueur et son souci du détail ont donné lieu à de précieux conseils qui aujourd'hui me permettent d'être très fière du travail accompli. J'estime que travailler avec elle dans le cadre de ce projet fut une expérience très enrichissante pour moi.

Je souhaite également remercier Madame Danièle Guénette, Professeure invitée au Département de linguistique et didactique des langues de l'Université du Québec à Montréal ainsi que Monsieur Roy Lyster, Professeur agrégé au Département d'éducation en langues secondes à l'Université McGill et vice-doyen de la recherche et des études avancées à la faculté d'éducation de l'Université McGill pour avoir consacré du temps à la lecture de ce projet. Il va sans dire que leurs suggestions m'ont permis d'améliorer certaines parties de ce travail.

Je veux aussi remercier les trois enseignants et tous les étudiants qui ont accepté de participer à cette recherche. Sans leur collaboration, cette étude n'aurait pas été rendue possible.

Pour terminer, je tiens à remercier chaleureusement mes parents, Marie Fiset et Pierre Asselin, qui m'ont soutenue tout au long de ce laborieux travail et qui ont toujours cru en moi.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|---|------|
| RÉSUMÉ..... | viii |
| CHAPITRE I | |
| PROBLÉMATIQUE..... | 1 |
| 1.1 Les aspects formels d'une langue et la précision linguistique..... | 2 |
| 1.2 L'enseignement des aspects formels de la langue seconde..... | 2 |
| 1.2.1 Les rétroactions correctives..... | 3 |
| 1.2.2 L'appréciation du recours aux rétroactions correctives dans la classe de langue seconde..... | 4 |
| 1.3 Objectifs de la recherche..... | 6 |
| CHAPITRE II | |
| CADRE THÉORIQUE..... | 7 |
| 2.1 L'acquisition des langues secondes dans une perspective interactionniste..... | 7 |
| 2.2 L'hypothèse de la production..... | 8 |
| 2.3 Le rôle de l'attention dans la maîtrise des aspects formels en langue seconde..... | 10 |
| 2.3.1 Les trois fonctions de l'attention..... | 11 |
| 2.3.2 La saisie..... | 12 |
| 2.4 Le potentiel pédagogique de la négociation de la forme..... | 14 |
| 2.4.1 Les rétroactions correctives comme moyen d'attirer l'attention sur les aspects formels de la langue..... | 15 |
| 2.4.1.1 Les types de réparation..... | 16 |
| 2.4.1.2 L'ambiguïté de la reformulation et de la répétition non corrective..... | 16 |
| 2.4.1.3 La reproduction des formes correctes pour le maintien des acquis..... | 17 |

| | |
|---|----|
| 2.5 L'appréciation subjective des rétroactions correctives..... | 18 |
| 2.6 Questions de recherche..... | 19 |

CHAPITRE III

| | |
|--|----|
| MÉTHODE..... | 20 |
| 3.1 Devis expérimental..... | 20 |
| 3.2 Participants..... | 20 |
| 3.3 Instruments de collecte de données..... | 21 |
| 3.3.1 La grille COLT..... | 21 |
| 3.3.1.1 La partie A de la grille COLT..... | 22 |
| 3.3.1.2 La partie B de la grille COLT..... | 24 |
| 3.3.2 Les avantages et les limites du questionnaire..... | 27 |
| 3.3.3 L'utilisation du questionnaire en général..... | 28 |
| 3.3.4 Les questionnaires de la présente étude..... | 29 |
| 3.3.4.1 L'organisation du questionnaire aux apprenants..... | 30 |
| 3.3.4.2 L'organisation du questionnaire aux enseignants..... | 32 |
| 3.4 Procédure..... | 34 |
| 3.5 Dépouillement des données..... | 36 |
| 3.6 Analyse des données | 36 |

CHAPITRE IV

| | |
|--|----|
| PRÉSENTATION DES DONNÉES..... | 37 |
| 4.1 Résultats des observations au moyen de la grille COLT..... | 37 |
| 4.1.1 Groupe des débutants..... | 37 |
| 4.1.2 Groupe des intermédiaires..... | 39 |
| 4.1.3 Groupe des avancés..... | 42 |
| 4.2 Présentation des statistiques descriptives associées au questionnaire des enseignants..... | 44 |
| 4.2.1 Section A : Informations factuelles..... | 44 |

| | |
|--|----|
| 4.2.2 Section B : La production orale en espagnol..... | 46 |
| 4.2.3 Section C : La correction à l'oral..... | 48 |
| 4.3 Présentation des statistiques descriptives associées au questionnaire des apprenants..... | 52 |
| 4.3.1 Section A : Informations factuelles..... | 52 |
| 4.3.2 Section B : La production orale en espagnol..... | 55 |
| 4.3.3 Section C : Perception de la reformulation d'un énoncé fautif et de la répétition sans correction..... | 67 |
| 4.3.4 Section D : Appréciation des interventions de l'enseignant en réponse à une erreur commise à l'oral..... | 70 |
| 4.4 Présentation des statistiques inférentielles associées aux questionnaires..... | 83 |
| 4.4.1 ANOVA et comparaisons deux à deux pour la question sept de la section B..... | 83 |
| 4.4.2 ANOVA et comparaisons deux à deux pour la question huit de la section B..... | 85 |
| 4.4.3 ANOVA et comparaisons deux à deux pour la question un de la section C..... | 87 |
| 4.4.4 ANOVA et comparaisons deux à deux pour la question trois de la section C..... | 89 |
| 4.4.5 ANOVA et comparaisons deux à deux pour la question un de la section D..... | 91 |
| 4.4.6 ANOVA et comparaisons deux à deux pour la question trois de la section D..... | 93 |
| 4.4.7 ANOVA et comparaisons deux à deux pour la question quatre de la section D..... | 95 |

CHAPITRE V

| | |
|--|-----|
| DISCUSSION DES RÉSULTATS ASSOCIÉS AUX QUESTIONNAIRES..... | 98 |
| 5.1 Rappel des questions de recherche..... | 98 |
| 5.2 La production orale en espagnol | 98 |
| 5.2.1 Comparaison des réponses des apprenants débutants et de leur enseignant | 99 |
| 5.2.2 Comparaison des réponses des apprenants intermédiaires et de leur enseignant..... | 101 |
| 5.2.3 Comparaison des réponses des apprenants avancés et de leur enseignant..... | 104 |
| 5.2.4 Comparaison inter-groupes..... | 106 |
| 5.3 La correction à l'oral..... | 107 |
| 5.3.1 Comparaison des réponses des apprenants débutants et de leur enseignant..... | 108 |
| 5.3.2 Comparaison des réponses des apprenants intermédiaires et de leur enseignant..... | 111 |
| 5.3.3 Comparaison des réponses des apprenants avancés et de leur enseignant..... | 113 |
| 5.3.4 Comparaison inter-groupes..... | 115 |
| 5.4 Synthèse de la discussion..... | 116 |
| 5.4.1 Première question de recherche..... | 116 |
| 5.4.2 Deuxième question de recherche..... | 117 |
| 5.4.3 Troisième question de recherche..... | 117 |
| 5.5 Limites de l'étude..... | 118 |
| 5.6 Implications pédagogiques..... | 119 |

| | |
|--|-----|
| CHAPITRE VI | |
| CONCLUSION..... | 120 |
| APPENDICE A : Grille COLT – Partie A..... | 122 |
| APPENDICE B : Grille COLT – Partie B..... | 123 |
| APPENDICE C : Questionnaire des apprenants..... | 124 |
| APPENDICE D : Questionnaire des enseignants..... | 132 |
| APPENDICE E : Exemples de réponses fournies à la question six de la section D..... | 138 |
| APPENDICE F : Exemples de réponses fournies à la question neuf de la section D..... | 139 |
| RÉFÉRENCES..... | 140 |

RÉSUMÉ

Depuis quelques années, de plus en plus de chercheurs s'intéressent à la négociation de la forme en acquisition d'une langue seconde. La *négociation de la forme*, qui est caractérisée par quatre types de rétroaction corrective, encourage l'auto-correction en attirant l'attention des apprenants sur leurs énoncés fautifs (Lyster, 1999 p.355). Mais les enseignants disent-ils formuler des rétroactions correctives ? Et les apprenants disent-ils remarquer les rétroactions qui leur sont faites ? Le cas échéant, les apprenants apprécient-ils les rétroactions correctives ?

La présente recherche exploratoire porte sur l'attention que les apprenants prétendent accorder aux différents types de rétroaction lorsque l'enseignant dit tenter de mettre en évidence les formes linguistiques déficientes à l'oral. L'appréciation du recours aux rétroactions correctives dans la classe de langue seconde ou étrangère est également une question importante abordée dans cette étude.

Afin de mener à terme cette recherche, donc de vérifier les perceptions des enseignants et des apprenants relativement aux rétroactions correctives et l'appréciation subjective de celles-ci, nous sommes allée dans trois classes d'espagnol langue étrangère d'une université francophone à Montréal pour y faire de l'observation au moyen de la grille COLT (Allen, Fröhlich & Spada, 1984; Fröhlich, Spada & Allen, 1987; Spada & Fröhlich, 1995) et pour passer un questionnaire aux apprenants et aux enseignants. Le questionnaire passé aux apprenants a servi à recueillir les données biographiques des participants et a permis de vérifier la perception de l'attention que les participants accordent aux interventions de leur enseignant. Ce questionnaire nous a aussi permis de savoir si les rétroactions correctives sont appréciées des apprenants. Bien entendu, un questionnaire différent a été préparé pour les enseignants afin de savoir si ces derniers ont recours à un ou plusieurs types de rétroaction corrective pour mettre en évidence les formes linguistiques erronées à l'oral. Pour s'assurer que les conclusions de cette étude soient généralisables à des apprenants de différents niveaux de compétence en langue seconde ou étrangère, nous avons fait passer le même questionnaire à des apprenants de niveau débutant, intermédiaire et avancé.

À la lumière des résultats obtenus, nous pouvons conclure que la reformulation semble être le type de rétroaction le plus utilisé à l'intérieur des classes ayant participé à l'étude et qu'elle peut être ambiguë pour les apprenants puisque ces derniers ne semblent pas toujours faire la différence entre la reformulation et la répétition non corrective. Nous sommes également arrivés à la conclusion que les apprenants participant à notre étude apprécient les rétroactions correctives et ce, peu importe leur niveau. Cela nous amène donc à penser que les rétroactions peuvent être faites à tous les niveaux en classe de langue. Les résultats de notre étude nous amènent également à croire que les apprenants des trois niveaux précédemment mentionnés préfèrent l'incitation. Le fait que les apprenants disent préférer l'incitation et ce, même au niveau débutant, nous oblige à remettre en question le fait que pour participer à la négociation de la forme, les

apprenants doivent déjà avoir atteint un minimum de compétence en langue seconde (Lyster, 1999, p. 376).

MOTS CLÉS : interactionnisme, négociation de la forme, rétroaction corrective à l'oral, attention, saisie, appréciation.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

1.1 Les aspects formels d'une langue et la précision linguistique

Il ressort de nombreuses recherches empiriques que les apprenants d'une langue seconde exposés à un type d'enseignement exclusivement centré sur le sens ont un faible degré de maîtrise des aspects formels de la langue apprise, à l'oral comme à l'écrit (Harley & Swain, 1984 ; Swain & Lapkin, 1986; Lyster, 1990 ; Harley, 1991 ; Rebuffot, 1993). Les aspects formels d'une langue peuvent se définir comme étant la *composante grammaticale* d'une langue (Germain & Séguin, 1995, p.39), laquelle fait référence aux règles d'usage, telles que les structures grammaticales ainsi que les aspects morphologiques et syntaxiques, et aux règles d'emploi, c'est-à-dire les règles ou conventions pour que les énoncés soient appropriés à l'intention de communication (Widdowson, 1980). Il est à noter que c'est la connaissance des règles d'usage d'une langue qui permet de produire des énoncés bien formés grammaticalement (Germain & Séguin, 1995, p. 39). Dans le cas de l'immersion par exemple, les règles d'usage de la langue cible ne sont pas acquises chez plusieurs apprenants, ce qui résulte, bien entendu, en un manque de précision linguistique (*accuracy*) (Harley & Swain, 1984 ; Swain & Lapkin, 1986; Lyster, 1990 ; Harley, 1991 ; Rebuffot, 1993). Le concept de *précision* est ici compris comme l'absence d'erreurs d'ordre linguistique que fait un apprenant au moment où il tente d'utiliser la langue cible, tant en situation décontextualisée qu'en situation de communication (Germain & Netten, 2004). Par *erreur*, nous entendons "toute production d'apprenant qui dévie des modèle de production utilisés par les locuteurs natifs d'une langue." (Calvé, 1992, p. 460)

1.2 L'enseignement des aspects formels de la langue seconde

Trop souvent, les apprenants qui ont reçu un enseignement exclusivement centré sur le sens, au détriment de la forme, voient une stabilisation de leurs erreurs appelée *fossilisation* (Gass & Selinker, 1994). Compte tenu des erreurs persistantes dans l'apprentissage des aspects formels d'une langue seconde, faudrait-il recourir à un enseignement systématique des règles d'usage d'une langue puisque justement, l'enseignement des aspects formels effectué de façon implicite ou explicite a pour objectif d'attirer l'attention des apprenants sur les aspects formels de la langue cible ? Selon Swain & Lapkin (2001), un retour à l'enseignement systématique des règles d'usage d'une langue n'est cependant pas nécessaire si l'accent est mis sur la négociation de la forme dans les classes de langue seconde ou étrangère. Il est effectivement possible de réagir aux productions langagières de la classe en encourageant les apprenants à plus de précision sans pour autant interrompre le déroulement de la communication (Lapkin & Swain, 1996; Lightbown, 1991; Lyster, 1994, 1998b, 1999; Lyster & Ranta, 1997; Spada & Lightbown, 1993). La *négociation de la forme*, qui se traduit par le fait de réagir aux productions langagières des apprenants sans interrompre le déroulement de la conversation, incite les apprenants à se corriger eux-mêmes sans leur fournir la bonne réponse et les amène à se servir de toutes leurs ressources linguistiques pour produire, avec plus de précision, des énoncés appropriés au contexte de communication (Lyster, 1999 p.356).

Lyster (1999) explicite d'ailleurs six types de rétroaction : la correction explicite, la reformulation, la répétition de l'erreur, la demande de clarification, l'indice métalinguistique et l'incitation. Nous verrons ces types de rétroaction de façon plus détaillée dans le cadre théorique. Sur les six types de rétroaction corrective répertoriés par Lyster (1999), quatre types, employés seuls ou en combinaison, caractérisent la négociation de la forme (Lyster, 1999, p.363). Il s'agit de l'incitation, l'indice métalinguistique, la demande de clarification et la répétition de l'erreur. Comme nous venons de le mentionner, ces types de rétroaction seront explicités plus loin.

1.2.1 Les rétroactions correctives

Contrairement à ce qu'affirme Krashen (1985), l'exposition à la langue cible ne mène pas nécessairement à la maîtrise des aspects formels; il s'avère donc important que les apprenants produisent à l'oral et à l'écrit (Swain, 1985, 1995). Dans la présente étude, nous nous attarderons seulement à l'oral par contre. Donc si les apprenants produisent à l'oral, l'enseignant peut intervenir, au moyen de rétroactions correctives, pour les aider à acquérir plus de précision linguistique. Lorsqu'il y a production d'un énoncé fautif par un apprenant, l'expert a deux possibilités : soit il n'intervient pas, soit il intervient de façon rétroactive en réponse à l'erreur. Il s'agit alors d'une *rétroaction corrective*. En d'autres mots, une *rétroaction corrective* comprend toute correction qui mentionne explicitement ou implicitement que la production d'un apprenant n'est pas conforme à la langue cible (Carroll & Swain, 1993). Cette définition rejoint celle de Lightbown & Spada (1999): "*Any indication to the learners that their use of the target language is incorrect. This includes various responses that the learners receive.*" (pp. 171-172). Il est tout à fait possible de formuler des rétroactions correctives aux apprenants sans pour autant interrompre la conversation et perdre de vue l'objectif communicatif (Lapkin & Swain, 1996; Lightbown, 1991; Lyster, 1994, 1998b, 1999; Lyster & Ranta, 1997; Spada & Lightbown, 1993).

Depuis quelques années, le rôle joué par les rétroactions correctives à l'oral en acquisition d'une langue seconde est devenu un sujet controversé. En effet, Truscott (1999) croit que la pratique de la correction à l'oral n'est pas justifiée alors que d'autres pensent que les rétroactions correctives à l'oral sont potentiellement efficaces (Lyster, Lightbown & Spada, 1999). En prenant pour acquis que les apprenants de langue devraient recevoir des rétroactions correctives à l'oral et que l'enseignant en formule, ces dernières sont-elles perçues ? En d'autres mots, les apprenants portent-ils attention aux rétroactions correctives qui leur sont faites et, le cas échéant, peuvent-ils distinguer les différents types de rétroaction à l'oral ? Ces deux questions s'avèrent cruciales

puisque'il ne suffit pas de corriger les apprenants à l'oral pour qu'il y ait acquisition. En effet, même si l'enseignant tente d'attirer l'attention des apprenants sur les aspects formels de la langue cible en formulant des rétroactions correctives, ces dernières doivent d'abord être détectées par les apprenants pour pouvoir intervenir dans le processus d'acquisition. La détection permet la saisie (*intake*), puis éventuellement le traitement de la composante grammaticale fournie en rétroaction. C'est ce traitement qui conduirait à l'acquisition (VanPatten, 1996). Donc, contrairement à ce que pense Truscott (1999), un plus haut niveau d'attention mènerait à plus d'acquisition (Ellis, 1991; Gass, 1988, 1990, 1991, 1997; Schmidt, 1990, 1994; Mackey, Gass & McDonough, 2000; Adams, 2003).

À la lumière de ce que nous venons d'expliquer, la saisie implique donc que l'apprenant soit attentif ; il peut ensuite y avoir réparation (*uptake*) ou non de la part de l'apprenant. Rappelons que le fait qu'il y ait réparation après une rétroaction corrective ne signifie pas que la réparation est vraiment en lien avec la composante grammaticale sur laquelle porte la rétroaction. Il peut effectivement s'agir d'une rétroaction portant sur la morphosyntaxe, la phonologie, la sémantique ou le lexique (Mackey, Gass & McDonough, 2000). Les perceptions des apprenants concernant le type de rétroaction reçue peuvent être erronées (Mackey, Gass & McDonough, 2000). Rappelons également que la réparation immédiatement après une rétroaction corrective ne signifie pas nécessairement qu'il y a acquisition et que l'absence de réparation immédiate ne veut pas dire que la rétroaction corrective n'aura pas d'effets cumulatifs et différés sur l'acquisition (Gass & Varonis, 1994 ; Mackey & Philp, 1998).

1.2.2 L'appréciation du recours aux rétroactions correctives dans la classe de langue seconde

Nous avons déjà vu que la *saisie* peut se définir comme le résultat de l'attention portée à l'intrant langagier (Ellis, 1994a, 1994b ; Long, 1991; Wong & Simard, 2001); il s'agit

donc de la partie de l'intrant langagier traitée. Mentionnons ici que l'*intrant* correspond à l'information produite dans la langue cible à laquelle l'apprenant est exposé (Gass & Selinger, 1994) et que les rétroactions correctives de l'enseignant font partie de l'intrant langagier. Nous avons déjà discuté également que le traitement de l'intrant, en l'occurrence le traitement des rétroactions correctives, mènerait à l'acquisition (VanPatten, 1996). Il est donc permis de penser que les apprenants doivent être attentifs afin de remarquer les corrections qui leur sont faites à l'oral et de détecter les règles d'usage sur lesquelles elles portent. Cependant, même avec un haut niveau d'attention, l'efficacité des rétroactions correctives n'est pas garantie puisqu'elle dépend aussi des caractéristiques des apprenants telles que l'âge, le style d'apprentissage et la motivation (Schachter, 1991). Or, l'apprentissage est favorisé lorsque les apprenants sont motivés par les pratiques de leur enseignant (Fox, 1993; Horwitz, 1988, 1990; Kern, 1995; Mantle-Bromley, 1995). L'appréciation des rétroactions correctives est un sujet peu exploré dans la littérature, mais qui mérite pourtant qu'on s'y attarde. Dans cette optique, il convient de se demander si les apprenants apprécient être corrigés à l'oral. Et s'ils apprécient, ont-ils une préférence pour un type de rétroaction corrective en particulier ?

1.3 Objectifs de la recherche

Ce mémoire a un triple objectif. D'une part, il a pour but de vérifier si les enseignants d'espagnol langue étrangère disent avoir recours à un ou plusieurs types de rétroaction corrective pour mettre en évidence les formes linguistiques erronées à l'oral. D'autre part, ce mémoire a pour objectif de faire une étude exploratoire de l'attention que des apprenants adultes prétendent porter aux rétroactions correctives à l'oral en espagnol langue étrangère. Finalement, cette étude vise à aller vérifier auprès des apprenants leur appréciation de la correction rétroactive et de ses différents types.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Dans cette partie, il sera question d'un survol des théories et des recherches existant sur l'acquisition d'une langue seconde et plus précisément sur les interventions rétroactives. D'abord, nous aborderons la notion d'acquisition des langues secondes selon une perspective interactionniste. Nous présenterons ensuite l'hypothèse de la production en langue seconde, puis il sera question du rôle important de l'attention dans le processus d'acquisition d'une langue et des rétroactions en contexte de négociation du sens. Enfin, nous nous attarderons à l'appréciation subjective des rétroactions correctives.

2.1 L'acquisition des langues secondes dans une perspective interactionniste

Les théories interactionnistes mettent l'accent sur le rôle important que jouent l'environnement linguistique et les processus cognitifs de l'apprenant pour expliquer l'acquisition d'une langue seconde ou étrangère (Lightbown & Spada, 1999). L'acquisition est donc le résultat de l'interaction entre les habiletés mentales de l'apprenant et l'intrant langagier, ce qui se réfère directement à *l'hypothèse de l'interaction* (Long, 1996). Cette hypothèse stipule que pour que l'intrant soit compréhensible, il faut qu'il y ait interaction; l'intrant compréhensible facilite l'acquisition et les modifications langagières effectuées pendant l'interaction favorisent également l'acquisition (Long, 1996). Pour Allwright (1984), l'interaction est également primordiale en classe: "*Interaction is the sine qua non of classroom pedagogy because all pedagogy proceeds, necessarily, via a process of interaction.*" (p. 159)

Selon Long (1991), les activités favorisant la négociation du sens d'un message devraient être privilégiées en salle de classe. Il semble qu'à travers l'interaction, certains aspects formels de la langue peuvent être détectés par les apprenants (Mackey, Gass &

McDonough, 2000). À cet égard, le rôle important de l'attention pour l'acquisition d'une langue sera discuté plus loin.

Toujours selon Long (1991), ce sont des ajustements langagiers, tels que la demande de clarification ou de confirmation, les répétitions, les paraphrases et la vérification de la compréhension, qui permettent aux apprenants de s'ajuster sur le plan langagier afin de faire passer leur message. Cette négociation du sens aiderait à développer les aspects formels de la langue cible et se produirait davantage pendant les interactions entre les apprenants ou encore entre les apprenants et l'enseignant.

"... negotiation of meaning, and especially negotiation work that triggers interactional adjustments by the NS or more competent interlocutor, facilitates acquisition because it connects input, internal learner capacities, particularly selective attention, and output in productive ways." (Long, 1996, pp. 451-452)

Les interactions permettraient donc aux apprenants d'acquérir les aspects formels de la langue cible tout en négociant le sens des messages qu'ils produisent (Long, 1981). D'ailleurs, il semble que l'enseignement centré sur le sens et mettant l'accent sur les aspects formels d'une langue soit le mieux adapté (Lightbown & Spada, 1999). À la lumière de ceci, nous pouvons alors penser que les rétroactions correctives de l'enseignant aident à acquérir les formes correctes de la langue cible.

2.2 L'hypothèse de la production

L'hypothèse de la production (*the output hypothesis*) (Swain, 1985, 1995) s'harmonise avec l'hypothèse de l'interaction de Long (1996). En effet, selon l'hypothèse de la production (Swain, 1985, 1995), la production orale ou écrite dans la langue cible favorise l'acquisition de la langue. En effet, l'apprenant progresse davantage s'il a à produire un ou des énoncés (*output*) que s'il n'est qu'exposé à l'intrant (Swain, 1985,

1995): “*The output hypothesis proposes that through producing language, either spoken or written, language acquisition/learning may occur.*” (Swain, 1985)

Cette hypothèse est en nette contradiction avec celle de l’innéiste Krashen (1985) qui ne voit pas l’importance de la production et stipule que le seul fait d’être exposé à de l’intrant compréhensible suffit pour en venir à acquérir une langue. Pourtant, la production permet d’abord à l’apprenant de s’exercer à employer ses connaissances des règles d’usage d’une langue dans un contexte significatif: “... *language production provides the opportunity for meaningful practice of one’s linguistic resources permitting the development of automaticity in their use.*” (Swain, 1993, p.159). La production requiert effectivement un effort mental supplémentaire puisqu’elle oblige l’apprenant à passer de la sémantique à la syntaxe. Bien souvent, il est possible de comprendre le contenu d’un message sans avoir de connaissances précises des points de vue morphologique et syntaxique ; en revanche, ces connaissances sont nécessaires à la production orale ou écrite du discours (Swain, 1985, 1995).

Bien entendu, la production à l’oral n’est pas suffisante pour accélérer le processus d’acquisition de la langue cible (Swain, 1993). Tel que nous le verrons plus loin, les rétroactions correctives de l’enseignant, et même des pairs, sont indispensables (Swain, 1985, 1988). Swain (1985, 1995) soutient que les apprenants peuvent progresser en acquisition d’une langue seconde ou étrangère grâce aux interactions sociales et à la négociation du sens des messages envoyés ou reçus par chacun des interlocuteurs. Il ne faut cependant pas que les apprenants se contentent de transmettre le sens d’un message. En effet, la négociation de la forme, qui comme nous le verrons plus loin consiste en au moins quatre des six types de rétroaction corrective répertoriés par Lyster (1999, p.355), s’avère primordiale pour mettre en évidence certaines formes et fonctions langagières et peut se produire sans perdre de vue l’objectif communicatif (Lyster, 1999, p.357). À cet égard, voici ce qu’en dit Lyster (1999) :

En distinguant la négociation du sens de la négociation de la forme, nous avons voulu suggérer que celle-ci invite les élèves à ne pas se contenter de transmettre le sens du message; elle les incite également à puiser dans toutes leurs ressources linguistiques afin de produire des énoncés plus précis et plus appropriés. (p.356)

D'ailleurs, parmi les six types de rétroactions correctives identifiés par Lyster (1999), les enseignants en classe d'immersion utilisent souvent les demandes de clarification pour attirer l'attention des apprenants sur les formes fautives de leurs énoncés (Lyster & Ranta, 1997). Il semble que les demandes de clarification et de confirmation, entre autres, poussent les apprenants à modifier la sémantique ou la morphosyntaxe de plus d'un tiers de leurs énoncés (Pica, Holliday, Lewis & Mortgenhaler, 1989).

“Learners need to be pushed to make use of their resources; they need to have their linguistic abilities stretched to their fullest; they need to reflect on their output and consider ways of modifying it to enhance comprehensibility, appropriateness and accuracy.” (Swain, 1993 pp.160-161)

2.3 Le rôle de l'attention dans la maîtrise des aspects formels en langue seconde

Comme nous l'avons déjà vu, la négociation de la forme encourage les apprenants à plus de précision et ce, sans interrompre le déroulement de la conversation (Lyster, 1999). En ce sens, les rétroactions correctives, comme par exemple les demandes de clarification, attirent l'attention des apprenants sur leurs productions fautives tout en ne faisant pas obstruction à la communication (Lyster & Ranta, 1997). Mais suffit-il de tenter d'attirer l'attention des apprenants pour que ceux-ci remarquent vraiment les rétroactions correctives qui leur sont faites et détectent les règles d'usage sur lesquelles elles portent ? Dans cette partie, nous nous attarderons à l'attention et à son rôle important dans la maîtrise des aspects formels en langue seconde. Nous verrons également les trois fonctions de l'attention et nous approfondirons le concept de saisie.

2.3.1 Les trois fonctions de l'attention

Un modèle d'analyse fine (*coarse-grained*) de l'attention (*noticing*) a été proposé par Tomlin et Villa (1994). Selon ce modèle, trois fonctions sont impliquées dans l'attention : la vigilance, l'orientation et la détection (Tomlin & Villa, 1994). La *vigilance* (*alertness*) serait caractérisée par le fait d'être prêt à recevoir l'intrant langagier, il y aurait ensuite *orientation* sur un type d'intrant langagier en particulier et la *détection* se traduirait par le fait de sélectionner une partie spécifique de l'intrant langagier (Tomlin & Villa, 1994). Pour Tomlin et Villa (1994), la détection est la fonction la plus importante de l'attention en ce sens qu'elle permet la saisie (*intake*). Ces deux auteurs prétendent également que la vigilance et l'orientation ne sont pas des pré-requis à la détection : "*Both orientation and alertness may separately or together enhance the chances for detection to occur, but neither is required.*" (Tomlin & Villa, 1994, p. 198). Simard & Wong (2001) considèrent plutôt que la vigilance, l'orientation, la détection ainsi que la conscience (*awareness*) coexistent et interagissent à des degrés divers selon la nature de la tâche à réaliser, l'aspect formel de la langue et les différences individuelles par exemple. Bien qu'en psychologie cognitive il ait été démontré que la détection et l'acquisition pouvaient se produire sans que la conscience soit impliquée, cela reste à prouver dans le domaine de l'acquisition des langues secondes (Schmidt, 1995; VanPatten, 1996, Simard & Wong, 2001). À la lumière de ceci, nous avons retenu une définition de l'attention, soit celle de Schmidt (1990, 2001). Selon cet auteur, l'*attention* est un système comportant au moins les fonctions suivantes : la vigilance, l'orientation, la détection dans l'attention sélective et l'inhibition. La détection dans l'attention sélective ou encore, dans les termes de Schmidt (1990), l'action de remarquer (*noticing*), correspond à l'enregistrement des structures de surfaces de la langue cible dont le produit est appelé saisie (*intake*). Celle-ci est définie dans la section suivante.

