

Université de Montréal

**Le processus décisionnel sous-jacent à la rétroaction corrective  
des enseignants de français langue seconde à l'oral**

Par

Marie-Françoise Torrent

Département de didactique  
Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté à la faculté des études supérieures  
en vue de l'obtention du grade de  
Maîtrise es Arts (M.A.)  
en sciences de l'éducation  
option didactique

Montréal, Québec, Canada

Avril 2016

© Marie-Françoise Torrent, 2016

Université de Montréal  
Faculté des études supérieures et postdoctorales

Ce mémoire intitulé :

Le processus décisionnel sous-jacent à la rétroaction corrective  
des enseignants de français langue seconde à l'oral

Présenté par :  
Marie-Françoise Torrent

A été supervisé par :  
Mme la Professeure Ahlem Ammar, directrice de recherche

A été évalué par :  
Mme la Vice-doyenne aux études de premier cycle et directrice du CFIM, Pascale Lefrançois  
Mme la Professeure Patricia Lamarre, membre du jury

## Résumé

L'objectif de cette étude qualitative est de décrire et de comprendre le processus décisionnel sous-jacent à la rétroaction corrective d'un enseignant de langue seconde à l'oral. Pour ce faire, elle décrit les principaux facteurs qui influencent la décision de procéder à une rétroaction corrective ainsi que ceux qui sous-tendent le choix d'une technique de rétroaction particulière. Trois enseignantes de français langue seconde auprès d'un public d'adultes immigrants au Canada ont participé à cette recherche. Des séquences complètes d'enseignement ont été filmées puis présentées aux participantes qui ont commenté leur pratique. L'entretien de verbalisation s'est effectué sous la forme d'un rappel stimulé et d'une entrevue. Cet entretien constitue les données de cette étude. Les résultats ont révélé que la rétroaction corrective ainsi que le choix de la technique employée étaient influencés par des facteurs relatifs à l'erreur, à l'apprenant, au curriculum, à l'enseignant et aux caractéristiques des techniques. Ils ont également révélé que l'apprenant est au cœur du processus décisionnel rétroactif des enseignants de langue seconde. En effet, les participantes ont affirmé vouloir s'adapter à son fonctionnement cognitif, à son état affectif, à son niveau de langue et à la récurrence de ses erreurs. L'objectif de cette étude est d'enrichir le domaine de la formation initiale et continue des enseignants de L2. Pour cela, des implications pédagogiques ont été envisagées et la recommandation a été faite de porter à la connaissance des enseignants de L2 les résultats des recherches sur l'efficacité des techniques de rétroaction corrective, particulièrement celles qui prennent en compte les caractéristiques des apprenants.

**Mots-clés** : rétroaction corrective, processus décisionnel, enseignant, L2.

## **Abstract**

The aim of this qualitative study is to describe and understand the underlying decision-making process in the oral corrective feedback of a second language teacher. More specifically, this study describes the main factors which influence the decision to proceed to a corrective feedback as well as those which underlie the choice of a specific feedback technique. Three teachers of French as a second language, with adult immigrants in Canada, participated in this research. Entire teaching sequences were filmed and then presented to participants who commented on their practices. The comments were made in the form of a stimulated recall and an interview. These constitute the data of this research. Results revealed that the corrective feedback and the choice of the technique were influenced by factors related to the error, to the learner, to the curriculum, to the teacher and to the characteristics of corrective feedback techniques. They also revealed that the learner is at the center of the retroactive decision making of the second language teachers. Indeed, participants said that they want to adapt to the learner's cognitive functioning, to his emotional state, to his language level and to the recurrence of his mistakes. The goal of this study is to contribute to the initial and continuous training of L2 teachers. For this purpose, pedagogical implications were proposed and recommendations were made specifically to notify the L2 teachers about the results of the research regarding the efficiency of the techniques of corrective feedback, particularly those ones which take into account the characteristics of the learners.

**Key words:** corrective feedback, decision-making process, teacher, L2.

## Remerciements

Ce mémoire terminé, mes pensées et ma gratitude se tournent vers les personnes qui m'ont accompagnée tout au long de mon parcours.

Ma très grande gratitude va à ma directrice Madame la Professeure Ahlem Ammar qui a été présente à toutes les étapes du processus de recherche. Elle m'a toujours encouragée et a fait preuve d'une générosité indéfectible à mon égard. L'avoir comme directrice est un véritable cadeau.

Mes remerciements vont également aux membres de mon jury, Madame la Vice-doyenne aux études de premier cycle et directrice du CFIM Pascale Lefrançois, Madame la Professeure Patricia Lamarre et Madame la Professeure Marie-Claude Boivin qui m'ont apporté leurs connaissances et qui m'ont donné de précieux conseils pour améliorer mon travail.

J'adresse des remerciements spéciaux à l'équipe administrative de l'Université de Montréal. Merci à Madame Claudine Jomphe du vice-décanat aux études supérieures et à la recherche et à Madame Nicole Gaboury du département de didactique pour tout le soutien dont j'ai bénéficié.

Enfin, mon infinie reconnaissance va à mon mari et à mes enfants qui m'ont toujours soutenue. Leur confiance et leur patience me permettent aujourd'hui de présenter ce travail.

# Table des matières

Résumé.....	ii
Abstract.....	iii
Remerciements .....	iv
Table des matières .....	v
Liste des tableaux .....	vii
Liste des figures .....	viii
Introduction .....	1
<b>1. La problématique.....</b>	<b>3</b>
<b>1.1 La rétroaction corrective .....</b>	<b>3</b>
1.1.1 Le contexte social et scolaire.....	3
1.1.2 Le contexte théorique .....	4
1.1.2.1 L'exposition à un intrant compréhensible est suffisante au développement de la L2. ....	4
1.1.2.2 L'exposition à un intrant compréhensible n'est pas suffisante au développement d'une L2 précise.....	6
<b>1.2 Le processus décisionnel des enseignants de L2 .....</b>	<b>13</b>
1.2.1 Le contexte social.....	14
1.2.2 Le contexte théorique .....	15
<b>1.3 La rétroaction corrective et le processus décisionnel : le contexte empirique .....</b>	<b>17</b>
1.3.1 Les recherches sur la RC en lien avec l'enseignant .....	17
1.3.2 Les recherches sur le processus décisionnel en lien avec l'enseignant .....	18
<b>La question de recherche .....</b>	<b>19</b>
<b>2. Le cadre théorique .....</b>	<b>20</b>
<b>2.1 Le processus décisionnel .....</b>	<b>20</b>
2.1.1 L'apprenant au cœur de la prise de décisions interactives .....	22
2.1.1.1 L'importance du comportement des apprenants dans le processus de prise de décisions interactives .....	23
2.1.1.2 L'importance de la gestion de classe dans le processus de prise de décisions interactives.....	24
2.1.1.3 L'importance de l'état affectif des apprenants dans le processus de prise de décisions interactives .....	26
2.1.2 L'enseignant au cœur de la prise de décisions interactives .....	30
2.1.2.1 L'hypothèse de l'exécution de routines préétablies .....	31
2.1.2.2 L'hypothèse de la capacité de traitement de l'information.....	32
2.1.2.3 L'hypothèse de la résolution des dilemmes.....	34
2.1.3 Les philosophies individuelles d'enseignement .....	35
<b>2.2 La rétroaction corrective .....</b>	<b>37</b>
2.2.1 Les techniques de RC, leur distribution, leur influence sur l'uptake et leur lien avec le type d'erreur de l'apprenant .....	38
2.2.1.1 La RC et le taux d'uptake recherché .....	40
2.2.1.2 La RC en lien avec la fréquence et la nature de l'erreur .....	41
2.2.2 La prise en compte de la RC par les apprenants .....	42
2.2.3 L'efficacité des différentes techniques de RC.....	44
2.2.4 La RC et la préférence des apprenants .....	47
2.2.5 L'importance du moment de la RC dans un enseignement centré sur la forme .....	48
<b>3. La méthodologie.....</b>	<b>55</b>

<b>3.1</b>	<b>Le contexte d'enseignement.....</b>	<b>55</b>
<b>3.2</b>	<b>Les participants.....</b>	<b>56</b>
<b>3.3</b>	<b>Les outils.....</b>	<b>56</b>
3.3.1	Le rappel stimulé.....	56
3.3.2	L'entrevue.....	58
<b>3.4</b>	<b>Le déroulement.....</b>	<b>61</b>
<b>3.4</b>	<b>Le codage et l'analyse des données.....</b>	<b>63</b>
<b>4.</b>	<b>Les résultats.....</b>	<b>71</b>
<b>4.1</b>	<b>Les facteurs qui influencent le processus décisionnel de la RC.....</b>	<b>72</b>
4.1.1	La nature des erreurs commises par les apprenants.....	72
4.1.2	Les techniques de RC prodiguées par les enseignantes.....	73
4.1.3	Les facteurs de motivation évoqués par les enseignantes.....	75
<b>4.2</b>	<b>Les facteurs sous-jacents au choix d'une technique de RC.....</b>	<b>87</b>
4.2.1	Les facteurs sous-jacents à l'absence de RC.....	88
4.2.2	Les facteurs sous-jacents à l'utilisation des techniques incitatives.....	91
4.2.3	Les facteurs sous-jacents à l'utilisation des techniques modélisatrices.....	92
<b>4.3</b>	<b>La nature de l'erreur, les facteurs de motivation et la technique de RC.....</b>	<b>96</b>
4.3.1	La nature de l'erreur et les facteurs de motivation.....	97
4.3.2	La nature de l'erreur et les techniques de RC utilisées.....	99
<b>5.</b>	<b>L'interprétation des résultats et la discussion.....</b>	<b>101</b>
<b>5.1</b>	<b>Les facteurs qui influencent le processus décisionnel sous-jacent à la RC orale....</b>	<b>101</b>
<b>5.2</b>	<b>Les facteurs qui influencent le choix des techniques de RC.....</b>	<b>106</b>
<b>5.3</b>	<b>La nature de l'erreur, facteur d'influence de la RC orale ?.....</b>	<b>110</b>
<b>5.4</b>	<b>Commentaires et implications pédagogiques.....</b>	<b>111</b>
	<b>Conclusion et limites de la recherche.....</b>	<b>113</b>
	<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>116</b>
	<b>Annexes.....</b>	<b>i</b>
	<b>Annexe 1 : Certificat d'éthique.....</b>	<b>ii</b>
	<b>Annexe 2 : Questions de l'entrevue.....</b>	<b>iii</b>

## Liste des tableaux

Tableau 1 : <i>Focalisation pédagogique</i> .....	25
Tableau 2 : <i>Variabes liées au processus décisionnel</i> .....	50
Tableau 3 : <i>Variabes liées à la RC</i> .....	52
Tableau 4 : <i>Questions de l'entrevue</i> .....	59
Tableau 5 : <i>Codes des facteurs de motivation</i> .....	66
Tableau 6: <i>Codes des principaux objectifs d'enseignement</i> .....	67
Tableau 7 : <i>Exemples de commentaires des enseignantes et du codage correspondant</i> .....	68
Tableau 8 : <i>Techniques de RC</i> .....	74
Tableau 9 : <i>Question d'entrevue sur l'importance de la RC orale</i> .....	75
Tableau 10 : <i>Facteurs de motivation</i> .....	77
Tableau 11 : <i>Question d'entrevue sur les facteurs liés à l'apprenant</i> .....	80
Tableau 12 : <i>Question d'entrevue sur la sélection de l'erreur</i> .....	81
Tableau 13 : <i>Question d'entrevue sur le curriculum</i> .....	83
Tableau 14 : <i>Question d'entrevue sur le contexte social d'enseignement</i> .....	84
Tableau 15 : <i>Question d'entrevue sur la préférence des apprenants</i> .....	85
Tableau 16 : <i>Question d'entrevue sur les différentes influences sous-jacentes à la RC</i> .....	86
Tableau 17 : <i>Occurrences entre les facteurs de motivation et l'absence de RC</i> .....	89
Tableau 18 : <i>Question d'entrevue sur l'absence de RC</i> .....	90
Tableau 19 : <i>Occurrences entre les facteurs de motivation et les techniques incitatives</i> .....	92
Tableau 20 : <i>Occurrences entre les facteurs de motivation et les techniques modélisatrices</i> ...	94
Tableau 21 : <i>Question d'entrevue sur les différentes techniques de RC</i> .....	95
Tableau 22 : <i>Occurrences entre la nature de l'erreur et les principaux facteurs de motivation</i> .....	98



## Liste des figures

<i>Figure 1.</i> Modèle de prise de décisions interactives des enseignants durant l'interaction (Clark & Peterson, dans Wanlin & Crahaig, 2012).....	23
<i>Figure 2.</i> Grille des tâches (Smith, 1996, p. 204).....	27
<i>Figure 3.</i> Cadre des relations (Smith, 1996, p. 200).....	28
<i>Figure 4.</i> Adaptation du modèle de prise de décisions interactives (Shavelson & Stern, 1981) .....	32
<i>Figure 5.</i> Modèle général de prise de décisions interactives (Kleven, 1991, dans Wanlin & Crahaig, 2012) .....	33
<i>Figure 6.</i> La nature des erreurs.....	73
<i>Figure 7.</i> La fréquence des facteurs de motivation .....	76
<i>Figure 8 :</i> Les occurrences entre la nature de l'erreur et les techniques de RC.....	100

## Introduction

Le Québec, en ratifiant la Charte de la langue française (loi 101) en 1977, a fait du français sa langue officielle. Cette décision place de facto l'enseignement du français au cœur des préoccupations des ministères de l'Éducation qui se sont succédé depuis cette date. L'enseignement du français comme langue seconde (L2) fait notamment l'objet d'une attention particulière, la Province accueillant chaque année plus de 50 000 personnes immigrantes dont environ 37 % ne parlent pas français (MICC, 2013). La réflexion sur l'enseignement de la L2 n'a pas échappé à l'évolution des contenus d'enseignement. En effet, les années 80 ont vu émerger des pratiques d'enseignement qui se détournent de la forme de la langue pour se concentrer sur son aspect communicatif. Dans sa version la plus pure, l'approche communicative a banni la langue comme objet d'étude pour se tourner uniquement vers la négociation du sens (Larsen-Freeman, 1990, 1998, 2013, 2015). Mais, depuis la fin des années 90, l'enseignement de la forme a retrouvé sa place, que ce soit en proposant à l'apprenant la règle en début d'apprentissage (enseignement proactif) ou en prodiguant une rétroaction corrective (RC), c'est-à-dire en lui indiquant que l'usage qu'il vient de faire de la langue cible est erroné (Lightbown & Spada, 1999). Ces deux volets de l'enseignement, proactif et réactif, suscitent un grand intérêt chez les didacticiens de la L2. La RC orale notamment, son opportunité, sa fréquence, ses formes, son impact sur l'acquisition de la langue, etc. génère de nombreuses recherches. En effet, la RC orale prodiguée immédiatement après l'erreur de l'apprenant est un acte d'enseignement complexe, car elle exige de la part de l'enseignant des compétences professionnelles telles que la détection de l'erreur produite, la reconnaissance de sa nature et la capacité de proposer une forme cible correcte. Elle exige également une prise de décision extrêmement rapide sur le choix de rétroagir ou non et, le cas échéant, sur la technique de RC à employer. C'est à cette RC orale que la présente étude s'attache puisqu'elle a comme objectif de décrire et de comprendre le processus décisionnel sous-jacent à sa mise en œuvre par les enseignants de L2. Il est à préciser ici que la problématique de la RC écrite n'est pas abordée dans cette recherche.