2.3.2 La saisie

Tel que le mettent en lumière Wong & Simard (2000), il existe de nombreuses conceptions de la saisie (*intake*). Certains chercheurs considèrent la saisie comme un produit (Ellis, 1994; Germain, 1991; VanPatten, 1988, 1996, 1999), d'autres la voient comme un processus d'acquisition (Gass, 1988, 1997) et d'autres encore la considèrent à la fois comme un produit et un processus d'acquisition (Leow, 1997). Dans la présente recherche, nous retiendrons la perspective de la saisie comme produit. Selon cette perspective, la *saisie* correspond à l'élément sur lequel s'est focalisée l'attention de l'apprenant (Corder, 1967). La saisie représente alors la partie de l'intrant langagier qui est intégrée dans le système langagier de l'apprenant ou encore la partie de l'intrant langagier qui a été remarquée et qui est disponible pour un traitement ultérieur. Ce traitement ultérieur mènerait à l'acquisition (VanPatten, 1996).

Tel que vu précédemment, la production dans la langue cible favorise l'acquisition de la langue (Swain, 1985, 1995) et les interactions sont primordiales dans une salle de classe (Allwright, 1984). Afin d'aider les apprenants à acquérir plus de précision linguistique dans la langue cible, il est important que l'enseignant réagisse aux énoncés fautifs qu'ils produisent. À cet égard, Germain (1991) stipule que l'interaction sociale est peut-être ce qui permet d'augmenter la quantité et la qualité de la saisie. La saisie peut se faire lorsque l'apprenant, en contexte de production et d'interaction, réalise qu'il ne connaît pas la bonne façon d'exprimer un message spécifique (Schmidt, 1990). Il peut également y avoir saisie quand certains aspects formels de la langue cible sont rendus plus évidents grâce aux interactions avec les autres (Long, 1996), c'est-à-dire les pairs ou l'enseignant. En outre, pour qu'il y ait modification langagière, il est nécessaire que l'apprenant ait remarqué qu'il y avait discordance entre sa production et la forme correcte (Swain, 1993, 1995 ; Schmidt, 1990).

*“... it is hypothesized that output promotes 'noticing'. That is to say, in producing the target language (vocally or subvocally) learners may notice a gap between what they **want** to say and what they **can** say, leading them to recognize what they do not know, or know only partially.” (Swain, 1995, p. 126)*

Cette attention portée à la discordance entre la production de l'apprenant et la forme correcte, souvent rendue plus évidente par les rétroactions correctives de l'enseignant, fait référence à l'hypothèse de l'écart (*Noticing the Gap Hypothesis*) de Schmidt (1990). Ainsi donc, l'apprenant qui tente de produire en langue seconde ou étrangère pourrait détecter l'écart existant entre ses propres ressources linguistiques et celles d'un natif et se tourner vers un de ses pairs pour essayer de trouver une solution. En ce sens, les rétroactions correctives peuvent amener l'apprenant à modifier sa production en attirant son attention sur la compréhensibilité et la précision de son message en ce qui concerne sa forme (Swain, 1993). Ainsi, tel que le stipule Calvé (1992, p. 462), la correction ne doit pas être vue uniquement comme réaction aux productions des apprenants ; elle constitue aussi une occasion pour les apprenants de parfaire leur acquisition de certains aspects formels de la langue cible au moment où le besoin d'utiliser ces aspects formels se fait sentir.

À la lumière de ce que nous venons de voir, l'attention en contexte de négociation de la forme peut donc mener à la détection qui permet la saisie, puis éventuellement à la réparation (*uptake*) des énoncés fautifs. Cette réparation peut ensuite être en lien avec le type de rétroaction reçue, ce qui signifie que l'apprenant a une juste perception de la composante grammaticale sur laquelle porte la rétroaction (Mackey, Gass & McDonough, 2000). Rappelons aussi que la réparation suivant immédiatement une rétroaction n'est pas nécessairement la preuve qu'il y a acquisition (Gass & Varonis, 1994 ; Mackey & Philp, 1998).

2.4 Le potentiel pédagogique de la négociation de la forme

Il est bien entendu fondamental de laisser de la place à l'apprenant pour qu'il produise dans la langue cible le plus fréquemment possible puisque cela lui permettra de développer son *aisance*, c'est-à-dire sa capacité à s'exprimer avec naturel, dans un langage « qui coule bien » (Swain, 1985, 1995) ou encore la facilité avec laquelle il communique, notamment en termes de rapidité du débit, soit le nombre de syllabes produites dans un laps de temps donné (Fillmore, 1979; Hedge, 1993; Lennon, 2000). Cependant, comme nous l'avons déjà vu, le simple fait de produire en langue seconde n'est pas suffisant pour former un message précis : *“But speaking just to speak is not enough. Students need more than this.”* (Swain, 1993, p. 159). Il convient donc d'outiller l'apprenant sur les plans grammatical et phonologique afin qu'il puisse produire avec précision dans la langue cible (Swain, 1985, 1995). Les rétroactions correctives visent justement à encourager les apprenants à plus de précision lorsqu'ils s'expriment à l'oral (Lyster, 1999).

“It may generate responses from speakers of the language which can provide learners with information about the comprehensibility of well-formedness of their utterances. Responses may take the form of confirmation checks, clarification requests, or implicit and explicit corrections. Feedback can lead learners to modify or “reprocess” their output.” (Swain, 1993, p.160)

Le potentiel pédagogique de la négociation de la forme est indéniable. En effet, cette dernière permet d'attirer l'attention de l'apprenant sur les formes fautives de façon à favoriser l'auto-correction et la correction par les pairs (Harley, 1993, 1994 ; Swain, 1985, 1995 ; Lyster, 1999 ; Lyster & Ranta, 1997) et encourage les enseignants à mettre en évidence les formes et fonctions langagières d'une langue seconde. Il est important que l'enseignant réagisse aux productions orales de l'apprenant en mettant en évidence certaines formes fautives sans toutefois interrompre le déroulement de la conversation (Lyster, 1999). Il s'agit alors d'un enseignement centré sur la négociation du sens, mais

qui permet aussi de mettre l'accent sur les aspects formels de la langue cible dans des contextes signifiants ; l'importance de la rétroaction n'est donc surtout pas à négliger. Il semble que, sur le plan de la précision linguistique, les apprenants bénéficient des rétroactions correctives lorsqu'ils produisent des formes erronées (Lyster, 1999). S'il n'y a pas de correction systématique des erreurs, les risques de fossilisation sont élevés. Le terme *fossilisation* fait ici référence au phénomène de la stabilisation de formes linguistiques erronées chez un apprenant ; il s'agit donc d'une sorte de plateau dans le développement d'une langue seconde (Gass & Selinker, 1994).

2.4.1 Les rétroactions correctives comme moyen d'attirer l'attention sur les aspects formels de la langue

Nous avons déjà vu que lorsque l'enseignant réagit aux productions orales des apprenants en mettant en évidence les formes fautives, il est essentiel que les apprenants portent attention afin de pouvoir détecter les discordances entre leurs énoncés et la forme correcte (Swain, 1995 ; Schmidt, 1990). Il est alors possible que les apprenants réparent leurs énoncés. Avant d'aborder les réparations en langue seconde, il convient d'expliquer la rétroaction corrective de façon plus détaillée. Tel que nous l'avons mentionné précédemment, Lyster (1999) explicite six types de rétroaction : la correction explicite (en lui indiquant qu'il y a eu une erreur, l'enseignant fournit à l'apprenant la forme correcte), la reformulation (l'enseignant reformule la proposition de l'apprenant en éliminant l'erreur de façon implicite), la répétition de l'erreur, la demande de clarification (en se servant de phrases comme "Pardon ?" ou "Je ne comprends pas", l'enseignant indique à l'apprenant que son message a été mal compris ou mal formulé), l'indice métalinguistique (à l'aide de commentaires mais sans lui donner la forme correcte, l'enseignant souligne un problème dans la déclaration de l'apprenant) et l'incitation (l'enseignant incite l'apprenant à trouver la forme correcte en commençant une phrase et en invitant l'apprenant à la compléter, ou bien en essayant de solliciter la forme correcte par le biais de questions, ou encore en demandant à l'apprenant de

reformuler son énoncé). Rappelons que selon Lyster, ce sont les quatre derniers types de rétroaction corrective qui caractériseraient la négociation de la forme. (Lyster, 1999, p.355)

2.4.1.1 Les types de réparation

À la lumière des résultats d'une recherche effectuée dans quelques classes d'immersion, il semble que les quatre derniers des types de rétroaction mentionnés ci-haut, employés seuls ou en combinaison, sont les plus efficaces pour inciter l'apprenant à reprendre son énoncé (Lyster & Ranta, 1997). Les réponses de l'apprenant à la suite des rétroactions de l'enseignant, souvent désignées sous le nom de réparation (*uptake*) (Lyster & Ranta, 1997; Lyster, 1999), sont considérées comme des réparations après rétroactions. Lyster (1999) en distingue trois types : la répétition, l'auto-correction et la correction par les pairs. La reformulation, qui semble être le type de rétroaction le plus utilisé en classe, n'aboutit pas à l'auto-correction ni à la correction par les pairs. Elle ne conduit l'apprenant qu'à répéter l'énoncé tel qu'il a été repris par l'enseignant et en ce sens, n'implique pas un processus actif et réfléchi de la part de l'apprenant. Cependant, la reformulation favorise la réparation immédiate des erreurs phonologiques et si elle s'accompagne d'une intonation accentuée ou d'une réduction du message de l'apprenant pour mieux mettre en évidence la correction de l'erreur, elle s'avère plus efficace (Lyster, 1999).

2.4.1.2 L'ambiguïté de la reformulation et de la répétition non corrective

Même si elle favorise souvent la réparation immédiate des erreurs phonologiques, la reformulation peut être très ambiguë pour l'apprenant puisque parfois, l'enseignant répète un énoncé correct (répétition non corrective) et parfois, il reformule une déclaration fautive (Lyster, 1998a). L'apprenant doit donc faire la différence entre la

répétition non correctrice et la reformulation, ce qui peut donner lieu à des ambiguïtés linguistiques. En plus de deviner si l'enseignant emploie une reformulation motivée par la forme ou s'il utilise la répétition non correctrice pour consolider ou développer un message, l'apprenant doit distinguer l'approbation de la correction. En effet, en plus de succéder à des énoncés dont le sens et la forme sont corrects, les signes d'approbation suivent également des énoncés dont le sens est correct, mais la forme est fautive. Il faut donc reconnaître l'ambiguïté du point de vue de l'apprenant d'une langue seconde. Cette ambiguïté n'est pas seulement réservée aux répétitions non correctrices et aux reformulations. En effet, même si plusieurs études témoignent des rétroactions qui sont bien perçues par les apprenants, c'est-à-dire "remarquées", (Roberts, 1995 ; Philp, 1999), il n'est pas évident de savoir si les rétroactions correctrices sont effectivement remarquées par les apprenants. Et le cas échéant, le type de rétroaction est-il bien perçu ? Les apprenants vont-ils se corriger en fonction de l'intervention faite par l'enseignant ? Selon une étude menée par Mackey, Gass & McDonough (2000), il semblerait que les rétroactions correctrices portant sur le lexique et la phonologie sont mieux perçues ou mieux détectées que les rétroactions sur la morphosyntaxe. Faut-il rappeler que si l'apprenant ne perçoit pas précisément l'aspect linguistique sur lequel porte la rétroaction correctrice, les probabilités d'une réparation efficace sont faibles.

2.4.1.3 La reproduction des formes correctes pour le maintien des acquis

Le fait que l'enseignant reformule correctement ce que l'apprenant a produit, ou encore indique implicitement à l'apprenant que quelque chose ne va pas avec son énoncé, implique que l'apprenant risque de prêter attention aux discordances entre sa propre production et la forme correcte, de faire une détection des règles d'usages problématiques pour lui, rendues plus évidentes grâce aux rétroactions correctrices de l'enseignant, et d'intégrer la saisie lors de l'exercice d'amélioration de sa propre production. Pour être efficace, la correction à l'oral doit se faire de façon suivie et

systématique (Lightbown & Spada, 1990) et pour qu'il y ait maintien des acquis, il est ensuite primordial que les apprenants reproduisent les formes correctes dans de nouvelles situations (White, 1991).

2.5 L'appréciation subjective des rétroactions correctives

En considérant que les enseignants formulent des rétroactions correctives, que celles-ci sont détectées par les apprenants et que ces derniers savent distinguer les différents types de rétroaction, il convient de se poser les questions suivantes : les apprenants apprécient-ils se faire corriger à l'oral et si oui, ont-ils une préférence pour un type de rétroaction en particulier ? Plusieurs études ont démontré le rôle crucial de l'attention en acquisition d'une langue seconde, quelques publications comme celles d'Archambault & Aubé (2000) ont servi à identifier certaines pratiques professionnelles enseignantes par le biais d'un questionnaire, de plus en plus de chercheurs s'intéressent à la négociation de la forme et aux rétroactions correctives qui la caractérisent, mais peu de recherches ont été menées sur l'appréciation des différents types de rétroaction corrective. Même si les interventions correctives peuvent améliorer et accélérer le processus d'acquisition d'une langue seconde chez les adultes (Doughty & Williams, 1998 ; Lightbown, 1998 ; Long & Robinson, 1998 ; Lyster, Lightbown & Spada, 1999), sont-elles appréciées par les principaux intéressés ? Deux études menées par Schulz (1996, 2001) démontrent qu'en général, les apprenants apprécient se faire corriger à l'oral parce qu'ils pensent que cela aura un effet bénéfique sur leur acquisition de la langue cible. Les résultats de ces mêmes deux études (Schulz, 1996, 2001) ont cependant révélé des différences entre les apprenants et les enseignants au niveau de leur perception du rôle des rétroactions correctives. En effet, bien que la plupart des apprenants aient été d'accord pour affirmer que les rétroactions correctives aident à l'acquisition d'une langue seconde, l'efficacité des rétroactions correctives était loin de faire l'unanimité parmi les enseignants (Schulz, 1996, 2001). Rappelons ici que des différences considérables entre les perceptions des apprenants et celles des enseignants en ce qui a trait à l'efficacité des pratiques

pédagogiques peuvent affecter l'apprentissage (Fox, 1993; Horwitz, 1988, 1990; Kern, 1995; Mantle-Bromley, 1995). La présente recherche vise, en partie, à vérifier les conclusions tirées par Schulz (1996, 2001) au sujet de l'appréciation des rétroactions correctives.

2.6 Questions de recherche

À la lumière des positions théoriques qui viennent d'être abordées, voici un rappel des trois questions de recherche. D'abord, les enseignants d'espagnol langue étrangère disent-ils avoir recours à un ou plusieurs types de rétroaction corrective pour mettre en évidence les formes linguistiques erronées à l'oral ? Ensuite, les apprenants adultes de l'espagnol langue étrangère prétendent-ils remarquer les rétroactions correctives de leur enseignant et faire la différence entre les différents types rétroaction ? Enfin, cette recherche permet de savoir si les apprenants apprécient la correction rétroactive et s'ils ont des préférences pour certains types de rétroaction.

CHAPITRE III

MÉTHODE

3.1 Devis expérimental

Dans le cadre du présent mémoire, nous avons choisi de conduire une étude de type exploratoire auprès de trois groupes d'étudiants adultes apprenant l'espagnol langue étrangère dans une université francophone à Montréal: un groupe de niveau débutant, un groupe de niveau intermédiaire et un groupe de niveau avancé. Nous sommes allée dans trois classes d'espagnol langue étrangère afin d'y faire de l'observation au moyen de la grille COLT après, bien entendu, avoir fait signer un formulaire de consentement à tous les participants. Cette observation a permis de connaître l'orientation générale de chaque cours. Nous avons ensuite distribué un questionnaire aux apprenants et aux enseignants. Le questionnaire passé aux apprenants a servi, d'une part, à recueillir les données biographiques des participants ainsi que certaines opinions en lien avec la production orale en langue cible. D'autre part, ce questionnaire comportait une série de questions permettant de vérifier la perception de l'attention que les participants accordent aux interventions de leur enseignant ainsi que leur appréciation des rétroactions correctives. Bien entendu, un questionnaire différent a été distribué aux enseignants afin de recueillir des données factuelles ainsi que des opinions sur l'importance de la production en langue cible et afin de savoir s'ils formulent des rétroactions correctives pour mettre en évidence les formes linguistiques déficientes à l'oral chez les apprenants.

3.2 Participants

Le premier groupe participant à notre recherche était constitué de 21 apprenants de niveau débutant. Dans le second groupe se retrouvaient 23 apprenants de niveau intermédiaire alors que 24 apprenants de niveau avancé faisaient partie du troisième groupe. Les enseignants de chacun des trois groupes ont également participé à la

recherche en remplissant un questionnaire. Il est à noter que les cours, d'une durée de trois heures, étaient dispensés deux fois par semaine puisqu'il s'agissait de la session intensive d'été. Bien que la sélection aléatoire des participants contribue à augmenter la validité interne d'une recherche (Robert, 1988), dans ce cas-ci les participants n'ont pas été choisis aléatoirement, en ce sens que nous avons fait passer les questionnaires à tous les apprenants et aux enseignants de trois classes intactes.

La raison pour laquelle nous avons choisi de faire passer les questionnaires à des groupes d'étudiants de niveau différent est la suivante : nous avons voulu assurer la représentativité de l'échantillon de sujets recrutés par rapport à la population cible. Comme nous nous intéressons à l'attention portée aux rétroactions correctives et à l'appréciation de celles-ci en langue seconde et ce, peu importe le niveau, nous avons voulu être certains qu'il n'y ait pas de déficiences dans l'échantillon des situations d'obtention des données. Nous avons donc pensé que la comparaison des réponses des apprenants de niveau débutant avec les apprenants de niveau intermédiaire et avancé pouvait assurer une plus grande validité externe à notre étude.

Il est à noter que les informations détaillées à propos des participants se trouvent dans le chapitre suivant.

3.3 Instruments de collecte de données

3.3.1 La grille COLT

Avant de faire passer un questionnaire sur les rétroactions correctives aux participants de la présente étude, nous sommes allée faire une heure et demie d'observation dans chacun des trois groupes d'apprenants. Évidemment, les participants ont d'abord dû signer un formulaire de consentement. L'observation a été faite au moyen de la grille COLT (appendices A et B) et visait à connaître l'orientation générale de chacun des cours

(Allen, Fröhlich & Spada, 1984; Fröhlich, Spada & Allen, 1987; Spada & Fröhlich, 1995). L'observation dans chacune des classes allait nous permettre de déterminer si les cours étaient orientés vers la communication. Il s'agissait alors d'une façon de valider les réponses données par les apprenants et les enseignants qui avaient rempli le questionnaire.

La grille COLT utilisée dans cette recherche a été empruntée à Allen, Fröhlich & Spada (1984) qui ont développé leur propre instrument de mesure pour examiner l'orientation communicative des classes de langue seconde. La grille COLT est divisée en deux parties. La partie A (appendice A) sert d'abord à inscrire l'heure à laquelle débute chaque activité et à décrire les activités de la classe qui peuvent se définir selon cinq paramètres : le type d'activité, l'organisation des participants, le contenu, les habiletés langagières suscitées chez les apprenants (*student modality*) et le matériel utilisé. Chaque paramètre ou catégorie comprend des sous-catégories qui, pour certaines, sont organisées de façon hiérarchique. Leur sélection est théoriquement motivée en ce sens qu'elles reflètent des théories courantes en lien avec la compétence communicative dans les classes de langue seconde (Allen, Fröhlich & Spada, 1984 p. 235). À l'exception de la colonne "activité et épisodes", le chercheur n'a qu'à cocher les cases de la grille COLT durant l'observation. Pour éviter toute ambiguïté, voici une explication détaillée des catégories et sous-catégories de la partie A de la grille.

3.3.1.1 La partie A de la grille COLT

Le premier paramètre de la partie A de la grille COLT (appendice A), soit le type d'activité, est à réponse ouverte. Autrement dit, le nom de l'activité doit être inscrit puisqu'il n'y a pas de case à cocher. De plus, les épisodes constituant chaque activité doivent être spécifiés. Les épisodes marquent l'alternance entre le tour de parole de l'enseignant et celui des apprenants (Fröhlich, Spada & Allen, 1987 p. 53).

Pour ce qui est du deuxième paramètre, qui vise à décrire l'organisation des participants (appendice A), trois scénarios sont possibles : la participation de la classe entière, le travail en petits groupes ou le travail individuel. Chacune de ces trois catégories se divise en sous-catégories. Si une activité s'adressant à tous les participants a lieu, il est possible que l'enseignant interagisse avec tous les apprenants et/ou avec certains apprenants. Il est également possible que l'activité, vécue par tous les apprenants, exige que les interactions soient faites entre les apprenants ou encore entre tout le groupe et un seul apprenant. Il se peut aussi que tous les apprenants soient impliqués dans une tâche exigeant la répétition d'un modèle fourni par leur enseignant ou par le manuel utilisé en classe. Si les apprenants travaillent en équipe maintenant, toutes les équipes peuvent effectuer la même tâche ou encore travailler à des tâches différentes. Encore ici, si les apprenants travaillent individuellement, ils peuvent tous réaliser la même tâche ou réaliser des tâches différentes.

Rappelons que le troisième paramètre de la partie A, le contenu, concerne le sujet de chaque activité (appendice A) et se divise en trois sections : la gestion, la langue et les sujets autres. Ces trois sections se divisent également en sous-sections. Ainsi, dans la section "gestion" se retrouvent les directives sur la procédure et la formulation de commentaires disciplinaires. Dans la section sur la langue, l'accent peut être mis sur la forme, la fonction, le discours ou encore la sociolinguistique. La catégorie "autres sujets", c'est-à-dire les sujets discutés en classe n'ayant pas de lien avec le sujet principal de l'activité ou la gestion de l'activité, est partagée en deux sous-catégories : la gamme de sujets limitée et la vaste gamme de sujets. Dans la première sous-catégorie se retrouvent les formules de salutation et les références à la température ou aux jours de la semaine par exemple, alors que les discussions requérant des idées abstraites font partie de la deuxième sous-catégorie. Au paramètre "contenu" est associée l'idée du contrôle du contenu. Ainsi, le contrôle du contenu peut être fait par l'enseignant, les apprenants ou encore les deux à la fois.

Le quatrième paramètre en lien avec les habiletés langagières suscitées chez les apprenants (*student modality*) peut se définir de la façon suivante : la compréhension orale, la compréhension écrite, l'expression orale et l'expression écrite (appendice A). Une autre catégorie peut être cochée dans la grille COLT, soit la catégorie "autre".

Le dernier paramètre constituant la partie A de la grille, c'est-à-dire le matériel utilisé pour chaque activité, est découpé en deux sections : le type de matériel et la source dudit matériel (appendice A). Si l'enseignant a recours à un texte, celui-ci peut être minime (liste de mots, phrases isolées) ou étendu (histoire, dialogue, paragraphes suivis). Si l'enseignant utilise du matériel audio ou visuel, cela doit être spécifié dans la grille. Dans la sous-catégorie "source du matériel", il doit être précisé s'il s'agit de matériel spécifiquement conçu pour les classes de langue seconde ou de matériel créé à d'autres fins. Il est également possible que le matériel ait d'abord été fait sans but pédagogique mais qu'il ait ensuite été adapté aux apprenants de langue seconde. Le matériel utilisé en classe peut finalement avoir été conçu par les apprenants eux-mêmes.

3.3.1.2 La partie B de la grille COLT

La partie B de la grille COLT (appendice B) permet d'analyser les caractéristiques communicatives des échanges verbaux entre l'enseignant et les apprenants tels qu'ils se produisent à l'intérieur de chaque activité. Cette partie de la grille est divisée en deux grands blocs : les interactions verbales de l'enseignant et les interactions verbales de l'apprenant. Ces deux sections sont à leur tour découpées en plusieurs catégories et sous-catégories. Les informations qui suivent permettront de bien comprendre la partie B de la grille COLT.

La section rapportant les interactions verbales de l'enseignant comprend cinq grandes parties : la langue cible, l'écart d'information (*information gap*), le discours prolongé (*sustained speech*), la réaction à la forme ou au message ainsi que l'intégration des

énoncés des apprenants (appendice B). Dans la colonne “langue cible”, il est nécessaire de spécifier si langue utilisée par l’enseignant est la langue première des apprenants ou leur langue seconde, soit celle qu’ils sont en train d’apprendre. Grâce à la catégorie sur l’écart d’information, il est possible de noter jusqu’à quel point l’information demandée ou échangée est ou n’est pas sue à l’avance. Ainsi, si l’information donnée est déjà sue par la personne qui parle, la sous-catégorie “pseudo” devra être cochée alors que si l’information donnée n’est pas connue à l’avance, c’est dans la sous-catégorie “authentique” (*genuine*) qu’il faudra faire un crochet. S’il s’agit d’une information demandée, cette dernière peut être relativement prévisible, c’est-à-dire que le message est aisément anticipé puisqu’une gamme très limitée d’informations peuvent être données. L’information demandée peut aussi être relativement imprévisible en ce sens que le message ne peut être facilement anticipé à cause de la grande variété d’informations qui peuvent être fournies. La section sur le discours prolongé (*sustained speech*) a pour but de mesurer jusqu’à quel degré les participants sont engagés dans un discours étendu. Trois choix s’offrent : l’enseignant peut se limiter à formuler un seul mot aux apprenants, il peut aussi répondre par un mot à une phrase formulée par un apprenant et il peut finalement faire des énoncés plus longs qu’une seule phrase. Quant à la réaction à la forme ou au message, cette catégorie se réfère à la correction d’un énoncé en mettant l’accent sur la forme ou sur le sens dudit énoncé. La dernière section, soit l’intégration des énoncés des apprenants, se divise en six sous-sections. D’abord, il se peut qu’aucune intégration ne soit faite puisqu’une rétroaction corrective n’a été formulée. Il est également possible que l’enseignant fasse la répétition complète ou partielle des énoncés précédents ou qu’il ait recours à la paraphrase, c’est-à-dire qu’il complète et/ou reformule les énoncés précédents. L’enseignant peut aussi faire un commentaire positif ou négatif sur l’énoncé, mais ne le corrige pas. Si l’enseignant ajoute des informations sur le contenu de l’énoncé, la colonne “expansion” doit être cochée, alors que s’il exige plus d’informations, c’est la colonne “élaboration” qui devra être cochée.

Quant à la partie concernant les interactions verbales des apprenants, elle comporte sept sections qui sont elles-mêmes divisées en plusieurs sous-sections. Les sept sections de cette partie sont très similaires aux cinq sections de la partie précédente. Les voici : l'initiation du discours, la langue cible, l'écart d'information (*information gap*), le discours prolongé (*sustained speech*), la restriction de la forme, la réaction à la forme et au message ainsi que l'intégration des énoncés de l'enseignant et des apprenants (appendice B). Comme nous avons déjà détaillé la plupart de ces catégories dans le paragraphe précédent, nous nous contenterons d'expliquer les deux nouvelles catégories. Ainsi, la colonne "initiation du discours" sert à mesurer la fréquence de l'initiation d'un commentaire ou d'une discussion par les apprenants. Quant à la colonne "restriction de la forme", elle sert à noter si une variété de composantes grammaticales de la langue seconde sont requises dans le discours ou s'il y a restriction à une seule composante grammaticale seulement ou encore si aucune composante grammaticale n'est attendue en particulier.

À la lumière des précédentes explications sur la grille COLT, il est évident que cet instrument a été conçu de façon très détaillée pour mesurer l'orientation communication d'un cours de langue. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle nous avons choisi de l'utiliser lors de nos périodes d'observation. De plus, tel que mentionné auparavant, les informations recueillies grâce à la grille COLT nous ont permis de valider les réponses des participants aux différents items du questionnaire sur les rétroactions correctives.

3.3.2 Les avantages et les limites du questionnaire

En plus de la grille COLT, les instruments de collecte de données que nous avons utilisés pour cette recherche étaient des questionnaires. Les principaux avantages du questionnaire sont sans aucun doute l'économie de temps, d'effort et d'argent pour le chercheur (Dörnyei, 2003). En effet, faire passer un questionnaire à un groupe de participants permet d'amasser rapidement une quantité considérable de données. Si le questionnaire est bien construit, la saisie des données recueillies peut se faire également rapidement grâce aux techniques modernes. En plus de représenter une économie de temps, d'effort et d'argent, le questionnaire est très versatile, en ce sens qu'il peut porter sur une variété de sujets et être passé à plusieurs types de participants (Dörnyei, 2003).

Le questionnaire ne comporte malheureusement pas que des avantages. Bien souvent, un tel outil ne permet pas d'explorer un sujet en profondeur; il ne faut pas oublier que les participants sont laissés à eux-mêmes pour remplir le questionnaire et le temps qu'ils sont prêts à accorder à cette tâche est normalement assez court, ce qui résulte en des réponses trop simples ou superficielles (Dörnyei, 2003). Certains participants ne sont même absolument pas motivés à remplir un questionnaire puisqu'ils n'en retireront aucun bénéfice; leurs réponses aux questions peuvent alors être incomplètes ou encore une fois, superficielles. La validité des réponses est une autre limite du questionnaire puisqu'il est possible que certains participants interprètent mal une question ou encore oublient un élément important dans leur réponse; cela risque alors de fausser les données. L'effet de désirabilité, c'est-à-dire la tendance à répondre en fonction de ce qui serait jugé socialement acceptable, est un autre danger de l'utilisation du questionnaire dans le cadre d'une recherche comme la nôtre (Dörnyei, 2003). Tel que nous le verrons, il convient alors de prendre les moyens nécessaires pour contrer ce désir de fournir les réponses attendues.

3.3.3 L'utilisation du questionnaire en général

Bien que relativement formel et structuré, le questionnaire n'est pas un test. Il est utilisé pour recueillir des informations sur chaque participant, que ce soit au niveau personnel, social ou culturel, et sur les préférences, opinions, attentes, intérêts ou besoins de chacun en matière d'enseignement par exemple (Genesee & Upshur, 1997; Dörnyei, 2003). Dans le domaine des langues secondes, le questionnaire s'utilise davantage avec les apprenants plus âgés ayant acquis un niveau de développement de la compétence en langue seconde ou étrangère supérieur au niveau débutant. Il est cependant possible d'utiliser le questionnaire avec des apprenants débutants si les items sont formulés dans leur langue première.

La conception d'un questionnaire demande du temps et de la planification (Genesee & Upshur, 1997). L'organisation des questions peut être linéaire ou non-linéaire (Genesee & Upshur, 1997). Dans le premier cas, tous les participants répondent à toutes les questions dans le même ordre alors que dans le deuxième cas, les participants peuvent éviter certaines questions ou répondre à des questions. Les réponses aux questions peuvent être ouvertes ou fermées (Genesee & Upshur, 1997; Dörnyei, 2003). Bien que les réponses aux questions ouvertes représentent de riches données qualitatives, il convient de se restreindre à quelques questions ouvertes seulement. En effet, des réponses devant être trop élaborées découragent souvent les participants ou peuvent être facilement inappropriées lors de la saisie des données (Dörnyei, 2003). Parmi les items fermés, on retrouve les échelles numériques et sémantiques différentielles, les choix de réponses, les items à mettre en ordre ainsi que les vrai ou faux. En plus d'être regroupés par type d'items ou par thème abordé, les items doivent être courts, simples et formulés à l'affirmative à l'aide de mots du vocabulaire courant. Il est important de veiller à ce que les items ne permettent pas aux participants de développer de système de réponse ; une façon de s'en assurer est de varier les types d'appréciation.

3.3.4 Les questionnaires de la présente étude

Tel que mentionné précédemment, les instruments de collecte de données que nous avons utilisés dans le cadre de la présente étude étaient des questionnaires rédigés en français, donc dans la langue première de la grande majorité des répondants. Les questionnaires, passés aux enseignants et aux apprenants, ont d'abord servi à recueillir les données biographiques de chacun. Les premières questions posées étaient simples et faciles ; en ne constituant pas une menace, elles avaient pour but de mettre les apprenants à l'aise, voire en confiance. Certaines questions visaient ensuite à connaître l'opinion des participants sur l'importance de la production orale en langue cible. Il est à noter que les items divergeaient légèrement selon qu'il s'agissait du questionnaire aux apprenants ou de celui destiné aux enseignants.

Une série d'items du questionnaire distribué aux apprenants des trois classes permettaient de vérifier la perception de l'attention que les participants accordent aux interventions de leur enseignant (appendice C). Ce questionnaire nous permettait aussi de savoir si les rétroactions correctives sont appréciées des apprenants. Il était composé d'items fermés et d'items à réponses ouvertes qui étaient regroupés par thème abordé. Les mêmes questions étaient posées différemment à des endroits variés afin de s'assurer de la fiabilité des réponses des participants, ce qui a contribué à augmenter la validité interne de l'étude. Les consignes d'introduction ainsi que les consignes pour chaque nouvelle tâche étaient présentes. Nous avons aussi tâché de rendre les questionnaires attrayants afin de préserver la validité d'apparence des instruments de collecte de données.

Un questionnaire différent a été distribué aux enseignants des trois classes afin de savoir si ces derniers ont recours à un ou plusieurs types de rétroaction corrective pour mettre en évidence les formes linguistiques déficientes à l'oral chez les apprenants (appendice D).

Bien entendu, pour tous les questionnaires, les participants ont préservé leur anonymat afin de diminuer l'effet de désirabilité dans leurs réponses. Toutefois, comme dans une recherche menée par Kearney K.A., Hopkins, R.H., Mauss, A.L. & Weisheit, R.A. (1984), les participants ont dû se donner un nom de code, connu d'eux seuls et inscrit sur toutes les pages du questionnaire à remplir. Cette façon de procéder nous a permis de comparer les réponses des apprenants et des enseignants et ce, sans dévoiler l'identité de personne. Puisque le pseudonyme devait se retrouver sur toutes les pages du questionnaire de chaque participant, il a été plus facile de savoir qui était le répondant quand une feuille se détachait d'un questionnaire.

3.3.4.1 L'organisation du questionnaire aux apprenants

Le questionnaire passé aux apprenants (appendice C) est divisé en quatre sections. Les neuf questions de la première section portent sur les données biographiques des participants; ce sont des questions simples visant, entre autres, à familiariser les participants avec la tâche, donc à les mettre à l'aise. Cette première partie du questionnaire était donc relativement simple à compléter.

Les neuf questions de la deuxième section visent à connaître l'importance que les apprenants accordent à la production en langue cible, les activités qui, selon eux, favorisent la production à l'oral et la perception qu'ils ont de leur propre compétence en langue cible selon leurs critères. Les neuf items de cette deuxième section sont surtout des échelles numériques et sémantiques différentielles avec deux questions ouvertes spécifiques. La question un a permis de voir s'il y a un lien entre le fait d'aimer parler une langue seconde ou étrangère et le fait d'apprécier les rétroactions correctives visant l'amélioration de la compétence à l'oral en langue seconde ou étrangère. Les réponses des apprenants à la question quatre ont pu être comparées avec celles des enseignants à la question quatre de leur questionnaire (appendice D). La question huit a servi à valider la question cinq en quelque sorte et a permis de voir s'il y a un lien entre le fait de

penser qu'il est important de connaître la grammaire d'une langue seconde ou étrangère et le fait d'apprécier les rétroactions correctives à l'oral. Il est à noter que le vocabulaire employé dans cette section était simple afin de s'assurer de la compréhension de tous les apprenants. Ainsi, à la question huit de la deuxième section du questionnaire, le terme "grammaire" a été substitué aux termes "structures grammaticales" ainsi "qu'aspects morphologiques et syntaxiques". Il en est de même pour le tableau de la question neuf de cette même section.

Les deux autres sections du questionnaire s'adressant aux apprenants portent sur leur perception de l'attention aux rétroactions correctives et l'appréciation subjective des apprenants. Les quatre items de la troisième section comptent, entre autres, deux échelles numériques suivies de questions de clarification. Ces questions nous ont été utiles pour savoir si les apprenants pensent remarquer les corrections à l'oral et s'ils croient percevoir la différence entre la reformulation d'un énoncé fautif et la répétition non correctrice. Les neuf items de la quatrième et dernière section se composent d'échelles numériques, de questions de clarification, d'items à choix multiple, d'une échelle sémantique différentielle et de deux questions ouvertes spécifiques. Les questions de clarification visaient à obtenir plus de précision sur des réponses qui ne voulaient pas dire beaucoup. À la question un de cette dernière section par exemple, un apprenant qui répondait "ça dépend" devait clarifier son choix pour que nous sachions dans quel contexte ou de quelle façon cet apprenant apprécie ou non les rétroactions correctives. Il en est de même pour la question quatre ; les apprenants ont dû justifier leur réponse s'ils choisissaient d'encrer "partiellement d'accord" sur l'échelle sémantique différentielle. Encore une fois, cette justification nous a aidée à comprendre quand et comment, selon les apprenants, un enseignant devrait réagir aux erreurs commises à l'oral. La question trois de cette même section servait à valider la réponse donnée à la question un puisque logiquement, nous nous attendions à une similitude entre les réponses de ces deux questions. Il est à noter que les types d'intervention exposés à la question sept étaient vulgarisés, c'est-à-dire qu'ils étaient expliqués à l'aide

de mots du vocabulaire courant au lieu d'être énoncés selon la vraie terminologie telle qu'employée par Lyster (1999). Voici d'ailleurs à quel concept se réfère chaque explication :

- L'enseignant indique l'erreur et la corrige lui-même. (correction explicite)
- L'enseignant reformule l'énoncé en éliminant l'erreur. (reformulation)
- L'enseignant répète l'erreur en changeant de ton de voix pour indiquer que quelque chose ne va pas. (répétition de l'erreur)
- L'enseignant demande une clarification en disant "Pardon ?" ou "Je ne comprends pas". (demande de clarification)
- L'enseignant indique qu'il y a une erreur mais ne la corrige pas. (indice métalinguistique)
- L'enseignant incite à trouver la forme correcte en posant des questions ou en demandant de reformuler l'énoncé. (incitation)

La dernière question de la quatrième section du questionnaire passé aux apprenants nous a permis de savoir si ces derniers évaluent leurs types d'intervention préférés comme étant efficaces ou non.

3.3.4.2 L'organisation du questionnaire aux enseignants

Le questionnaire passé aux enseignants (appendice D) compte trois parties. Les six premières questions portent sur des données factuelles afin de mettre les participants en confiance et d'en connaître un peu sur leur formation et leurs années d'expérience en enseignement. À la question deux de la première partie du questionnaire, il est à noter que les enseignants ne devaient pas spécifier leur âge exact, mais bien le groupe d'âge auquel ils appartiennent et ce, dans le but de les mettre à l'aise. Effectivement, certaines personnes n'aiment pas mentionner leur âge. La question six nous a permis de voir s'il y

a un lien entre le nombre d'années d'expérience en enseignement d'une langue seconde ou étrangère et le fait de formuler des rétroactions correctives aux apprenants. Les six items de la deuxième section sur la place accordée à la production orale en classe de langue sont à réponses brèves et ne comportent qu'une seule question ouverte spécifique. Tel que mentionné précédemment, les réponses de la question quatre de cette deuxième section ont pu être comparées avec les réponses des apprenants à la question quatre de la deuxième partie de leur questionnaire (appendice C). Une autre comparaison a pu être faite avec les réponses des enseignants à la question six de la deuxième section de leur questionnaire et les réponses des apprenants à la question cinq de la deuxième section de leur questionnaire. Cette comparaison permettait de savoir si, en général, les apprenants qui ont rempli le questionnaire ont la même vision que les enseignants de la compétence à l'oral en langue seconde ou étrangère. En somme, il était relativement rapide pour les enseignants de remplir les deux premières sections de ce questionnaire.

La troisième partie du questionnaire s'adressant aux enseignants porte sur le recours aux rétroactions correctives à l'oral et est relativement courte. Elle comporte neuf items, dont une échelle sémantique différentielle et une échelle numérique, deux items à choix multiple, des questions ouvertes et des questions de clarification pour obtenir des précisions sur des réponses vagues comme "partiellement en accord" à la question un. Les questions posées visaient à connaître l'importance que les enseignants accordent aux rétroactions correctives à l'oral, la fréquence des corrections émises et les différents types de rétroaction corrective auxquels ils ont recours en classe. Les questions étaient formulées avec des mots du vocabulaire courant et, tout comme pour le questionnaire aux apprenants, les types de rétroactions correctives ont été vulgarisés. La question trois de cette section permettait de valider la question un puisque logiquement, nous nous attendions à ce qu'un enseignant qui juge qu'il est important de réagir aux erreurs grammaticales des apprenants formule des rétroactions correctives souvent ou la plupart du temps. La question sept et nous a permis de savoir si les enseignants peuvent

faire la différence entre les différents types de rétroaction corrective. Finalement, les réponses des enseignants à la question huit ont pu être comparées avec les réponses des apprenants à la question huit de la dernière section de leur questionnaire; nous avons alors su si les types d'intervention corrective utilisés fréquemment par les enseignants sont ceux que les apprenants préfèrent.

3.4 Procédure

Nous avons d'abord contacté plusieurs enseignants d'espagnol d'une université francophone à Montréal pour leur exposer brièvement notre projet afin de savoir s'ils étaient intéressés à y prendre part. Lors d'une première rencontre avec chacun des trois enseignants qui avaient accepté de participer à notre étude, nous avons fait la présentation détaillée du projet. Nous leur avons expliqué que nous voulions vérifier les perceptions des apprenants relativement aux rétroactions correctives et leur appréciation subjective de celles-ci. Nous leur avons également dit que pour mener à terme notre recherche, nous devons effectuer une période d'observation d'une durée d'une heure et demie dans chacune des trois classes et faire passer des questionnaires à tous les participants.

Pour chaque groupe de participants, nous nous sommes présentée à un cours d'espagnol langue étrangère pour faire de l'observation et pour faire passer les questionnaires. Nous sommes d'abord allée à un cours de niveau intermédiaire, dispensé le lundi 6 juin 2005. Nous sommes arrivée à 18h00 pour repartir à 20h30. Nous nous sommes ensuite présentée à un cours de niveau avancé le mardi 7 juin 2005, de 18h00 à 20h30. Le jeudi 9 juin 2005, nous nous sommes finalement rendue à un cours de niveau débutant. Nous nous sommes présentée à ce cours à 9h00 et nous avons quitté à 11h30. La procédure a été la même pour les trois groupes de participants. Durant la première moitié du cours, donc durant une heure et demie, nous avons fait, au moyen de la grille COLT (Allen, Fröhlich & Spada, 1984; Fröhlich, Spada & Allen, 1987; Spada & Fröhlich, 1995), de

l'observation pour évaluer l'orientation générale du cours. Nous avons préalablement dit aux participants que nous effectuions une recherche portant sur leur perception de l'attention qu'ils accordent aux interventions de leur enseignant(e) à la suite d'un énoncé fautif à l'oral et sur leur appréciation des interventions faites. Nous leur avons également dit que leur collaboration était très appréciée et nous leur avons remis un formulaire de consentement. Mentionnons que les directives ont été présentées de vive voix par la chercheure et présentées sur papier. Au retour de la pause, donc environ deux heures après le début du cours, les questionnaires ont été distribués aux apprenants. Nous avons décidé de faire passer les questionnaires après la première partie du cours pour pouvoir faire de l'observation et pour laisser le temps aux étudiants de se remettre en contact avec la langue cible et les interventions de leur enseignant. Comme nous l'avons déjà expliqué, afin d'assurer une plus grande validité interne à notre étude, les participants ont rempli les questionnaires en ayant recours à un pseudonyme, donc en préservant leur anonymat; cela leur a laissé une certaine liberté dans leurs réponses en ne les forçant pas à produire des réponses jugées socialement acceptables (Robert, 1988). L'effet de désirabilité a alors pu être diminué. La chercheure a fait passer les questionnaires aux participants, c'est-à-dire les apprenants et les enseignants, pour qu'ils le remplissent de façon anonyme. La chercheure a attendu de vingt à trente minutes pour que tous les participants remettent leurs copies remplies. Rappelons que les enseignants ont reçu un questionnaire comportant des questions différentes de celles du questionnaire aux apprenants.

Une raison motivait la présence de la chercheure lors de la passation des questionnaires : cette dernière a pu répondre aux interrogations des participants, ce qui a certainement pu diminuer les risques de mauvaise interprétation des questions.

3.5 Dépouillement des données

Les réponses aux questions fermées des questionnaires ont été saisies par la chercheuse à l'aide du logiciel Excel, alors que les réponses aux questions ouvertes ont été saisies dans le logiciel Word.

3.6 Analyse des données

Afin de traiter les données amassées par le biais des questionnaires, nous avons eu recours aux statistiques descriptives pour les réponses aux items fermés et nous avons fait une analyse qualitative pour les réponses aux questions ouvertes. Nous avons choisi l'approche inductive qui nous a permis de déterminer des catégories après avoir analysé les réponses obtenues. Des statistiques descriptives ont été réalisées et les moyennes des réponses aux questionnaires, exprimées en pourcentage, ont été comparées pour chaque niveau et son enseignant. Une analyse de variance, l'ANOVA, ainsi que des comparaisons deux à deux selon la méthode Fisher's PLSD (*Protected Least Significant Difference*) ont été effectuées afin de vérifier s'il y avait des différences significatives entre certaines réponses fournies au questionnaire par les apprenants des trois niveaux précédemment mentionnés.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES DONNÉES

4.1 Résultats des observations au moyen de la grille COLT

4.1.1 Groupe des débutants

Après avoir fait de l'observation en nous servant de la grille COLT dans la classe des apprenants de niveau débutant, nous avons pu tirer quelques conclusions sommaires sur l'orientation générale du cours, du moins celui du 9 juin 2005. D'abord, nous avons remarqué, grâce au paramètre sur le type d'activité, que l'enseignant passait très souvent de la théorie à la pratique avec ses étudiants débutants. Ainsi, cet enseignant s'attardait aux verbes irréguliers ou expliquait le gérondif pour ensuite demander aux étudiants de compléter un exercice sur le sujet dans le manuel. Il s'agissait généralement de phrases à compléter avec le bon temps de verbe. Ledit exercice était ensuite corrigé en classe; à tour de rôle, les étudiants donnaient leurs réponses à voix haute.

La plupart du temps durant l'heure et demie d'observation, l'enseignant s'adressait aux apprenants qui l'écoutaient passivement. Il est cependant arrivé que les étudiants aient à répéter des phrases écrites au tableau par l'enseignant afin de s'assurer d'avoir une bonne prononciation. Comme nous l'avons mentionné précédemment, les étudiants, individuellement ou en équipe de deux, ont parfois travaillé à une même tâche, c'est-à-dire celle de compléter un exercice dans le manuel.

Nous avons constaté que dans ce cours, l'accent était mis sur la forme. Comme l'enseignant fournissait des explications sur les verbes irréguliers en espagnol et sur le gérondif, il s'est intéressé à la terminaison correcte des verbes et à l'utilisation correcte du gérondif lorsque les étudiants formulaient leurs réponses à voix haute après avoir fait les exercices dans le manuel. Nous avons toutefois trouvé que l'enseignant s'attardait

encore plus à la prononciation correcte des phonèmes et ce, même si le ou les mots prononcés n'étaient pas des verbes.

Au cours de notre observation dans la classe des débutants, il était clair que c'était l'enseignant qui avait le plein contrôle du contenu du cours. Il avait souvent recours au manuel ou encore à des phrases isolées écrites au tableau lorsqu'il présentait les notions théoriques aux apprenants.

Nous avons identifié deux habiletés langagières particulièrement suscitées chez les apprenants débutants lors de notre observation : la compréhension orale et l'expression orale. Mentionnons cependant que les apprenants ne s'exprimaient généralement que pour donner leurs réponses à la suite d'un exercice dans le manuel. Ces réponses n'étaient pas spontanées et se limitaient souvent à un seul mot.

L'enseignant cubain de sexe masculin s'est exprimé dans sa langue maternelle, soit l'espagnol, durant tout le temps qu'a duré notre observation. L'enseignant avait très souvent recours au discours prolongé, c'est-à-dire qu'il enchaînait les phrases en conservant un bon débit, mais en détachant bien ses mots et syllabes, sans doute pour mieux se faire comprendre des apprenants débutants. Les questions qu'il posait aux apprenants avaient toujours des réponses que ces derniers pouvaient facilement anticiper. En effet, les questions portaient sur la théorie vue en lien avec les verbes irréguliers et le gérondif. Nous avons constaté que l'enseignant réagissait exclusivement à la forme lorsque les apprenants s'exprimaient. Ainsi, il reformulait souvent les énoncés des apprenants en ayant une intonation différente pour une mauvaise terminaison de verbe ou encore pour une syllabe mal prononcée ou un accent tonique mal placé.

De leur côté, les apprenants ont eu recours à leur langue maternelle, soit le français, ainsi qu'à la langue cible, l'espagnol, pour s'exprimer. Lorsqu'ils posaient des questions sur la théorie concernant les verbes irréguliers et le gérondif, ils le faisaient habituellement

dans un mélange d'espagnol et de français. Ils commençaient souvent en espagnol pour terminer en français, mais certains ont exclusivement eu recours au français. Bien entendu, lorsqu'ils devaient lire leurs réponses à voix haute après avoir fait les exercices dans le manuel, les apprenants ne s'exprimaient qu'en espagnol, mais il ne s'agissait en général que d'un mot à prononcer. Si l'enseignant reformulait leurs réponses contenant une mauvaise terminaison verbale ou encore un mot mal prononcé, parfois les apprenants répétaient selon la terminaison correcte ou la prononciation adéquate. Parfois aussi, ils n'avaient aucune réaction et le cours se poursuivait.

À la lumière de ces conclusions tirées grâce à la grille COLT, il nous est permis de croire que le cours de niveau débutant auquel nous avons assisté n'était pas orienté vers le développement d'une compétence communicative puisque le temps alloué aux explications théoriques était considérable, que seul l'enseignant contrôlait le contenu du cours, que les apprenants étaient rarement appelés à s'exprimer et que seule la forme était considérée lors des rétroactions correctives formulées par l'enseignant.

4.1.2 Groupe des intermédiaires

À la suite de l'observation faite le 6 juin 2005 dans une classe d'apprenants intermédiaires, nous sommes en mesure de discuter de l'orientation communicative du cours. En premier lieu, nous avons noté que le cours en question était organisé autour d'un thème général, soit le restaurant. Les activités visaient à permettre aux apprenants de savoir le nom de la plupart des fruits, légumes et viandes et de savoir quoi dire en espagnol pour réserver et commander dans un restaurant. Plusieurs questions étaient posées par l'enseignant et les apprenants devaient tenter d'y répondre brièvement en espagnol. En fait, durant une grande partie de l'heure et demie d'observation, les interactions entre l'enseignant de sexe masculin et les apprenants se sont limitées à des questions et réponses.

Dans le même ordre d'idées, nous avons constaté que la plupart du temps, c'était l'enseignant qui parlait devant la classe puisque les réponses qu'il exigeait de ses étudiants se limitaient bien souvent à un mot ou deux. Il y eut cependant une présentation orale d'une étudiante devant la classe; nous avons d'ailleurs su qu'à chaque cours, une présentation orale d'une durée d'environ cinq minutes était prévue. L'étudiante qui s'est exprimée avait elle-même choisi son sujet, soit un voyage qu'elle avait fait à Cuba. Le reste du temps, c'est l'enseignant qui contrôlait le contenu du cours. Bien que le sujet principal du cours du 6 juin 2005 ait été le restaurant, l'enseignant s'est permis de raconter deux anecdotes n'ayant pas nécessairement de lien direct avec le thème exploité.

Après avoir fait de l'observation dans la classe des intermédiaires, nous pouvons affirmer que les habiletés langagières requises chez les apprenants, du moins le 6 juin 2005, étaient la compréhension orale, la compréhension écrite et l'expression orale. En effet, comme l'enseignant parlait beaucoup et posait plusieurs questions, les apprenants ont dû tenter de comprendre à l'oral. Les apprenants ont également dû écouter un court dialogue préalablement enregistré pour ensuite répondre à des questions posées par l'enseignant à l'oral. Comme les apprenants devaient répondre à des questions, ils ont dû s'exprimer à l'oral, mais leurs réponses se limitaient toujours à un mot ou deux. Il convient ici de prendre en considération le commentaire d'une étudiante à la fin de la période d'observation; celle-ci a dit à la chercheure qu'en temps normal, les apprenants n'étaient pas appelés à s'exprimer autant à l'oral dans le cours. Il nous est alors permis de croire que la présence de la chercheure dans la classe est venue biaiser les résultats obtenus lors de l'observation; l'enseignant se sentant "observé" a peut-être modifié sa façon d'être en classe. Pour revenir aux habiletés langagières suscitées chez les apprenants, à un certain moment, l'enseignant a demandé aux apprenants de lire un court texte dans le manuel de classe et de répondre à quelques questions. Nous avons alors clairement vu que la compréhension écrite était une habileté suscitée chez les apprenants.

En ce qui concerne le matériel utilisé, nous pouvons dire que l'enseignant a eu recours à du matériel varié, à savoir le manuel de classe, du matériel audio et une image. L'enseignant s'est effectivement servi d'une image sur laquelle étaient représentés différents fruits et légumes pour enseigner des mots de vocabulaire en lien avec le restaurant.

L'enseignant équatorien du cours de niveau intermédiaire s'est exprimé en espagnol, sa langue maternelle, durant presque toute l'heure et demie qu'a duré notre observation. À deux reprises, il a eu recours au français pour répondre à deux étudiants différents. Nous avons constaté que l'enseignant n'avait pas toujours recours au discours soutenu; parfois, il exprimait ce qu'il avait à dire en une seule phrase toute simple. Ses questions étaient généralement brèves et les réponses attendues des étudiants pouvaient être facilement devinées. Lorsque les apprenants répondaient à ses questions, l'enseignant corrigeait systématiquement leur prononciation en s'attardant à l'accentuation. Il reformulait les très brefs énoncés des apprenants en plaçant correctement l'accent tonique, mais il n'adoptait pas une intonation différente à l'endroit de l'accent tonique. Nous avons remarqué que lors de l'unique présentation orale d'une étudiante, l'enseignant n'a fait que des commentaires sur des accents toniques mal placés dans certains mots. Ces commentaires ont d'ailleurs été faits seulement avec l'étudiante en question pendant la pause. Avant cette présentation orale, il est arrivé que l'enseignant fasse un commentaire sur le contenu d'un court énoncé formulé par un étudiant simplement pour réagir à ce qu'il venait de dire.

Pour leur part, les apprenants se sont souvent exprimés en espagnol, bien que certains, dont un étudiant en particulier, ont eu recours au français. Tel que dit précédemment, la plupart du temps, les apprenants ont répondu à des questions à l'oral et leurs réponses n'étaient constituées que d'un ou deux mots. Ces réponses étaient facilement prévisibles puisqu'elles se rattachaient au thème du restaurant. Lorsque l'enseignant reprenait les

apprenants sur l'accentuation, ces derniers répétaient parfois correctement ou ne réagissaient pas.

En s'inspirant des conclusions que nous avons tirées après notre observation au moyen de la grille COLT, nous pouvons dire que le cours de niveau intermédiaire du 6 juin 2005 n'était pas particulièrement orienté vers la communication. Bien sûr, le fonctionnement questions-réponses alimentait un peu la communication, mais nous pensons que la place laissée aux apprenants était bien minime. En effet, ceux-ci n'ont pu s'exprimer que pour fournir de brèves réponses à des questions simples et l'accent était exclusivement mis sur la forme, soit l'accentuation, durant le cours.

4.1.3 Groupe des avancés

En dernier lieu, notre observation du cours de niveau avancé, dispensé par un enseignant chilien de sexe féminin, nous a permis de connaître l'orientation générale dudit cours. D'abord, nous avons réalisé que la plupart du temps, c'était l'enseignant qui parlait devant son groupe d'apprenants avancés. Il a commencé par faire une révision grammaticale sur deux verbes problématiques en espagnol, c'est-à-dire *ser* et *estar*, pour ensuite enchaîner avec une série d'anecdotes et il a terminé en expliquant une liste d'expressions idiomatiques. L'enseignant a eu recours au manuel de classe pour la révision grammaticale et pour les expressions idiomatiques. À un certain moment, nous avons noté que l'enseignant a formulé un commentaire disciplinaire à deux étudiantes qui chuchotaient. L'enseignant était organisé et comme il l'a répété à plusieurs reprises, il manquait de temps pour passer toute la matière qu'il aurait voulu passer. Les explications théoriques de l'enseignant ne visaient pas uniquement la forme, mais la fonction et la cohésion du discours. Le contenu était également exploité lorsque plusieurs expressions idiomatiques ont été démystifiées.

Les étudiants se sont exprimés à l'oral pour poser des questions à la fin de chaque partie théorique. Leurs questions étaient toujours en espagnol et parfois composées de plus d'une phrase. Vers la fin de notre période d'observation, un apprenant s'est même risqué à raconter une anecdote en lien avec une expression idiomatique. Juste avant la pause, l'enseignant a cessé de parler pour laisser la place à une étudiante qui devait faire une présentation orale prévue depuis la semaine précédente. Le contenu de sa présentation avait été laissé à sa discrétion; elle a parlé environ sept minutes des plantations de café du Guatemala. Après sa présentation, l'enseignant lui a posé quelques questions sur le contenu de son exposé.

En ce qui concerne les habiletés langagières auxquelles ont eu recours les apprenants, nous pouvons noter la compréhension orale puisque les apprenants ont été en situation d'écoute la plupart du temps, et l'expression orale lorsque des questions ont été posées sur la théorie et lors de l'exposé oral.

Tout au long de notre observation, l'enseignant chilien s'est exprimé en espagnol. Il avait un débit très rapide, surtout lorsqu'il racontait une anecdote. Lorsque les étudiants posaient des questions sur la théorie vue en classe, il réagissait rarement à la forme de leurs énoncés. Il répondait aux questions tout simplement. Après l'exposé d'une étudiante, l'enseignant n'a pas formulé de commentaire sur la forme; il s'est plutôt intéressé au contenu de l'exposé en posant quelques questions à l'étudiante. Puisque l'enseignant n'a pas formulé de rétroaction corrective durant notre séance d'observation, les apprenants n'ont pas été appelés à réviser la forme de leurs énoncés.

À la lumière de ce qui vient d'être dit sur le cours d'espagnol de niveau avancé, nous pouvons conclure que la communication n'était pas ce qui était privilégié durant cette heure et demie de cours du 7 juin 2005. Nous avons observé que l'enseignant parlait énormément, laissant ainsi peu de place aux apprenants pour qu'ils s'expriment. Ayant remarqué que l'enseignant était pressé par le temps, nous pouvons penser que cela a

affecté son choix de ne pas orienter son cours de façon communicative ce jour-là. Le fait que l'enseignant ait démontré de l'intérêt pour le contenu de l'exposé d'une étudiante en lui posant des questions nous amène également à croire que le manque de temps peut avoir biaisé la façon d'être de cet enseignant de niveau avancé.

4.2 Présentation des statistiques descriptives associées au questionnaire des enseignants

Nous présenterons, dans ce qui suit, nos résultats selon les questionnaires passés aux enseignants et aux apprenants débutants, intermédiaires et avancés. Premièrement, nous ferons la présentation des résultats associés au questionnaire des trois enseignants.

Avant de faire la présentation des pourcentages de réponses par question fermée et de dresser un portrait des réponses fournies aux questions ouvertes en lien avec la production orale en espagnol et la correction à l'oral, nous nous attarderons aux informations factuelles recueillies grâce à la section A du questionnaire des enseignants.

4.2.1 Section A : Informations factuelles

Le tableau 1 présente une synthèse des caractéristiques des trois enseignants participant à notre recherche.