Pour cela, dans un premier chapitre, la réalité québécoise qui justifie la pertinence sociale de cette étude est présentée, ainsi que le débat théorique sur l'aspect suffisant ou non d'une exposition à une communication porteuse de sens pour le développement d'une L2 (Krashen, 1982,1985 ; Long, 1991, 1996 ; Schmidt, 1990, 1995 ; Skehan, 1998 ; Spada, 1997, 2011 ; Swain, 1985, 1995 ; Truscott, 1996 ; Van Patten, 1996, 2007). L'importance du processus décisionnel sous-tendant les actes d'enseignement (Borg, 2003, 2009 ; Borko & Shavelson, 1990 ; Clark & Peterson, 1978, 1986 ; Nunan, 1992 ; Shavelson & al., 1977 ; Richards, 1996 ; Smith, 1996 ; Wanlin & Crahaig, 2012) est ensuite exposée dans cette problématique. Enfin, la pertinence de cette recherche dans le champ empirique existant est présentée et la question générale de recherche est posée.

Dans un deuxième chapitre, une recension de la littérature est proposée en vue de dégager des variables à prendre en considération dans la présente étude. Dans un premier temps, la littérature sur le processus décisionnel est abordée et des modèles de prise de décisions des enseignants sont analysés. Dans un deuxième temps, les recherches sur la RC sont étudiées afin d'en repérer les variables qui lui sont spécifiques. Enfin, cette recension des écrits permet de cerner les lacunes de la recherche empirique existante et de définir les trois objectifs spécifiques de cette étude.

Dans un troisième chapitre, le choix méthodologique de cette recherche est abordé. Le contexte, les participants, le déroulement de la collecte des données ainsi que les procédures d'analyse de ces mêmes données sont présentés.

Dans un quatrième chapitre, les résultats obtenus à partir de la collecte des données sont décrits et analysés afin de répondre aux trois objectifs spécifiques de cette recherche qui permettent de mieux comprendre le processus décisionnel sous-jacent à la RC orale des enseignants de L2.

Dans un cinquième chapitre, une discussion émanant de l'analyse des résultats est présentée et des hypothèses sont émises quant aux facteurs sous-tendant le processus décisionnel de la RC orale des enseignants de L2. Les implications pédagogiques de cette recherche sont également évoquées.

Enfin, les limites de la présente étude sont évoquées en conclusion et des pistes de recherches futures sont suggérées.

## **1. La problématique**

Deux axes principaux de réflexion sont suivis dans ce chapitre. Les théories qui appuient l'importance de l'enseignement de la forme en L2 tout particulièrement au moyen de la RC sont présentées, suivies par celles qui montrent l'intérêt de considérer l'enseignant comme un preneur de décisions dans son contexte professionnel. La recherche empirique existante en lien avec la RC et le processus décisionnel est ensuite décrite, ses lacunes sont repérées et l'objectif général de cette étude est proposé.

### **1.1 La rétroaction corrective**

La RC, qui est définie par Lightbown et Spada (1999) comme toute indication donnée à l'apprenant pour lui signaler que son usage de la langue cible est erroné, est un moyen de travailler sur la forme de la L2 à partir des erreurs de l'apprenant. Ce type d'enseignement réactif de la forme présente un intérêt social autant que théorique.

#### **1.1.1 Le contexte social et scolaire**

Cette étude sur l'enseignement de la L2 répond à une réalité de la société québécoise. En effet, le statut unilingue officiel du Québec rend la maîtrise de la langue française très importante, pour les adultes souhaitant intégrer le marché du travail, comme pour les élèves qui doivent suivre un parcours scolaire francophone lorsque leurs parents n'ont pas été éduqués en anglais au Canada (Québec, 1977).

Par ailleurs, quel que soit le programme suivi par les élèves anglophones ou allophones (français langue seconde, ou accueil), le ministère de l'Éducation exige que la langue française enseignée soit une langue de qualité. L'aspect communicatif de la langue axé sur le sens du discours et sur les besoins communicationnels est nécessaire, mais ne remplit pas toutes les attentes du ministère, car une précision langagière est clairement exigée. La langue doit en effet répondre à des critères de qualité orthographique et syntaxique rigoureux présentés dans les différents programmes de formation de l'école québécoise (PFÉQ). Afin d'assurer cette précision langagière, le PFÉQ demande à

l'enseignant de suivre une démarche proactive et une approche « qui met davantage l'accent sur la langue comme objet d'étude » (PFÉQ ILSS primaire, 2014 p.9). Il lui demande également de jouer « un rôle de premier plan [...] (dans) le développement des compétences langagières de l'élève » (PFÉQ français de base immersion, 2009, p.10). Par ailleurs, pour favoriser l'acquisition d'une langue précise, le ministère fait explicitement référence à un enseignement réactif, c'est-à-dire qui répond à l'erreur de l'élève, en exigeant de l'enseignant qu'il « veille à attirer l'attention de ses élèves sur leurs erreurs [...] (pour) atteindre le niveau de précision langagière en français à la fin du programme » (PFÉQ français langue seconde, p.11) et en stipulant que « [...] pour éviter que les erreurs deviennent permanentes, une rétroaction corrective doit être donnée à l'élève [...] » (PFÉQ ILSS primaire, 2014, p.9).

### **1.1.2 Le contexte théorique**

Depuis les années 80, un important courant de pensée prône un enseignement de la L2 centré sur le sens en affirmant que l'exposition à un intrant compréhensible est suffisante à son développement. L'enseignement de la forme de la langue, qu'il soit planifié et proposé directement à l'apprenant (enseignement proactif) ou qu'il suive une erreur de l'apprenant (enseignement réactif), est donc considéré comme inutile, voire néfaste. Krashen (1982, 1985) est un des principaux tenants de cette théorie.

#### ***1.1.2.1 L'exposition à un intrant compréhensible est suffisante au développement de la L2.***

Dans la perspective qu'un intrant compréhensible est suffisant au développement d'une L2, Krashen (1982, 1985) propose un modèle dit « du moniteur » dans lequel il distingue deux modes de développement de la L2 : l'apprentissage et l'acquisition, et où il défend l'hypothèse de l'existence d'un filtre affectif dans le processus d'acquisition de cette L2.

### *Le modèle du moniteur*

Krashen (1982, 1985) distingue deux modes de développement de la L2 : l'acquisition et l'apprentissage. L'apprentissage est un processus conscient, explicite et verbalisable, résultat d'un enseignement formel de la langue. L'acquisition est, à l'inverse, un processus inconscient, non perceptible par l'apprenant, qui ne peut pas être verbalisé, mais qui est essentiellement responsable du développement de la L2. En effet, Krashen (1982) estime que, comme pour la L1, l'exposition à une communication porteuse de sens permet à l'apprenant de L2 de développer naturellement son niveau de langue ou interlangue (i). Pour cela, l'intrant compréhensible doit être riche, varié et légèrement supérieur au dit niveau de langue de l'apprenant (i+1). Selon cette hypothèse, ni l'enseignement de la grammaire ni la RC n'ont d'effets sur l'acquisition et le développement de la langue.

Cet enseignement formel est, pour Krashen, non seulement inutile, mais il peut même être néfaste à l'acquisition de la langue. En effet, cette acquisition dépend de facteurs affectifs tels que la motivation, la confiance en soi et l'anxiété. Ces variables constituent ce que Krashen appelle le filtre affectif. Ce filtre affectif est considéré comme un bloc mental qui empêche les apprenants d'utiliser de façon optimale l'intrant compréhensible qu'ils reçoivent pour l'acquisition de la langue (Krashen, 1985). Il doit donc être maintenu le plus bas possible pour que l'intrant compréhensible puisse atteindre son objectif cognitif. Or, l'attention à la forme donnée par une RC, en fragilisant la confiance en soi et en générant l'anxiété de l'apprenant, contribue à augmenter le niveau de ce filtre affectif. Elle nuit donc au développement de la L2. Par ailleurs, pour Krashen (1982), la RC est à proscrire, car, en brisant le flux naturel de la communication, elle empêche l'apprenant d'avoir accès à un bon intrant compréhensible.

Même s'il n'a pas directement engendré une méthode d'enseignement, le modèle de Krashen a eu un immense impact sur les politiques d'enseignement des langues secondes des années 80. L'approche communicative pure de ces années-là favorise un contexte authentique de communication et exclut tout enseignement formel de la langue (Larsen-Freeman, 1990, 1998, 2013, 2015). Pour cela, bien que n'étant pas le résultat direct du modèle de Krashen, elle en illustre les prémisses.

Mais l'observation des conséquences d'un enseignement centré sur le sens et excluant l'attention à la forme a révélé de grandes lacunes chez les apprenants quant à la précision de la langue. En effet, certaines études révèlent que les apprenants bénéficiant de ce type d'enseignement ont une communication orale assez fluide, c'est-à-dire une bonne capacité à produire une langue sans rupture du flux verbal, mais qu'ils maîtrisent peu l'aspect morphosyntaxique de la langue (Harley & Swain, 1984 ; Lightbown & Spada, 1990, 1994 ; Lightbown, Halter, White, & Horst, 2002 ; Schmidt, 1983, 1990, 1995 ; Swain, 1984). Répondant à ces constatations, des hypothèses interactionnistes (Long, 1991, 1996 ; Swain, 1985, 1995), cognitives (Skehan, 1998), et psychocognitives (Schmidt, 1990, 1995 ; Van Patten, 1996, 2007) ont réfuté l'aspect suffisant de l'intrant compréhensible pour le développement d'une L2 précise et ont défendu la nécessité d'attirer l'attention des apprenants sur la forme de la langue (Spada, 1997, 2011).

#### ***1.1.2.2 L'exposition à un intrant compréhensible n'est pas suffisante au développement d'une L2 précise***

Acceptant l'aspect indispensable de l'intrant compréhensible, mais contestant son aspect suffisant, les hypothèses de Swain (1985, 1995) et de Long (1991, 1996) ont affirmé l'importance de la production orale (l'extrait) et de l'interaction.

##### *L'hypothèse de l'extrait compréhensible*

Swain (1985, 1995) est une des premières à réagir à la théorie de Krashen. Elle insiste sur le rôle que joue l'extrait dans le développement d'une L2. Son observation en classe d'immersion au Canada (1985) révèle que les apprenants font preuve de fluidité dans la communication, mais qu'ils montrent de fortes lacunes sur l'aspect morphosyntaxique de la langue. Elle conclut que l'intrant compréhensible, bien que nécessaire, n'est pas suffisant à l'acquisition d'une L2 précise. Elle explique ce phénomène par le fait que, dans ces classes d'immersion, les apprenants manquent parfois d'opportunités de production orale et qu'on exige rarement d'eux une langue morphologiquement et syntaxiquement précise.

Pour Swain (1985), l'extrant compréhensible est important, car il remplit différentes fonctions dans le processus d'apprentissage de la langue. Il permet tout d'abord de renforcer la fluidité de la communication orale, c'est-à-dire la capacité de produire une langue de façon régulière, sans rupture du flux verbal. Il permet également à l'apprenant de prendre en compte la langue en remarquant l'écart entre ce qu'il veut dire et ce qu'il est capable de dire. Or, remarquer cet écart et les lacunes dans la connaissance de la L2, favorise le développement de l'interlangue, c'est-à-dire le niveau de langue que possède l'apprenant (Swain, 1995). Cet extrant compréhensible permet encore, notamment au moyen de la RC, de tester des hypothèses en les validant ou les infirmant. De plus, il oblige le locuteur à développer une conscience métalinguistique, c'est-à-dire une attitude réflexive sur la langue et ses manipulations (Gombert, 1990 dans Nussbaum & Unamo, 1996), car il doit rechercher une forme correcte pour exprimer au mieux sa pensée. Ceci favorise le développement de l'interlangue en consolidant une connaissance métalinguistique existante. Enfin, il donne l'occasion, lors de productions erronées, de générer une RC et donc de recevoir un meilleur intrant compréhensible. Pour Swain, la RC fournie pendant la production de la langue aide au développement de l'interlangue de l'apprenant. Un constat similaire a été amené par Long (1991, 1996) dans son hypothèse de l'interaction.

### *L'hypothèse de l'interaction*

Long (1991, 1996), comme Swain, rejette l'aspect suffisant de l'intrant compréhensible dans le développement de la L2. Il soutient l'idée de la nécessité d'un extrant compréhensible, mais insiste sur l'importance de l'interaction dans le processus de développement d'une L2. Pour Long (1996), lorsqu'une communication entre un apprenant et un locuteur natif plus compétent que lui est interrompue, un ajustement interactionnel s'impose. L'acquisition de la langue est alors favorisée, car une connexion se fait entre l'intrant, l'attention sélective de l'apprenant et la production de ce même apprenant. Pour rétablir cette communication interrompue, des techniques de négociation du sens (ex. la vérification de la compréhension) apparentées à la négociation de la forme (ex. à travers la RC) sont nécessaires. Par ailleurs, en accord avec White (1987, 1989), il affirme qu'un natif saura naturellement comment placer ses mots, alors qu'un non-natif devra recevoir une information pour lui révéler une production incorrecte, car il ne percevra pas toujours



l'erreur dans son discours (Long, 1991). L'importance de la RC explicite comme implicite pour attirer l'attention de l'apprenant sur la forme erronée est donc fondamentale. Long ajoute que la RC en situation interactionnelle qui apparaît au moment où l'apprenant montre des signes d'incompréhension, intervient à un moment parfaitement opportun pour lui, car il est prêt à négocier le sens de son discours en recherchant la meilleure des formes possibles pour le faire.

Swain (1985, 1995) et Long (1991, 1996) ont remis en question le fait qu'un intrant compréhensible était suffisant pour acquérir une L2 en montrant l'importance de la production de la langue et de l'interaction dans ce processus d'acquisition, car elles aident les apprenants à remarquer leurs lacunes en langue seconde. Cette attention à la forme dans l'apprentissage des L2 est perçue comme fondamentale dans les hypothèses psychocognitives développées par Skehan (1998), Schmidt (1990, 1995) et Van Patten (2007) qui contestent l'efficacité d'un enseignement uniquement centré sur le sens, et appuient la nécessité d'un enseignement centré sur la forme en contexte communicatif (Spada, 1997, 2011).

#### *L'hypothèse de la stratégie sémantique de compréhension*

Skehan (1998) défend l'idée que la compréhension d'un intrant peut ne pas influencer sur l'interlangue, car la stratégie sémantique de compréhension mise en place par les apprenants permet d'éviter la dépendance aux aspects syntaxiques de la langue. En effet, reprenant l'affirmation de Clark et Clark (1971) selon laquelle les natifs passent par différentes stratégies sans analyser grammaticalement la phrase pour rectifier un contenu ambigu, Skehan pose le principe d'une double stratégie de compréhension : syntaxique et sémantique. Or, la stratégie sémantique permet à l'apprenant de s'attacher au sens du message sans en remarquer la forme. Par exemple, s'il reçoit un message comme « Le chat a mangé la souris » ou « La souris a été mangée par le chat », l'apprenant peut ne pas remarquer la voie choisie, passive ou active (ce qu'il fait s'il opte pour la stratégie syntaxique) pour s'attacher uniquement au sens du discours qui est le même dans les deux formes syntaxiques proposées. La compréhension de cet intrant ne favorise donc pas le développement de l'interlangue puisque l'apprenant ne s'attache pas à l'aspect syntaxique du discours.