TABLEAU 1
Réponses fournies aux questions de la section A

| Caractéristiques | Enseignants | | |
|------------------------------|-------------------|-----------------------------------|-----------------|
| | Débutant | Intermédiaire | Avancé |
| Sexe | Masculin | Masculin | Féminin |
| Groupe d'âge | 36-40 | 56-60 | 36-40 |
| Langue maternelle | Espagnol | Espagnol | Espagnol |
| Formation | Didactique des L2 | Didactique des L2 Linguistique | |
| Diplôme | Maîtrise | Maîtrise, Doctorat | Doctorat |
| Lieu de formation | Montréal, Canada | Montréal, Canada | Santiago, Chili |
| <i>n</i> années d'expérience | 12 | 25 | 12 |

Dans le cadre de la présente étude, deux enseignants sur trois sont des hommes, la seule femme étant l'enseignante du groupe des avancés. Afin d'alléger le texte, il est à noter que nous utiliserons toujours le masculin pour parler des enseignants. Deux enseignants sur trois appartiennent au groupe d'âge des 36 à 40 ans, alors qu'un seul enseignant, soit celui du groupe des intermédiaires, est âgé entre 56 et 60 ans. La langue maternelle des trois enseignants est l'espagnol.

La formation pour enseigner l'espagnol langue étrangère varie d'un enseignant à l'autre : le premier détient une maîtrise en didactique des langues secondes, le deuxième est titulaire d'une maîtrise en didactique des langues et un doctorat en linguistique, alors que le troisième a un doctorat, mais nous ignorons dans quel domaine puisque ce détail n'a pas été spécifié. Deux des trois enseignants ont complété leur formation à Montréal, alors qu'un seul, soit celui du groupe des avancés, a fait ses études à Santiago, au Chili. Les deux enseignants du groupe d'âge des 36 à 40 ans possèdent 12 années d'expérience

en enseignement de l'espagnol, alors que l'enseignant appartenant au groupe des 56 à 60 ans compte 25 années d'expérience.

4.2.2 Section B : La production orale en espagnol

Nous passerons maintenant aux pourcentages de réponses par question fermée et aux réponses fournies aux questions ouvertes pour la partie du questionnaire portant sur la production orale en espagnol, soit la section B. Pour ce faire, nous nous sommes d'abord penchée sur les réponses fournies aux questions un, deux et trois de la section B du questionnaire. Le tableau 2 présente une synthèse de ces réponses.

TABLEAU 2

Pourcentages de réponse pour les questions un, deux et trois de la section B

| Enseignants | Q 1 | | Temps accordé à l'oral | Q 2 | | Q 3 | |
|--------------------------|-----|----------|------------------------|-----|----------|-----|--|
| | Oui | - Non | | Oui | - Non | | |
| Enseignant débutant | X | | 50% | | X | | |
| Enseignant intermédiaire | X | | 30% | | | X | |
| Enseignant avancé | X | | 40% | | | X | |

Les réponses à la question un nous indiquent que les trois enseignants déclarent accorder une grande place aux activités orales. Au niveau débutant, la réponse à la question deux nous laisse savoir que le pourcentage du temps laissé aux apprenants pour qu'ils produisent à l'oral est de 50% et c'est justement l'enseignant du groupe des débutants qui, à la question trois, a indiqué qu'il pensait laisser un temps suffisant aux apprenants pour apprendre et pratiquer l'espagnol. Au niveau intermédiaire, ce pourcentage n'est

que de 30%, alors qu'il est de 40% au niveau avancé. Les enseignants des niveaux intermédiaire et avancé pensent d'ailleurs que le temps laissé aux apprenants pour s'exprimer à l'oral en classe est insuffisant, comme en témoignent les résultats obtenus à la question trois de la section B du questionnaire.

La question quatre de la section B du questionnaire des enseignants nous a permis de savoir quelles sont les activités auxquelles ont recours les enseignants pour que les apprenants pratiquent l'espagnol à l'oral. Ainsi, les enseignants des trois groupes disent avoir recours aux questions et aux réponses, au travail en équipe et aux discussions pour permettre aux apprenants de s'exprimer à l'oral. L'enseignant du groupe des débutants dit se servir aussi des jeux de rôle, de la répétition, des activités grammaticales et de la lecture à voix haute pour faire parler les apprenants, alors que l'enseignant du groupe des intermédiaires affirme avoir recours à presque tous les types d'activités répertoriées à la question quatre : les jeux de rôle, la répétition, le travail en grand groupe, la description, raconter une histoire, donner des instructions, les débats, les activités grammaticales, les présentations orales, la pratique de dialogues, la lecture à voix haute, donner et défendre des opinions et résumer. Quant à l'enseignant du groupe des avancés, il dit utiliser la description, les histoires, les débats, les présentations orales et la pratique de dialogues.

En regardant les réponses obtenues à la question cinq de la section B du questionnaire, nous avons constaté qu'un enseignant sur trois est totalement en accord avec l'énoncé suivant : "Je pense qu'il est important de connaître les structures grammaticales ainsi que les aspects morphologiques et syntaxiques de l'espagnol pour en arriver à maîtriser cette langue." Cet enseignant est celui du groupe des apprenants intermédiaires.

Pour savoir quelles sont les caractéristiques d'un apprenant compétent à l'oral selon les enseignants participant à notre recherche, nous nous sommes penchée sur la question six de la section B du questionnaire. Le tableau 3 présente leurs réponses.

TABLEAU 3

Réponses fournies à la question six de la section B

| Q 6 | |
|--------------------------|--|
| Enseignants | Caractéristiques d'un apprenant compétent à l'oral |
| Enseignant débutant | La maîtrise de tous les aspects de la langue dont la phonétique, phonologie, syntaxe, morphologie, le lexique, etc. |
| Enseignant intermédiaire | Il connaît les expressions linguistiques propres à l'oral et il a une bonne prononciation de la chaîne parlée. |
| Enseignant avancé | Savoir un vocabulaire adapté au niveau, les verbes dans les temps les plus utilisés. Savoir exprimer ses idées d'une façon claire et compréhensible. |

D'après les réponses des enseignants, il semble qu'un apprenant compétent à l'oral sait maîtriser la plupart des composantes d'une langue, c'est-à-dire les structures grammaticales, la syntaxe, la morphologie, le lexique, la phonétique ainsi que la phonologie.

4.2.3 Section C : La correction à l'oral

Nous nous attarderons maintenant aux réponses fournies aux questions fermées et aux questions ouvertes de la section C portant sur la correction à l'oral.

D'abord, les réponses à la question un nous ont indiqué que les enseignants des trois groupes pensent qu'il est important de réagir quand un apprenant commet une erreur en parlant. L'enseignant du groupe des débutants affirme corriger ses étudiants la plupart du temps alors que les enseignants des niveaux intermédiaire et avancé disent corriger souvent leurs étudiants. La question quatre de la partie C était une question ouverte et visait à recueillir des exemples de correction d'énoncés fautifs pour voir de quelle façon

les enseignants avaient corrigé les étudiants dans ces cas précis. Le tableau 4 fait état des réponses fournies par les enseignants.

TABLEAU 4

Réponses fournies à la question quatre de la section C

| Q 4 | |
|--------------------------|--|
| Enseignants | Correction d'un énoncé fautif à l'oral |
| Enseignant débutant | <i>Yo soy cansado.</i> On a revu les usages de <i>ser</i> et <i>estar</i> et redit la phrase correctement. |
| Enseignant intermédiaire | La conjugaison du verbe <i>preferir</i> . L'erreur : <i>preferio</i> à la place de <i>prefiero</i> . |
| Enseignant avancé | <i>Fui en Francia.</i> Je corrige la préposition et l'étudiant(e) l'utilise d'une manière correcte lorsqu'il répète la phrase dans l'immédiat. |

Les réponses obtenues ne nous ont pas permis de savoir de quelle manière les enseignants avaient corrigé les structures grammaticales fautives, mais nous avons quand même constaté que les étudiants des groupes débutant et avancé avaient dû répéter les énoncés correctement après qu'une intervention corrective eut été faite.

La question cinq de la partie sur la correction à l'oral nous indiquait quelle intervention chaque enseignant croit avoir faite dans l'exemple qu'il a donné à la question six. Les réponses obtenues révèlent que les enseignants des niveaux débutant et intermédiaire pensent avoir incité l'apprenant à trouver la forme correcte en posant des questions ou en lui demandant de reformuler l'énoncé alors que l'enseignant du niveau avancé dit avoir répété l'erreur en changeant de ton de voix pour indiquer à l'apprenant que quelque chose n'allait pas dans la formulation de son énoncé. Malheureusement, les situations décrites à la question quatre ne nous pas permis de savoir quelles interventions

précises avaient été faites dans chaque cas. Les réponses à la question cinq n'ont donc pas pu être validées par les exemples de correction fournis à la question quatre.

La question six de la section C nous a permis de savoir quels sont les types d'intervention corrective les plus utilisés par les enseignants des groupes participant à notre étude. Le tableau 5 présente les réponses fournies à cette question.

TABLEAU 5

Réponses fournies à la question six de la section C

| Q 6 Types d'intervention corrective les plus utilisés | Enseignants | | |
|---|-------------|---------------|--------|
| | Débutant | Intermédiaire | Avancé |
| Correction explicite | | | X |
| Reformulation | | | |
| Répétition de l'erreur | X | | X |
| Demande de clarification | X | | |
| Indice métalinguistique | X | X | |
| Incitation | X | X | X |

Le tableau 5 met en lumière que les trois enseignants disent utiliser l'incitation et que l'indice métalinguistique ne semble être utilisé que par l'enseignant des débutants et l'enseignant des intermédiaires. En observant le tableau 5, nous constatons aussi que l'enseignant des apprenants débutants et l'enseignant des apprenants avancés disent avoir recours à la répétition de l'erreur, alors que seul l'enseignant des apprenants débutants pense utiliser la demander de clarification et seul l'enseignant des avancés croit avoir recours à la correction explicite.

Nous avons ensuite regardé les réponses fournies à la question demandant aux enseignants s'ils trouvent les types de corrections qu'ils utilisent efficaces. Le tableau 6 présente les réponses données à la question sept.

TABLEAU 6

Réponses fournies à la question sept de la section C

| Q 7 | |
|--------------------------|---|
| Enseignants | Efficacité des types de correction les plus utilisés |
| Enseignant débutant | Ces types de correction sont efficaces car elles permettent de conscientiser l'étudiant avec la source de l'erreur et l'incite à la corriger. |
| Enseignant intermédiaire | Oui, la prise de conscience est d'une importance moyenne dans la correction des erreurs. |
| Enseignant avancé | Oui, surtout changer le ton en disant l'erreur ou changer le regard, le visage ou grimace, etc. |

À la lumière des informations présentées dans le tableau 6, nous pouvons noter que l'enseignant des apprenants débutants croit que la répétition de l'erreur, la demande de clarification, l'indice métalinguistique et l'incitation permettent à ses étudiants de comprendre leur erreur tout en s'auto-corrigeant. Quant à l'enseignant des apprenants intermédiaires, il semble penser que l'indice métalinguistique ainsi que l'incitation sont relativement efficaces pour que les apprenants se rendent compte de leurs erreurs et les corrigent par la suite. Enfin, l'enseignant des apprenants avancés soutient que la correction explicite, la répétition de l'erreur et l'incitation sont efficaces, mais il n'explique pas pourquoi.

4.3 Présentation des statistiques descriptives associées au questionnaire des apprenants

Après avoir présenté les statistiques descriptives associées au questionnaire des enseignants, la partie suivante sera consacrée à la présentation des pourcentages de réponses par question fermée et des réponses fournies aux questions ouvertes en lien avec la production orale en espagnol, la perception de la reformulation d'un énoncé fautif et la répétition sans correction ainsi que la correction à l'oral pour les apprenants débutants, intermédiaires et avancés.

Nous ferons d'abord la présentation des informations factuelles recueillies grâce à la section A du questionnaire des apprenants débutants, intermédiaires et avancés. Nous nous attarderons ensuite aux pourcentages de réponses par question fermée ainsi qu'aux réponses fournies aux questions ouvertes en lien avec la production orale en espagnol, la perception de la reformulation et de la répétition non corrective et finalement, la correction à l'oral.

4.3.1 Section A : Informations factuelles

Le tableau 7 présente les caractéristiques des apprenants pour les groupes débutant, intermédiaire et avancé.

TABLEAU 7

Pourcentages de réponses pour les questions de la section A

| Caractéristiques | Apprenants | | |
|--|--|--|---|
| | Débutants | Intermédiaires | Avancés |
| Sexe | 66,6% F, 33,4% M | 78,3% F, 21,7% M | 83,3% F, 16,7% M |
| Moyenne d'âge | 25 | 27 | 31 |
| Langue maternelle | Français : 91% Arabe : 4,5% Vietnamien : 4,5% | Français : 91,3% Taiwanais : 4,35% Farsi : 4,35% | Français : 79,2% Arabe : 12,5% Hongrois : 4,2% Bulgare : 4,2% |
| Langue parlée avec la famille | Français : 77,3% Franç. & Anglais : 13,7% Arabe : 4,5% Franç. & Vietnamien : 4,5% | Français : 82,6% Franç. & Anglais : 4,35% Franç. & Italien : 4,35% Franç. Ang. & Bulgare : 4,35% Farsi : 4,35% | Français : 66,5% Franç. & Arabe : 8,3% Franç. & Anglais : 4,2% Franç. & Créole : 4,2% Franç. Arabe & Esp. : 4,2% Arabe & Ang. : 4,2% Esp. & Hongrois : 4,2% Bulgare : 4,2% |
| Langue parlée avec les amis | Français : 86,4% Franç. & Ang. : 9,1% Franç. Ang. & Italien : 4,5% | Français : 69,6% Anglais : 4,35% Franç. & Ang. : 21,7% Franç. Ang. Italien & Farsi : 4,35% | Français : 54,1% Franç. & Anglais : 16,7% Anglais : 8,3% Franç. & Esp. : 8,3% Franç. Arabe Ang. & Roumain : 4,2% Franç. Arabe & Esp. : 4,2% Roumain & Hongrois : 4,2% |
| Apprenants inscrit au certificat en espagnol | 0% | 13% | 41,6% |
| Ont déjà voyagé dans un pays hispanophone | 50% | 73,9% | 91,7% |

Dans le groupe des débutants, 14 personnes sur 21 sont des filles. La moyenne d'âge pour ce groupe est de 25 ans, les apprenants les plus jeunes ayant 21 ans et le plus âgé

comptant 40 ans. La langue maternelle de la grande majorité des apprenants du groupe des débutants est le français. Quant au groupe des intermédiaires, il compte 23 apprenants et seulement cinq d'entre eux sont de sexe masculin. La moyenne d'âge pour ce groupe est de 27 ans, les apprenants les plus jeunes ayant 20 ans et le plus âgé comptant 59 ans. La langue maternelle de la grande majorité des apprenants du groupe des débutants est le français. Dans le groupe des avancés, 20 personnes sur 24 sont des filles. La moyenne d'âge pour ce groupe est un peu plus élevée que celle des groupes débutant et intermédiaire, c'est-à-dire 31 ans. L'apprenant le plus jeune a 20 ans alors que le plus âgé compte 55 ans. Tout comme pour les groupes des débutants et des intermédiaires, la langue maternelle de la grande majorité des apprenants du groupe des débutants est le français.

Dans le cas des apprenants de niveau débutant, le français semble être aussi la langue la plus parlée avec la famille et les amis. Pour les apprenants de niveau intermédiaire, le français semble être aussi première langue parlée avec la famille et les amis, la deuxième étant l'anglais. Comme pour tous les autres groupes, dans le cas des apprenants de niveau avancé, le français est la langue la plus parlée avec la famille et les amis. Il convient cependant de mentionner que c'est dans une proportion moins élevée que pour les autres groupes.

Les apprenants débutants sont inscrits à l'Université du Québec à Montréal dans des programmes variés, mais 18,2% sont des étudiants libres. Aucun participant n'est inscrit au certificat en espagnol. Pour la très grande majorité, soit à 91%, les apprenants débutants étudient l'espagnol depuis un mois seulement et 50% des débutants n'ont jamais voyagé dans un pays hispanophone.

Tout comme les débutants, les apprenants intermédiaires sont inscrits à l'Université du Québec à Montréal dans des programmes variés. Il convient de mentionner que 30,4% d'entre eux sont des étudiants libres et que 13 % des apprenants sont inscrits au certificat

en espagnol. Pour près de la moitié des apprenants, soit à 47,8%, les apprenants intermédiaires étudient l'espagnol depuis un an. L'apprenant comptant le plus d'années d'expérience en apprentissage de l'espagnol a affirmé étudier l'espagnol depuis sept ans alors que l'apprenant ayant le moins d'expérience a dit étudier l'espagnol depuis un mois seulement. Toujours dans le groupe des intermédiaires, 73,9% ont déjà voyagé dans un pays hispanophones. Les destinations les plus populaires semblent être le Mexique et Cuba.

Les apprenants avancés sont inscrits à l'Université du Québec à Montréal dans des programmes variés, mais 41,6% d'entre eux sont inscrits au certificat en espagnol, ce qui contraste avec le cas des groupes débutant et intermédiaire. En effet, ces deux derniers groupes comptent beaucoup moins d'étudiants inscrit au certificat en espagnol. Dans le cas des avancés, seulement 8,3% des apprenants sont des étudiants libres. En général, soit à 75%, les apprenants avancés compte un an à cinq ans d'expérience en apprentissage de l'espagnol et 91,7% des avancés ont déjà voyagé dans un pays hispanophone, les destinations de prédilection étant Cuba, le Mexique et l'Espagne.

4.3.2 Section B : La production orale en espagnol

Nous examinerons maintenant les pourcentages obtenus par item à réponse fermée ainsi que les réponses fournies aux questions ouvertes pour la section B du questionnaire, à savoir la section portant sur la production orale en espagnol. Pour ce faire, nous nous sommes d'abord penchés sur la question un de la section B. Le tableau 8 fait état des réponses des apprenants.

TABLEAU 8

Pourcentages de réponses pour la question un de la section B

| Apprenants | Q 1 | | |
|----------------|-----------------------|-------------------------|--------------|
| | Aimer parler espagnol | | |
| | Totalement en accord | Partiellement en accord | En désaccord |
| Débutants | 50% | 50% | 0% |
| Intermédiaires | 69,9% | 26,1% | 0% |
| Avancés | 87,5% | 12,5% | 0% |

À la lumière des données présentées dans le précédent tableau, nous constatons que chez les apprenants débutants, 50% affirment aimer parler en espagnol alors que 50% disent être partiellement en accord avec le fait d'aimer parler en espagnol. Chez les apprenants intermédiaires, 69,6 % affirment aimer parler en espagnol, 26, 1% disent être partiellement en accord avec le fait d'aimer parler en espagnol et 4,3% déclarent ne pas aimer parler espagnol. Chez les apprenants avancés, 87,5% affirment aimer parler en espagnol alors que seulement 12,5% disent être partiellement en accord avec le fait d'aimer parler en espagnol. Malheureusement, aucune question de clarification n'a permis d'expliquer les réponses des participants à la question un.

Le pourcentage représentant le temps laissé aux apprenants débutants pour produire oralement en espagnol varie énormément d'un apprenant à l'autre. Le tableau 9 présente le temps moyen consacré à l'expression orale pour chacun des groupes.

TABLEAU 9

Pourcentages de réponses pour la question deux de la section B

| Q 2 | |
|----------------|---------------------------------|
| Apprenants | % consacré à l'expression orale |
| Débutants | 36,3% |
| Intermédiaires | 30,2% |
| Avancés | 38,3% |

À la lumière des pourcentages du tableau 9, nous avons constaté qu'en moyenne, selon les apprenants débutants, 36,3% du temps en classe est consacré à produire oralement. En moyenne, selon les apprenants intermédiaires, 30,2% du temps en classe est consacré à produire oralement. Enfin, nous avons calculé qu'en moyenne, selon les apprenants avancés, 38,3% du temps en classe est consacré à produire oralement.

À la question quatre de la section B, nous nous sommes intéressée aux activités permettant aux apprenants de s'exercer à l'oral en espagnol. Le tableau 10 présente des exemples de réponses données à cette question.

TABLEAU 10

Exemples de réponses fournies à la question quatre de la section B

| Q 4 | |
|----------------|--|
| Apprenants | Activités permettant de s'exercer à l'oral |
| Débutants | <p>Lecture, réponses aux exercices, dialogues.</p> <p>Dialogues avec le voisin et répéter après le prof.</p> <p>Des dialogues et lecture à haute voix.</p> <p>Lire nos réponses et répéter les informations.</p> <p>La lecture, les dialogues, les activités en équipe, on répète des mots, phrases et même des expressions avec le professeur.</p> <p>Dire les réponses aux exercices à tour de rôle. Répéter ensemble des nouvelles notions théoriques écrites au tableau.</p> <p>Répéter des phrases et des mots.</p> |
| Intermédiaires | <p>Répondre à des questions et faire des exposés oraux.</p> <p>Lire à haute voix, productions orales à faire devant la classe.</p> <p>Poser des questions, lire et présentations orales.</p> <p>Questions-Réponses. Présentation orale.</p> <p>Réponses aux exercices, questions, oraux.</p> <p>Oraux, répondre à des questions et lecture à voix haute.</p> <p>Lire, faire un oral.</p> <p>Les oraux et les lectures.</p> |
| Avancés | <p>Parler des articles.</p> <p>Discussions d'un article, questions, présentations orale.</p> <p>Présentations orales, conversations entre étudiants.</p> <p>Discuter sur des sujets d'actualité, sur des films. Présentations orales devant le groupe.</p> <p>Les oraux, parler avec les autres. Par exemple, dans notre cours, nous devons présenter des sujets d'actualité et en discuter.</p> <p>Exposés oraux sur des articles de journaux. Échanges entre les étudiants sur des thèmes variés.</p> |

Les réponses données à la question quatre de la section B nous ont permis d'identifier trois activités principales permettant aux apprenant débutants de s'exercer à l'oral : les dialogues, la lecture à haute voix et la répétition. Chez les apprenants intermédiaires, nous avons identifié quatre activités leur permettant de s'exercer à l'oral : la lecture à haute voix, les activités grammaticales dans le cahier, les présentations orales et les activités de questions et réponses. Enfin, chez les apprenants avancés, nous avons retenu deux activités principales permettant aux apprenant de s'exercer à l'oral : les discussions, surtout à propos d'articles de journaux, ainsi que les présentations orales.

La question cinq de la partie B portait sur les caractéristiques d'un apprenant compétent en espagnol à l'oral. Le tableau 11 présente des exemples de réponses à cette question.

TABLEAU 11

Exemples de réponses fournies à la question cinq de la section B

| Q 5 | |
|----------------|--|
| Apprenants | Caractéristiques d'un apprenant compétent en espagnol à l'oral |
| Débutants | <p>Courageux dans la prise de parole, motivé, capable de ne pas trop comparer la langue maternelle et la langue seconde.</p> <p>Curieux, motivé, capable de se lancer dans le discours oral.</p> <p>Motivation, volonté, participation aux exercices.</p> <p>Quelqu'un qui essaie même sans être sûr de lui.</p> |
| Intermédiaires | <p>Variété de vocabulaire, fluidité.</p> <p>Savoir la grammaire et savoir bien prononcer.</p> <p>La pratique, l'étude du vocabulaire, des verbes, des temps de conjugaison et de la grammaire.</p> <p>Bonne prononciation et conjugaison des verbes.</p> <p>Avoir un bon débit et un vocabulaire riche. Éviter les fautes grammaticales. La prononciation est aussi importante.</p> <p>Le langage doit « couler », être fluide. L'apprenant doit utiliser un vocabulaire varié.</p> <p>Bien prononcer les syllabes toniques.</p> |
| Avancés | <p>Accent et minimum de grammaire.</p> <p>Ouvert d'esprit, extraverti et bonne diction.</p> <p>Confiance en soi, audace, motivation.</p> <p>Conjuguer les verbes. Connaître et utiliser beaucoup de vocabulaire varié.</p> <p>Pas gêné de parler.</p> <p>Il n'est pas gêné de parler dans une langue non maîtrisée et n'est pas susceptible par rapport aux commentaires reçus.</p> <p>Vocabulaire, phrases complètes, prononciation et fluidité.</p> <p>Maîtriser le vocabulaire et la grammaire, aisance à parler, connaître les expressions idiomatiques.</p> |

Nous avons été surprise de constater que, pour les apprenants débutants, la motivation et la volonté d'apprendre semblent être les caractéristiques principales d'un apprenant compétent à l'oral. Il est intéressant de comparer, pour cette même question, les réponses des débutants avec la réponse de l'enseignant, soit celle-ci : "La maîtrise de tous les aspects de la langue dont la phonétique, phonologie, syntaxe, morphologie, le lexique, etc."

En observant les réponses obtenues à la question cinq, nous avons constaté que, pour les apprenants intermédiaires, la maîtrise des structures grammaticales, de la morphologie, du lexique et de la phonologie de l'espagnol semblent être les caractéristiques principales d'un apprenant compétent à l'oral.

Toujours en analysant les données du tableau 11, nous avons été un peu étonnée de constater que, pour les apprenants avancés, l'ouverture d'esprit et la confiance en soi tout autant que la maîtrise des structures grammaticales, de la morphologie, du lexique et de la phonologie semblent être les caractéristiques principales d'un apprenant compétent à l'oral. Il est intéressant de remarquer que la définition de la compétence à l'oral faite par les avancés englobe la vision des débutants ainsi que celle des intermédiaires. Comparons maintenant, pour cette même question, les réponses des avancés avec la réponse de l'enseignant, c'est-à-dire : "Savoir un vocabulaire adapté au niveau, les verbes dans les temps les plus utilisés. Savoir exprimer ses idées d'une façon claire et compréhensible".

Les réponses des apprenants à la question six de la partie sur la production orale nous ont renseignée sur la perception qu'ont les apprenants de leur compétence en espagnol à l'oral. Le tableau 12 fait état de ces réponses.

TABLEAU 12

Pourcentages de réponses fournies à la question six de la section B

| Q 6 | | | | | | |
|---------------------------------|------------|---------------|-------|---------|--------|----------|
| Compétence en espagnol à l'oral | | | | | | |
| | Excellente | Très bonne | Bonne | Moyenne | Faible | Mauvaise |
| Apprenants | | | | | | |
| Débutants | 0% | 0% | 18,2% | 45,5% | 27,2% | 9,1% |
| Intermédiaires | 4,35% | 4,35% | 13% | 43,5% | 26,1% | 8,7% |
| Avancés | 0% | 12,5% | 41,7% | 41,7% | 4,2% | 0% |

La plupart des apprenants du groupe débutant considèrent que leur compétence à parler espagnol est plutôt moyenne. Tout comme pour débutants, la majorité des apprenants du groupe intermédiaire considèrent que leur compétence à parler espagnol est plutôt moyenne. En général, les apprenants du groupe avancé considèrent que leur compétence à parler espagnol est bonne ou moyenne. Certains apprenants, dans une proportion de 12,5%, pensent être très bons à l'oral, ce qui est un élément nouveau par rapport aux groupes débutant et intermédiaire.

Le tableau 13 présente les réponses des apprenants à la question sept de la section B du questionnaire.

TABLEAU 13

Pourcentages de réponses fournies à la question sept de la section B

| Apprenants | Q 7 Souhaite améliorer la compétence à parler espagnol | | |
|----------------|---|-------------------------|--------------|
| | Totalement en accord | Partiellement en accord | En désaccord |
| Débutants | 100% | 0% | 0% |
| Intermédiaires | 95,65% | 4,35% | 0% |
| Avancés | 91,7% | 8,3% | 0% |

Tous les apprenants débutants sont totalement en accord avec l'énoncé de l'item sept, à savoir : "Je souhaite améliorer ma compétence à parler espagnol". Tous les apprenants intermédiaires, excepté un seul, sont totalement en accord avec l'énoncé précédent et tous les apprenants avancés, sauf deux personnes, sont totalement en accord avec ce même énoncé de l'item sept. Aucune question de clarification ne nous a permis d'expliquer que deux étudiants soient partiellement en accord avec l'énoncé précédent.

Les réponses apportées à la question huit nous ont permis de constater qu'en général, tous les apprenants croient qu'il est important de connaître la grammaire de l'espagnol pour en arriver à maîtriser cette langue. Le tableau 14 présente les réponses des apprenants.

TABLEAU 14

Pourcentages de réponses fournies à la question huit de la section B

| Apprenants | Q 8 | | |
|----------------|---|-------------------------|--------------|
| | Important de connaître la grammaire de l'espagnol pour maîtriser cette langue | | |
| | Totalement en accord | Partiellement en accord | En désaccord |
| Débutants | 100% | 0% | 0% |
| Intermédiaires | 78,3% | 21,7% | 0% |
| Avancés | 70,8% | 29,2% | 0% |

À la lumière des données du tableau 15, nous pouvons affirmer que tous les apprenants du groupe débutant pensent qu'il est important de connaître la grammaire de l'espagnol pour en arriver à maîtriser cette langue. Quant aux apprenants du groupe intermédiaire, la grande majorité d'entre eux, soit 78,3%, pensent aussi qu'il est important de connaître la grammaire de l'espagnol pour en arriver à maîtriser cette langue. Les apprenants ayant répondu qu'ils sont partiellement d'accord avec le fait qu'il soit important de connaître la grammaire d'une langue pour en arriver à la maîtriser représentent 21,7% du groupe et malheureusement, aucune question de clarification ne nous a permis de mieux comprendre cette réponse. Enfin, nous constatons que, comme pour les deux autres groupes, la majorité des apprenants du groupe avancé pensent qu'il est important de connaître la grammaire de l'espagnol pour en arriver à maîtriser cette langue. Cependant, certains avancés, dans une proportion de 29,2%, ne sont que partiellement en accord avec l'importance de connaître la grammaire d'une langue pour la maîtriser. Encore ici, comme les apprenants ne devaient pas justifier leur réponse, il nous est impossible d'expliquer les raisons qui ont motivé le choix "partiellement en accord".

Nous nous sommes penchée sur la question neuf de la section B du questionnaire pour savoir si les apprenants s'exercent à employer les nouveaux éléments grammaticaux qu'ils apprennent, s'ils apprécient les corrections portant sur un aspect grammatical et s'ils demandent des explications lorsqu'ils se questionnent sur l'emploi d'un élément grammatical. Le tableau 15 présente les réponses obtenues à la question neuf.

TABLEAU 15

Pourcentages de réponses fournies à la question neuf de la section B

| Je m'exerce à employer dans différentes situations les nouveaux éléments grammaticaux que j'apprends en espagnol pour en arriver à les maîtriser. | | | |
|--|---------|---------|----------|
| Apprenants | Souvent | Parfois | Rarement |
| Débutants | 45,5% | 50% | 4,5% |
| Intermédiaires | 30,4% | 43,5% | 26,1% |
| Avancés | 54,2% | 33,3% | 12,5% |
| Quand je me trompe sur un aspect grammatical en espagnol, j'apprécie que quelqu'un me corrige. | | | |
| Apprenants | Souvent | Parfois | Rarement |
| Débutants | 91% | 4,5% | 4,5% |
| Intermédiaires | 87% | 8,7% | 4,3% |
| Avancés | 66,7% | 25% | 8,3% |
| Quand je me questionne sur l'emploi d'un élément grammatical en espagnol, je demande des explications à un hispanophone ou à un apprenant de niveau plus avancé. | | | |
| Apprenants | Souvent | Parfois | Rarement |
| Débutants | 91% | 4,5% | 4,5% |
| Intermédiaires | 87% | 8,7% | 4,3% |
| Avancés | 66,7% | 25% | 8,3% |

En examinant les résultats du précédent tableau, nous constatons qu'en général, les débutants s'exercent assez souvent à employer les nouveaux éléments grammaticaux qu'ils ont appris en espagnol, qu'ils apprécient les corrections portant sur un aspect grammatical et qu'assez souvent, ils demandent des explications lorsqu'ils ne sont pas sûrs de savoir employer un élément grammatical en particulier. Nous remarquons

également qu'en général, les intermédiaires s'exercent parfois à employer les nouveaux éléments grammaticaux qu'ils ont appris en espagnol, que la plupart du temps, ils apprécient les corrections portant sur un aspect grammatical et qu'ils demandent souvent des explications lorsqu'ils ne sont pas sûrs de savoir employer un élément grammatical en particulier. Enfin, nous constatons que la majorité des avancés s'exercent assez souvent à employer les nouveaux éléments grammaticaux qu'ils ont appris en espagnol. Nous remarquons aussi que les avancés, encore plus que les débutants ou les intermédiaires, apprécient les corrections portant sur un aspect grammatical et que souvent, ils demandent des explications lorsqu'ils ne sont pas certains de savoir employer un élément grammatical en particulier.

4.3.3 Section C : Perception de la reformulation d'un énoncé fautif et de la répétition sans correction

Dans cette partie, nous nous attarderons aux réponses données aux questions fermées et aux questions ouvertes de la section C portant sur la correction à l'oral. D'abord, nous avons voulu savoir s'il arrive aux apprenants de remarquer que l'enseignant répète un énoncé correct pour indiquer qu'il écoute. Le tableau 16 présente les pourcentages de réponses à la question un de la section C.

TABLEAU 16

Pourcentages de réponses fournies à la question un de la section C

| Q 1 | | | |
|--|-------|-----------|------|
| Vous arrive-t-il de remarquer que l'enseignant répète un énoncé correct pour indiquer qu'il écoute ? | | | |
| Apprenants | Oui | Ça dépend | Non |
| Débutants | 91% | 4,5% | 4,5% |
| Intermédiaires | 87% | 8,7% | 4,3% |
| Avancés | 66,7% | 25% | 8,3% |

D'après les réponses fournies à la question un de la section C, la très grande majorité des débutants affirment qu'il leur arrive de remarquer que l'enseignant répète un énoncé correct pour indiquer qu'il écoute. Une seule personne ayant répondu "Ça dépend" à la question un, une seule réponse a été donnée à la question de clarification numéro deux : "Parfois le professeur a l'intention de donner l'accent sur un terme donné, alors il répète l'énoncé dans ce sens". À en juger par cette réponse, nous pouvons conclure qu'il arrive à l'enseignant de répéter un énoncé correct pour en améliorer la prononciation. Tout comme pour les débutants, en général, les intermédiaires disent remarquer que l'enseignant répète un énoncé correct pour indiquer qu'il écoute. Un seul participant a répondu "non" à la question un et deux participants ont répondu "Ça dépend". Deux justifications ont alors été données à la question de clarification numéro deux : "Je n'ai pas vraiment eu l'occasion de remarquer puisque les échanges sont minimes et il s'exprime beaucoup en français" et "Parfois l'enseignant répète et parfois non. Il va souvent corriger les erreurs sans répéter par la suite toute la phrase". À la lumière des réponses fournies, nous pouvons conclure qu'au moins un étudiant du groupe des intermédiaires pense qu'il y a peu de correction à l'oral et qu'au moins une personne semble confondre la reformulation d'un énoncé fautif et la répétition sans correction. Pour ce qui est des avancés, six étudiants ont répondu "Ça dépend" à la question un,

mais seulement cinq d'entre eux ont répondu à la question de clarification numéro deux : "Ça dépend si c'est au début ou à la fin du cours", "Ça dépend si je porte attention ou non", "On se fait répéter pour avoir dit quelque chose de particulièrement difficile ou littéraire ou qui peut paraître nouveau pour les autres", "C'est plutôt pour indiquer qu'il a bien compris l'énoncé et parfois le reprendre correctement si nécessaire" et "Il est possible que le prof n'ait pas répété l'énoncé et que j'aie bien remarqué qu'il ou qu'elle a écouté ce que j'ai dit". En examinant ces réponses, nous pouvons conclure que les avancés ne portent pas toujours attention aux interventions de leur enseignant.

La question trois visait à savoir s'il arrive aux apprenants de remarquer que leur enseignant les corrige à l'oral. Le tableau 17 fait état des réponses obtenues à cette question.

TABLEAU 17

Pourcentages de réponses fournies à la question trois de la section C

| Q 3 | | | |
|--|-------|-----------|-----|
| Vous arrive-t-il de remarquer que votre enseignant vous corrige à l'oral ? | | | |
| Apprenants | Oui | Ça dépend | Non |
| Débutants | 95,5% | 4,5% | 0% |
| Intermédiaires | 95,7% | 4,3% | 0% |
| Avancés | 83,3% | 16,7% | 0% |

À la lecture du tableau 17, il est possible de constater que 95,5% des débutants affirment remarquer que leur enseignant les corrige à l'oral. Une seule personne a répondu que cela dépend et a justifié sa réponse en ces termes : "Il y a souvent correction à l'oral, mais pas à chaque fois qu'une erreur est commise". Quant aux intermédiaires, 95,7% d'entre eux affirment remarquer les corrections qui leur sont faites

à l'oral. Une seule personne a répondu "ça dépend" et a justifié sa réponse comme suit: "Il répond souvent en français. Cependant, lors d'échanges ou de lectures, il lui arrive de corriger". Pour leur part, 83,3 % des avancés disent remarquer les corrections à l'oral que l'enseignant leur formule. Une seule personne a répondu "non" et quatre personnes ont répondu "ça dépend". Ces quatre personnes ont justifié leur réponse en ces termes : "C'est plutôt rare", "Elle ne le fait pas systématiquement", "Depuis le début du cours, elle ne m'a corrigée qu'une seule fois, alors que j'ai bien fait plus d'une erreur à l'oral en cinq semaines..." et "Pendant que l'on discute entre élèves, elle passe pour voir si tout va bien, mais n'a pas vraiment la chance de me corriger. Elle nous corrige plus quand on parle devant toute la classe". À en juger par leurs réponses, ces quatre apprenants pensent que leur enseignant ne les corrige pas régulièrement à l'oral.

4.3.4 Section D : Appréciation des interventions de l'enseignant en réponse à une erreur commise à l'oral

Nous présenterons maintenant les résultats associés à la section portant sur l'appréciation des interventions de l'enseignant en réponse à une erreur commise à l'oral, soit la section D. D'abord, nous avons voulu savoir si les apprenants apprécient que l'enseignant intervienne quand ils commettent une erreur à l'oral. Le tableau 18 présente les pourcentages de réponses à la question un de la section D.

TABLEAU 18

Pourcentages de réponses fournies à la question un de la section D

| Q 3 | | | |
|--|----------|-----------|-------------|
| J'apprécie que l'enseignant intervienne quand je commets une erreur en parlant. | | | |
| Apprenants | Beaucoup | Ça dépend | Pas du tout |
| Débutants | 85,7% | 14,3% | 0% |
| Intermédiaires | 78,3% | 21,7% | 0% |
| Avancés | 87,5% | 12,5% | 0% |

Les réponses obtenues à la question un nous ont démontré que de façon générale, les débutants, les intermédiaires et les avancés apprécient beaucoup les corrections à l'oral.

La question deux de la section D visait à clarifier la réponse "Ça dépend" de la question un. Seulement 14,3% des débutants, soit trois personnes ont répondu "ça dépend" à la question trois. Quant aux intermédiaires, seulement 21,7% d'entre eux, soit cinq personnes, ont répondu "ça dépend" à la question trois et chez les avancés, seulement 12,5% d'entre eux, soit trois personnes, ont répondu "ça dépend" à cette même question. Les justifications apportées à ce choix par des apprenants de chacun des trois groupes sont présentées dans le tableau 19.

TABLEAU 19

Réponses fournies à la question deux de la section D

| Q 2 | |
|----------------|---|
| Justifications | |
| Apprenants | |
| Débutants | <p>C'est chiant mais constructif, ou encore nécessaire pour avancer, mais pas très agréable sur le coup !</p> <p>En général, j'aime ça mais pas toujours.</p> <p>Je n'aime pas être corrigée à chaque fois que j'ouvre la bouche !</p> |
| Intermédiaires | <p>Pas devant toute la classe.</p> <p>Ça peut être gênant, mais ça aide à s'améliorer.</p> <p>Je n'aime pas être corrigée sur plusieurs choses en même temps quand je parle.</p> <p>Oui, j'apprécie. Seulement parfois, il ne répond pas à la question et il demande de répéter après lui et je n'aime pas répéter.</p> <p>S'il y a du temps, parce que nous sommes nombreux.</p> |
| Avancés | <p>Ça dépend de la manière dont il me corrige : en se moquant de moi ou en me corrigeant pour que j'apprenne.</p> <p>Si c'est vraiment une erreur ou non.</p> <p>Doit être fait objectivement. Je n'apprécie pas qu'on se moque de moi.</p> |

Pour savoir comment se sentent les apprenants lorsque l'enseignant intervient en réponse à une erreur commise à l'oral, nous nous sommes penchée sur les réponses fournies à la question trois de la section D. Le tableau 20 présente les pourcentages associés à cette question.

TABLEAU 20

Pourcentages de réponses fournies à la question trois de la section D

| | Q 3 | | | |
|----------------|---|-------------|--------------|-------------------|
| | Comment vous sentez-vous lorsque l'enseignant intervient à l'oral ? | | | |
| | Très bien | Plutôt bien | Mal à l'aise | Très mal à l'aise |
| Apprenants | | | | |
| Débutants | 33,3% | 66,7% | 0% | 0% |
| Intermédiaires | 73,9% | 21,74% | 4,36% | 0% |
| Avancés | 70,8% | 29,2% | 0% | 0% |

En analysant les réponses des apprenants à la question trois de la section D, nous avons constaté que la majorité des débutants se sentent plutôt bien lorsqu'ils sont corrigés. Cette constatation concorde avec le fait que les débutants disent beaucoup aimer les corrections à l'oral. Nous sommes également arrivés à la conclusion que les intermédiaires et les avancés se sentent très bien lorsqu'ils sont corrigés à l'oral. Encore une fois, cela concorde avec le fait qu'autant les intermédiaires que les avancés disent aimer beaucoup les corrections à l'oral.

La question quatre visait à savoir si les apprenants jugent important que l'enseignant réagisse quand ils commettent une erreur en parlant. Le tableau 21 fait état des pourcentages associés à leurs réponses.

TABLEAU 21

Pourcentages de réponses fournies à la question quatre de la section D

| Apprenants | Q 4 | | |
|---------------|---|-------------------------|--------------|
| | Important que l'enseignant réagisse aux erreurs commises à l'oral | | |
| | En accord | Partiellement en accord | En désaccord |
| Débutant | 85,7% | 14,3% | 0% |
| Intermédiaire | 82,6% | 17,4% | 0% |
| Avancé | 91,7% | 8,3% | 0% |

En observant les pourcentages de réponses à la question quatre, nous pouvons dire que les débutants affirment à 85,7% qu'il est important que l'enseignant réagisse quand un apprenant commet une erreur en parlant. Les intermédiaires pensent de même à 82,6% alors que les avancés disent à 91,7% qu'il est important que l'enseignant réagisse quand un apprenant commet une erreur en parlant. Les justifications des participants ayant déclaré qu'ils étaient partiellement en accord avec l'importance des interventions correctives à l'oral sont présentées dans le tableau 22.

TABLEAU 22

Réponses fournies à la question cinq de la section D

| Q 5 | |
|----------------|--|
| Justifications | |
| Apprenants | |
| Débutants | <p>Il ne peut pas corriger toutes les erreurs, surtout au niveau débutant.</p> <p>Trop de correction peut nuire à la fluidité de l'échange.</p> <p>Sans détruire sa confiance et sa fluidité ou le détourner de la langue, il est tout de même nécessaire de corriger les inexactitudes.</p> |
| Intermédiaires | <p>En privé, pas devant tout le monde.</p> <p>Cela dépend de l'erreur (gravité) et du niveau de l'apprenant. Si l'enseignant considère qu'il est essentiel de corriger l'erreur avec un apprenant particulier, il croit qu'il peut se fier à son jugement.</p> <p>Oui, mais sur une chose à la fois. Sinon j'oublie tout.</p> <p>Parce que quelques personnes qui sont gênées ou qui parlent peu peuvent s'empêcher de le faire de peur d'être reprises.</p> |
| Avancés | <p>Parfois il serait trop long de corriger toutes les erreurs.</p> <p>Les cours à l'université se déroulent en contexte social. Il est donc important de ne pas s'acharner à corriger toujours la même personne ou encore le faire régulièrement lors d'une présentation orale. Sinon c'est de la pression sociale et c'est embarrassant devant les pairs.</p> |

Afin de savoir si les apprenants peuvent distinguer différents types de rétroaction corrective à l'oral, nous nous sommes attardée aux questions six et sept de la section D. À la question six, nous demandions aux apprenants de raconter ce qui s'était passé lorsque leur enseignant les avait repris à l'oral sur un énoncé fautif qu'ils avaient formulé. Le tableau 23 présente des exemples de réponses pour les trois groupes. D'autres exemples de réponses sont présentés en annexe (appendice E).

TABLEAU 23

Exemples de réponses fournies à la question six de la section D

| Q 6 | |
|-----------------------------------|--|
| Situations de correction à l'oral | |
| Apprenants | |
| Débutants | <p>Les accents toniques mal placés. Le professeur a repris le mot fautif, puis j'ai dû le répéter dans sa forme correcte.</p> <p>J'avais dit le mot <i>otoño</i> en prononçant <i>no</i> au lieu de <i>gno</i> et le professeur a répété correctement et je l'ai redit correctement.</p> <p>J'ai prononcé un <i>s</i> comme le son <i>z</i>, il a répété le mot correctement et je l'ai répété à nouveau de la bonne façon.</p> |
| Intermédiaires | <p>Une fois, j'ai dit le mot <i>papá</i> et je n'avais pas mis l'accent sur le bon <i>a</i>. Le prof a répété correctement et j'ai répété après lui.</p> <p>Prononciation du mot <i>paises</i> durant la lecture et il a demandé à toute la classe de répéter pour mettre l'accent au bon endroit et dire le <i>S</i>.</p> <p>J'ai dit <i>empanado</i> et lui m'a corrigé en disant <i>apanado</i>. Je trouve qu'il fait cela très bien. Il répète simplement la forme juste, plusieurs fois.</p> <p><i>Hice</i> et non <i>hago</i> parce que je parlais au passé. Le prof l'a redit comme il faut.</p> |
| Avancés | <p>J'ai mal prononcé un mot et le professeur m'a donné la bonne prononciation. J'ai répété et c'était correct.</p> <p>J'avais dit <i>seguir sufrir</i> et le prof a posé des questions et j'ai fini par dire <i>seguir sufriendo</i>.</p> <p>J'ai dit <i>el partido quien</i>. Elle a dit <i>el partido que</i>. J'ai répété et j'ai continué à parler.</p> <p><i>Tengo que ir</i>. Elle m'a répondu <i>tengo que irme</i>.</p> <p>J'avais utilisé le mauvais passé (temps de verbe) et l'enseignant m'a corrigé en exprimant la bonne manière.</p> <p>J'avais dit <i>un problema</i> en parlant et le prof a répété ma phrase en disant <i>un problema</i>.</p> <p>Elle a repris mon erreur et me regardait pour voir si elle comprenait bien ce que je voulais dire.</p> |

Les réponses apportées à la question six nous ont permis de constater que le type de rétroaction qui semble avoir été presque toujours utilisé avec les débutants a été la reformulation. Les reformulations ont été faites à la suite d'erreurs phonologiques. Les réponses données à la question suivante, soit la question sept, valident ce qui vient d'être dit puisque dans les exemples cités plus haut, selon les apprenants, l'intervention qui avait été faite est la reformulation.

Chez les intermédiaires, les réponses apportées à la question six nous ont permis de constater que le type de rétroaction qui semble avoir été presque toujours utilisé a été la correction explicite. Ce type de rétroaction a été utilisé à la suite d'erreur de morphologie surtout, mais aussi à la suite d'erreurs phonologiques ou de lexique. Les réponses données à la question suivante, soit la question sept, valident en partie ce qui vient d'être dit puisque dans les exemples cités plus haut, selon les apprenants, les interventions qui ont été faites sont les suivantes : la reformulation, la correction explicite et la répétition de l'erreur. Les situations décrites par les apprenants ne sont malheureusement pas assez détaillées pour nous permettre de savoir avec certitude si l'enseignant a vraiment presque toujours eu recours à la correction explicite, comme nous le croyons à première vue, ou s'il a également utilisé la reformulation et la répétition de l'erreur pour corriger les énoncés fautifs.

Les réponses apportées à la question six nous ont permis de croire que les types de rétroaction qui semblent avoir été presque toujours utilisés dans le groupe des avancés ont été la correction explicite ou la reformulation, la demande de clarification et l'incitation. Les réponses données à la question suivante, soit la question sept, valident ce qui vient d'être dit puisque dans les exemples cités plus haut, selon les apprenants, les interventions qui ont été faites sont la correction explicite, la reformulation et l'incitation.

Les réponses fournies aux deux derniers items de la section D, c'est-à-dire les questions huit et neuf, nous ont permis de savoir quels types d'intervention corrective les apprenants préfèrent et jugent efficaces pour réparer leurs énoncés fautifs. Les résultats obtenus sont présentés dans le tableau 24. Il est à noter que plusieurs types d'intervention corrective ont été choisis par la plupart des apprenants, ce qui explique les pourcentages.

TABLEAU 24

Pourcentages de réponses à la question huit de la section D

| Q 8 Types d'intervention corrective préférés | Apprenants | | |
|---|------------|----------------|---------|
| | Débutants | Intermédiaires | Avancés |
| Correction explicite | 28,6% | 26,1% | 58,3% |
| Reformulation | 42,9% | 43,5% | 33,3% |
| Répétition de l'erreur | 14,3% | 39,1% | 20,8% |
| Demande de clarification | 14,3% | 13% | 4,2% |
| Indice métalinguistique | 19% | 8,7% | 8,3% |
| Incitation | 52,4% | 47,8% | 45,8% |

En analysant les résultats obtenus, nous avons réalisé que le type d'intervention corrective que les débutants disent préférer, soit l'incitation, ne semble pas être utilisé par leur enseignant, du moins dans les exemples de correction apportés à la question six. Par contre, la reformulation, qui semble être également très appréciée des débutants, a tout l'air d'être fort utilisée par leur enseignant d'après les exemples de correction expliqués à la question six et d'après l'observation que nous avons faite en classe au moyen de la grille COLT. Chez les intermédiaires, nous avons constaté que les types d'intervention corrective qu'ils disent préférer sont la reformulation et l'incitation. Dans les situations décrites par les apprenants à la question six, nous pouvons penser que l'enseignant a peut-être eu recours à la reformulation pour corriger les étudiants à l'oral, mais il ne fait aucun doute que l'incitation n'a jamais été utilisée, du moins dans les cas présentés à la question six. Enfin, nous avons réalisé que les types d'intervention corrective que les avancés disent préférer, à savoir la correction explicite et l'incitation, semblent être utilisés par leur enseignant, du moins dans les exemples de correction apportés à la question six.

À la dernière question de la section D, soit la question neuf, les apprenants devaient dire s'ils jugent leur types d'intervention corrective favoris comme étant efficaces ou non. Le tableau 25 présente les réponses fournies à la question neuf. Seuls les réponses concernant les trois types d'intervention corrective préférés de l'ensemble des apprenants sont présentées dans le tableau suivant. D'autres exemples de réponses sont présentés en annexe (appendice F).

TABLEAU 25

Exemples de réponses fournies à la question neuf de la section D

| Apprenants | Q 9 Efficacité des types d'intervention corrective préférés | | |
|----------------|---|---|---|
| | Correction explicite | Reformulation | Incitation |
| Débutants | Oui, je sais tout de suite où est l'erreur et comme ça je peux répéter tout de suite le mot correctement! | La reformuler pour m'indiquer où j'ai fait mon erreur en insistant (ou en ralentissant) sur la syllabe visée. | Oui, en cherchant un peu et en se corrigeant nous-mêmes, on enregistre. Oui. Ça me force à réfléchir pour me corriger. |
| Intermédiaires | Oui parce qu'on connaît tellement peu de vocabulaire à ce niveau et c'est difficile de se corriger par soi-même. Il n'y a pas de perte de temps. | Oui, la reformulation sert à donner la réponse et l'exemple est utile pour toute la classe. Tout le monde peut entendre. La répétition permet de se corriger (si on est attentif à la manière dont l'enseignant reprend l'énoncé) sans que les autres élèves soient obligés d'y porter une grande attention. Cela permet de passer à autre chose plus rapidement. | Oui. Si l'enseignant incite l'élève à se corriger, l'élève a plus de chances de se souvenir de son erreur. Oui parce qu'il nous fait prendre conscience de notre erreur et nous incite donc à ne plus la répéter. Oui. Si l'enseignant m'incite à réfléchir et à trouver l'erreur moi-même, c'est plus facile de s'en rappeler. |
| Avancés | Oui. C'est plus rapide et je retiens rapidement ce genre de remarque. Quand je fais une erreur, j'aime que le professeur me corrige tout de suite, même s'il m'interrompt. Ça ne me dérange pas. Au contraire, j'ai moins de risques de répéter. Oui, le prof doit indiquer clairement nos erreurs. | Oui, car j'utilise ces mêmes types de correction avec mes élèves en anglais et c'est très efficace. | Oui, car ça m'incite à trouver la bonne réponse et me sentir valorisée après. Ça permet un meilleur apprentissage puisque l'on trouve nous-mêmes ce qui est erroné et qu'on se corrige. Oui car elle m'oblige à comprendre mon erreur et à ne plus la refaire. |

Comme le tableau 25 le met en lumière, tous les apprenants débutants, intermédiaires et avancés ont évalué leurs types d'intervention préférés comme étant efficaces.

La présentation des statistiques descriptives ayant été faite, nous passerons maintenant à la présentation des statistiques inférentielles associées au questionnaire des apprenants.

4.4 Présentation des statistiques inférentielles associées aux questionnaires

Tel que nous venons de le mentionner, nous présenterons, dans ce qui suit, nos résultats selon les questionnaires passés aux apprenants débutants, intermédiaires et avancés. Premièrement, nous ferons la présentation des résultats associés à deux questions de la section B portant sur la production orale en espagnol, puis nous nous attarderons aux résultats liés à deux questions de la section C en lien avec la perception de la reformulation et de la répétition non corrective et finalement, nous présenterons les résultats associés à trois questions de la section D portant sur l'appréciation de la correction à l'oral. Pour toutes ces questions, nous avons fait une analyse de variance, l'ANOVA, ainsi que des comparaisons deux à deux selon la méthode Fisher's PLSD (*Protected Least Significant Difference*) afin d'examiner les différences au niveau des réponses entre les trois groupes d'apprenants. Il convient de mentionner que pour les comparaisons deux à deux, c'est la valeur associée à la différence critique qui sert de norme.

4.4.1 ANOVA et comparaisons deux à deux pour la question sept de la section B

À la question sept de la section B de leur questionnaire, les apprenants ont dû indiquer dans quelle mesure ils sont en accord avec l'énoncé suivant : "Je souhaite améliorer ma compétence à parler espagnol". Grâce à l'analyse de variance effectuée pour les réponses fournies à la question sept de la section B du questionnaire des apprenants,

nous sommes arrivée à la conclusion qu'il n'y a pas de différence significative entre les groupes, $F(2,65) = 0,906$, $p = 0,4091$. C'est donc dire que la majorité des apprenants désirent améliorer leur compétence à parler espagnol et ce, peu importe leur niveau.

Le tableau 26 présente les informations relatives à la moyenne et à l'écart type pour chacun des groupes.

TABLEAU 26

Moyenne et écart type pour les réponses fournies à la question sept de la section B

| Groupes | <i>n</i> apprenants | Moyenne | Écart type |
|---------------|---------------------|---------|------------|
| Débutant | 21 | 1,000 | 0,000 |
| Intermédiaire | 23 | 1,043 | 0,209 |
| Avancé | 24 | 1,083 | 0,282 |

À la lumière des résultats présentés dans le tableau 26, nous constatons que les réponses obtenues à la question sept de la section B varient peu d'un apprenant à l'autre, surtout au niveau débutant, mais aussi aux niveaux intermédiaire et avancé.

Les comparaisons deux à deux effectuées pour les réponses fournies à la question sept de la section B ont révélé qu'il n'y a pas de différence significative entre les différents niveaux. Rappelons que ces comparaisons ont été réalisées selon la méthode de Fisher's PLSD au niveau 5%. Le tableau 27 présente les résultats de ces comparaisons deux à deux.

TABLEAU 27

Comparaisons deux à deux selon la méthode de Fisher's PLSD au niveau 5% pour les réponses fournies à la question sept de la section B

| Groupes | Différence moyenne | Différence critique | <i>p</i> |
|---------------------------|-----------------------|------------------------|----------|
| Avancé et débutant | 0,083 | 0,124 | 0,1829 |
| Avancé et intermédiaire | 0,040 | 0,121 | 0,5120 |
| Débutant et intermédiaire | -0,043 | 0,125 | 0,4893 |

En examinant le tableau 27, nous en sommes venue à la conclusion qu'il n'existe pas de différence significative entre le groupe des avancés et celui des débutants, entre le groupe des avancés et celui des intermédiaires et entre le groupe des débutants et celui des intermédiaires.

4.4.2 ANOVA et comparaisons deux à deux pour la question huit de la section B

Une analyse de variance et des comparaisons deux à deux ont également été effectuées pour les réponses fournies à la question huit de la section B du questionnaire des apprenants. Cette question visait à savoir dans quelle mesure les apprenants sont en accord avec l'importance de connaître la grammaire de l'espagnol pour en arriver à maîtriser cette langue. À la lumière des résultats obtenus grâce à l'analyse de variance, nous avons conclu qu'il n'y a aucune différence significative entre les groupes, $F(2,65) = 0,177$, $p = 0,8381$. Il semble donc que la plupart des apprenants, peu importe leur niveau, pensent qu'il est important de connaître la grammaire de l'espagnol pour en arriver à maîtriser cette langue.

L'écart type pour chacun des niveau n'est pas très grand pour les réponses fournies à la question huit. Le tableau 28 présente l'écart type ainsi que la moyenne pour chacun des groupes.

TABLEAU 28

Moyenne et écart type pour les réponses fournies à la question huit de la section B

| Groupes | <i>n</i> apprenants | Moyenne | Écart type |
|---------------|---------------------|---------|------------|
| Débutant | 21 | 1,238 | 0,436 |
| Intermédiaire | 23 | 1,217 | 0,422 |
| Avancé | 24 | 1,292 | 0,464 |

L'information contenue dans le tableau 28 nous a permis de constater que les réponses des apprenants ne varient pas tellement et ce, pour chacun des niveaux.

Les comparaisons deux à deux effectuées selon la méthode Fisher's PLSD pour les réponses fournies à la question huit de la section B nous ont permis de réaliser qu'il n'existe pas de différence significative entre les différents niveaux. Le tableau 29 présente les résultats de l'analyse de variance.

TABLEAU 29

Comparaisons deux à deux selon la méthode de Fisher's PLSD au niveau 5% pour les réponses fournies à la question sept de la section B

| Groupes | Différence moyenne | Différence critique | <i>p</i> |
|---------------------------|-----------------------|------------------------|----------|
| Avancé et débutant | 0,054 | 0,264 | 0,6861 |
| Avancé et intermédiaire | 0,074 | 0,257 | 0,5664 |
| Débutant et intermédiaire | 0,021 | 0,266 | 0,8771 |

En analysant le précédent tableau, nous sommes arrivée à la conclusion qu'il n'y a pas de différence significative entre le groupe des avancés et des débutants, ni entre le groupe des avancés et des intermédiaires et ni entre le groupe des débutants et des intermédiaires.

4.4.3 ANOVA et comparaisons deux à deux pour la question un de la section C

Comme nous l'avons fait pour les réponses apportées aux questions de la section B, nous avons procédé à une analyse de variance, l'ANOVA, ainsi qu'à des comparaisons deux à deux selon la méthode Fisher's PLSD au niveau 5% pour les réponses fournies aux questions de la section C du questionnaire des apprenants. Ce faisant, nous nous proposons d'examiner les différences au niveau des réponses entre les trois niveaux d'apprenants. Commençons d'abord par les résultats de l'analyse de variance effectuée pour les réponses apportées à la question un de la section C, à savoir "Vous arrive-t-il de remarquer que l'enseignant répète un énoncé correct que vous venez de formuler pour indiquer qu'il écoute ?". L'analyse de variance a démontré que la différence entre les

groupes n'est pas statistiquement significative, $F(2,65) = 1,716$, $p = 0,1878$. Cela veut donc dire que peu importe leur niveau, la plupart des apprenants disent remarquer les répétitions non correctives.