Pour soutenir cette hypothèse de la stratégie sémantique de compréhension, Skehan (1998) s'appuie sur les trois sources de connaissance d'Anderson et Lynch (1988 : 13) : la connaissance schématique (connaissance préalable factuelle et socioculturelle et connaissance procédurale du discours), la connaissance contextuelle (connaissance de la situation comme la position physique, les participants, ou ce qui a déjà été dit) et la connaissance systémique (connaissance syntaxique, sémantique et morphologique). Anderson et Lynch (1988) émettent l'idée que lorsqu'on écoute, on utilise ces ressources variées dans le processus de compréhension, incluant les connaissances schématiques et contextuelles et qu'ainsi le processus de compréhension d'un message ne dépend pas exclusivement de la nature des sons produits ou de la structure (Skehan, 1998). Cela implique que l'on ramène le message à un sens probable dans un contexte existant, quels que soient les stimuli reçus (intransit).

Pour Skehan (1998), le processus de compréhension peut donc se détacher du système syntaxique et de la production. Un bon apprenant peut savoir utiliser de bonnes stratégies sans forcément utiliser ses connaissances syntaxiques de la langue proposée (Swain, 1985). La compréhension langagière peut ne pas influencer sur l'interlangue. C'est particulièrement vrai pour les apprenants de L2, qui négocient avec des natifs sans différence de connaissance schématique, mais avec des connaissances systémiques limitées. Ces stratégies de compréhension multiples utilisées par un locuteur ont pour objectif de réduire le temps de traitement du processus afin de favoriser la fluidité de la conversation. Pour Skehan (1998), la conversation normale est pervertie par la nécessité du temps réel. L'usage de la langue, affirme encore Skehan (1998), n'a pas comme priorité le développement de la connaissance analytique, mais celle de la fluidité du discours et le sens prend le pas sur la forme. La langue produite n'étant pas complètement analysée, entre autres à cause du recours à des stratégies permettant d'en contourner la rigueur syntaxique, l'effet de l'intransit compréhensible sur le développement de la forme de la L2 reste limité. Le même constat s'applique à l'extransit et à l'interaction qui, à leur tour, n'échappent pas à la stratégie d'évitement ou de compréhension sémantique.

Cette analyse est appuyée par Schmidt (1990, 1995, 2001) et Van Patten (1996, 2007) qui insistent sur la nécessité d'attirer l'attention des apprenants sur la forme dans le processus de développement d'une L2.

### *L'hypothèse de la prise en compte*

Au début des années 90, Schmidt (1990, 1995) développe l'idée de l'importance de la prise en compte de la forme (noticing) si l'on veut acquérir et développer une L2. Il étudie le cas de *Wes*, un adulte japonais vivant aux États-Unis. Schmidt rapporte qu'après trois ans d'exposition à la langue anglaise, la fluidité de *Wes* s'est améliorée. Cependant, ce dernier présente toujours de fortes lacunes en précision morphosyntaxique. Le marqueur de temps du passé *-ed* est notamment toujours absent dans son discours, mais cela ne semble pas le déranger, car il remplit son objectif de communication. Schmidt attribue ce manque de précision au fait que *Wes* ne remarque pas et ne cherche même pas à remarquer la forme de la langue à employer. Il introduit alors l'hypothèse que la prise en compte de la forme de la langue est nécessaire au développement d'une L2 précise.

Schmidt distingue plusieurs niveaux d'attention à la forme dans le processus d'acquisition d'une L2 : la perception qui est définie comme une organisation mentale et une capacité à créer des représentations internes et externes des événements, la prise en compte présentée comme la conscience qu'un événement se produit et la compréhension qui intervient lorsqu'un apprenant essaie de trouver des similarités ou des différences entre son niveau de langue et ce qu'il remarque. Pour Schmidt (1990), atteindre le stade de la compréhension est utile, mais pas indispensable à l'acquisition d'une L2. Il considère que le niveau le plus important de l'attention à la forme dans le processus d'acquisition d'une L2 est celui de la prise en compte. Selon Schmidt (1990, 1995), il existe deux types de prise en compte : celle de la forme dans l'intrant et celle de l'écart entre la forme acquise par l'apprenant et la forme cible.

La prise en compte de la forme dans l'intrant permet de stocker et d'enregistrer consciemment un stimulus (intrant) dans la mémoire à court terme où il peut être traité et être intégré ensuite dans la mémoire à long terme. La prise en compte de l'écart entre la forme produite et la forme ciblée s'effectue grâce à un processus de comparaison. Cette prise en compte est possible notamment grâce à la RC. Schmidt (1990, 1995) remet ainsi en question l'enseignement uniquement centré sur le sens. Prendre en compte la forme de la langue et l'écart qui existe entre l'interlangue et la norme ciblée est fondamental dans le

processus d'apprentissage de la L2. Pour Schmidt (2001), on apprend ce que l'on remarque et ceux qui remarquent plus apprennent plus (Schmidt & Frota, 1986).

La RC prend ici toute sa place en attirant l'attention de l'apprenant sur une production erronée qu'il n'aurait pas pu ou pas su remarquer sans elle. En proposant une forme appropriée en réponse à une forme inadéquate, l'enseignant permet à l'apprenant de procéder à une comparaison et de remarquer l'écart entre les formes (Doughty & Williams, 1998 ; Lightbown, 1998 ; Long & Robinson, 1998 ; Lyster, Lightbown & Spada, 1999, Schmidt, 1990). « La RC est une solution possible à ce problème, puisqu'elle juxtapose la forme de l'apprenant *i* à la forme ciblée *i+1* et l'apprenant est placé dans la position idéale pour remarquer l'écart » (Schmidt, 1990, p.313).

L'idée de l'insuffisance de l'intrant compréhensible et celle de l'importance de l'attention à la forme de la langue prônée par Schmidt trouvent écho dans l'hypothèse du traitement de l'intrant de Van Patten (1996, 2007).

### *L'hypothèse du traitement de l'intrant*

Pour Van Patten, une grande part de l'acquisition d'une L2 dépend des bons liens que l'apprenant fait entre la forme et le sens pendant l'acte de compréhension (Van Patten, 2007). Pour traiter efficacement l'intrant, les apprenants doivent faire une bonne connexion entre la forme et le sens de la langue (ont *mangé* = passé). Or, ce lien n'est pas toujours établi, car leur capacité de traitement de l'information fournie par la langue est limitée par rapport à celle des natifs (Van Patten, 2007). Ils ne peuvent pas analyser et stocker autant d'informations qu'un natif pendant le processus « *moment-by-moment* » (Van Patten, 2007, p.116). Comme la compréhension est exigeante pour la mémoire de travail (mémoire à court terme), lorsque l'intrant est traité, la priorité est accordée au sens plutôt qu'à la forme. Plus un intrant est sémantiquement exigeant, moins la forme a de chance d'être prise en compte et lorsque la forme n'est pas porteuse de sens, elle n'est généralement pas prise en considération.

Ainsi, pour Van Patten, les apprenants vont traiter en priorité les mots-clés porteurs de sens, puis les termes lexicaux avant les termes grammaticaux (ex. *Hier* plutôt que la forme passée du verbe), puis les formes grammaticales non redondantes avant les redondantes (ex. le pluriel du sujet plutôt que celui du verbe) et enfin, les formes

grammaticales porteuses de sens avant les autres (ex. le *que* d'une subordonnée complétive n'aura pratiquement aucune chance d'être traité, parce que non porteur de sens). Il est à noter que le passé composé devient une forme porteuse de sens s'il n'est pas accompagné d'un adverbe de temps. Donc, d'après Van Patten, pour que les apprenants traitent la forme, il faut que le traitement du sens n'exige que peu d'effort. Sinon, comme ils ne possèdent pas la capacité de travailler simultanément la forme et le sens d'un intrant, il est indispensable d'attirer leur attention sur la forme. La RC apparaît comme un moyen efficace pour y parvenir (Van Patten, 2007).

Rejetant l'hypothèse de Krashen sur l'aspect suffisant de l'intrant compréhensible dans le processus d'acquisition d'une L2, les hypothèses psychocognitives de Schmidt (1990, 1995) et de Van Patten (2007) accordent une grande importance à la prise en compte de la forme de la langue. Elles rejoignent en cela les hypothèses de Swain (1985, 1995) et de Long (1991, 1996) qui s'attachent à montrer l'importance de la production orale et de l'interaction qui aident l'apprenant à remarquer les lacunes de son interlangue. Les études de Spada (1997, 2001) viennent s'adosser à ces hypothèses pour proposer un enseignement de la L2 centré sur la forme en contexte communicatif (Form-Focused-Instruction). Cet enseignement consiste à attirer l'attention de l'apprenant sur les caractéristiques syntaxiques de la langue, même lorsque lorsqu'il est placé en contexte de communication.

### *L'enseignement centré sur la forme*

Afin de pallier les lacunes dans la précision langagière observées chez les apprenants ayant suivi un enseignement de la L2 centré sur le sens, Spada (1997, 2011) développe la notion d'enseignement centré sur la forme en contexte communicatif (Form-Focused-Instruction). C'est-à-dire qu'elle suggère d'attirer l'attention de l'apprenant sur les caractéristiques syntaxiques de la langue tout en respectant l'objectif final de l'usage de la langue, à savoir la communication du sens. L'enseignement centré sur la forme peut être défini comme tout effort pédagogique mis en œuvre pour attirer l'attention de l'apprenant sur la forme de la langue, implicitement ou explicitement. Cela inclut l'enseignement proactif de la langue, notamment au moyen de règles de grammaire proposées avant leur

application et l'enseignement réactif, c'est-à-dire la réaction aux erreurs des apprenants, notamment au moyen de la RC (Spada, 1997, 2011). La RC est la composante réactive de l'enseignement centré sur la forme.

À travers une recension de la littérature, Spada explique que le meilleur moment pour fournir une RC est celui où l'apprenant veut aller au-delà du sens et a besoin de l'information linguistique lui permettant de transmettre ce sens de façon appropriée et précise (Lightbown et Spada, 1990, 1993; Long, 1991). Elle reprend notamment les résultats de la recherche de Tomasello et Heron (1988, 1989) qui constatent de meilleures performances chez les apprenants qui reçoivent une information linguistique après leur entrée en situation de communication que chez ceux qui reçoivent cette information avant et à qui on a demandé d'utiliser la forme cible enseignée. Pour Spada (1997, 2011), la RC est un des moyens mis à la disposition des enseignants de langue seconde pour attirer l'attention de l'apprenant sur les caractéristiques formelles de la langue (Doughty & Williams, 1998; Lightbown, 1998; Long & Robinson, 1998; Lyster, Lightbown & Spada, 1999).

Le débat sur les modalités d'enseignement d'une L2 avec à la clé l'importance accordée à la précision de la langue ou à son aspect communicatif a des implications sur les choix didactiques et pédagogiques des enseignants de L2. Ces choix et la mise en œuvre de pratiques d'enseignement proactives ou réactives, dont fait partie la RC, dépend de leur unique décision. Le fait de prodiguer ou non une RC ainsi que les modalités de son implémentation vont donc être motivés par des facteurs sous-jacents à un processus décisionnel qui intéresse de nombreux chercheurs depuis cinquante ans.

## **1.2 Le processus décisionnel des enseignants de L2**

Quelles que soient les théories éducatives prônées, quels que soient les programmes de formation scolaire mis en place par les ministères de l'éducation successifs, quelles que soient les recommandations didactiques ou pédagogiques émises, la mise en pratique de l'enseignement passe par un vecteur humain, l'enseignant. Cet enseignant prend des

décisions en fonction de facteurs riches et variés qui vont influencer sa pratique. Voilà pourquoi il est important de décrire et de comprendre le processus décisionnel présidant aux choix des enseignants lorsqu'une recherche se penche sur l'application de certaines pratiques en classe. La RC orale est étudiée ici en s'attachant à isoler les facteurs décisionnels qui influencent les enseignants lorsqu'ils la prodiguent. Pour cela, dans un premier temps, le contexte social qui entoure ce processus décisionnel est présenté et, dans un deuxième temps, les recherches qui s'attachent à le comprendre sont analysées.

### **1.2.1 Le contexte social**

Au début des années 60, le développement de la psychologie cognitive a ouvert la voie aux recherches sur la pensée enseignante, c'est-à-dire sur les motivations à agir des enseignants dans leur classe. Ces recherches ont montré le rôle central que les enseignants jouent dans le déroulement de leurs cours. Elles ont également révélé que les connaissances et les croyances de ces enseignants exercent une forte influence sur leurs actions (Borg, 2009).

La prise de conscience qu'il existe une dimension inobservable des enseignants qui concerne ce qu'ils pensent, savent et croient (Borg, 2009), amène à poser clairement, lors de la conférence nationale sur l'éducation aux États-Unis de 1975, la nécessité de s'intéresser au processus psychologique des enseignants. Cette conférence aboutit à un rapport qui affirme qu'« il est évident que ce que les enseignants font est guidé, et non dans une moindre mesure, par ce qu'ils pensent [...] » et que « [...] la question de la relation entre la pensée et l'action devient cruciale » (Insitut National de l'Éducation, 1975, p. 1).

Est alors apparue clairement la nécessité de faire des recherches sur le processus psychologique des enseignants, processus qui ne les voit plus uniquement « comme un ensemble de comportements répondant à des demandes extérieures, mais comme des acteurs, des preneurs de décisions pensants » (Borg, 2006, p. 2).

### 1.2.2 Le contexte théorique

En écho au développement de la psychologie cognitive et à l'importance accordée aux facteurs qui motivent les actions des enseignants, de nombreux chercheurs se sont intéressés à la prise de décision des enseignants depuis les années 80 (Borg, 2003, 2004, 2006, 2009 ; Clark & Yinger, 1977 ; Peterson & Clark, 1978 ; Shavelson & al., 1977 ; Wanlin & Crahaig, 2012).

#### *Le processus décisionnel au cœur de l'acte d'enseigner*

Dès 1973, Shavelson assimile le processus d'enseignement à un processus décisionnel en formulant l'idée que tout acte d'enseignement est le résultat d'une décision consciente ou inconsciente que l'enseignant prend après un processus de traitement cognitif complexe d'informations disponibles (Shavelson, 1973). Le processus décisionnel est alors mis au centre des compétences de l'enseignant et il est défini comme un choix délibéré de mettre en œuvre une action spécifique, à savoir de modifier ou non son comportement (Borko & Shavelson, 1990 ; Clark & Peterson, 1986).

Le processus décisionnel de l'enseignant est d'autant plus important à étudier qu'il est extrêmement fréquent en salle de classe. Clark et Peterson (1986) constatent que les moments de prise de décisions interactives sont intenses, les enseignants prenant 0,5 à 0,7 décision par minute d'interaction (Fogarty & al., 1982 ; Marland, 1977 ; Maorine & Wallace, 1975 ; Shroyer, 1981 ; Woodlinger, 1980), soit, au moins une décision interactive toutes les deux minutes (Borko & Shavelson, 1990 ; Clark & Peterson, 1986 ; Dunkin, 1986). Le processus décisionnel sous-jacent aux décisions des enseignants est considéré comme essentiel à décrire et à comprendre pour analyser les pratiques d'enseignement. Mais il est sous-tendu par de multiples facteurs. Certaines recherches ont cherché à décrire uniquement certains d'entre eux (ex. les croyances, la formation initiale, les connaissances préalables), alors que d'autres ont cherché à comprendre ce processus dans son ensemble.

De nombreuses études ont décrit l'influence des croyances des enseignants sur leurs prises de décisions (Allen, 2012 ; Basturkmen, Loewen & Ellis, 2004 ; Bush, 2010 ; Crahaig, Wanlin, Laduron & Issaeva, 2010 ; Hassan-Mohamed, 2011 ; Kartchava, 2006, 2012 ; Pajarès, 1992 ; Woods, 1996). D'autres se sont attachées à mesurer l'influence de la



formation initiale des enseignants sur leurs actions (Borko & Putman, 1996 ; Carter, 1990 ; Carter & Doyle, 1996 ; Crandall, 2000 ; Da Silva, 2005 ; Richards, 1996 ; Richardson, 2003). D'autres encore ont analysé le poids que les connaissances préalables exerçaient sur la pratique enseignante (Balla & McDiarmid, 1990 ; Shulman & Quinlan, 1996 ; Kerekis, 2001). Le fait d'isoler des facteurs décisionnels a fragmenté le champ de recherche du processus de prises de décisions des enseignants et a amené les chercheurs à proposer de nombreuses définitions des facteurs ainsi isolés (ex. Borg, 2003, 2006, 2009 ; Crawley & Salyer, 1995 ; Ford, 1994 ; Kagan, 1992 ; Pajarès, 1992 ; Tobin & LaMaster, 1995).

Le champ des recherches sur les croyances des enseignants comme facteurs d'influence de leurs décisions est notamment très riche (ex. Basturkmen & al., 2004 ; Richards, 1998 ; Woods, 1996). Un des objectifs majeurs de certaines études (Basturkmen & al., 2004 ; Kartchava, 2012) est de comparer ces croyances à la pratique réelle en classe. Les résultats révèlent, de façon récurrente, un écart significatif entre ces croyances et la pratique observée. La conclusion qui s'impose est que, lors de leurs interactions en classe, les enseignants n'agissent pas en se basant uniquement sur leurs croyances. Ils agissent en prenant en considération un ensemble de variables. Pour comprendre le processus qui sous-tend la prise de décisions d'un enseignant, il est donc nécessaire de s'intéresser à l'ensemble des facteurs susceptibles de l'influencer.

La présente étude cherche à comprendre quels sont les facteurs qui motivent un enseignant à prendre la décision de rétroagir en classe lorsqu'un apprenant commet une erreur à l'oral. Les recherches qui se sont attachées à l'impact des seules croyances sur cette décision de rétroagir ont toutes montré un écart entre ces croyances et la pratique rétroactive en classe, mais il existe des modèles généraux qui ont tenté de schématiser la prise de décisions d'un enseignant, notamment de langue seconde (Borko & Shavelson, 1990 ; Clark & Peterson, 1986 ; Kleven, 1991 ; Nunan, 1992 ; Shavelson & Stern, 1981 ; Smith, 1996 ; Wanlin & Crahaig, 2012). C'est sur ces modèles généraux de prises de décisions interactives, c'est-à-dire de décisions prises en classe, que cette étude s'appuie pour établir sa pertinence ainsi que pour bâtir sa méthodologie, son analyse et son interprétation des résultats.

Les recherches sur la RC comme sur le processus décisionnel répondent à un intérêt social autant que théorique, ce qui rend le champ empirique de ces domaines d'étude riche et varié. Une nouvelle recherche doit donc trouver sa place dans ce champ empirique en s'appuyant sur les recherches existantes tout en contribuant à en combler les lacunes identifiées.

### **1.3 La rétroaction corrective et le processus décisionnel : le contexte empirique**

De nombreuses recherches occupent le champ empirique de la RC ainsi que celui du processus décisionnel qui sous-tend les prises de décisions des enseignants. Parmi ces recherches, certaines ont comme objet d'étude les enseignants eux-mêmes (ex. Lyster, 1999 ; Lyster & Ranta, 1997 ; Nunan, 1992 ; Richards, 1996 ; Sheen, 2004 ; Smith, 1996). La présente étude ayant pour objectif de décrire et de comprendre les facteurs sous-jacents à une prise de décision spécifique des enseignants, la RC, ce sont ces études qui seront prises en considération, à l'exception de celles qui concernent la préférence des apprenants à recevoir de la RC.

#### **1.3.1 Les recherches sur la RC en lien avec l'enseignant**

Les recherches sur la RC en lien avec les enseignants sont principalement descriptives. Elles proposent notamment une recension des différentes techniques de RC utilisées dans leur pratique professionnelle (Lyster, 1999 ; Lyster & Ranta, 1997 ; Panova & Lyster, 2002 ; Sheen, 2004) et elles quantifient leur distribution. Ces études décrivent également la répartition de la RC en fonction du type d'erreur de l'apprenant (Lyster, 1999). Ces recherches descriptives ne prennent pas en compte les motivations sous-jacentes des prises de décisions de l'enseignant, mais elles aboutissent parfois à des recommandations, notamment celle de varier les techniques de RC (Lyster, 1999). Elles peuvent également proposer des conclusions personnelles comme chez Sheen (2004) qui fait sien le jugement de Seedhouse en affirmant que « la reformulation est la RC la plus utilisée par les

enseignants qui préfèrent encore cette rétroaction non traitée, mitigée et simplifiée » aux incitations (Seedhouse, 1997, p. 294). Les pratiques rétroactives des enseignants font même parfois l'objet d'un constat sévère comme chez Long (1977) dans Han (2001) qui affirme que « le taux de RC des enseignants est le plus souvent arbitraire, idiosyncrasique et non systématique » (p. 265). Ce constat est conforté par certaines études qui remarquent que les enseignants peuvent avoir des difficultés à produire une RC qui suit une cible linguistique spécifique, de manière cohérente (Ellis & Sheen, 2006 ; Nicholas & al., 2001). Ces recherches sur la RC présentent des conclusions émanant de l'observation des pratiques enseignantes, mais aucune ne rend compte des facteurs qui influencent ces pratiques. Cette préoccupation est au contraire présente dans les recherches concernant le processus décisionnel en lien avec l'enseignant.

### **1.3.2 Les recherches sur le processus décisionnel en lien avec l'enseignant**

Certaines recherches se sont intéressées aux facteurs qui influencent les choix des enseignants lorsqu'ils planifient leur séquence d'enseignement (Bailey, 1996 ; Bartels, 1999 ; Breen, 1991 ; Freeman, 1992, 1993 ; Richards, 1996 ; Woods, 1991, 1996). D'autres ont essayé de comprendre les motivations qui sous-tendent les prises de décisions interactives c'est-à-dire les décisions prises en classe (Bailey, 1996 ; Breen & al., 2001 ; Gatbonton, 1999 ; Nunan, 1992 ; Richards, 1996 ; Smith, 1996). La présente étude s'intéresse aux facteurs qui influencent la RC orale en classe. Sans nier l'importance de la planification, elle s'appuie donc spécifiquement sur les recherches concernant la prise de décisions interactives. Ces dernières recherches se limitent parfois à comprendre l'impact qu'exercent des variables spécifiques telles que le contexte administratif scolaire, les caractéristiques des apprenants (Breen & al., 2001) ou les connaissances académiques antérieures des enseignants (Gatbonton, 1999). Certaines d'entre elles présentent toutefois une description plus globale du processus de prises de décisions interactives (Nunan, 1992 ; Smith, 1996). Une liste de facteurs d'influence est alors proposée, dont « l'importance accordée à la langue » et « la correction des erreurs » (Nunan, 1992). L'influence de ces deux facteurs apparentés à la RC est quantifiée, mais aucun des deux n'est clairement défini

et la RC n'est jamais précisément évoquée. Enfin, certaines recherches sur le processus de prises de décisions interactives des enseignants de langue seconde sont directement en lien avec la RC. Elles décrivent la relation entre les croyances déclarées par les enseignants et les pratiques réelles observées en classe (Basturkmen & al, 2004; Kartchava, 2006; Mohamed Hassan, 2011). Toutes révèlent un écart significatif entre les deux, témoignant du fait que les croyances ne sont pas le seul facteur intervenant dans le processus décisionnel de la RC. Aucune des recherches sur le processus décisionnel sous-jacent aux prises de décisions interactives des enseignants de L2 ne propose une description des multiples facteurs sous-tendant la pratique réelle de la RC orale en classe.

### **La question de recherche**

Les recherches qui se sont penchées sur la RC décrivent des pratiques réelles de classe sans pour autant comprendre les facteurs qui les sous-tendent. Celles qui ont étudié le processus de prise de décisions interactives des enseignants de L2 le décrivent de façon globale sans isoler les facteurs qui influencent la RC orale. Celles qui se sont attachées à comprendre la relation entre les croyances des enseignants de L2 sur la RC et les pratiques réelles en classe révèlent, de façon récurrente, un écart significatif entre les deux, témoignant donc de l'existence d'autres facteurs influençant ces pratiques. Aucune étude n'a cherché à identifier et à décrire les facteurs qui déterminent les pratiques rétroactives des enseignants à l'oral et qui influencent leur prise de décision. C'est pourquoi cette étude se propose de répondre à la question générale suivante : quel est le processus décisionnel qui sous-tend la rétroaction corrective d'un enseignant de langue seconde à l'oral ?

## **2. Le cadre théorique**

L'objectif de cette étude est d'identifier et de décrire les facteurs qui sous-tendent la RC d'un enseignant de L2 à l'oral. Plus précisément, l'objet de cette recherche est l'identification et la description des facteurs qui sous-tendent le processus décisionnel de l'enseignant en contexte d'interaction en classe lorsqu'il choisit de signaler ou pas à l'apprenant que son usage de la langue cible est erroné (Lightbown & Spada, 1999). Pour cela, ce chapitre propose une recension de la littérature qui se rapporte à cet objectif. Dans un premier temps, les recherches sur le processus décisionnel sont analysées, des choix terminologiques sont proposés ainsi que des définitions de concepts. Des variables pertinentes à cette recherche en relation avec le processus décisionnel sont ensuite dégagées. Dans un deuxième temps, les recherches sur la RC sont présentées, des choix terminologiques sont effectués et des définitions sont proposées. De nouvelles variables en relation avec la RC sont dégagées. Cette recension à visée exhaustive permettra de dégager les objectifs spécifiques de la présente recherche.

### **2.1 Le processus décisionnel**

Des recherches ont tenté de comprendre l'importance de facteurs tels que la perception, l'attitude, la conception, les connaissances, les représentations, les savoirs, etc. dans la prise de décisions d'un enseignant (ex. Calderhead, 1988, 1991; Kagan, 1992; Pajares, 1993; Thompson, 1992). Chaque auteur propose une définition de ces concepts. Borg (2003) les a regroupés au sein d'un terme générique, la cognition, qu'il définit comme « un terme inclusif qui se réfère aux réseaux de connaissances complexes, orientées vers la pratique, personnalisées et réactives au contexte, aux pensées et aux croyances sur lesquelles les enseignants de langues s'appuient dans leur travail » (p.81).

Ces concepts sont au cœur de nombreuses recherches, car ils sont considérés comme des facteurs d'influence de la prise de décisions interactives des enseignants. De très nombreuses études concernant la prise de décisions interactives des enseignants choisissent donc de décrire et de comprendre l'importance d'un facteur spécifique.

Néanmoins, quelques études, tout en s'appuyant sur ces concepts, présentent des modèles qui décrivent ces prises de décisions interactives à l'aide de variables plus générales. Ce sont ces modèles généraux (Clark & Peterson, 1978 ; Kleven, 1991 ; Nunan, 1992 ; Richards, 1996 ; Shavelson & Stern, 1981 ; Smith, 1996 ; Wanlin & Crahaig, 2012) que la présente étude prend en considération. Il est à noter que les recherches retenues ne proposent pas une terminologie uniforme. Dans un but de clarté, il a été choisi ici de regrouper les différents termes rencontrés tels qu'« enseignement interactif » (Kleven, 1991), « décision interactive » (Clark & Peterson, 1978), etc. sous le syntagme « prise de décisions interactives ».

Force est de constater que si la littérature propose de nombreuses définitions des concepts tels que les croyances, la perception, l'attitude, etc., elle s'attache peu à définir précisément celui de prise de décisions. La présente étude, au vu de la littérature consultée, choisit de définir la prise de décisions interactives d'un enseignant en classe comme un processus de traitement cognitif complexe d'informations disponibles (Shavelson, 1973) sous-tendu par des facteurs conscients ou inconscients qui conduit à un certain comportement.

Par ailleurs, les modèles de prise de décisions proposés par la littérature se sont intéressés aux prises de décision planificatrices autant qu'interactives. En accord avec la définition de Lightbown et Spada (1999), la RC est comprise dans cette étude comme toute indication donnée à l'apprenant pour lui signaler que son usage de la langue cible est erroné. Cette indication est fournie lors d'un échange interactif. La présente recherche se concentre donc sur la prise de décisions interactives, c'est-à-dire sur la prise de décisions qui fait suite à l'erreur d'un apprenant en classe.

Enfin, une sélection des recherches sur les prises de décisions interactives des enseignants en général et des enseignants de L2 en particulier a été effectuée. Certaines études anciennes (Clark & Peterson, 1978, 1986 ; Kleven, 1991 ; Shavelson & Stern, 1981) qui présentent un aspect précurseur et sur lesquelles s'appuient des recherches plus récentes (Nunan, 1992 ; Richards, 1996 ; Smith, 1996 ; Wanlin et Crahaig, 2012) sont analysées. Les recherches empiriques dont l'objectif est de comprendre et de décrire les facteurs qui sous-tendent les prises de décisions interactives des enseignants de L2 sont également retenues (Nunan, 1992 ; Smith, 1996). Les revues de la littérature qui proposent

des principes d'enseignement aux enseignants de L2 (Richards, 1996) et des modèles heuristiques innovants de prises de décisions interactives (Wanlin & Crahaig, 2012) servent également de référence à la présente étude. De façon plus générale, après une recension de la littérature aussi exhaustive que possible sur la prise de décisions interactives des enseignants, la présente recherche se réfère à celles qui sont jugées pertinentes, c'est-à-dire à celles qui permettent de dégager des facteurs potentiels de prises de décisions de RC orales des enseignants de L2.

S'appuyant sur ces choix d'orientation et sur cette acception du concept de prise de décisions, cette section présente des modèles sélectionnés de schématisation du processus de prise de décisions interactives des enseignants. Certains modèles placent l'apprenant au cœur du processus de prise de décisions interactives (Clark & Peterson, 1978, 1986 ; Nunan, 1992 ; Smith, 1996), d'autres octroient une place centrale à l'enseignant (Kleven, 1991 ; Shavelson & Stern, 1981 ; Wanlin & Crahig, 2012). Quant à l'étude de Richards (1996), elle choisit de prendre en considération ces deux focalisations dans la prise de décisions interactives en déclinant des principes d'enseignement qualifiés par Richards (1996) de philosophies individuelles d'enseignement.

### **2.1.1 L'apprenant au cœur de la prise de décisions interactives**

La prise de décisions interactives des enseignants en général peut d'abord être vue comme un choix délibéré de mettre en œuvre une action spécifique, c'est-à-dire de modifier ou non son comportement en fonction du comportement des apprenants (Borko & Shavelson, 1990 ; Clark & Peterson, 1878, 1986). Venant appuyer l'hypothèse de l'importance du comportement des apprenants, la recherche de Nunan (1992) révèle que la gestion de classe est un facteur important de la prise de décisions interactives des enseignants de L2. La recherche de Smith (1996), quant à elle, révèle que l'état affectif des apprenants influence de façon majeure la prise de décisions interactives des enseignants de L2.

### 2.1.1.1 L'importance du comportement des apprenants dans le processus de prise de décisions interactives

Clark et Peterson (1978) modélisent le processus de prise de décisions interactives des enseignants en mettant au centre de leurs choix le comportement des apprenants, reprenant en cela le modèle de Snow (1972), mais en l'appuyant par une recherche empirique auprès de douze enseignants expérimentés et leurs 288 élèves. Pour Clark et Peterson (1978), le comportement des apprenants détermine celui des enseignants. Le processus de prise de décisions interactives est considéré comme un processus d'observation (voir Figure 1). Il consiste à juger si le comportement des apprenants est approprié au déroulement de l'activité. S'il est jugé approprié, l'enseignant peut continuer avec les décisions déjà prises, sinon il doit adopter des solutions de rechange s'il en trouve (Clark & Peterson, 1978 ; Snow, 1972).