Le tableau 30 présente les informations relatives à la moyenne et à l'écart type pour les groupes débutant, intermédiaire et avancé.

TABLEAU 30

Moyenne et écart type pour les réponses fournies à la question un de la section C

| Groupes | <i>n</i> apprenants | Moyenne | Écart type |
|---------------|---------------------|---------|------------|
| Débutant | 21 | 1,143 | 0,478 |
| Intermédiaire | 23 | 1,174 | 0,491 |
| Avancé | 24 | 1,417 | 0,654 |

Les informations contenues dans le précédent tableau nous indiquent qu'à l'intérieur du groupe des apprenants débutants et intermédiaires, les réponses obtenues à la question un de la section C sont relativement les mêmes, alors que pour le groupe des apprenants avancés, il y a un peu plus de variations entre les réponses fournies.

Grâce aux comparaisons deux à deux réalisées pour les réponses obtenues à la question un de la section C, nous avons pu conclure qu'il n'y a aucune différence significative entre les différents niveaux. Le tableau 31 présente les résultats de nos comparaisons.

TABLEAU 31

Comparaisons deux à deux selon la méthode de Fisher's PLSD au niveau 5% pour les réponses fournies à la question un de la section C

| Groupes | Différence moyenne | Différence critique | <i>p</i> |
|---------------------------|-----------------------|------------------------|----------|
| Avancé et débutant | 0,274 | 0,329 | 0,1009 |
| Avancé et intermédiaire | 0,243 | 0,321 | 0,1357 |
| Débutant et intermédiaire | -0,031 | 0,332 | 0,8524 |

En observant les données du tableau précédent, nous avons constaté qu'il n'existe pas de différence significative entre le groupe avancé et le groupe débutant, ni entre le groupe avancé et le groupe intermédiaire et ni entre le groupe débutant et le groupe intermédiaire.

4.4.4 ANOVA et comparaisons deux à deux pour la question trois de la section C

À la question trois de la section C, nous voulions savoir s'il arrive aux apprenants de remarquer que leur enseignant les corrige à l'oral. L'analyse de variance à laquelle nous avons procédé pour les réponses fournies à cette question a démontré qu'il n'existe pas de différence statistiquement significative entre les groupes, $F(2,65) = 1,703$, $p = 0,1902$. Nous pouvons alors en conclure que peu importe leur niveau, la plupart des apprenants disent remarquer les corrections formulées par l'enseignant à l'oral.

Quant à l'écart type pour les réponses apportées à la question trois, il n'est pas grand et ce, quel que soit le groupe. Le tableau 32 présente l'écart type et la moyenne pour chacun des groupes.

TABLEAU 32

Moyenne et écart type pour les réponses fournies à la question trois de la section C

| Groupes | <i>n</i> apprenants | Moyenne | Écart type |
|---------------|---------------------|---------|------------|
| Débutant | 21 | 1,048 | 0,218 |
| Intermédiaire | 23 | 1,043 | 0,209 |
| Avancé | 24 | 1,208 | 0,509 |

Les informations contenues dans le précédent tableau nous indiquent qu'à l'intérieur du groupe des apprenants débutants, intermédiaires et avancés, les réponses obtenues à la question trois de la section C ne varient que très peu.

Grâce aux comparaisons deux à deux effectuées pour les réponses obtenues à la question trois de la section C, nous avons pu conclure qu'il n'y a aucune différence significative entre les différents niveaux. Le tableau 33 présente les résultats des comparaisons.

TABLEAU 33

Comparaisons deux à deux selon la méthode de Fisher PLSD au niveau 5% pour les réponses fournies à la question trois de la section C

| Groupes | Différence moyenne | Différence critique | <i>p</i> |
|---------------------------|-----------------------|------------------------|----------|
| Avancé et débutant | 0,161 | 0,208 | 0,1270 |
| Avancé et intermédiaire | 0,165 | 0,203 | 0,1092 |
| Débutant et intermédiaire | 0,004 | 0,210 | 0,9687 |

En nous penchant sur les données présentées dans le tableau 33, nous avons constaté qu'il n'existe pas de différence significative entre le groupe avancé et le groupe débutant. D'ailleurs, il n'y en a pas plus entre le groupe avancé et le groupe intermédiaire ou entre le groupe débutant et le groupe intermédiaire.

4.4.5 ANOVA et comparaisons deux à deux pour la question un de la section D

Tout comme nous l'avons fait pour les réponses apportées aux questions des sections B et C, nous avons fait une analyse de variance, l'ANOVA, ainsi que des comparaisons deux à deux selon la méthode Fisher's PLSD au niveau 5% pour les réponses fournies aux questions de la section D du questionnaire des apprenants. De tels tests ont été accomplis parce que nous voulions examiner les différences au niveau des réponses entre les trois niveaux d'apprenants. À la question un de la section D donc, nous voulions savoir dans quelle mesure les apprenants apprécient que l'enseignant intervienne quand ils commettent une erreur en parlant. L'analyse de variance effectuée pour les réponses apportées à cette question a démontré que la différence entre les groupes n'est pas statistiquement significative, $F(2,65) = 0,396$, $p = 0,6743$. Cela veut donc dire que peu importe leur niveau, la plupart des apprenants apprécient les interventions correctives de leur enseignant à l'oral.

Pour ce qui est de l'écart type, peu importe le groupe, il n'est pas très grand. Le tableau 34 présente, entre autres, l'écart type pour chaque groupe.

TABLEAU 34

Moyenne et écart type pour les réponses fournies à la question un de la section D

| Groupes | <i>n</i> apprenants | Moyenne | Écart type |
|---------------|---------------------|---------|------------|
| Débutant | 21 | 1,143 | 0,359 |
| Intermédiaire | 23 | 1,217 | 0,422 |
| Avancé | 24 | 1,125 | 0,338 |

Tel qu'indiqué dans le précédent tableau, à l'intérieur du groupe des apprenants débutants, intermédiaires et avancés, les réponses obtenues à la question un de la section D sont relativement les mêmes.

Les comparaisons deux à deux effectuées pour les réponses obtenues à la question un de la section D nous ont permis de conclure qu'il n'y a aucune différence significative entre les différents niveaux. Le tableau 35 présente les résultats de ces comparaisons.

TABLEAU 35

Comparaisons deux à deux selon la méthode de Fisher's PLSD au niveau 5% pour les réponses fournies à la question un de la section D

| Groupes | Différence moyenne | Différence critique | <i>p</i> |
|---------------------------|-----------------------|------------------------|----------|
| Avancé et débutant | -0,018 | 0,223 | 0,8737 |
| Avancé et intermédiaire | -0,092 | 0,218 | 0,4008 |
| Débutant et intermédiaire | -0,075 | 0,226 | 0,5118 |

À la lumière des données présentées dans le tableau précédent, nous avons remarqué qu'il n'existe pas de différence significative entre le groupe avancé et le groupe débutant, ni entre le groupe avancé et le groupe intermédiaire et ni entre le groupe débutant et le groupe intermédiaire.

4.4.6 ANOVA et comparaisons deux à deux pour la question trois de la section D

Une analyse de variance et des comparaisons deux à deux ont également été effectuées pour les réponses fournies à la question trois de la section D du questionnaire des apprenants. Cette question visait à savoir comment se sentent les apprenants quand l'enseignant intervient en réponse à une erreur commise à l'oral. À la lumière des résultats obtenus par le biais d'une analyse de variance, nous avons conclu qu'il y a une différence significative entre les groupes, $F(2,65) = 3,893$, $p = 0,0253$. Il semble donc que selon le niveau auquel ils appartiennent, les apprenants se sentent différemment lorsque l'enseignant formule une correction à l'oral.

Nous avons aussi constaté que l'écart type est plus grand dans le groupe des intermédiaires pour les réponses fournies à la question trois de la section D. Le tableau 36 présente cette information.

TABLEAU 36

Moyenne et écart type pour les réponses fournies à la question trois de la section D

| Groupes | <i>n</i> apprenants | Moyenne | Écart type |
|---------------|---------------------|---------|------------|
| Débutant | 21 | 1,667 | 0,483 |
| Intermédiaire | 23 | 1,304 | 0,559 |
| Avancé | 24 | 1,292 | 0,464 |

Les données du tableau 36 nous a permis de constater que les réponses des apprenants ne varient pas tellement dans le groupe des débutants et des avancés, mais qu'elles varient davantage dans le groupe des intermédiaires. En effet, nous avons déjà vu que chez les apprenants intermédiaires, la majorité se sentent bien quand l'enseignant formule des correction à l'oral, certains se sentent plutôt bien et d'autres encore se sentent mal à l'aise. Or, personne dans les groupes débutant et avancé n'affirme se sentir mal à l'aise, d'où la variation moins importante des réponses.

Les comparaisons deux à deux auxquelles nous avons procédé pour les réponses fournies à la question trois de la section D nous ont permis de réaliser qu'il existe des différences significatives entre les niveaux avancé et débutant et entre les niveaux débutant et intermédiaire. Le tableau 37 présente les résultats de ces comparaisons.

TABLEAU 37

Comparaisons deux à deux selon la méthode de Fisher's PLSD au niveau 5% pour les réponses fournies à la question trois de la section D

| Groupes | Différence moyenne | Différence critique | <i>p</i> |
|---------------------------|-----------------------|------------------------|----------|
| Avancé et débutant | -0,375 | 0,301 | 0,0153 |
| Avancé et intermédiaire | -0,013 | 0,294 | 0,9315 |
| Débutant et intermédiaire | -0,362 | 0,304 | 0,0201 |

En analysant le précédent tableau, nous sommes arrivée à la conclusion qu'il n'y a pas de différence significative entre le groupe des avancés et des intermédiaires, $p > 0,05$, mais qu'il existe une différence statistiquement significative entre le groupe des avancés et des débutants et entre le groupe des débutants et des intermédiaires, $p < 0,05$. Cela corrobore ce que nous avons déjà conclu, à savoir que la plupart des apprenants débutants disent se sentir plutôt bien face aux interventions correctives à l'oral alors que la plupart des apprenants avancés disent se sentir très bien face à ces mêmes interventions. Nous avons déjà vu également que ce même écart existait entre les apprenants débutants et les apprenants intermédiaires. Cela nous laisse donc croire que les apprenants intermédiaires et les apprenants avancés sont assez uniformes dans leur façon de se sentir lorsque leur enseignant les corrige à l'oral; en effet, la plupart disent se sentir très bien.

4.4.7 ANOVA et comparaisons deux à deux pour la question quatre de la section D

À la question quatre de la section D de leur questionnaire, les apprenants devaient indiquer dans quelle mesure ils sont en accord avec le fait qu'il est important que

l'enseignant réagisse quand un apprenant commet une erreur à l'oral. Les résultats obtenus à la suite de l'analyse de variance nous ont permis de conclure qu'il n'y a aucune différence significative entre les groupes, $F(2,65) = 0,420$, $p = 0,6586$. Il semble donc que la majorité des apprenants, peu importe leur niveau, pensent qu'il est important que l'enseignant réagisse quand un apprenant commettent une erreur en parlant.

Quant à l'écart type, il n'est pas tellement grand pour les réponses fournies à la question huit et ce, pour chacun des niveaux. Le tableau 38 présente cette information.

TABLEAU 38

Moyenne et écart type pour les réponses fournies à la question quatre de la section D

| Groupes | <i>n</i> apprenants | Moyenne | Écart type |
|---------------|---------------------|---------|------------|
| Débutant | 21 | 1,143 | 0,359 |
| Intermédiaire | 23 | 1,174 | 0,388 |
| Avancé | 24 | 1,083 | 0,282 |

L'information contenue dans le tableau 38 nous a permis de constater que les réponses des apprenants ne varient pas tellement et ce, peu importe le niveau.

Grâce aux comparaisons deux à deux réalisées pour les réponses fournies à la question quatre de la section D, nous avons constaté qu'il n'existe pas de différence significative entre les différents niveaux. Le tableau 39 présente les résultats de ces comparaisons.

TABLEAU 39

Comparaisons deux à deux selon la méthode de Fisher's PLSD au niveau 5% pour les réponses fournies à la question quatre de la section D

| Groupes | Différence moyenne | Différence critique | <i>p</i> |
|---------------------------|-----------------------|------------------------|----------|
| Avancé et débutant | -0,060 | 0,206 | 0,5650 |
| Avancé et intermédiaire | -0,091 | 0,201 | 0,3707 |
| Débutant et intermédiaire | -0,031 | 0,208 | 0,7661 |

En analysant le précédent tableau, nous sommes arrivées à la conclusion qu'il n'y a pas de différence significative entre les groupes, que ce soit entre le groupe des avancés et des débutants, ou entre le groupe des avancés et des intermédiaires ou encore entre le groupe des débutants et des intermédiaires.

Après avoir fait la présentation des données associées au questionnaire des enseignants et à celui des apprenants, nous discuterons des résultats obtenus au regard de nos questions de recherche.

CHAPITRE V

DISCUSSION DES RÉSULTATS ASSOCIÉS AUX QUESTIONNAIRES

5.1 Rappel des questions de recherche

Avant de passer à la discussion des résultats en lien avec la production orale en espagnol et la correction à l'oral, voici un rappel des trois questions de recherche. Premièrement, dans le cadre de la présente étude, nous voulions savoir si les enseignants d'espagnol disent avoir recours à un ou plusieurs types de rétroaction corrective pour mettre en évidence les formes linguistiques fautives à l'oral. Deuxièmement, nous étions intéressée à savoir si les apprenants adultes de l'espagnol langue étrangère prétendent remarquer les rétroactions correctives formulées par leur enseignant et s'ils peuvent faire la différence entre les différents types de rétroaction. Enfin, nous cherchions à savoir si les apprenants apprécient la correction rétroactive et s'ils ont des préférences pour certains types de rétroaction.

À la lumière de ces trois questions de recherche, nous discuterons maintenant des résultats obtenus par le biais des questionnaires. Bien entendu, l'observation en classe au moyen de la grille COLT nous permettra d'expliquer certains résultats.

5.2 La production orale en espagnol

Dans ce qui suit, nous discuterons des résultats associés à la production orale en espagnol et ce, pour les trois groupes d'apprenants ainsi que leurs enseignant respectifs. Il convient de mentionner que les réponses de la première section du questionnaire ne seront pas discutées puisque cette section visait simplement à recueillir des informations factuelles sur les trois enseignants et les trois groupes d'apprenants participant à notre

étude. Nous nous attarderons donc aux réponses des questions en lien avec la production orale et la correction à l'oral.

Dans un premier temps, nous ferons un parallèle entre les réponses des apprenants et de l'enseignant de chacun des groupes et dans un deuxième temps, nous ferons des comparaisons entre les réponses des apprenants des trois niveaux.

5.2.1 Comparaison des réponses des apprenants débutants et de leur enseignant

L'enseignant du groupe des débutants affirme d'abord accorder une grande place aux activités orales, soit 50% du temps en classe, et juge ce temps tout à fait suffisant pour apprendre et pratiquer l'espagnol. Il déclare aussi avoir recours à une gamme variée d'activités pour permettre aux apprenants de s'exprimer à l'oral. Tel que mentionné dans la partie sur la présentation des résultats, cet enseignant dit se servir des questions et des réponses, du travail en équipe, des discussions, des jeux de rôle, de la répétition, des activités grammaticales et de la lecture à voix haute pour faire parler les apprenants.

Il est intéressant de s'attarder aux réponses des apprenants débutants en lien avec la production orale en espagnol. Ces derniers pensent qu'en moyenne, le pourcentage représentant le temps qui leur est alloué pour produire à l'oral est de 36,3%. De plus, 47,4% des débutants croient que ce temps est insuffisant pour leur permettre d'apprendre et de pratiquer l'espagnol. Grâce à notre observation en classe au moyen de la grille COLT, nous pouvons penser que les apprenants ont raison sur le fait que le temps laissé en classe pour s'exprimer à l'oral est inapproprié, du moins le jour où nous étions présente en classe. En effet, nous avons noté ce jour-là que l'enseignant passait beaucoup de temps à fournir des explications, notamment sur les verbes irréguliers en espagnol et sur le gérondif. Or, nous avons déjà parlé de l'importance de produire dans la langue cible pour progresser (Swain, 1985, 1995). Dans le cas présent, les apprenants débutants semblent être exposés à l'intrant une grande partie du temps, du moins d'après

notre observation en classe et les commentaires des apprenants. Rappelons que la simple exposition à la langue cible requiert un effort mental moindre puisqu'il n'y a pas d'obligation de passer de la sémantique à la syntaxe comme ce serait le cas en production (Swain, 1993).

Les activités mentionnées par l'enseignant du groupe des débutants pour permettre à ses étudiants de s'exprimer à l'oral concordent avec celles mentionnées par les apprenants, bien que ces derniers n'aient identifié que la lecture à haute voix, la répétition et les dialogues. Lors de notre observation en classe au moyen de la grille COLT, nous avons remarqué que l'enseignant avait surtout recours à la répétition, au travail en équipe pour compléter des exercices grammaticaux dans le manuel et à la lecture à haute voix pour donner les réponses des exercices complétés. Encore une fois, nous sommes forcée de croire que l'enseignant du groupe des débutants n'a peut-être pas recours à une vaste gamme d'activités pour faire parler ses étudiants, mais bien à une gamme limitée d'activités. Rappelons ici que nous parlons toujours en fonction des commentaires des apprenants débutants et de notre brève séance d'observation. Les activités mises de l'avant par l'enseignant durant la période où nous étions présents en classe n'encourageaient pas l'expression orale spontanée puisque les apprenants ne s'exprimaient généralement que pour donner leurs réponses à la suite d'un exercice dans le manuel. Ces réponses n'étaient donc pas spontanées et se limitaient souvent à un seul mot, ce qui nous permet de douter que ce genre de production permettent aux apprenants de s'exercer à employer leurs connaissances des règles d'usage d'une langue dans un contexte significatif.

Selon l'enseignant du groupe des débutants, un apprenant compétent à l'oral doit maîtriser la plupart des composantes d'une langue, à savoir les structures grammaticales ainsi que les aspects morphologiques et syntaxiques, le lexique, la phonétique et la phonologie. Ce qui est curieux, c'est qu'au cours de notre période d'observation, ce même enseignant n'a corrigé les apprenants que sur les mauvaises terminaisons verbales

et les mots mal prononcés. Pour les débutants, la motivation et la volonté d'apprendre semblent être les caractéristiques principales d'un apprenant compétent à l'oral. La vision qu'ont les apprenants d'une personne compétente à l'oral dans une langue étrangère diverge beaucoup de celle de leur enseignant.

5.2.2 Comparaison des réponses des apprenants intermédiaires et de leur enseignant

L'enseignant du groupe des intermédiaire dit d'emblée accorder une grande place aux activités orales dans sa classe, mais dit ensuite consacrer seulement 30% du temps en classe à l'expression orale. Il juge d'ailleurs ce temps inapproprié pour apprendre et pratiquer l'espagnol. Il nous semble alors un peu curieux que malgré le peu de temps qu'il accorde à l'expression orale en classe, l'enseignant déclare avoir recours à une gamme très variée d'activités pour permettre aux apprenants de s'exprimer à l'oral. En effet, tel que mentionné dans la partie sur la présentation des résultats, cet enseignant dit se servir des questions et des réponses, du travail en équipe, des discussions, les jeux de rôle, la répétition, le travail en grand groupe, la description, raconter une histoire, donner des instructions, les débats, les activités grammaticales, les présentations orales, la pratique de dialogues, la lecture à voix haute, donner et défendre des opinions et résumer pour faire parler les apprenants.

Il convient maintenant de nous pencher sur les réponses des apprenants intermédiaires en lien avec la production orale en espagnol. Ces derniers pensent qu'en moyenne, le pourcentage représentant le temps qui leur est alloué pour produire à l'oral est de 30,2% seulement, soit moins de temps que dans le groupe des débutants. Toutefois, nous avons remarqué que les intermédiaires et leur enseignants s'entendent sur ce point et environ la moitié des intermédiaires, soit 52,2% d'entre eux, ainsi que l'enseignant du groupe, sont d'accord pour dire que le temps laissé pour produire oralement en classe est insuffisant pour leur permettre d'apprendre et de pratiquer l'espagnol. Grâce à notre observation en

classe au moyen de la grille COLT, nous pouvons penser que les étudiants et leur enseignant ont raison sur le fait que le temps laissé en classe pour s'exprimer à l'oral est inapproprié. En effet, durant une grande partie de l'heure et demie d'observation dans le groupe des intermédiaires, les interactions entre l'enseignant et les apprenants se sont limitées à des questions et réponses. La plupart du temps, c'était l'enseignant qui parlait devant la classe puisque les réponses qu'il exigeait de ses étudiants se limitaient bien souvent à un mot ou deux. Peut-on alors parler de production orale dans le cas qui nous intéresse? S'il y a eu production orale lors de notre période d'observation, il n'y a certes pas eu de véritable interaction entre les apprenants et l'enseignant; cela s'avère dommage puisqu'il semble qu'à travers l'interaction, certains aspects formels de la langue peuvent être détectés par les apprenants (Mackey, Gass & McDonough, 2000).

Les activités mentionnées par l'enseignant du groupe des intermédiaires pour permettre à ses étudiants de s'exprimer à l'oral concordent avec celles mentionnées par les apprenants, bien que ces derniers n'aient identifié que la lecture à haute voix, les activités grammaticales, les présentations orales et les activités de questions et réponses. Lors de notre observation en classe au moyen de la grille COLT, nous avons remarqué que l'enseignant avait surtout recours aux questions et aux réponses. Il y eut une présentation orale d'une durée d'environ cinq minutes, mais comme nous venons de le mentionner, le reste du temps fut surtout accordé aux questions et aux réponses. Nous sommes alors forcée de croire que l'enseignant du groupe des intermédiaires n'a peut-être pas recours à une vaste gamme d'activités pour faire parler ses étudiants, mais bien à une gamme très limitée d'activités, du moins cela fut le cas lors de notre séance d'observation en classe. Qui plus est, les activités auxquelles nous avons assisté n'encourageaient pas l'expression orale spontanée puisque les apprenants ne s'exprimaient généralement que pour répondre à des questions en utilisant un mot ou deux la plupart du temps. Tout comme les apprenants débutants, durant notre période d'observation les apprenants intermédiaires n'ont pas été encouragés à produire des énoncés bien formés grammaticalement dans un contexte significatif.

Selon l'enseignant du groupe des intermédiaires, un apprenant compétent à l'oral doit connaître les expressions linguistiques propres à l'oral et avoir une bonne prononciation de la chaîne parlée. Bien que peu clair, le précédent énoncé nous laisse croire que selon l'enseignant des intermédiaires, un apprenant compétent à l'oral doit maîtriser la plupart des composantes d'une langue, c'est-à-dire les structures grammaticales ainsi que les aspects morphologiques et syntaxiques, le lexique et tout spécialement la phonétique et la phonologie. Au cours de notre période d'observation, cet enseignant a corrigé systématiquement la prononciation des apprenants lorsque ces derniers répondaient à des questions. L'enseignant reformulait les très brefs énoncés des apprenants en plaçant correctement l'accent tonique, mais il n'adoptait pas une intonation très différente à l'endroit de l'accent tonique. Nous en avons conclu que pour cet enseignant, la prononciation correcte était primordiale. Bien que cet enseignant ait eu raison d'avoir recours à la reformulation pour corriger les erreurs phonologiques, ce type de rétroaction aurait sans doute été plus efficace s'il avait été accompagné d'une intonation accentuée (Lyster, 1999).

Nous avons constaté que, pour les intermédiaires, la maîtrise des structures grammaticales, de la morphologie, du lexique et de la phonologie de l'espagnol semblent être les caractéristiques principales d'un apprenant compétent à l'oral. En comparant la vision qu'ont les intermédiaires d'un apprenant compétent à l'oral avec celle qu'ont leur enseignant, nous réalisons que les deux visions sont semblables, du moins sur le plan phonologique.

5.2.3 Comparaison des réponses des apprenants avancés et de leur enseignant

D'abord, l'enseignant du groupe des débutants affirme accorder une grande place aux activités d'expression orale dans sa classe. Il dit ensuite accorder 40 % du temps en classe pour que ses étudiants s'expriment en espagnol à l'oral et ce, même s'il juge que ce temps n'est pas suffisant pour apprendre et pratiquer l'espagnol. Tout comme ce fut le cas pour les enseignants des groupes débutant et intermédiaire, l'enseignant du groupe avancé dit avoir recours à une gamme variée d'activités pour permettre aux apprenants de s'exprimer à l'oral. Tel que mentionné dans la partie sur la présentation des résultats, cet enseignant dit se servir des questions et des réponses, du travail en équipe, des discussions, de la description des histoires, des débats, des présentations orales et de la pratique de dialogues pour faire parler les apprenants.

Si nous examinons les réponses des apprenants avancés en lien avec la production orale en espagnol, nous constatons que ces derniers pensent qu'en moyenne, le pourcentage représentant le temps qui leur est alloué pour produire à l'oral est de 38,3%. Notons que ce pourcentage est presque identique à celui inscrit par l'enseignant du groupe. La plupart des avancés, soit 62,5% des apprenants, pensent que le temps laissé pour produire oralement en classe est insuffisant, ce qui concorde avec les dires de l'enseignant. Grâce à notre observation en classe au moyen de la grille COLT, il nous est permis de croire que les étudiants, tout comme leur enseignant d'ailleurs, ont raison sur le fait que le temps laissé en classe pour s'exprimer à l'oral est inapproprié. En effet, nous avons remarqué que les apprenants étaient en situation d'écoute la plupart du temps puisque l'enseignant a d'abord fait une révision grammaticale sur deux verbes problématiques en espagnol, c'est-à-dire *ser* et *estar*, pour ensuite enchaîner avec une série d'anecdotes et terminer en expliquant une liste d'expressions idiomatiques. D'après nos observations, dans le cas des apprenants avancés comme dans le cas des apprenants débutants, il semble y avoir une forte exposition à l'intrant langagier, ce qui,

contrairement à ce qu'affirme Krashen (1985), ne suffit pas à acquérir une langue. En effet, nous avons déjà expliqué que la production est importante en ce sens qu'elle permet aux apprenants de s'exercer à employer ses connaissances des règles d'usage d'une langue dans un contexte significatif (Swain, 1993, p. 159).

Les activités rapportées par l'enseignant du groupe des avancés pour permettre à ses étudiants de s'exprimer à l'oral concordent avec celles mentionnées par les apprenants, bien que ces derniers n'aient identifié que les discussions, surtout à propos d'articles de journaux, ainsi que les présentations orales. Lors de notre observation en classe au moyen de la grille COLT, nous avons remarqué que les apprenants ont été en situation d'écoute la plupart du temps et qu'ils ne se sont exprimés à l'oral que pour répondre à quelques posées sur la théorie présentée par l'enseignant. Cela nous force donc à croire que l'enseignant du groupe des avancés n'a pas recours à une vaste gamme d'activités pour faire parler ses étudiants, mais bien à une gamme très limitée d'activités. Cependant, comme l'enseignant était pressée par le temps, nous pouvons penser que cela a affecté son choix de ne pas orienter son cours de façon communicative le jour de notre observation, soit le 7 juin 2005.

Selon l'enseignant du groupe des avancés, un apprenant compétent à l'oral doit avoir un vocabulaire adapté à son niveau, conjuguer correctement les verbes et s'exprimer d'une façon claire et compréhensible. Pour les avancés, l'ouverture d'esprit et la confiance en soi tout autant que la maîtrise des structures grammaticales ainsi que des aspects morphologiques et syntaxiques et de la phonologie semblent être les caractéristiques principales d'un apprenant compétent à l'oral. Si nous comparons la vision qu'ont les avancés d'une personne compétente à l'oral dans une langue étrangère avec la vision de l'enseignant, nous réalisons qu'elles se ressemblent passablement.

Au cours de notre période d'observation, lorsque les étudiants posaient des questions sur la théorie vue en classe, l'enseignant réagissait rarement à la forme de leurs énoncés; il répondait aux questions tout simplement.

5.2.4 Comparaison inter-groupes

Après avoir analysé les résultats associés aux questionnaires, nous avons d'abord pu faire ressortir certaines caractéristiques de l'ensemble des apprenants. Nous nous sommes rendu compte que la grande majorité des apprenants, et ce pour tous les groupes, sont des filles. Nous en sommes aussi arrivée à la conclusion que l'âge moyen des apprenants, tous groupes confondus, est de 28 ans. La très grande majorité des apprenants ont pour langue maternelle le français. Nous avons constaté que plus le niveau est élevé, plus il y a d'apprenants inscrits au certificat en espagnol. Nous avons remarqué également que plus le niveau est élevé, plus il y a d'apprenants qui ont déjà voyagé dans un pays hispanophone.

Concernant la production orale, nous avons pu conclure que les trois enseignants s'entendent pour dire qu'ils accordent une grande place à l'expression orale en classe, mais paradoxalement, ils sont d'accord, sauf pour l'enseignant du groupe débutant, pour affirmer que le temps consacré à la production orale en classe est insuffisant pour apprendre et pratiquer l'espagnol. De leur côté, la majorité de tous les apprenants pensent que le temps passé à parler espagnol en classe ne suffit pas. Nous avons aussi remarqué qu'il y a davantage d'apprenants avancés qui aiment parler en espagnol qu'il y a d'intermédiaires et qu'il y a davantage d'apprenants intermédiaires qui aiment parler en espagnol qu'il y a de débutants. C'est donc dire que plus le niveau est élevé, plus les apprenants aiment parler en espagnol. Étrangement, c'est pourtant dans le groupe des débutants qu'il semble y avoir le plus de temps accordé à l'expression orale selon les participants à notre recherche. D'après nos observations en classe et les réponses fournies dans les questionnaires, le peu de temps accordé à la production orale ne permet

pas aux apprenants des trois groupes de s'exercer à employer leurs connaissances des règles d'usage d'une langue dans un contexte significatif. Or, nous avons déjà vu que bien que la production orale ne soit pas suffisante pour accélérer le processus d'acquisition de la langue cible (Swain, 1993), elle favorise l'acquisition (Swain, 1985, 1995). Rappelons toutefois que nous n'avons effectué qu'une heure et demie d'observation dans chacun des groupes et que même si nous avons constaté que les trois enseignants consacraient peu de temps à la production orale, il est possible que ces mêmes trois enseignants accordent habituellement plus de temps aux apprenants pour qu'ils s'expriment à l'oral.