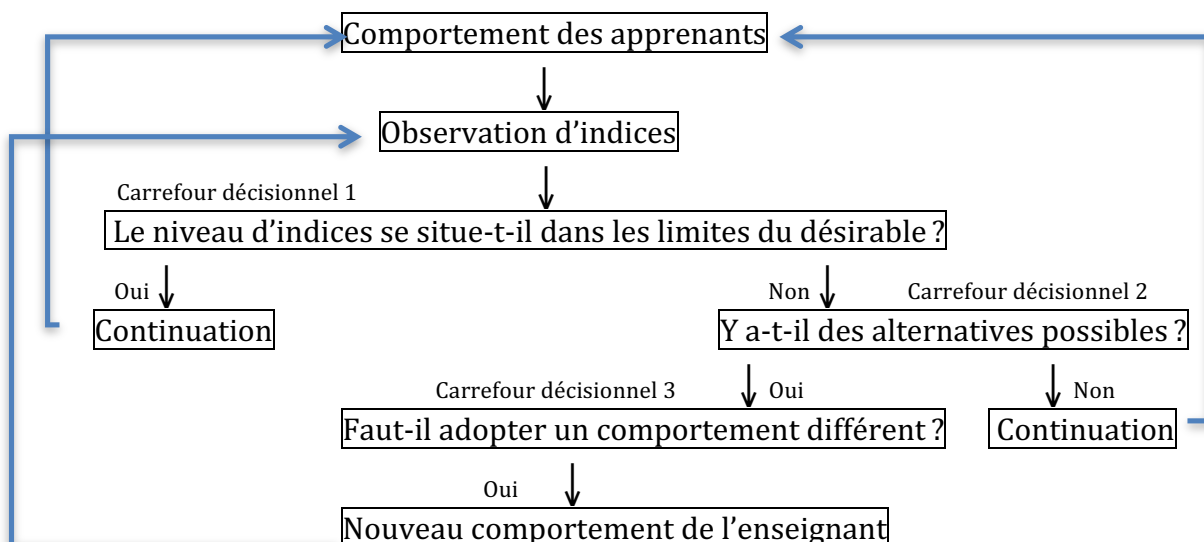


Figure 1. Modèle de prise de décisions interactives des enseignants durant l'interaction (Clark & Peterson, dans Wanlin & Crahaig, 2012)

Le modèle de Clark et Peterson (1978) place le comportement des apprenants au cœur du processus de prise de décisions interactives des enseignants, cette hypothèse est corroborée par la recherche de Nunan (1992), dont l'objectif est de comprendre et de



décrire les facteurs influençant la prise de décisions interactives des enseignants de L2 et qui révèle que la gestion de classe est un facteur déterminant dans cette prise de décisions.

### ***2.1.1.2 L'importance de la gestion de classe dans le processus de prise de décisions interactives***

L'objectif de la recherche de Nunan (1992) est de comprendre ce qui conduit les enseignants de L2 à prendre des décisions interactives, sur quels éléments observables ils focalisent pour prendre ces décisions et s'il existe une différence entre la prise de décision en classe d'un enseignant expérimenté et inexpérimenté.

Pour cela, Nunan observe les décisions interactives de neuf enseignants d'anglais langue seconde et étrangère en Australie. Quatre d'entre eux sont inexpérimentés (moins de deux ans d'expérience), les autres exercent leur profession depuis trois à quinze ans. Les participants préparent et donnent une leçon de 60 à 90mn en continu. Ces cours sont enregistrés puis retranscrits. Les retranscriptions sont fournies aux enseignants qui choisissent eux-mêmes les aspects de leur pratique à commenter.

Pour traiter les nombreuses données qualitatives recueillies, Nunan choisit de les regrouper en trois catégories qu'il qualifie de focalisation pédagogique, de focalisation sur le rôle, et de focalisation évaluative. La focalisation pédagogique concerne la planification, la gestion de classe et l'organisation, le discours de l'enseignant, la langue, les tâches proposées, l'affectif, la capacité de l'apprenant et la correction/rétroaction. La focalisation du rôle concerne le fait que le point de focalisation de l'enseignant porte sur lui-même en tant qu'enseignant ou sur les apprenants, c'est-à-dire le regard qu'il porte sur le métier d'enseignant et sur son rôle auprès des apprenants. La focalisation évaluative concerne le fait que les commentaires de l'enseignant sont positifs ou négatifs. Pour chaque focalisation, l'expérience de l'enseignant est isolée et analysée. Il est à noter que les résultats obtenus par Nunan concernant l'expérience de l'enseignant ne sont pas exploités dans la présente recherche, car les participants sont tous des enseignants expérimentés. Par ailleurs, cette étude ne s'attache ni à la focalisation du rôle ni à la focalisation évaluative jugées l'une comme l'autre non pertinentes pour l'atteinte des objectifs de recherche. Seules sont retenues les données de la focalisation pédagogique.

Les résultats indiquent que la gestion de classe est le facteur le plus influent dans le processus de prise de décisions interactives des enseignants de L2 (30 %). Ils révèlent également que la planification des tâches influence les prises de décision interactives en classe (14 %). Les facteurs tels que l'attention à la langue et la correction représentent respectivement 18 % et 4 % des décisions interactives des enseignants (voir Tableau 1).

Tableau 1

*Focalisation pédagogique*

Focus	Enseignant					
	Inexpérimentés		Expérimentés		Total	
	n	%	n	%	n	%
Planification	1	1	7	6	8	4
Gestion de classe/ Organisation	25	37	30	26	55	30
Discours de l'enseignant	15	22	20	17	35	19
Langue	8	12	25	21	33	18
Tâches	8	12	17	15	25	14
Affectif	6	9	6	5	12	6
Capacité des élèves	2	3	7	6	9	5
Correction/Rétroaction	3	4	5	4	8	4
Total	68	37	117	63	185	

Source : Nunan, 1992

La recherche empirique de Nunan révèle l'importance des facteurs tels que la gestion de classe et l'organisation ainsi que le respect de la planification, jugés prédominants dans le processus de prise de décisions interactives de l'enseignant de L2 en classe.

L'aspect langagier de l'enseignement est abordé et quantifié, mais il reste traité dans sa globalité, de même que la rétroaction orale, qualifiée de « correction des erreurs », qui

n'est pas définie précisément. Par ailleurs, cette étude ne révèle rien sur le processus décisionnel qui sous-tend cette partie importante de la focalisation pédagogique.

Enfin, bien que cette recherche soit très importante dans la compréhension du processus de décisions interactives des enseignants de L2, la méthodologie employée en marque les limites. En effet, les enseignants ont la liberté de ne commenter que ce qu'ils désirent et ne font pas l'objet d'un entretien structuré et guidé. Cette individualité des choix des acteurs de la recherche peut être la cause de biais tels que la désirabilité, l'omission volontaire ou involontaire de certaines situations d'enseignement qui rendent difficiles la généralisation des données et leur comparaison avec les résultats d'études semblables.

Les recherches de Clark et Peterson (1978) et de Nunan (1992) mettent l'apprenant au cœur du processus de prise de décisions interactives en révélant l'influence de leur comportement sur celui des enseignants (Clark & Peterson, 1978) et la place importante des prises de décisions interactives concernant la gestion de classe (Nunan, 1992). La recherche de Smith (1996) corrobore l'hypothèse de la place centrale qu'occupe l'apprenant dans ce processus, mais fait apparaître un facteur d'influence nouveau : l'état affectif de l'apprenant.

### ***2.1.1.3 L'importance de l'état affectif des apprenants dans le processus de prise de décisions interactives***

Smith (1996) poursuit l'objectif d'examiner les décisions pédagogiques prises par les enseignants de L2 expérimentés et le rôle que les théories de la L2, les croyances individuelles de l'enseignant et les facteurs contextuels jouent dans la prise de décisions.

Pour ce faire, elle propose un cadre de relations s'appuyant sur la littérature (voir Figure 3). Elle distingue les facteurs préexistants (croyances, perceptions, connaissances théoriques) des facteurs contextuels (institution, environnement, étudiants, ressources) et les met en relation avec la prise de décision planifiée (décision d'enseignement, d'organisation) et mise en œuvre (tâches et structures de participation en classe).

L'étude s'effectue auprès de neuf enseignants d'anglais langue seconde d'un public adulte. Chaque enseignant est observé et filmé pendant douze heures, la prise de notes

permet de cibler des points de discussion. Chaque leçon est suivie d'un entretien de post observation sous la forme de rappel stimulé. Les enseignants sont encouragés à commenter ce qui s'est passé durant leur séquence d'enseignement et leurs prises de décisions. Ces commentaires permettent d'identifier les différents facteurs qui influencent leurs décisions pédagogiques. Les enseignants sont également amenés à analyser la structure des tâches proposées et leur focalisation sur la langue à l'aide d'une grille développée pour cette étude qui met en évidence la conceptualisation de la leçon et sa mise en œuvre. La grille et les commentaires qui l'accompagnent permettent également de comprendre comment les leçons sont structurées et reliées entre elles dans le temps. Cette grille cherche à cibler deux dimensions qui émergent de la littérature sur la L2 : la structure de participation proposée aux apprenants (classe entière, petits groupes, travail individuel) et la focalisation sur la langue (précision et fluidité). En effet, les enseignants sont amenés à indiquer si la tâche proposée a pour objectif principal la précision ou la fluidité de la langue, ou bien si cette tâche est en premier lieu centrée sur l'enseignant ou sur l'apprenant, c'est-à-dire sur ce que Smith qualifie de structure de participation (voir Figure 2, reprise directement de l'étude de Smith, 1996, p. 204).

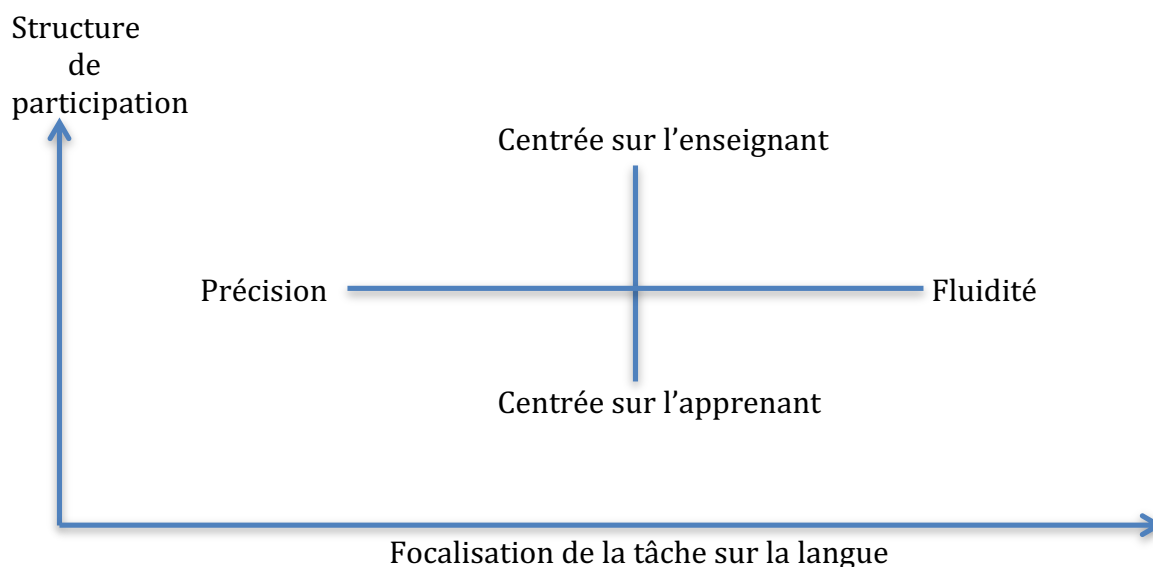


Figure 2. Grille des tâches (Smith, 1996, p. 204)

Contrairement à certains modèles de prise de décisions qui choisissent de se centrer a priori soit sur l'enseignant, soit sur l'apprenant, le cadre des relations de Smith (1996) présente des variables propres à l'enseignant ainsi que des variables contextuelles qui englobent la connaissance des apprenants (voir Figure 3). L'objectif est de comprendre et de décrire les facteurs qui influencent les décisions de planification et d'implémentation d'une leçon d'un enseignant de L2. Bien que présentant la recherche dans sa globalité, la présente étude retient principalement les résultats liés à la mise en œuvre de la leçon, parmi lesquels seront isolés les facteurs qui influencent les prises de décisions interactives.

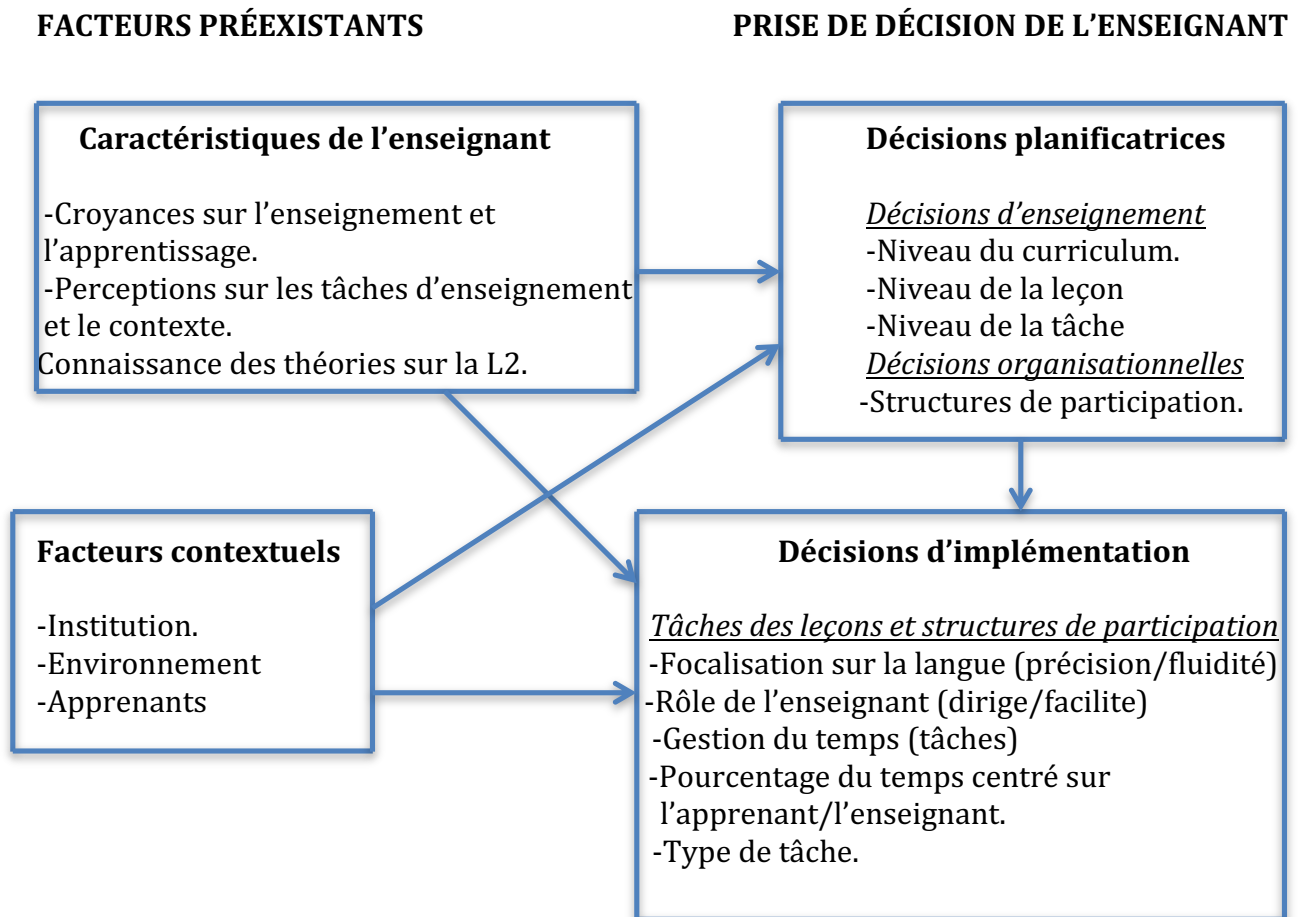


Figure 3. Cadre des relations (Smith, 1996, p. 200)

Dans ce modèle, les facteurs préexistants (côté gauche de la figure 3) englobent les caractéristiques de l'enseignant comme les croyances individuelles sur l'enseignement et l'apprentissage de la L2, les perceptions des tâches d'enseignement et du contexte ainsi que les connaissances des théories de la L2. Les facteurs contextuels sont en lien avec l'institution (par exemple les attentes administratives), l'environnement (par exemple les classes ou les ressources audiovisuelles) ainsi que les caractéristiques de l'apprenant. La prise de décisions de l'enseignant (côté droit de la figure 3) englobe la planification et l'implémentation de la leçon. Pour analyser les prises de décisions pendant la leçon, Smith retient la structure des tâches de la leçon et la structure de participation comme unités centrales d'analyse. Le terme « structure de participation » renvoie à la façon dont les apprenants sont regroupés pour effectuer leurs tâches : en classe entière, en petits groupes ou de façon individuelle. Les données recueillies par l'observation ainsi que par la grille d'analyse (voir Figure 2) permettent de distinguer des variables telles que la focalisation sur la langue, le rôle de l'enseignant, le temps alloué aux tâches, la focalisation de l'enseignant sur lui-même ou sur l'apprenant et le type de tâche proposée.

Concernant les prises de décisions en classe, les résultats montrent que, parmi les facteurs contextuels, l'état affectif des apprenants influence très fortement les décisions interactives. Cet état affectif est la variable qui a le plus d'impact dans le processus de prise de décisions interactives, particulièrement sur le niveau de langue exigé. Le contexte social d'enseignement apparaît également central dans le processus de prise de décisions interactives. Les résultats montrent en effet que la recherche d'une classe dynamique, d'un lien d'entraide et d'une atmosphère de rassemblement induit les prises de décisions. La plupart des enseignants choisissent une rétroaction affective plutôt que corrective pour créer ce contexte social qu'ils estiment être bénéfique à l'apprentissage et au bien-être de l'apprenant. C'est-à-dire qu'ils accentuent le « ce que » l'étudiant a dit « l'idée est intéressante », plutôt que « comment » il l'a dit (Smith, 1996).

Il est à noter que les résultats révèlent également que les croyances des enseignants sur l'importance de la grammaire ou sur l'aspect communicatif de la langue influencent le curriculum proposé. Même si la présente étude s'intéresse aux décisions interactives et non planificatrices, il est intéressant de prendre en compte ce résultat pour tenter de le rapporter à la RC. Les facteurs contextuels tels que l'importance de la grammaire et l'aspect

communicatif de la langue dans la prise de décisions interactives sont donc pris en considération dans la présente étude, rejoignant en cela les hypothèses de Krashen (1982, 1985). Par ailleurs, s'appuyant sur la recherche de Smith (1996) et sur l'étude de Wanlin et Crahaig (2012), le respect du curriculum est également retenu comme facteur potentiel sous-tendant la RC.

La recherche de Smith (1996) révèle que l'apprenant est au cœur des prises de décisions interactives. En effet, l'état affectif de l'apprenant ainsi que la volonté de créer un contexte social d'enseignement qui respecte ce dernier représentent des variables particulièrement influentes sur le processus de prises de décisions interactives, induisant notamment un certain type de rétroaction que Smith qualifie d'affective. Ces variables ne sont pas quantifiées, mais il est intéressant de remarquer que de tels facteurs ont pu émerger grâce au choix méthodologique de l'entretien post-observatoire mené sous forme de rappel stimulé.

Les études de Clark et Peterson (1978), de Nunan (1992) et de Smith (1996) placent l'apprenant au centre du processus de prise de décisions interactives des enseignants en général et des enseignants de L2 en particulier. Clark et Peterson (1978) formulent l'hypothèse que le comportement des apprenants est le moteur de ces décisions interactives, Nunan (1992) fait ressortir la gestion de classe comme un des facteurs importants influençant ces décisions et l'étude de Smith (1996) révèle que l'état affectif de l'apprenant est le facteur fondamental de ces prises de décisions interactives. Certaines recherches ont, quant à elles, placé l'enseignant lui-même au cœur du processus de prise de décisions interactives (Kleven, 1991 ; Shavelson & Stern, 1981 ; Wanlin & Crahaig, 2012).

### **2.1.2 L'enseignant au cœur de la prise de décisions interactives**

Certaines études ont choisi de placer les enseignants au centre du processus de prises de décisions interactives soit en émettant l'hypothèse que ces prises de décisions répondaient à leur volonté d'exécuter des routines préétablies (Shavelson & Stern, 1981), soit en liant la prise de décisions interactives à leur capacité de traitement de l'information

(Kleven, 1991), soit en présentant le processus de prise de décisions interactives comme une résolution de dilemmes (Wanlin & Crahaig, 2012).

### ***2.1.2.1 L'hypothèse de l'exécution de routines préétablies***

Le modèle de Shavelson et Stern (1981) prend en considération l'impact du comportement des élèves sur celui des enseignants, mais caractérise plutôt la prise de décisions interactives comme l'exécution de routines préétablies (Borko & Shavelson, 1990; Clark & Peterson, 1986 ; Shavelson & Stern, 1980). Pour Shavelson et Stern (1981), les routines favorisent le flux d'activité et minimisent la prise de décisions conscientes qui n'intervient que lorsqu'elles sont brisées. Ils proposent un modèle qui place les routines au cœur du processus de prise de décisions interactives des enseignants (voir Figure 4). Pour eux, l'enseignant planifie sa leçon, s'en fait une image mentale et la met en œuvre de façon à respecter sa planification en observant les indices du comportement des apprenants. En accord avec le modèle de Clark et Peterson (1978), un comportement d'élève qui sera jugé sortant des limites tolérables selon les indices observés placera l'enseignant devant la nécessité d'une prise de décision. Il pourra alors choisir d'exécuter une routine alternative s'il en possède une ou de continuer sa routine sans la modifier. L'enseignant décidera s'il doit mémoriser cette action immédiate ou, dans le cas contraire, s'il doit retourner directement à sa routine. Si l'enseignant estime qu'une action différée est plus opportune, il cherchera à se rappeler de l'effectuer et reprendra sa routine.



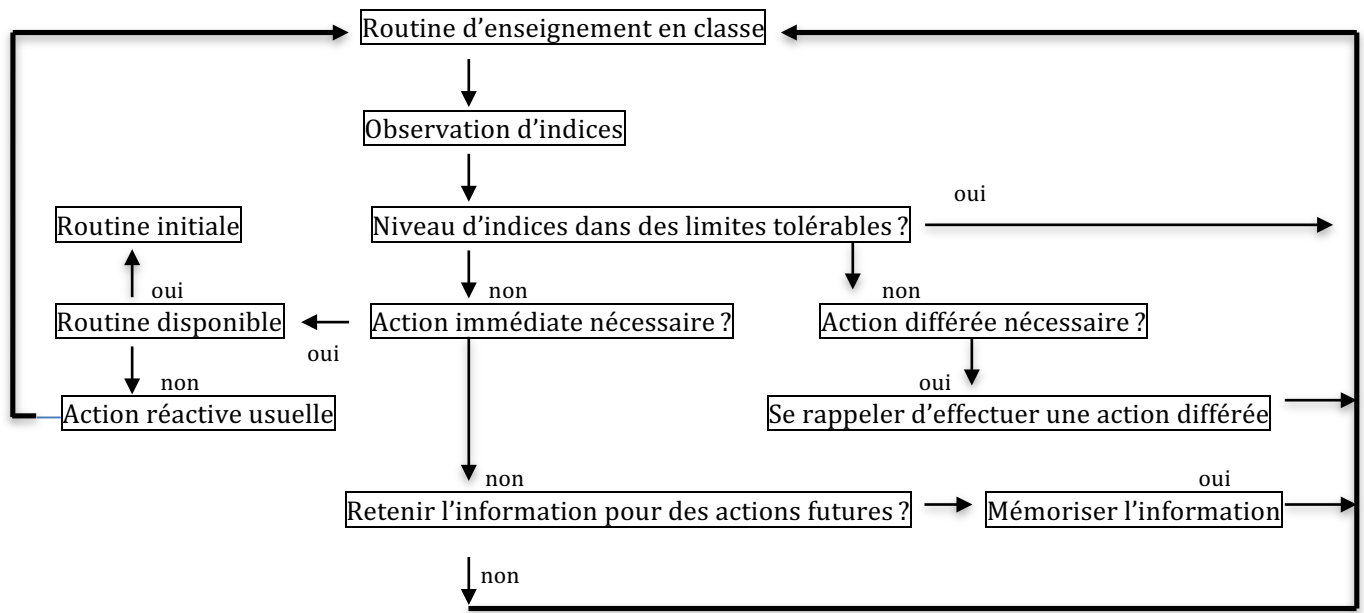


Figure 4. Adaptation du modèle de prise de décisions interactives (Shavelson & Stern, 1981)

Ce modèle place l'exécution de routines préétablies au cœur du processus de prise de décisions interactives. Cette schématisation a influencé certaines recherches (Borko & Shavelson, 1990 ; Clark & Peterson, 1986), mais elle a également été critiquée, car elle ne présente qu'une dimension consciente de la prise de décisions interactives.

En 1986, Clark et Peterson élargissent leur premier modèle (Clark & Peterson, 1978) et ouvrent la porte aux recherches sur la dimension inconsciente des prises de décisions interactives des enseignants. En 1991, Kleven adopte clairement un point de vue psychocognitif et inclut dans son modèle cette dimension inconsciente en considérant que la capacité de traitement de l'information est le facteur central de la prise de décisions interactives d'un enseignant.

### 2.1.2.2 L'hypothèse de la capacité de traitement de l'information

Kleven (1991) introduit dans son modèle général des variables cognitives et émotionnelles. En effet, pour Kleven (1991), la prise de décisions interactives est un processus de prise de décisions conscientes et inconscientes. Il postule que l'enseignant choisit ses actions en fonction de la situation multidimensionnelle de la classe et de ses

objectifs d'enseignement. Il propose un modèle montrant que le jugement dans les situations d'enseignement dépend de la capacité de traitement de l'information des enseignants et que la qualité de ce jugement est le reflet de variables cognitives comme les connaissances (pratiques ou des élèves) et de variables émotionnelles comme l'attitude de l'enseignant (par rapport à l'enseignement, à la matière enseignée, ou aux élèves). La décision découlant de ce jugement est classée dans le répertoire comportemental de l'enseignant (voir Figure 5). Ce modèle présente la prise de décisions interactives comme une succession de décisions pouvant interagir entre elles (Wanlin & Crahaig, 2012).

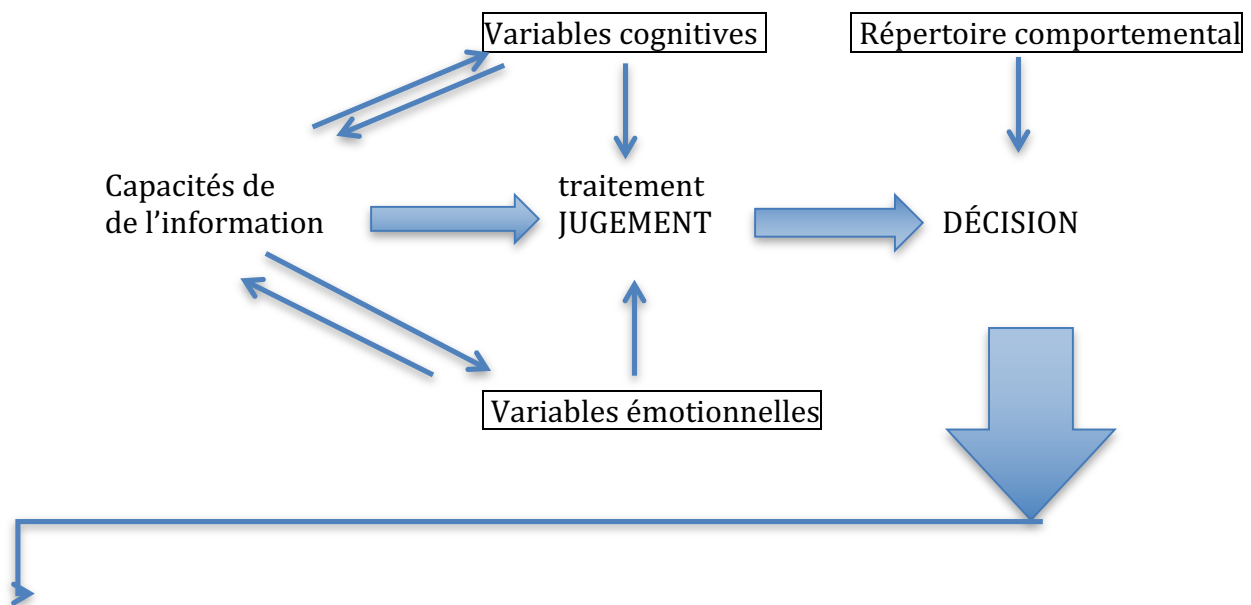


Figure 5. Modèle général de prise de décisions interactives (Kleven, 1991, dans Wanlin & Crahaig, 2012)

Les variables présentées dans le modèle de Kleven (1991) proposent une vision multidimensionnelle du processus de prise de décisions interactives de l'enseignant. Elles parviennent à inclure la dimension inobservable de l'enseignement, néanmoins elles restent larges et leur impact respectif sur le jugement et la prise de décisions n'est ni mesuré empiriquement, ni quantifié.

Le modèle de Shavelson et Stern (1981) montre l'influence de facteurs conscients comme l'exécution de routines préétablies sur la prise de décisions interactives des enseignants. Celui de Kleven (1991) met en avant l'importance de la capacité de traitement de l'information par les enseignants. Le modèle de Wanlin et Crahaig (2012) place également les enseignants de L2 au cœur du processus de prise de décisions interactives en introduisant l'hypothèse que leurs réflexions et leurs actions sont sous-tendues par la volonté de résoudre des dilemmes.