La plupart des apprenants des trois groupes sont d'accord pour dire qu'ils souhaitent améliorer leur compétence à parler espagnol et qu'il est important de connaître la grammaire de l'espagnol pour en arriver à maîtriser cette langue. Bien qu'en général les apprenants s'entendent pour dire qu'il importe de connaître la grammaire de l'espagnol pour maîtriser cette langue, les débutants n'ont jamais mentionné cela lorsqu'ils ont eu à identifier les caractéristiques d'un apprenant compétent à l'oral. En revanche, les intermédiaires et les avancés l'ont mentionné. Force est de constater que plus le niveau augmente, plus il semble important pour les apprenants de connaître la grammaire de la langue cible.

Maintenant que nous avons expliqué les résultats obtenus concernant la production orale, la partie suivante sera consacrée à la discussion des résultats en lien avec la correction à l'oral.

5.3 La correction à l'oral

Nous discuterons maintenant des résultats associés à la correction à l'oral. Nous nous attarderons bien entendu aux réponses des questions en lien avec la perception de la reformulation d'un énoncé fautif et de la répétition sans correction. Nous discuterons

également des résultats associés à l'appréciation des interventions de l'enseignant en réponse à une erreur commise à l'oral.

Nous ferons d'abord un parallèle entre les réponses des apprenants et de l'enseignant de chacun des groupes, pour ensuite faire des comparaisons entre les réponses des apprenants des trois niveaux.

5.3.1 Comparaison des réponses des apprenants débutants et de leur enseignant

Mentionnons d'abord que l'enseignant du groupe des débutants pense qu'il est important de réagir quand un apprenant commet une erreur à l'oral, ce qui va dans le sens de l'efficacité potentielle des rétroactions correctives à l'oral (Lyster, Lightbown & Spada, 1999). Il affirme d'ailleurs corriger ses étudiants la plupart du temps en ayant recours à l'incitation. L'exemple d'un énoncé fautif corrigé à l'oral que cet enseignant a expliqué dans le questionnaire n'est malheureusement pas assez détaillé pour nous permettre de savoir s'il a bel et bien eu recours à l'incitation. Nous avons cependant pu conclure que l'étudiant avait dû répéter l'énoncé correct après l'intervention de l'enseignant. Lors de notre observation en classe, nous avons remarqué que l'enseignant avait eu surtout recours à la reformulation pour corriger des énoncés contenant une mauvaise terminaison verbale ou encore un mot mal prononcé. Parfois les étudiants corrigés répétaient l'énoncé correctement et parfois, ils ne réagissaient pas. Rappelons ici que l'absence de réparation immédiate ne veut pas dire que les rétroactions correctives n'auront pas d'effets cumulatifs et différés sur l'acquisition (Gass & Varonis, 1994; Mackey & Philp, 1998).

Les apprenants débutants ont affirmé à 85,7% qu'il est important que l'enseignant réagisse quand un apprenant commet une erreur en parlant. Ils croient cependant que trop d'interventions correctives ne seraient pas bénéfiques puisque cela nuirait à

l'aisance et détruirait la confiance de ceux qui s'expriment dans une langue étrangère. La très grande majorité d'entre eux, soit 95,5%, disent remarquer que leur enseignant les corrige à l'oral. Comme il n'y a pas toujours réparation après les rétroactions correctives, il est permis de se demander si les apprenants remarquent vraiment qu'il y a discordance entre leur production et la forme correcte. Dans le cadre de la présente recherche, cette question demeure sans réponse puisque nous avons seulement vérifié ce que les apprenants prétendent remarquer et non ce qu'ils remarquent vraiment. Les apprenants débutants disent apprécier que l'enseignant intervienne quand ils commettent une erreur à l'oral. En effet, de façon générale, c'est-à-dire à 85,7%, les débutants apprécient beaucoup les corrections à l'oral et à 66,7%, ils disent se sentir plutôt bien quand ils se font corriger. Cela corrobore les résultats de deux études menées par Schulz (1996, 2001), à savoir qu'en général, les apprenants apprécient se faire corriger à l'oral parce qu'ils pensent que cela aura un effet bénéfique sur leur acquisition de la langue cible.

Les réponses des apprenants en lien avec la correction à l'oral nous ont aussi permis de constater que le type de rétroaction qui semble être presque toujours utilisé par leur enseignant est la reformulation à la suite d'erreurs phonologiques. Cela concorde avec ce que nous avons observé en classe le 9 juin 2005. Nous avons déjà vu que bien qu'elle soit parfois confondue avec la répétition non corrective par les apprenants, la reformulation favorise justement la réparation immédiate des erreurs phonologiques (Lyster, 1998a). Quant au type d'intervention corrective que les débutants disent préférer et jugent efficace, il s'agit de l'incitation. Leur enseignant a également affirmé préférer ce type d'intervention ainsi que la répétition, la demande de clarification et l'indice métalinguistique. Il déclare d'ailleurs avoir fréquemment recours à ces quatre types d'intervention corrective et il les juge très efficaces pour inciter les apprenants à reprendre un énoncé fautif. Cela corrobore les affirmations de Lyster et Ranta (1997) à ce sujet. Cependant, le type d'intervention corrective favorisé par les étudiants, à savoir l'incitation, pas plus que la répétition, la demande de clarification et l'indice

métalinguistique ne semblent être utilisés par leur enseignant, du moins dans l'exemple de correction expliqué par l'enseignant et dans ceux rapportés par les débutants. Notre observation en classe ne nous a pas non plus permis d'assister à des interventions correctives permettant d'inciter les apprenants à trouver la forme correcte en posant des questions ou en leur demandant de reformuler l'énoncé. Nous n'avons pas remarqué non plus de répétition de l'erreur en changeant de ton de voix pour indiquer aux apprenants que quelque chose n'allait pas dans la formulation de leurs énoncés ni de demande de clarification ni d'indication d'une erreur sans qu'il y ait correction. En effet, au risque de nous répéter, nous n'avons constaté que des reformulations lors de notre période d'observation. Nous pouvons donc penser que l'enseignant du groupe débutant sait que les types de rétroaction corrective qu'il dit utiliser sont les plus efficaces pour inciter les apprenants à reprendre un énoncé fautif (Lyster & Ranta, 1997), mais qu'il n'y a pas recours en classe. Nous ne pouvons cependant pas être certaine de cela puisque nous basons cette affirmation sur notre séance d'une heure et demie d'observation ainsi que sur les commentaires des apprenants débutants.

Comme 91% des débutants disent remarquer que l'enseignant répète un énoncé pour indiquer qu'il écoute, nous pouvons dire que les apprenants remarquent les répétitions non correctives. Toutefois, il est permis de nous demander si ces répétitions non correctives ne sont pas plutôt des reformulations. En effet, rien ne nous indique que les débutants ont bien remarqué des répétitions non correctives et non des reformulations. Tel que nous l'avons vu dans le cadre théorique, même si elle favorise souvent la réparation immédiate des erreurs phonologiques, la reformulation peut parfois être très ambiguë pour les apprenants puisque parfois, l'enseignant répète un énoncé correct (répétition non corrective) et parfois, il reformule une déclaration fautive (Lyster, 1998a). Les apprenants doivent donc faire la différence entre la répétition non corrective et la reformulation, ce qui peut donner lieu à des ambiguïtés linguistiques.

5.3.2 Comparaison des réponses des apprenants intermédiaires et de leur enseignant

D'entrée de jeu, soulignons que tout comme l'enseignant du groupe des débutants, l'enseignant du groupe des intermédiaires pense qu'il est important de réagir quand un apprenant commet une erreur à l'oral. Il affirme d'ailleurs corriger souvent ses étudiants en ayant recours à l'incitation. Tout comme ce fut le cas pour l'enseignant du groupe des débutants, l'exemple d'un énoncé fautif corrigé à l'oral rapporté par l'enseignant du groupe des intermédiaires n'est pas assez détaillé pour nous permettre de savoir s'il a vraiment eu recours à l'incitation. Lors de notre observation en classe au moyen de la grille COLT, nous avons remarqué que l'enseignant avait surtout eu recours à la reformulation pour corriger des mots qui n'étaient pas accentués sur la bonne syllabe. À cet égard, nous savons que la reformulation est justement efficace pour réparer les erreurs phonologiques (Lyster, 1998a).

Les apprenants intermédiaires ont affirmé à 82,6% qu'il est important que l'enseignant réagisse quand un apprenant commet une erreur en parlant. Ils croient cependant que par souci d'économie de temps, il ne devrait pas y avoir trop d'interventions correctives. Certains sont aussi d'avis que les interventions correctives ne devraient pas porter sur plusieurs choses à la fois et qu'il ne convient parfois pas d'intervenir devant tous les étudiants du groupe, au risque de mettre l'apprenant qui a formulé un énoncé fautif très mal à l'aise. La très grande majorité des apprenants intermédiaires, c'est-à-dire 95,7% d'entre eux, disent remarquer que leur enseignant les corrige à l'oral. À 78,3%, les intermédiaires disent d'ailleurs beaucoup apprécier que l'enseignant intervienne quand ils commettent une erreur à l'oral, ce qui nous porte à croire que les apprenants pensent que les rétroactions correctives favorisent leur acquisition de l'espagnol. De façon générale, soit à 73,9%, ils disent se sentir très bien quand ils se font corriger.

Les réponses des apprenants en lien avec la correction à l'oral nous ont aussi permis de constater que le type de rétroaction qui semble être presque toujours utilisé par leur enseignant est la reformulation à la suite d'erreurs phonologiques. Cela concorde avec ce que nous avons observé en classe le 6 juin 2005. Quant aux types d'intervention corrective que les intermédiaires disent préférer et jugent efficaces, il s'agit de l'incitation, à 47,8%, suivi de près par la reformulation, à 43,5%. Bien que, comme nous l'avons vu précédemment, la reformulation peut s'avérer ambiguë, les apprenants semblent apprécier ce type de rétroaction corrective à l'oral. La principale raison invoquée pour justifier un tel choix est l'économie de temps. Il est vrai que la reformulation permet de passer plus rapidement à autre chose, mais encore faut-il que cette reformulation soit remarquée pour que l'attention des apprenants soit attirée sur leurs erreurs.

L'enseignant du groupe des intermédiaires a également affirmé favoriser l'incitation pour encourager les apprenants à reprendre un énoncé fautif. Il a aussi dit avoir fréquemment recours à l'indice métalinguistique. Le type d'intervention corrective favorisé par les étudiants, à savoir l'incitation, pas plus l'indice métalinguistique d'ailleurs, ne semblent être utilisés par leur enseignant, du moins dans l'exemple de correction expliqué par l'enseignant et dans ceux rapportés par les intermédiaires. Notre observation en classe ne nous a pas non plus permis d'assister à des interventions correctives permettant d'inciter les apprenants à trouver la forme correcte en posant des questions ou en leur demandant de reformuler l'énoncé. Nous n'avons pas remarqué non plus d'indication d'une erreur sans qu'il y ait correction. En effet, au risque de nous répéter, nous n'avons constaté que des reformulations lors de notre période d'observation. Notons toutefois que les reformulations sont appréciées par plusieurs apprenants du groupe des intermédiaires.

Comme 87% des intermédiaires disent remarquer que l'enseignant répète un énoncé pour indiquer qu'il écoute, nous pouvons nous demander, comme c'était le cas pour les

débutants, si les répétitions non correctives que les intermédiaires croient remarquer ne sont pas plutôt des reformulations. Rien dans le questionnaire ou lors de notre observation en classe ne nous a permis de conclure avec certitude que les intermédiaires ont bien remarqué des répétitions non correctives et non des reformulations.

5.3.3 Comparaison des réponses des apprenants avancés et de leur enseignant

D'abord, l'enseignant du groupe des avancés pense qu'il est important de réagir quand un apprenant commet une erreur à l'oral. Il affirme d'ailleurs corriger souvent ses étudiants et avoir fréquemment recours à la correction explicite, à la répétition de l'erreur et à l'incitation. À cet égard, l'enseignant du niveau avancé a expliqué une situation dans laquelle il avait corrigé un énoncé fautif en répétant l'erreur tout en changeant de ton de voix pour indiquer à l'apprenant que quelque chose n'allait pas dans la formulation de son énoncé. Malheureusement, la situation décrite ne nous a pas permis de savoir quelle intervention précise l'enseignant avait vraiment faite dans ce cas. Nous avons cependant pu conclure que l'étudiant avait dû répéter l'énoncé correct après l'intervention de l'enseignant. Or, cela ne consiste pas en une auto-correction; en effet, apparemment l'apprenant n'a fait que répéter l'énoncé tel qu'il avait été repris par l'enseignant, ce qui n'implique pas un processus actif et réfléchi de sa part (Lyster, 1999). Pendant notre séance d'observation en classe, l'enseignant n'a pas formulé de rétroaction corrective aux apprenants. Tel que mentionné précédemment, nous avons remarqué que lorsque les étudiants posaient des questions sur la théorie vue en classe, il répondait tout simplement aux questions en ne réagissant pas à la forme des énoncés. De plus, après l'exposé d'une étudiante, l'enseignant n'a pas non plus émis de commentaire sur la forme; il s'est plutôt intéressée au contenu de l'exposé en posant quelques questions à l'étudiante. Nous ne pouvons donc pas savoir si l'enseignant a généralement recours à des interventions correctives ou non lorsque les étudiants s'expriment à l'oral. Chose certaine, nous savons qu'un type d'enseignement exclusivement centré sur le sens ne favorise pas la maîtrise des aspects formels de la

langue cible chez les apprenants (Harley & Swain, 1984; Swain & Lapkin, 1986; Lyster, 1990; Harley, 1991; Rebuffot, 1993).

Les apprenants avancés ont affirmé à 91,7% qu'il est important que l'enseignant réagisse quand un apprenant commet une erreur en parlant. Par contre, ils sont d'avis qu'il est préférable de ne pas faire trop d'interventions correctives par souci d'économie de temps. Ils pensent aussi que les interventions correctives doivent être dirigées vers plusieurs étudiants, et non pas toujours vers la même personne. La majorité des avancés, soit 83,3% d'entre eux, disent remarquer que leur enseignant les corrige à l'oral. Les apprenants avancés disent d'ailleurs apprécier que l'enseignant intervienne quand ils commettent une erreur à l'oral. En effet, de façon générale, c'est-à-dire à 87,5%, les avancés apprécient beaucoup les corrections à l'oral et à 70,8%, ils disent se sentir très bien quand ils se font corriger.

Les réponses des apprenants en lien avec la correction à l'oral nous ont aussi permis de constater que les types de rétroaction qui semblent être presque toujours utilisés par leur enseignant sont la correction explicite ou la reformulation, la demande de clarification et l'incitation. Cela ne concorde pas avec ce que nous avons observé en classe le 7 juin 2005 puisque nous n'avons pas remarqué d'interventions correctives. Quant aux types d'intervention corrective que les avancés disent préférer et jugent efficaces, il s'agit de la correction explicite et de l'incitation. Leur enseignant a également affirmé préférer ces types d'intervention ainsi que la répétition. Il déclare d'ailleurs avoir fréquemment recours à ces trois types d'intervention corrective et il les juge très efficaces pour inciter les apprenants à reprendre un énoncé fautif. Les types d'intervention corrective favorisés par les étudiants, à savoir la correction explicite et l'incitation, ne semblent être utilisés par leur enseignant, du moins ils n'ont pas été utilisés lors de notre observation en classe. Nous avons toutefois constaté que dans les exemples de correction d'énoncés fautifs, la correction explicite a sans doute été utilisée. Peut-être s'agissait-il aussi de la reformulation; il nous manquait des données pour en être certains.

Comme 66,7% des avancés disent remarquer que l'enseignant répète un énoncé pour indiquer qu'il écoute, nous pouvons en conclure que contrairement aux débutants et aux intermédiaires, ce n'est pas la très grande majorité des avancés qui disent porter attention aux répétition non correctives.

5.3.4 Comparaison inter-groupes

La grande majorité des apprenants des groupes débutant, intermédiaire et avancé s'entendent pour dire que l'enseignant doit intervenir quand un apprenant commet une erreur à l'oral. Nous avons par ailleurs constaté que plus le niveau est élevé, plus les apprenants se sentent à l'aise avec le fait de se faire corriger à l'oral. Les types d'intervention que les enseignants affirment utiliser fréquemment, à savoir l'incitation, la demande de clarification, l'indice métalinguistique, la répétition de l'erreur et la correction explicite sont, selon ces mêmes enseignants, très efficaces pour inciter à reprendre un énoncé fautif. À cet égard, nous avons déjà vu dans le cadre théorique de la présente étude que la répétition de l'erreur, la demande de clarification, l'indice métalinguistique et l'incitation semblent être les plus efficaces pour inciter les apprenants à reprendre un énoncé (Lyster & Ranta, 1997). Quoiqu'il en soit, nous sommes forcée de constater que les types d'intervention corrective auxquels les enseignants prétendent avoir recours n'ont pas été utilisés durant notre période d'observation au moyen de la grille COLT et n'ont pas été mentionnés par les apprenants. En effet, lors de nos séances d'observation en classe, nous avons remarqué que les enseignants avaient presque exclusivement eu recours à la reformulation avec leurs étudiants, et les apprenants eux-mêmes, par les exemples qu'ils ont apportés dans le questionnaire, ont fait état des nombreuses reformulations faites par les enseignant. Il est dommage que nous n'ayons pas pu faire plusieurs périodes d'observation dans chacune des classes pour nous permettre de voir si effectivement, les types d'intervention jugés efficaces par les enseignants sont ceux qu'ils emploient fréquemment.

Comme il ressort de cette recherche que les enseignants ayant participé à notre étude corrigent surtout les erreurs phonologiques et qu'ils ont souvent recours aux reformulations, du moins lorsque nous avons été présente en classe, il nous est permis de nous demander si les apprenants qui disent remarquer les répétitions non correctives ne confondent pas plutôt ces dernières avec les reformulations. Il se pourrait effectivement que les apprenants pensent que leur enseignant donne des signes d'approbation pour indiquer qu'il écoute alors qu'en fait, ce dernier reformulait un énoncé fautif. Rien dans cette étude ne nous a permis d'approfondir le sujet.

5.4 Synthèse de la discussion

Nous sommes maintenant en mesure d'apporter des réponses à nos trois questions de recherche. Rappelons d'abord ces trois questions. Premièrement, les enseignants d'espagnol langue étrangère disent-ils avoir recours à un ou plusieurs types de rétroaction corrective pour mettre en évidence les formes linguistiques erronées à l'oral ? Deuxièmement, les apprenants adultes de l'espagnol langue étrangère prétendent-ils remarquer les rétroactions correctives de leur enseignant et faire la différence entre les différents types de rétroaction ? Troisièmement, les apprenants apprécient-ils la rétroaction corrective en général et ont-ils des préférences pour certains types de rétroaction en particulier ?

5.4.1 Première question de recherche

Nous nous demandions premièrement si les enseignants d'espagnol langue étrangère disent avoir recours à un ou plusieurs types de rétroaction corrective pour mettre en évidence les formes linguistiques erronées à l'oral. Les réponses que les trois enseignants participant à notre étude ont inscrites dans leur questionnaire nous laisse croire qu'ils utilisent fréquemment l'incitation, la demande de clarification, l'indice métalinguistique, la répétition de l'erreur et la correction explicite. Cependant, grâce à notre observation en classe au moyen de la grille COLT et grâce aux réponses des

apprenants inscrites dans leur propre questionnaire, nous pouvons penser que ces mêmes enseignants ont souvent recours à la reformulation avec les apprenants. Or, nous avons déjà vu que ce type de rétroaction corrective est généralement efficace pour la réparation immédiate des erreurs phonologiques, mais qu'il peut s'avérer ambigu pour les apprenants puisqu'il s'apparente à la répétition non corrective (Lyster, 1998a).

5.4.2 Deuxième question de recherche

Nous voulions ensuite savoir si les apprenants prétendent remarquer les rétroactions correctives qui leur sont faites et s'ils peuvent différencier les six types de rétroaction. À cette interrogation, nous pouvons répondre que oui, la grande majorité des apprenants affirment remarquer que l'enseignant leur formule des corrections à l'oral. Cependant, puisque les résultats de notre recherche ont démontré que les trois enseignants avaient presque exclusivement recours à la reformulation en classe, nous ne pouvons être certains que les apprenants sachent faire la différence entre les reformulations et les répétitions non correctives. Nous ne savons pas non plus avec exactitude si les apprenants peuvent vraiment différencier les six types de rétroaction. Nous nous attendions en quelque sorte à ne pas avoir de réponse satisfaisante à cette question puisqu'il est vrai que pour des participants peu familiers avec le domaine des rétroactions correctives à l'oral, il peut être difficile de saisir les nuances entre les différents types de rétroaction. Un questionnaire complet aurait pu être élaboré pour obtenir une réponse à cette question.

5.4.3 Troisième question de recherche

Dans le cadre de la présente étude, nous voulions finalement savoir si les apprenants apprécient les rétroactions correctives et s'ils ont des préférences pour certains types de rétroaction. Nous pouvons conclure que la très grande majorité des apprenants apprécient la correction à l'oral et que la plupart d'entre eux préfèrent l'incitation

puisque ce type de rétroaction leur permet, selon eux, de remarquer leurs erreurs et de les corriger. À cet égard, nous avons déjà vu que l'incitation fait partie des quatre types de rétroaction les plus efficaces pour inciter les apprenants à reprendre un énoncé (Lyster & Ranta, 1997).

5.5 Limites de l'étude

Au terme de cette étude, nous pouvons identifier cinq limites importantes. D'abord, comme nous nous demandions si les enseignants d'espagnol langue étrangère disent avoir recours à un ou plusieurs types de rétroaction corrective pour mettre en évidence les formes linguistiques erronées à l'oral, il aurait été souhaitable de réaliser des entrevues avec les trois enseignants qui ont accepté de participer à notre étude. Ensuite, bien que nous ayons réussi à savoir que la majorité des apprenants participant à cette recherche disent remarquer les rétroactions correctives qui leur sont formulées, nous sommes consciente que nous n'avons qu'une image partielle de l'attention que les apprenants accordent véritablement aux rétroactions correctives. En troisième lieu, même si nous sommes parvenue à savoir que la plupart des apprenants qui ont pris part à cette étude favorisent l'incitation pour les encourager à reprendre leurs énoncés fautifs, nous ne pouvons affirmer avec certitude que les différents types de rétroaction corrective ont été différenciés. En effet, les nuances entre les six types de rétroaction corrective répertoriés par Lyster (1999) ne sont pas nécessairement faciles à détecter pour des apprenants d'une langue étrangère. Cela peut donc avoir affecté les données que nous avons recueillies. Finalement, nous savons qu'il aurait été préférable que nos périodes d'observation en classe soient plus nombreuses afin d'être davantage en mesure de porter des jugements sur le type d'enseignement préconisé pour chaque groupe et plus important encore, il aurait mieux valu avoir plus de participants à cette étude pour que le produit de cette recherche soit généralisable, c'est-à-dire applicable au-delà de l'échantillon d'apprenants et de circonstances ayant défini le cadre d'obtention.

Malheureusement, cela n'a pas été rendu possible à cause de circonstances hors de notre contrôle.

5.5 Implications pédagogiques

Les conclusions de cette étude nous amènent à croire qu'il serait pertinent que les enseignants d'une langue seconde ou étrangère formulent des rétroactions correctives aux apprenants et ce, que ces derniers soient débutants, intermédiaires ou avancés. Les apprenants de tous les niveaux disent effectivement apprécier les rétroactions correctives. Il serait également indiqué que les enseignants continuent d'avoir recours aux reformulations pour favoriser la réparation immédiate des erreurs phonologiques, mais puisque les reformulations sont difficiles à différencier des répétitions non correctives (Lyster, 1998a), il conviendrait sans doute d'utiliser davantage la répétition de l'erreur, la demande de clarification, l'indice métalinguistique et l'incitation pour attirer l'attention des apprenants sur les formes fautives de façon à favoriser l'auto-correction (Lyster & Ranta, 1997).

CHAPITRE VI CONCLUSION

Dans le cadre de la présente étude exploratoire, nous nous étions donnée un triple objectif, c'est-à-dire que nous voulions d'abord vérifier si les enseignants d'espagnol langue étrangère disent avoir recours à un ou plusieurs types de rétroaction corrective pour mettre en évidence les formes linguistiques erronées à l'oral. Nous nous intéressons ensuite à l'attention que des apprenants adultes prétendent porter aux rétroactions correctives à l'oral en espagnol et enfin, nous voulions vérifier auprès des apprenants leur appréciation de la correction rétroactive et de ses différents types.

Afin de répondre aux trois questions de recherche que nous venons d'énoncer, nous sommes allée dans trois classes d'espagnol langue étrangère pour y faire de l'observation au moyen de la grille COLT (Allen, Fröhlich & Spada, 1984; Fröhlich, Spada & Allen, 1987; Spada & Fröhlich, 1995). À la fin de ces périodes d'observation, nous avons fait passer un questionnaire aux apprenants de niveau débutant, intermédiaire et avancé ainsi qu'à leurs enseignants respectifs. À l'aide du logiciel Excel et du logiciel Word, nous avons ensuite saisi les données recueillies grâce aux questionnaires. Dans un premier temps, nous avons fait la présentation des statistiques descriptives associées aux questionnaires et dans un deuxième temps, nous avons fait état des statistiques inférentielles associées à certaines questions du questionnaire des apprenants. Bien entendu, une analyse qualitative a été faite pour les réponses aux questions ouvertes et ce, autant pour le questionnaire des apprenants que pour celui des enseignants.

À la lumière des résultats obtenus, nous constatons que la reformulation semble être le type de rétroaction le plus utilisé à l'intérieur des classes ayant participé à l'étude et qu'elle peut être ambiguë pour les apprenants puisque leurs réponses au questionnaire nous laissent croire qu'ils ne font pas nécessairement la différence entre la reformulation et la répétition non corrective. Par contre, les enseignants ont probablement raison de faire suivre les erreurs phonologiques de reformulations (Lyster, 1999, p. 377). Nous

constatons aussi que les apprenants apprécient les rétroactions correctives et ce, peu importe leur niveau. Cela nous amène donc à penser que les rétroactions peuvent être faites à tous les niveaux en classe de langue. Les apprenants semblent finalement avoir une préférence pour l'incitation, qu'ils soient dans le groupe des débutants, intermédiaires ou avancés, mais nous ne savons pas avec certitude si les apprenants arrivent à faire la différence entre les six types de rétroaction à l'oral répertoriés par Lyster (1999). Le fait que les apprenants disent préférer l'incitation et ce, même au niveau débutant, nous oblige à remettre en question le fait que pour participer à la négociation de la forme, les apprenants doivent déjà avoir atteint un minimum de compétence en langue seconde (Lyster, 1999, p. 376).

En conclusion, il importe de souligner que l'effet de la négociation de la forme sur le processus d'acquisition d'une langue reste à préciser et en ce sens, il serait intéressant de mener une autre recherche à partir de cette question : quels types de rétroaction aboutissent à la réparation de quels types d'erreurs ? Il serait également pertinent de prolonger la présente étude en s'attardant aux types de rétroaction formulés par différents enseignants selon des types d'erreur spécifiques. Bien entendu, cela nécessiterait plusieurs séances d'observation dans les classes.

APPENDICE A

Grille COLT – Partie A

(Allen, Fröhlich & Spada, 1984; Fröhlich, Spada & Allen, 1987; Spada & Fröhlich, 1995)

COLT PART A

Communicative Orientation of Language Teaching Observation Scheme

© Spada & Fröhlich 1995

School Grade(s) Observer.....
 Teacher Lesson (min.) Visit No
 Subject Date Page.....

| TIME | ACTIVITIES & EPISODES | PARTICIPANT ORGANISATION | | | | | | CONTENT | | | | | | CONTENT CONTROL | | STUDENT MODALITY | | | | | MATERIALS | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|------|-----------------------|--------------------------|-------|--------|-----------|-----------------|-----------|-----------------|-----------|------------|------|----------|--------------|-----------------|--------------|----------------------|---------|-----------|----------|---------|-----------|-------|--------|-------|---------|----------|-------|--------|--------|-------|--------|--------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| | | Class | | | Group | | Indiv. | Manag. | | Language | | | Other topics | | Teacher/Text | Teacher/Text/Student | Student | Listening | Speaking | Reading | Writing | Other | Type | | | Source | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | T-S/C | S-S/C | Choral | Same task | Different tasks | Same task | Different tasks | Procedure | Discipline | Form | Function | Discourse | Socializing | | | | | | | | | Narrow | Broad | Minimal | Extended | Audio | Visual | L2-RNS | L2-RS | L2-RSA | Student-made | | | | | | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | 32 | 33 | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

APPENDICE C

Pseudonyme : _____

Questionnaire**« La correction à l'oral et vous »**

Le présent questionnaire s'adresse à des apprenants de l'espagnol langue étrangère. Il est anonyme et vise, d'une part, à recueillir vos données biographiques ainsi que quelques informations sur la production orale en langue étrangère. Ce questionnaire a également pour but de connaître votre appréciation des interventions de l'enseignant à la suite d'une erreur commise à l'oral. Rappelez-vous qu'il n'y a pas de bonne réponse ; c'est votre point de vue qui importe. Merci de bien vouloir répondre aux questions qui suivent.

A. Informations factuelles

1) Encerclez votre sexe : féminin masculin

2) Quel est votre âge ? _____

3) Quelle est votre langue maternelle ? _____

4) Quelle(s) langue(s) parlez-vous habituellement avec les membres de votre famille ?

Pseudonyme : _____

5) Quelle langue parlez-vous habituellement avec vos amis ?

6) Dans quel programme êtes-vous inscrit cette année ?

7) Depuis combien d'années étudiez-vous l'espagnol ?

8) Avez-vous déjà voyagé dans un pays hispanophone ?