### ***2.1.2.3 L'hypothèse de la résolution des dilemmes***

Wanlin et Crahaig (2012), à travers une revue de la littérature, tentent d'identifier les facteurs qui influencent les prises de décisions interactives des enseignants de L2. Ils distinguent les facteurs contextuels (prise en compte du curriculum, du temps et des décisions planificatrices), ceux propres à l'enseignant (état émotionnel et caractéristiques personnelles) et ceux renvoyant aux élèves (engagement, performance et caractéristiques personnelles). Forts de la recension des écrits sur la prise de décisions interactives et les facteurs qui l'influencent (Borko & Shavelson, 1990 ; Clark & Peterson, 1978, 1986 ; Kleven, 1991 ; Nunan, 1992 ; Richards, 1996 ; Shavelson & Stern, 1981 ; Smith, 1996 ; Snow, 1972), forts également de la recension des écrits sur les préoccupations pédagogiques, transitionnelles et organisationnelles des enseignants (Alexandersson, 1994 ; Arlin, 1979 ; Calderhead, 1996 ; Peterson & Clark, 1978 ; Putman & Duffy, 1984 ; Wanlin, 2009), Wanlin et Crahaig (2012) proposent un modèle de prise de décisions interactives fondé sur la notion de dilemme. Pour eux, la réflexion et l'action des enseignants sont gouvernées par la résolution de dilemmes (Wanlin et Crahaig, 2012). Les enseignants seraient amenés à prendre des décisions vues comme le meilleur compromis possible entre plusieurs solutions d'intervention. Trois dilemmes récurrents sont dégagés. Le dilemme du pilotage managérial consiste à garantir la participation d'un maximum d'élèves ou à viser l'avancée maximale dans le curriculum. Le dilemme du pilotage curriculaire consiste à choisir entre achever le programme ou assurer la maîtrise des contenus par un maximum d'élèves. Le dilemme du pilotage de la cadence d'enseignement consiste à avancer avec les forts ou

respecter le rythme des faibles. La prise de décision des enseignants consisterait à faire des choix en fonction de ces dilemmes puis à utiliser ensuite des stratégies de compensation pour en minimiser les impacts négatifs comme la réorganisation du groupement des élèves, la renonciation à une procédure correctrice ou des aménagements structurels de présentation de la leçon (Wanlin & Crahaig, 2012).

Le modèle de Wanlin et Crahaig (2012) présente trois nouveaux facteurs potentiels d'influence du processus de prise de décisions interactives des enseignants de L2. Ce modèle étant heuristique, ses auteurs appellent à sa vérification lors de recherches empiriques ultérieures.

Les recherches de Clark et Peterson (1978) de Nunan (1992) et de Smith (1996) montrent l'influence des facteurs concernant l'apprenant sur la prise de décisions interactives des enseignants en général (Clark & Peterson, 1978) et des enseignants de L2 en particulier (Nunan, 1992 ; Smith, 1996). Les recherches de Shavelson et Stern (1981), de Kleven (1991) et de Wanlin et Crahaig (2012) insistent sur l'influence de facteurs liés à l'enseignant lui-même. Poursuivant un objectif de formation des enseignants, Richards (1996) prend en considération les deux points de vue et propose huit principes d'enseignement qui devraient, selon lui, sous-tendre les prises de décisions interactives des enseignants de L2.

### **2.1.3 Les philosophies individuelles d'enseignement**

Une des motivations principales des recherches sur la compréhension des pratiques enseignantes en général et de la prise de décisions interactives des enseignants de L2 en particulier est celle de l'amélioration des programmes de formation. C'est à cet objectif que répond l'étude de Richards (1996).

Après avoir passé en revue les recherches et la littérature sur l'évolution des pratiques des enseignants de L2, Richards (1996) propose une série de maximes qu'il définit comme des principes personnels de travail qui reflètent les philosophies

individuelles d'enseignement influençant le comportement des enseignants (Richards, 1996). Ces maximes sont au nombre de huit (Richards, 1996, pp. 54-58).

- 1- La maxime de l'engagement : « Suis l'intérêt des apprenants pour maintenir leur implication. »
- 2- La maxime de la planification : « Planifie ton enseignement et essaie de suivre ton plan. »
- 3- La maxime de l'ordre : « Maintiens l'ordre et la discipline tout au long de ta leçon. »
- 4- La maxime de l'encouragement : « Cherche des chemins pour encourager l'apprentissage de l'étudiant. »
- 5- La maxime de la précision : « Travaille pour la précision de la production de l'apprenant. »
- 6- La maxime de l'efficacité : « Utilise ton temps de classe le plus efficacement possible. »
- 7- La maxime de la conformité « Sois certain que ton enseignement suit les méthodes prescrites. »
- 8- La maxime de la responsabilisation : « Donne le contrôle aux apprenants. »

D'après Richards (1996), ces maximes sont autant de variables à considérer pour comprendre le processus décisionnel d'un enseignant de L2 et former au mieux les nouveaux enseignants aux exigences de leur profession.

Les maximes de Richards (1996), en considérant l'influence des facteurs liés autant à l'apprenant qu'à l'enseignant, permettent de dégager quatre nouvelles variables dans le processus de prise de décisions interactives d'un enseignant de L2 : l'implication, l'encouragement et la responsabilisation de l'apprenant ainsi que la conformité aux méthodes d'enseignement. Mais si Richards (1996) recense ces huit axes décisionnels au travers de la littérature, il n'en propose pas une hiérarchisation qualitative ou quantitative.

En conclusion, beaucoup de revues de la littérature proposent des modèles de prises de décisions interactives des enseignants qui décrivent des facteurs d'influence, mais ces variables schématisées ne sont ni hiérarchisées ni quantifiées (Clark & Peterson, 1978 ; Kleven, 1991 ; Richards, 1996 ; Shavelson & Stern, 1981 ; Wanlin & Crahaig, 2102). Quant

aux recherches empiriques comme celles de Nunan (1992) et de Smith (1996), elles permettent de quantifier des variables cognitives, contextuelles ou affectives et d'en déterminer la répartition et l'importance grâce, notamment, à la technique du rappel stimulé, mais elles ne sont pas spécifiques à la RC orale. Aucune recherche sur le processus de prise de décisions interactives ne s'attache à l'étude de la RC orale en particulier. Or, cette RC orale répond à des critères d'intervention spécifiques et des facteurs singuliers peuvent être considérés comme à l'origine de son implémentation. Une recension des recherches sur la RC qui permettra d'identifier des facteurs potentiels sous-tendant la décision des enseignants de langue seconde de prodiguer ou non une RC orale est présentée dans la section suivante.

## **2.2 La rétroaction corrective**

En accord avec Lightbown et Spada (1999), la rétroaction corrective est définie dans la présente étude comme : toute indication donnée à l'apprenant pour lui signaler que son usage de la langue cible est erroné. La RC diffère de la preuve positive qui montre à l'apprenant ce qui est possible en L2, par exemple en lui proposant les modèles de la langue cible (White, 1989). Elle diffère également de la preuve négative qui consiste à informer l'apprenant sur ce qui n'est pas possible en L2 de façon directe (à travers la rétroaction corrective) ou indirecte (via l'absence de la forme en question dans l'intrant). La RC est aussi à distinguer de la correction des erreurs, concept plus restrictif, qui est un acte impliquant qu'une RC a eu lieu avec l'intention de produire un effet sur la grammaire de l'apprenant (Long, 2006). Enfin, même si le concept de rétroaction négative souvent employé dans la littérature anglophone est synonyme de celui de rétroaction corrective, le choix terminologique de cette étude est justifié par le fait qu'étant moins connoté négativement, le terme « corrective » tend à devenir prédominant dans la littérature actuelle francophone et anglophone.

Les recherches sur la RC sont orientées selon des perspectives et des objectifs différents. Certaines s'attachent à décrire les différentes techniques de RC, leur distribution,

leur influence sur la réponse immédiate de l'apprenant qui fait suite à la rétroaction de l'enseignant (uptake) et le lien avec le type d'erreur de l'apprenant (Lyster, 1998, 1999; Lyster & Ranta, 1997; Sheen, 2004). D'autres s'attachent à mesurer la prise en compte de la RC par les apprenants (Mackey & al., 2000; Philp, 2003). D'autres encore s'intéressent à l'efficacité des différentes techniques de RC (Ammar & Spada, 2006; Lyster, 2004; Mackey & al., 2000; Mackey & Philp, 1998; Trofimovith & al., 2007). D'autres, enfin, révèlent la préférence des apprenants (Brown, 2009; Chenoweth & al., 1983; Jean & Simard, 2011; Lasagabagster & Sierra, 2006; Schultz, 1996). Par ailleurs, des articles théoriques tentent d'évaluer l'importance du moment de la RC dans un enseignement centré sur la forme (Lightbown, 1998).

La recension de cette littérature empirique et théorique effectuée dans ce chapitre permet de dégager des facteurs potentiels motivant les décisions de rétroaction corrective d'un enseignant de L2.

### **2.2.1 Les techniques de RC, leur distribution, leur influence sur l'uptake et leur lien avec le type d'erreur de l'apprenant**

En accord avec Lyster et Ranta (1997), l'uptake est ici défini comme la réponse immédiate de l'apprenant faisant suite à la rétroaction de l'enseignant. Dans leur recherche conçue pour décrire les pratiques rétroactives des enseignants de français langue seconde au Canada, Lyster et Ranta (1997) identifient six techniques différentes de RC.

**La reformulation** : l'enseignant (En) reprend l'énoncé de l'apprenant (App) en éliminant l'erreur.

App : \*Je regarde un film hier.

En : J'ai regardé un film hier.

En : j'ai regardé un film.

En : J'ai regardé.

**La correction explicite** : l'enseignant fournit la forme correcte tout en indiquant la présence d'une erreur.

App : \*Je regarde un film hier.

En : Tu dois dire j'ai regardé un film hier.

En : Pour hier on dit j'ai regardé.

En : C'est le passé. J'ai regardé.

**L'incitation** : stratégies (pause, questions) utilisées pour inciter l'apprenant à s'autocorriger.

App : \*Je regarde un film hier.

En : Je.....

En : Peux-tu reprendre ce que tu viens de dire ?

**La demande de clarification** : l'enseignant signale à l'aide de phrases (Pardon ? Qu'as-tu dit ?) que l'énoncé est mal formulé.

App : \*Je regarde un film hier.

En : Pardon ?

**La répétition** : l'enseignant répète l'énoncé fautif de l'apprenant.

Él : \*Je regarde un film hier.

En : Je regarde un film hier ?

En : Je regarde hier ?

**L'indice métalinguistique** : l'enseignant fournit un indice métalinguistique sur la nature de l'erreur pour aider l'apprenant à fournir la forme correcte.

Él : \*Je regarde un film hier.

En : hier, c'est le passé.

En : Il faut utiliser le passé composé.

Cette taxonomie aboutit à identifier deux grandes catégories de RC : celles qui fournissent la forme correcte à l'apprenant c'est-à-dire la reformulation et la correction explicite et celles qui ne la fournissent pas et incitent l'apprenant à s'autocorriger c'est-à-dire la demande de clarification, l'incitation, la répétition et l'indice métalinguistique. La première catégorie est qualifiée de « reformulation » par Lyster et Ranta (1997). La deuxième catégorie a été présentée comme « négociation de la forme » dans l'étude de Lyster et Ranta (1997) puis comme « incitations » (*prompts*) dans l'étude de Lyster (2004).

En anglais, la distinction terminologique est évidente entre la technique de RC (*incitation*) et sa catégorie (*prompts*) alors qu'en français, cette distinction pose problème



puisque le même terme (*incitation*) est utilisé dans les deux cas. Voilà pourquoi la présente étude propose des choix terminologiques qui facilitent la compréhension du lecteur. Les techniques de RC comme l'incitation, la répétition, l'indice métalinguistique et la demande de clarification qui amènent l'apprenant à s'autocorriger sans lui fournir la forme correcte sont qualifiées de « pratiques incitatives » lorsque les quatre types de RC sont visés. Par ailleurs, dans le même souci de distinguer la catégorie de RC et les techniques elles-mêmes, les techniques de RC comme la reformulation et la correction explicite qui fournissent la forme correcte à l'apprenant sont qualifiées de « pratiques modélisatrices » lorsque les deux types de RC sont visés.

### **2.2.1.1 La RC et le taux d'uptake recherché**

La RC fournie par l'enseignant génère une certaine réaction chez l'apprenant comme ignorer la RC et continuer de parler du contenu ou s'autocorriger. Lyster et Ranta (1997) utilisent le concept d'uptake pour faire référence à cette réaction. En plus de décrire les pratiques rétroactives, la recherche de Lyster et Ranta mesure le taux d'uptake que les différentes techniques de RC suscitent chez les apprenants.

Dans leur recherche, Lyster et Ranta (1997) observent quatre enseignants de quatrième et de cinquième année de primaire et leurs 104 élèves dans un contexte d'immersion en français durant une vingtaine d'heures (une heure par jour). L'analyse de la retranscription des 18,3 heures d'interactions en classe permet de mesurer la distribution des différentes techniques de rétroaction et le taux d'uptake que chacune génère, c'est-à-dire de mesurer quelle technique est la plus employée et laquelle suscite le plus ou le moins de réactions chez l'apprenant.

Les résultats montrent que, parmi les techniques modélisatrices, la reformulation est la RC la plus utilisée par les enseignants (55 % du temps), mais c'est celle qui engendre le moins d'uptake (31 %). Les pratiques incitatives quant à elles sont peu utilisées, alors qu'elles produisent un taux d'uptake plus élevé (de 78 % à 100 %). Lyster (1998) confirme ces résultats et distingue les reformulations déclaratives isolées, interrogatives isolées, déclaratives intégrées et interrogatives intégrées. Il aboutit à la conclusion que les

reformulations déclaratives isolées sont celles qui donnent lieu au plus fort taux d'uptake. Sheen (2004), corrobore les résultats de Lyster et Ranta (1997) en observant que la reformulation est la technique de rétroaction la plus utilisée par les enseignants de langue seconde au Canada (55 %), en Nouvelle-Zélande (68 %) ainsi que par les enseignants de langue étrangère en Corée (83 %).

La recherche de Lyster et Ranta (1997), outre le fait de produire une taxonomie reprise dans de nombreuses études et permettant une comparaison entre leurs résultats, montre que l'enseignant de L2, lorsqu'il décide de rétroagir, choisit entre différentes techniques de RC, le plus fréquemment en reformulant la production de l'apprenant. Ce choix pourrait résulter de la perception qu'ont les enseignants de la reformulation qu'ils jugent peu intrusive en comparaison avec les autres techniques de RC (Long, 1996). Le choix de pratiques incitatives pourrait, quant à lui, avoir comme facteur d'influence le taux d'uptake recherché. Outre l'uptake, la recherche descriptive indique que les enseignants rétroagissent différemment selon la fréquence et la nature de l'erreur.

### ***2.2.1.2 La RC en lien avec la fréquence et la nature de l'erreur***

En reprenant les données de la recherche de Lyster et Ranta (1997), la recherche de Lyster (1999) analyse les relations qui existent entre la rétroaction, la réparation (la forme ciblée produite dans l'uptake est correcte) et la nature de l'erreur. Quatre types d'erreurs sont identifiés : les erreurs grammaticales, lexicales, phonologiques et l'emploi de la L1. Les résultats révèlent que les erreurs les plus fréquentes sont grammaticales (50 %), puis lexicales (18 %), phonologiques (16 %) pour enfin concerner l'emploi de la L1 (16 %). Ils indiquent également que le taux de RC varie selon la nature de l'erreur. Les erreurs lexicales sont suivies par 80 % de RC, les erreurs phonologiques par 70 % de RC, les erreurs grammaticales par 56 % de RC et l'emploi de l'anglais par 43 % de RC. De plus, Lyster (1999) constate que la technique de RC varie en fonction de la nature de l'erreur. Les erreurs grammaticales sont suivies par 72 % de reformulation, les erreurs phonologiques par 64 % de reformulation alors que les erreurs lexicales engendrent 55 % de pratiques

incitatives. L'emploi de la L1 aboutit à une traduction. Enfin, le taux de réparation des différents types d'erreurs se révèle varier de façon importante puisque l'emploi de la L1 est réparé à 17 %, les erreurs grammaticales à 22 %, les erreurs lexicales à 41 % et les erreurs phonologiques à 62 %. Dans son étude, Lyster (1999) remarque que la reformulation est difficilement ou non perçue par les apprenants, car ses fonctions discursives ressemblent à celles de la répétition non corrective. Elle est d'autant plus difficile à percevoir comme une RC qu'elle est parfois suivie de signes d'approbations (32 %) qui renforcent le sens du discours plutôt que la forme.