Encerclez votre réponse : oui non

9) Si vous avez répondu « oui » à la question précédente, veuillez préciser où.

B. La production orale en espagnol

1) Indiquez dans quelle mesure vous êtes en accord avec l'énoncé suivant : *J'aime parler en espagnol.*

Encerclez votre réponse :

Totalement en accord - Partiellement en accord - En désaccord

2) Selon vous, quel pourcentage représente le temps laissé aux apprenants de votre classe pour produire oralement en espagnol ? _____ %

Pseudonyme : _____

3) En vous référant à la question précédente, pensez-vous que ce pourcentage est suffisant ?

Encerclez votre réponse : oui non

4) En classe, quelles sont les activités qui vous permettent de vous exercer à l'oral en espagnol ?

5) Selon vous, quelles sont les caractéristiques d'un apprenant compétent en espagnol à l'oral ?

6) Comment qualifieriez-vous votre compétence en espagnol à l'oral ?

Encerclez votre réponse :

1. Excellente 2. Très bonne 3. Bonne 4. Moyenne 5. Faible 6.

Mauvaise

7) Indiquez dans quelle mesure vous êtes en accord avec l'énoncé suivant : *Je souhaite améliorer ma compétence à parler espagnol.*

Encerclez votre réponse :

Totalement en accord - Partiellement en accord - En désaccord

Pseudonyme : _____

8) Indiquez dans quelle mesure vous êtes en accord avec l'énoncé suivant : *Je pense qu'il est important de connaître la grammaire de l'espagnol pour en arriver à maîtriser cette langue.*

Encerchez votre réponse :

Totalement en accord - Partiellement en accord - En désaccord

9) Pour chacun des énoncés suivants, faites un X dans la colonne correspondant à votre réponse.

| | Souvent | Parfois | Rarement |
|--|---------|---------|----------|
| Je m'exerce à employer dans différentes situations les nouveaux éléments grammaticaux que j'apprends en espagnol pour en arriver à les maîtriser. | | | |
| Quand je me trompe sur un aspect grammatical en espagnol, j'apprécie que quelqu'un me corrige. | | | |
| Quand je me questionne sur l'emploi d'un élément grammatical en espagnol, je demande des explications à un hispanophone ou à un apprenant de niveau plus avancé. | | | |

C. Votre perception de la reformulation d'un énoncé fautif et de la répétition sans correction

1) Vous arrive-t-il de remarquer que l'enseignant répète un énoncé correct que vous venez de formuler pour indiquer qu'il écoute ?

1. Oui 2. Ça dépend 3. Non

Pseudonyme : _____

2) Si vous avez répondu « ça dépend » à la question précédente, expliquez votre choix.

3) Vous arrive-t-il de remarquer que votre enseignant vous corrige à l'oral ? Encerclez votre réponse.

1. Oui 2. Ça dépend 3. Non

4) Si vous avez répondu « ça dépend » à la question précédente, expliquez votre choix.

D. Votre appréciation des interventions de l'enseignant en réponse à une erreur commise à l'oral

1) J'apprécie que l'enseignant intervienne quand je commets une erreur en parlant. Encerclez la réponse qui correspond à votre appréciation.

1. Beaucoup 2. Ça dépend 3. Pas du tout

2) Si vous avez répondu « ça dépend » à la question précédente, justifiez votre choix.

Pseudonyme : _____

3) Comment vous sentez-vous lorsque l'enseignant intervient en réponse à une erreur que vous avez commise en production orale ? Encerchez votre réponse.

1. Très bien 2. Plutôt bien 3. Mal à l'aise 4. Très mal à l'aise

4) Indiquez dans quelle mesure vous êtes d'accord ou en désaccord avec l'énoncé suivant : *Il est important que l'enseignant réagisse quand un apprenant commet une erreur en parlant.* Encerchez votre réponse.

En accord - Partiellement en accord - En désaccord

5) Si vous avez répondu « partiellement en accord » à la question précédente, justifiez votre réponse.

6) Pensez à un énoncé fautif que vous aviez formulé et que votre enseignant a corrigé à l'oral et racontez ce qui s'est passé.

Pseudonyme : _____

7) Parmi les réponses suivantes, encerclez l'intervention qui, selon vous, a été faite votre enseignant dans la situation que vous avez décrite à la question précédente.

- a) L'enseignant a indiqué l'erreur et l'a corrigée lui-même.
- b) L'enseignant a reformulé l'énoncé en éliminant l'erreur.
- c) L'enseignant a répété l'erreur en changeant de ton de voix pour m'indiquer que quelque chose n'allait pas dans la formulation de mon énoncé.
- d) L'enseignant m'a demandé une clarification en disant « Pardon ? » ou « Je ne comprends pas ».
- e) L'enseignant a indiqué qu'il y avait une erreur mais ne l'a pas corrigée.
- f) L'enseignant m'a incité à trouver la forme correcte en posant des questions ou en me demandant de reformuler l'énoncé.

8) Parmi les réponses suivantes, encerclez le ou les types d'intervention corrective que vous préférez.

- a) L'enseignant indique l'erreur et la corrige lui-même.
- b) L'enseignant reformule l'énoncé en éliminant l'erreur.
- c) L'enseignant répète l'erreur en changeant de ton de voix pour indiquer que quelque chose ne va pas dans la formulation de l'énoncé.
- d) L'enseignant demande une clarification en disant « Pardon ? » ou « Je ne comprends pas ».
- e) L'enseignant indique qu'il y a une erreur mais ne la corrige pas.
- f) L'enseignant incite à trouver la forme correcte en posant des questions ou en demandant de reformuler l'énoncé.

Pseudonyme : _____

9) Pensez-vous que le ou les types de correction que vous préférez sont efficaces pour vous inciter à reprendre un énoncé fautif ? Justifiez votre réponse.

Votre collaboration est précieuse.

Merci d'avoir participé !

APPENDICE D

Pseudonyme : _____

Questionnaire
« La correction à l'oral et vous »

Le présent questionnaire s'adresse à des enseignants de l'espagnol langue étrangère. Il est anonyme et vise, d'une part, à recueillir vos données biographiques ainsi que quelques informations sur la production orale en langue étrangère. Ce questionnaire a également pour but de connaître votre appréciation des interventions de l'enseignant à la suite d'une erreur commise à l'oral. Rappelez-vous qu'il n'y a pas de bonne réponse ; c'est votre point de vue qui compte. Merci de bien vouloir répondre aux questions qui suivent.

A. Informations factuelles

1) Encerclez votre sexe : féminin masculin

2) À quel groupe d'âge appartenez-vous ?

Encerclez votre réponse :

31 à 35 ans 36 à 40 ans 41 à 45 ans 46 à 50 ans 51 à 55 ans 56 à 60 ans

3) Quelle est votre langue maternelle ? _____

Pseudonyme : _____

4) Quelle est votre formation pour enseigner l'espagnol langue étrangère ?

5) Dans quel pays et dans quelle ville avez-vous fait vos études ?

Pays : _____ Ville : _____

6) Depuis combien d'années enseignez-vous l'espagnol langue étrangère ?

B. La production orale en espagnol

1) En classe, accordez-vous une grande place aux activités orales ?

Encerclez votre réponse : oui non

2) En classe, quel pourcentage représente le temps laissé aux apprenants pour qu'ils produisent à l'oral en espagnol ? _____ %

3) En vous référant à la question précédente, pensez-vous que ce temps est approprié pour apprendre et pratiquer l'espagnol ?

Encerclez votre réponse : oui non

Pseudonyme : _____

4) Parmi les activités suivantes, auxquelles avez-vous recours pour que les apprenants pratiquent l'espagnol à l'oral ? Dans le tableau, veuillez inscrire un X dans la colonne correspondant à votre réponse.

| | |
|---|--|
| Question / Réponse | |
| Jeu de rôle | |
| Répétition | |
| Travail en équipe | |
| Travail en grand groupe | |
| Description | |
| Raconter une histoire | |
| Donner des instructions | |
| Débat | |
| Activités grammaticales | |
| Présentation individuelle ou en équipe devant le groupe | |
| Entrevue | |
| Pratique de dialogues | |
| Lecture à voix haute | |
| Discussion | |
| Donner et défendre des opinions | |
| Résumer | |

5) Indiquez dans quelle mesure vous êtes en accord avec l'énoncé suivant : *Je pense qu'il est important de connaître les structures grammaticales ainsi que les aspects morphologiques et syntaxiques de l'espagnol pour en arriver à maîtriser cette langue.*

Encerclez votre réponse :

Totalement en accord - Partiellement en accord - En désaccord

Pseudonyme : _____

6) Selon vous, quelles sont les caractéristiques d'un apprenant compétent à l'oral en espagnol ?

C. La correction à l'oral

1) Indiquez dans quelle mesure vous êtes en accord ou en désaccord avec l'énoncé suivant : *Il est important que l'enseignant réagisse quand un apprenant commet une erreur sur le plan de la structure grammaticale ou bien sur un aspect morphologique ou syntaxique en parlant.* Encerchez votre réponse.

En accord - Partiellement en accord - En désaccord

2) Si vous avez répondu « partiellement en accord » à la question précédente, justifiez votre réponse.

3) Vous arrive-t-il de corriger un apprenant à l'oral si son énoncé était fautif sur le plan de la structure grammaticale ou bien sur un aspect morphologique ou syntaxique ? Encerchez votre réponse.

1. La plupart du temps 2. Souvent 3. Parfois 4. Rarement 5. Jamais

Pseudonyme : _____

4) Pensez à un énoncé fautif d'un apprenant que vous avez corrigé à l'oral et racontez ce qui s'est passé.

7) Parmi les réponses suivantes, encerclez l'intervention que vous avez faite dans la situation que vous avez décrite à la question précédente.

- a) J'ai indiqué l'erreur et je l'ai corrigée moi-même.
- b) J'ai reformulé l'énoncé en éliminant l'erreur.
- c) J'ai répété l'erreur en changeant de ton de voix pour indiquer à l'apprenant que quelque chose n'allait pas dans la formulation de son énoncé.
- d) J'ai demandé une clarification en disant « Pardon ? » ou « Je ne comprends pas ».
- e) J'ai indiqué qu'il y avait une erreur mais je ne l'ai pas corrigée.
- f) J'ai incité l'apprenant à trouver la forme correcte en posant des questions ou en lui demandant de reformuler l'énoncé.

8) Parmi les réponses suivantes, encerclez le ou les types d'intervention corrective que vous utilisez le plus fréquemment.

- a) J'indique l'erreur et je la corrige moi-même.
- b) Je reformule l'énoncé en éliminant l'erreur.
- c) Je répète l'erreur en changeant de ton de voix pour indiquer à l'apprenant que quelque chose ne va pas dans la formulation de son énoncé.
- d) Je demande une clarification en disant « Pardon ? » ou « Je ne comprends pas ».
- e) J'indique qu'il y a une erreur mais je ne la corrige pas.
- f) J'incite l'apprenant à trouver la forme correcte en posant des questions ou en lui demandant de reformuler l'énoncé.

Pseudonyme : _____

9) Pensez-vous que le ou les types de correction que vous utilisez le plus fréquemment sont efficaces pour inciter les apprenants à reprendre un énoncé fautif ? Justifiez votre réponse.

Votre collaboration est précieuse.

Merci d'avoir participé !

APPENDICE E

Exemples de réponses fournies à la question six de la section D

| Q 6 Situations de correction à l'oral | |
|--|---|
| Apprenants Débutants | <p>Les accents toniques mal placés. Le professeur a repris le mot fautif, puis j'ai dû le répéter dans sa forme correcte.</p> <p>J'avais dit le mot <i>otoño</i> en prononçant <i>no</i> au lieu de <i>ño</i> et le professeur a répété correctement et je l'ai redit correctement.</p> <p>La prononciation de <i>cumpleaños</i> (le son <i>ou</i>) et j'ai par la suite pu le répéter correctement après que l'enseignant eut dit la bonne prononciation.</p> <p><i>Nosotros</i>. Il ne faut pas dire <i>nozotros</i>. Le fait de se faire corriger me permet de me rappeler que le <i>s</i> ne se prononce pas en <i>z</i>.</p> <p>Surtout avec les accents toniques, une erreur faite, il répète le mot en exagérant pour qu'on comprenne bien.</p> <p>J'ai prononcé un <i>s</i> comme le son <i>z</i>, il a répété le mot correctement et je l'ai répété à nouveau de la bonne façon.</p> <p>J'oublie souvent de prononcer l'accent au bon endroit. Exemple . je dis <i>bebé</i> sans mettre l'accent sur la lettre <i>e</i> de la fin. Il répète correctement.</p> |
| Intermédiaires | <p>Une fois, j'ai dit le mot <i>papá</i> et je n'avais pas mis l'accent sur le bon <i>a</i>. Le prof a répété correctement et j'ai répété après lui.</p> <p>Prononciation du mot <i>paises</i> durant la lecture et il a demandé à toute la classe de répéter pour mettre l'accent au bon endroit et dire le <i>S</i>.</p> <p>L'enseignant a l'habitude de répéter les bonnes et les mauvaises réponses. La répétition est donc le meilleur moyen pour corriger la prononciation ou l'aspect grammatical de l'énoncé. Il répète souvent quelque chose de mal prononcé en insistant à l'endroit de mon erreur.</p> <p>La formulation de verbes. Le prof répète en s'arrêtant sur la faute.</p> <p>J'ai dit <i>empanado</i> et lui m'a corrigé en disant <i>apanado</i>. Je trouve qu'il fait cela très bien. Il répète simplement la forme juste, plusieurs fois.</p> <p><i>Hice</i> et non <i>hago</i> parce que je parlais au passé. Le prof l'a redit comme il faut.</p> <p>J'ai mal prononcé un mot et le professeur m'a donné la bonne prononciation. J'ai répété et c'était correct.</p> <p>Si le temps de verbe est incorrect, il le dit et le corrige.</p> |
| Avancés | <p>J'avais mal dit un mot et il m'a dit que c'était incorrect et il m'a donné le bon mot.</p> <p>J'avais dit <i>segur sufrir</i> et le prof a posé des questions et j'ai fini par dire <i>segur sufriendo</i>.</p> <p>J'ai dit <i>el partido quien</i>. Elle a dit <i>el partido que</i>. J'ai répété et j'ai continué à parler.</p> <p><i>Tengo que ir</i>. Elle m'a répondu <i>tengo que irme</i>. Ça ne se dit pas <i>tengo que ir</i>.</p> <p>J'avais utilisé le mauvais passé (temps de verbe) et l'enseignant m'a corrigé en exprimant la bonne manière.</p> <p>Parfois je me trompe de verbe, alors le prof me demande si j'ai bien voulu dire ça et à ce moment, je m'aperçois de mon erreur et j'utilise le bon verbe.</p> <p>J'avais dit <i>un problema</i> en parlant et le prof a répété ma phrase en disant <i>un problema</i>. Elle a repris mon erreur et me regardait pour voir si elle comprenait bien ce que je voulais dire.</p> <p>J'avais dit <i>comía casi no más</i>. Elle avait corrigé <i>comía casi nada</i>.</p> |

APPENDICE F

Exemples de réponses fournies à la question neuf de la section D

| Q 9 | | | |
|---|--|--|--|
| Efficacité des types d'intervention corrective préférés | | | |
| Apprenants | Correction explicite | Reformulation | Incitation |
| Débutants | Oui, je sais tout de suite où est l'erreur et comme ça je peux répéter tout de suite le mot correctement ! | Oui, parce que l'espagnol est une langue étrangère pour moi et peut-être que parfois je pense que j'ai répondu bien, mais en réalité j'ai raté quelque chose. Alors l'intervention du professeur en disant la réponse correcte est la forme convenable pour moi. | Oui, on s'auto-corrige grâce à l'enseignant ! Oui, en cherchant un peu et en se corrigeant nous-mêmes, on enregistre. Oui. Ça me force à réfléchir pour me corriger. |
| Intermédiaires | Oui parce qu'on connaît tellement peu de vocabulaire à ce niveau et c'est difficile de se corriger par soi-même. Il n'y a pas de perte de temps. | La reformuler pour m'indiquer où j'ai fait mon erreur en insistant (ou en ralentissant) sur la syllabe visée. Oui, la reformulation sert à donner la réponse et l'exemple est utile pour toute la classe. Tout le monde peut entendre. La répétition permet de se corriger (si on est attentif à la manière dont l'enseignant reprend l'énoncé) sans que les autres élèves soient obligés d'y porter une grande attention. Cela permet de passer à autre chose plus rapidement. | Oui. Si l'enseignant incite l'élève à se corriger, l'élève a plus de chances de se souvenir de son erreur. Oui, car il m'amène à porter une réflexion sur ce que j'ai dit. Oui parce qu'il nous fait prendre conscience de notre erreur et nous incite donc à ne plus la répéter. Oui. Si l'enseignant m'incite à réfléchir et à trouver l'erreur moi-même, c'est plus facile de s'en rappeler. |
| Avancés | Oui. C'est plus rapide et je retiens rapidement ce genre de remarque. Quand je fais une erreur, j'aime que le professeur me corrige tout de suite, même s'il m'interrompt. Ça ne me dérange pas. Au contraire, j'ai moins de risques de répéter. Oui, le prof doit indiquer clairement nos erreurs. Oui. Après que l'enseignant m'ait corrigée, je répète le(s) mot(s) correctement; ça m'aide à garder le bon énoncé en mémoire. | Oui, car j'utilise ces mêmes types de correction avec mes élèves en anglais et c'est très efficace. Le seul problème est la mémoire. Il faut tellement apprendre de mots dans une langue nouvelle. Il s'agit simplement qu'une erreur me frappe pour qu'après je ne la répète pas. | Oui, car ça m'incite à trouver la bonne réponse et me sentir valorisée après. En général, oui. Tant que l'on sent que le professeur ne met pas de la pression pour que notre grammaire soit parfaite, je ne vois pas de problème. Ça dépend de la situation. Mais cette forme de correction permet un meilleur apprentissage puisque l'on trouve nous-mêmes ce qui est erroné et qu'on se corrige. Oui car elle m'oblige à comprendre mon erreur et à ne plus la refaire. |

RÉFÉRENCES

- Adams, R. (2003). L2 output, reformulation and noticing: implications for IL development. *Language Teaching Research*, 347-376.
- Allen, P., Fröhlich, M. & Spada, N. (1984). The communicative orientation of language teaching: An observation scheme. Dans J. Handscombe, R.A. Orem and B. Taylor (Eds.), *On TESOL: '83: The Question of Control* (pp. 231-252). Alexandria, Virginia: Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc.
- Allwright, R. (1984). The importance of interaction in classroom language learning: a brief historical overview. *Applied Linguistics*, 5, 156-71.
- Archambault, Guy & Aubé, Rachel. (2000). Questionnaire sur les pratiques professionnelles enseignantes. Collège de Shawinigan (Éd.).
- Bouthat, C. (1993). *Guide de présentation des mémoires et thèses*. UQAM.
- Calvé, P. (1992). Corriger ou ne pas corriger, là n'est pas la question. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 48(3), 458-471.
- Carroll, S. & Swain, M. (1993). Explicit and implicit negative feedback: An empirical study of the learning of linguistic generalizations. *Studies in Second Language Acquisition*, 15(3), 357-379.
- Carthcart, R. L. & Olsen, J. E. W. B. (1976). Teachers' and students' preferences for correction of classroom conversation errors. Dans J. F. Fanselow & R. H. Crymes (Eds.), *On TESOL: '76* (pp. 41-53). Washington, DC: TESOL.
- Corder, S.P. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-170.
- Dörnyei, Z. (2003) *Questionnaires in Second Language Research*. Mahway, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Doughty, C. & Williams, J. (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp.114-138). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1991). Grammar teaching practice or consciousness-raising ? Dans R. Ellis (Ed.), *Second language acquisition and second language pedagogy* (pp. 232-241). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

- Ellis, N. (1994a). Consciousness in second language learning: Psychological perspectives on the role of conscious processes in vocabulary acquisition. *AILA*, 11, 37-56.
- Ellis, N. (1994b). Implicit and explicit language learning : An overview. Dans N. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (pp.1-32). London: Academic Press.
- Fillmore, C.J. (1979). On fluency. Dans C.J. Fillmore, D. Kempler & W.S-Y. Wang (Eds.), *Individual Differences in Language Ability and Language Behavior* (pp. 85-161). New York: Academic Press.
- Fröhlich, Spada et Allen (1987). Differences in the Communicative Orientation of L2 Classrooms. *TESOL Quarterly*, 19, 27-57.
- Fox, C.A. (1993). Communicative competence and beliefs about language among graduate teaching assistants in French. *Modern Language Journal*, 77, 313-324.
- Gass, S. M. (1988). Second language vocabulary acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 9, 92-106.
- Gass, S. M. (1990). Second and foreign language learning: Same, different or none of the above ? Dans B. VanPatten & J. Lee (Eds.), *Second language acquisition* (pp. 34-44). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Gass, S.M. (1991). Grammar instruction, selective attention, and learning. Dans R. Phillipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood Smith & M. Swain (Eds.), *Foreign/second language pedagogy research* (pp. 124-141). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Gass, S.M. (1997). Input, interaction, and the second language learner. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Gass, S.M. & Selinker, L. (1994). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Gass, S.M. & Varonis, E. (1994). Input, interaction, and second language production. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 283-302.
- Genesee, F. & Upshur, J.A. (1997). Journals, questionnaires, and interviews. Dans *Classroom-based evaluation in second language education* (pp. 118-138). Cambridge: Cambridge University Press.

- Germain, C. (1991). *Le point sur l'approche communicative en didactique des langues*. Anjou, Canada : CEC.
- Germain, C. & Séguin, H. (1995). *Le point sur la grammaire*. Montréal, Centre Éducatif et Culturel, 125-154.
- Germain, C. & Netten, J. (2004). La précision et l'aisance en FLE/FL2 : définitions, types et implications pédagogiques. *Marges linguistiques*, M.L.M.S. Editeur, 13250 Saint-Chamas (France).
- Harley, B. (1991). *The role of grammar teaching in French immersion*. Présenté au congrès de l'Association canadienne des professeurs d'immersion, Montréal.
- Harley, B. (1993). Instructional strategies and SLA in early French immersion. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 245-259.
- Harley, B. (1994). Appealing to consciousness in the L2 classroom. *AILA Review*, 11, 57-68.
- Harley, B. & Swain, M. (1984). The interlanguage of immersion students and its implications for second language teaching. Dans A. Davies, C. Criper et A. Howatt (Eds.), *Interlanguage* (pp. 291-311). Edinburgh : Edinburgh University Press.
- Hedge, T. (1993). Key concepts in ELT (fluency). *ELT Journal*, 47, 275-292.
- Horwitz, E.K. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *Modern Language Journal*, 72, 283-294.
- Horwitz, E.K. (1990). Attending to the affective domain in the foreign language classroom. Dans S. Magnan (Ed.), *Shifting the instructional focus to the learner* (pp. 15-33). Middlebury, VT: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages.
- Kearney, K. A., Hopkins, R. H., Mauss, A. L. & Weisheit, R. A. (1984). Self-generated identification codes for anonymous collection of longitudinal questionnaire data. *Public Opinion Quarterly*, 48, 370-378.
- Kern, R.G. (1995). Students' and teachers' beliefs about language learning. *Foreign Language Annals*, 28, 71-92.
- Krashen, S.D. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. New York: Longman.

- Lapkin, S. & Swain, M. (1996). Vocabulary teaching in a grade 8 French immersion classroom: A descriptive study. *The Canadian Modern Language Review*, 53, 242-256.
- Lennon, P. (2000). The lexical element in spoken second language fluency. Dans H. Riggenbach (Ed.), *Perspectives on Fluency* (pp. 25-42). Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Leow, R. (1997). The effects of input enhancement and text length on adult L2 readers' comprehension and intake in second language acquisition. *Applied Language Learning*, 8, 2, 151-182.
- Lightbown, P.M. (1991). What have we here ? Some observations on the role of instruction in second language acquisition. Dans R. Phillipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood Smith & M. Swain (Eds.), *Foreign/second language pedagogy research: A commemorative volume for Claus Faerch* (pp. 197-212). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Lightbown, P. M. (1998). The importance of timing in focus on form. Dans C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 177-196). New York: Cambridge University Press.
- Lightbown, P.M. & Spada, N. (1990). Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching: Effects on Second Language Learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 12(4), 429-448.
- Lightbown, P.M. & Spada, N. (1999). *How languages are learned* (Rev.ed.). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Long, M.H. (1981). Input, interaction, and second-language acquisition. Dans H. Winitz (Ed.), *Native Language and Foreign Language Acquisition* (pp. 259-278). New York: The New York Academy of Sciences.
- Long, M.H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. Dans K. de Bot, R. Ginsberg & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 39-52). Amsterdam: John Benjamins.
- Long, M.H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. Dans W.C. Ritchie & T.K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468). San Diego, CA: Academic Press.
- Long, M. H. & Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research, process. Dans C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom SLA* (pp. 15-41). New York: Cambridge University Press.

- Lyster, R. (1990). The role of analytic language teaching in French immersion programs. *The Canadian Modern Language Review*, 47(1), 159-176.
- Lyster, R. (1994). La négociation de la forme: stratégie analytique en classe d'immersion. *The Canadian Modern Language Review*, 50, 447-465.
- Lyster, R. (1998a). Recasts, repetition, and ambiguity in L2 classroom discourse. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 51-81.
- Lyster, R. (1998b). Immersion pedagogy and implications for language teaching. Dans J. Cenoz & F. Genesee (Eds.), *Beyond bilingualism: Multilingualism and multilingual education* (pp. 64-95). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Lyster, R. (1999). La négociation de la forme: la suite... mais pas la fin. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 55(3), 355-381.
- Lyster, R. & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.
- Lyster, R., Lightbown, P.M. & Spada, N. (1999). A response to Truscott's "What's wrong with oral grammar correction." *Canadian Modern Language Review*, 55, 457-467.
- Mackey, A. & Philp, J. (1998). Conversational interaction and second language development: Recasts, responses, and red herrings? *Modern Language Journal*, 82, 338-356.
- Mackey, A., Gass, S. & McDonough, K. (2000). How do learners perceive implicit negative feedback? *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 471-497.
- Mantle-Bromley, C. (1995). Positive attitudes and realistic beliefs: Links to proficiency. *Modern Language Journal*, 70, 372-386.
- Philp, J. (1999). Interaction, noticing, and second language acquisition: An examination of learners' noticing of recasts in task-based interaction. Unpublished doctoral dissertation, University of Tasmania, Australia.
- Pica, T., Holliday, L., Lewis, N. & Mortgenhaler, L. (1989). Comprehensible output as an outcome of linguistic demands on the learner. *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 63-90.
- Rebuffot, J. (1993). *Le point sur l'immersion au Canada*. Montréal, Centre éducatif et culturel.

- Robert, M. (1988, 3^e éd.). *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie*. St-Hyacinthe.
- Roberts, M.A. (1995). Awareness and the efficacy of error correction. Dans R. Schmidt (Ed.), *Attention and awareness in foreign language learning* (pp. 163-182). Honolulu, HI: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Schachter, J. (1991). Corrective feedback in historical perspective. *Second Language Research*, 7, 89-102.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129-158.
- Schmidt, R. W. (1994). Implicit learning and the cognitive unconscious: Of artificial grammars and SLA. Dans N. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (pp. 165-210). London: Academic Press.
- Schmidt, R. (1995). Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. Dans R. Schmidt (Ed.), *Attention and awareness in foreign language learning* (pp. 1-63). Honolulu: University of Hawai'i Press.
- Schmidt, R. (2001). Attention. Dans P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language acquisition* (pp. 3-32). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schulz, R. A. (1996). Focus on form in the foreign language classroom: Students' and teachers' views on error correction and the role of grammar. *Foreign Language Annals*, 29, 343-364.
- Schulz, R. (2001). Cultural differences in student and teacher perceptions concerning the role of grammar instruction and corrective feedback : USA-Columbia. *Modern Language Journal*, 85, 244-258.
- Simard, D. & Wong, W. (2001). Alertness, orientation, and detection. *Studies in Second Language Acquisition*, 23, 103-124.
- Spada, N. & Lightbown, P.M. (1993). Instruction and the development of questions in L2 classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 205-224.
- Spada, N. & Fröhlich, M. (1995). COLT Communicative Orientation of Language Teaching Observation Scheme Coding Conventions and Applications. National Centre for English Language Teaching and Research (NCELTR), Macquarie University, Sydney 2109.

- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. Dans S. Gass and C. Madden (Eds). *Input in Second Language Acquisition* (pp. 235-53). Rowley, Mass.: Newbury House.
- Swain, M. (1993). The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. *The Canadian Modern Language Review*, 50(1), 158-164.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. Dans Cook, G. & Seidlhofer, B. (Eds.), *Principles and practice in applied linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson*, Oxford, Oxford University Press, 125-144.
- Swain, M. & Lapkin, S. (1986). Immersion French in secondary schools: The "goods" and the "bads". *Contact*, 5(3), 2-9.
- Swain, M., & Lapkin, S. (2001). Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects. Dans Bygate, M., Skehan, P. & Swain, M. (Eds.), *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and assessment* (pp. 99-118). London, Pearson International.
- Tomlin, R. & Villa, H. (1994). Attention in cognitive science and second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 183-203.
- Truscott, J. (1999). What's wrong with oral grammar correction. *Canadian Modern Language Review*, 55, 437-456.
- VanPatten, B. (1988). How Juries Get Hung: Problems with the Evidence for a Focus on Form in Teaching. *Language Learning*, 38, 2, 243-260.
- Van Patten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction: Theory and research*. Norwood, NJ: Ablex.
- VanPatten, B. (1999). *Thirty years of input or intake (the neglected sibling)*. Paper presented at SLRF 1999, Minneapolis.
- White, L. (1991). Adverb placement in second language acquisition; Some effects of positive and negative evidence in the classroom. *Second Language Research*, 7(2), 133-161.
- Widdowson, H.G. (1980). Applied linguistics: The pursuit of relevance. Dans R. Kaplan (Ed.), *On the Scope of Applied Linguistics* (pp. 74-84). Rowley, MA, Newbury House.

Wong, W. & Simard, D. (2000). La saisie, cette grande oubliée! *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 14, 59-86.