En conclusion, l'étude de Lyster (1999) révèle que la reformulation est la RC la plus utilisée par les enseignants, particulièrement pour les erreurs grammaticales alors qu'elle est difficilement perçue par les apprenants et génère peu d'uptake et peu de réparation.

Au vu de ces différentes recherches (Lyster, 1999 ; Lyster & Ranta, 1997 ; Sheen, 2004), deux facteurs potentiels de prise de décisions de RC orale émergent. On peut émettre l'hypothèse que, lorsqu'un enseignant rétroagit et fait un choix entre les différentes techniques de RC, il pourrait exercer ce choix en fonction du taux d'uptake recherché, de la fréquence de l'erreur de l'apprenant ou encore de la nature de cette erreur.

Il est à noter que les recherches sur les techniques de RC, leur distribution, leur influence sur l'uptake et leur lien avec la nature de l'erreur de l'apprenant (Lyster, 1999 ; Lyster & Ranta, 1997 ; Sheen, 2004), même si elles aboutissent à la recommandation de varier les techniques de RC, sont uniquement descriptives. D'autres études s'attachent à mesurer la prise en compte de la RC par les apprenants (Mackey, Gass & McDonough, 2000 ; Philp, 2003) et l'efficacité des différentes techniques sur le développement de la L2 (Ammar & Spada, 2006 ; Lyster, 2004 ; Lyster, Saito & Sato, 2013 ; Loewen & Saito, 2010 ; Mackey & Philp, 1998, Trofimovitch & al. 2007). Leurs résultats permettent d'identifier d'autres facteurs susceptibles d'influencer la prise de décisions de RC orale des enseignants de L2.

### **2.2.2 La prise en compte de la RC par les apprenants**

La prise en compte de la RC par les apprenants a été étudiée par Mackey, Gass et McDonough (2000). Dix apprenants adultes d'anglais langue seconde et sept apprenants

d'italien langue étrangère sont filmés lors d'une tâche interactive en dyade avec un locuteur natif. Ils visionnent ensuite leur prestation et, au moyen du rappel stimulé, commentent leur perception des rétroactions reçues. Les RC produites visent les erreurs morphosyntaxiques, lexicales et phonologiques.

Les résultats indiquent que la prise en compte de la RC par les apprenants dépend du type de l'erreur produite. Il apparaît que les étudiants parviennent dans une large mesure à remarquer une RC visant des erreurs lexicales (83 %) et phonologiques (60 %), alors qu'il leur est plus difficile d'identifier une RC concernant une erreur morphosyntaxique (13 %). Confirmant les résultats de Lyster (1999), l'étude révèle également que la majorité des RC visant les erreurs morphosyntaxiques sont prodiguées sous forme de reformulation (75 %), contre 7 % sous forme de pratiques incitatives.

La prise en compte de la RC par les apprenants a également été étudiée par Philp (2003) qui a choisi de mettre l'accent sur les caractéristiques individuelles des apprenants. L'étude de Philp (2003) mesure l'impact de variables telles que le niveau des apprenants, le nombre d'erreurs visées par la reformulation ainsi que la longueur de cette reformulation. Trente-trois apprenants adultes d'anglais langue seconde et trois locuteurs natifs sont observés au sein d'une université australienne. Les apprenants sont divisés en trois groupes de niveaux différents : débutant, intermédiaire et avancé. Ils doivent réaliser des tâches en dyades comme terminer une histoire et dessiner ce qui est raconté. Pendant la réalisation de la tâche, le locuteur natif prodigue des reformulations en réaction aux erreurs des apprenants dans la construction des phrases interrogatives.

Les résultats montrent que les apprenants de niveau intermédiaire et avancé remarquent mieux les reformulations (70 %) que les apprenants débutants (60 %). Par ailleurs, quel que soit le niveau des apprenants, une reformulation courte est mieux remarquée qu'une longue et une reformulation qui concerne une erreur est mieux remarquée que celle qui en concerne plusieurs.

Ces recherches sur la prise en compte de la RC par les apprenants révèlent que la RC est mieux perçue lorsqu'elle concerne les erreurs lexicales que lorsqu'elle concerne les erreurs morphologiques, que les reformulations sont mieux perçues par les apprenants des niveaux les plus avancés et qu'elles le sont d'autant mieux que l'enseignant procède à une

approche sélective en ciblant une erreur à la fois. Ces études permettent de supposer que la volonté d'une bonne prise en compte de la RC par les apprenants pourrait influencer les enseignants dans leurs décisions de rétroagir. En effet, pour assurer la meilleure prise en compte possible de leur RC par les apprenants, ces derniers pourraient choisir une technique de RC plutôt qu'une autre en fonction du type d'erreur de l'apprenant. Ils pourraient également choisir de fournir une reformulation ou des pratiques incitatives en fonction du niveau de langue des apprenants. Ils pourraient enfin préférer sélectionner certaines erreurs plutôt que de les corriger toutes.

L'efficacité des différentes techniques de RC a également fait l'objet de recherches (Ammar & Spada, 2006 ; Lyster, 2004 ; Mackey & Philp, 1998 ; Trofimovitch & al. 2007) dont les résultats permettent d'identifier de nouveaux facteurs potentiels de prise de décisions de RC orale.

### **2.2.3 L'efficacité des différentes techniques de RC**

L'efficacité de l'utilisation des différentes techniques de RC sur l'acquisition de certains aspects de la L2 a été étudiée par Lyster (2004) qui compare l'impact de ces différentes techniques (pratiques modélisatrices, pratiques incitatives et non-rétroaction) sur l'acquisition du genre des noms en français langue seconde. Cette recherche quasi expérimentale implique quatre enseignants et leurs huit classes de cinquième année du primaire. Elle porte sur neuf heures d'enseignement pendant une période de cinq semaines. L'intervention s'intéresse à l'enseignement centré sur la forme, c'est-à-dire qui attire l'attention de l'apprenant sur les caractéristiques syntaxiques de la langue, et au type de RC prodiguée. Trois enseignants se voient attribuer une condition expérimentale c'est-à-dire qu'ils proposent tous un enseignement centré sur la forme et, durant les activités de communication suivant l'enseignement, l'un dispense une RC sous la forme de reformulation, un autre sous la forme de pratiques incitatives et le troisième ne fournit aucune RC. Le quatrième enseignant représente le groupe contrôle, ses élèves reçoivent un enseignement non centré sur la forme. Les connaissances des apprenants sont évaluées avant le début de l'intervention (prétest), immédiatement après l'intervention (post-test

immédiat) et deux mois plus tard (post-test différé). Les résultats montrent que l'enseignement centré sur la forme est plus efficace pour l'acquisition du genre des noms en français lorsqu'il est appuyé par des techniques incitatives de RC que lorsqu'il est appuyé par la reformulation.

La recherche d'Ammar et Spada (2006) confirme les résultats de celle de Lyster (2004) tout en apportant un élément d'analyse supplémentaire lié au niveau de langue des apprenants. Cette étude s'attache à observer le bénéfice potentiel des deux catégories de RC (la reformulation et les pratiques incitatives) sur l'acquisition des déterminants possessifs anglais à la troisième personne du singulier (his/her) auprès d'apprenants de niveaux de langue différents (faible et élevé). L'étude quasi expérimentale s'effectue dans la région de Montréal auprès de soixante-quatre élèves de trois classes de sixième année du primaire en anglais langue seconde. Deux conditions expérimentales différentes sont mises en place. Un groupe d'élèves reçoit une RC sous forme de reformulation, alors qu'un autre groupe la reçoit sous forme de pratiques incitatives. Un groupe contrôle est également constitué. L'intervention s'effectue sur une période de quatre semaines. L'analyse des tâches orales et écrites des prétests, post-tests immédiats et post-tests différés indique que les pratiques incitatives sont plus efficaces que les reformulations et que leur efficacité dépend du niveau de langue des apprenants. Les apprenants possédant un niveau de langue élevé bénéficient autant de la reformulation que des pratiques incitatives, alors que les apprenants possédant un niveau de langue plus faible bénéficient plus des pratiques incitatives que de la reformulation.

L'efficacité des pratiques incitatives de la RC révélée par ces deux études corrobore les résultats de la recherche de Mackey et Philp (1998) qui rapporte que pour les apprenants les plus avancés l'interaction avec reformulations intensives est plus bénéfique que l'interaction sans reformulation pour l'acquisition d'une morphosyntaxe complexe. Ceci n'est pas le cas pour les élèves faibles, car aucune différence entre les deux conditions n'a été observée.

Quant à l'efficacité des reformulations, elle est mesurée spécifiquement dans la recherche de Trofimovitch et al. (2007) qui montre que cette efficacité dépend du niveau de langue des apprenants ainsi que de leurs caractéristiques individuelles telles que la capacité analytique, la mémoire phonologique, la mémoire de travail ou encore la capacité

d'attention. Une recension exhaustive des études qui mettent en évidence les effets des différentes techniques rétroactives ainsi que l'effet modérateur du niveau de l'apprenant et de ses caractéristiques individuelles est fournie par Loewen et Saito (2010) ou encore Lyster, Saito et Sato (2013).

En conclusion, Ammar et Spada (2006), Lyster (2004), Lyster, Saito et Sato (2013), Loewen et Saito (2010), Mackey et Philp (1998) ainsi que Trofimovitch et al. (2007) révèlent que l'enseignement centré sur la forme est plus efficace pour le développement de la L2 que l'enseignement centré sur le sens, qu'il est d'autant plus efficace qu'il est appuyé par des pratiques de RC incitatives plutôt que par des pratiques modélisatrices et que le bénéfice des différentes techniques de RC dépend du niveau des apprenants. Ces études permettent donc d'émettre l'hypothèse que la volonté de prodiguer une RC efficace pour le développement de la L2 pourrait être un facteur qui influence le choix de la technique de RC utilisée par l'enseignant. En effet, ce dernier pourrait préférer fournir une RC issue des pratiques incitatives plutôt que modélisatrices s'il est convaincu de sa plus grande efficacité pour l'apprentissage de la L2. Par ailleurs, ces recherches sur l'efficacité des différentes techniques de RC renforcent l'hypothèse émise à propos de la prise en compte de la RC par les apprenants à savoir que l'enseignant pourrait choisir d'adapter sa technique de rétroaction orale en fonction du niveau de langue d'un apprenant ou de ses caractéristiques individuelles.

Lorsqu'il choisit de prodiguer ou non une RC orale, l'enseignant pourrait donc être influencé par son désir de recevoir ou non un uptake (réponse de l'apprenant suite à la RC), par la nature de l'erreur commise, par une volonté de bonne prise en compte de sa RC par l'apprenant, ou encore par une recherche d'efficacité de la technique de RC utilisée dans le développement de la L2. Il pourrait, dans tous les cas, prendre en compte certaines caractéristiques individuelles de l'apprenant comme son niveau de langue. Mais cette prise en compte de l'apprenant pourrait aller au-delà de ses caractéristiques individuelles et s'attacher à l'acceptation de la RC par les apprenants de façon générale. Dans cette perspective, et dans l'objectif d'intégrer la connaissance des différentes recherches sur la RC dans la formation des enseignants, Lyster et al. (2013) affirment que les recherches portant sur la préférence des apprenants sont importantes, car elles informent les praticiens du point de vue de l'apprenant et peuvent ainsi rendre plus efficaces leurs

pratiques d'enseignement lorsqu'elles sont combinées avec les résultats des recherches sur l'efficacité de la RC.

#### **2.2.4 La RC et la préférence des apprenants**

Lorsqu'il décide de prodiguer ou non une RC orale, l'enseignant peut être influencé par des considérations en lien avec la RC elle-même comme le taux d'uptake généré, par la prise en compte des différentes techniques de RC par les apprenants ou par l'efficacité de ces techniques. Il peut également être influencé par un facteur directement lié à l'apprenant, notamment sa préférence à recevoir de la RC ou pas.

L'étude de Jean et Simard (2011) a pour objectif de mesurer les croyances et les perceptions des apprenants et des enseignants de L2 sur l'apprentissage de la grammaire et sur la RC. Elle s'appuie sur un questionnaire fourni à 2321 élèves d'anglais et de français langue seconde de la région de Montréal et à leurs enseignants. Les résultats révèlent que l'enseignement de la grammaire est perçu autant par les apprenants que par les enseignants comme nécessaire et efficace, mais peu agréable. Il apparaît également que les apprenants préfèrent recevoir de la RC, corroborant ainsi la revue de la littérature de Long (1991) ainsi que l'étude de Schulz (1996) qui indiquent que les apprenants s'attendent à être corrigés. L'étude de Chenoweth et al. (1983) ajoute que les apprenants déterminent l'efficacité d'un enseignant au vu de sa capacité à corriger les erreurs à l'oral immédiatement. Quant à la fréquence avec laquelle l'enseignant doit rétroagir aux erreurs des apprenants, l'étude de Lagabaster et Sierra (2005) révèle que si les apprenants préfèrent recevoir une RC, ils souhaitent qu'elle cible certaines erreurs en particulier, car une RC constante est potentiellement provocatrice d'inhibition (Philp, 2003). Quant à l'étude de Brown (2009), elle précise que plus le niveau des apprenants est élevé, plus ils souhaitent voir augmenter la demande d'autocorrection, donc de RC sous forme de pratiques incitatives.

En accord avec Lyster et al. (2013) et au vu des recherches sur la préférence des apprenants à recevoir de la RC (Brown, 2009 ; Chenoweth & al., 1983 ; Jean & Simard, 2011 ;



Lagabaster & Sierra, 2005 ; Long, 1991 ; Philp, 2003), on peut émettre l'hypothèse que cette préférence des apprenants à recevoir de la RC pourrait être un facteur qui sous-tend la décision d'un enseignant de rétroagir à l'oral ou pas. Elle pourrait également être à l'origine de la décision de ne corriger que certaines des erreurs de l'apprenant. La décision de prodiguer une RC ou non ainsi que le choix d'une technique particulière de RC peuvent être influencés par des facteurs liés aux caractéristiques de la RC en lien avec l'uptake généré, la nature de l'erreur, son efficacité ou sa prise en compte. Cette décision et ce choix peuvent également être influencés par la préférence des apprenants à recevoir de la RC. Mais, lorsqu'un enseignant décide de rétroagir ou non à l'oral, il faut qu'il ait au préalable déterminé à quel moment sa RC est la plus opportune. Le moment de dispenser une RC reste un des choix fondamentaux auxquels est confronté un enseignant de L2. Deux facteurs peuvent influencer la décision de l'enseignant : la prise en compte ou non de la zone proximale de développement de l'apprenant (définie plus bas) et l'efficacité supposée d'une RC immédiate ou différée (Lightbown, 1998).

### **2.2.5 L'importance du moment de la RC dans un enseignement centré sur la forme**

Lorsqu'il décide d'attirer l'attention d'un apprenant sur la forme de la langue en rétroagissant, l'enseignant est influencé par des facteurs liés à ce qu'il attend de la RC qu'il prodigue ainsi que par des facteurs liés aux rapports qu'entretient l'apprenant avec la RC. Mais, pour prendre la décision de rétroagir, il faut que l'enseignant détermine ce qu'il estime être le meilleur moment pour le faire. Dans son article théorique, Lightbown (1998) se donne comme objectif de déterminer le moment de la RC le plus efficace dans un enseignement centré sur la forme. Elle le fait au moyen d'une revue de la littérature dans laquelle apparait le débat sur la nécessité de respecter les stades de développement de la L2 (Krashen, 1983 ; Lantolf, 1994 ; Pieneman, 1989 vs Lyster, 1994 ; Swain, 1991 ; White, Spada, Lightbown & Ranta, 1991) ainsi que le débat sur l'efficacité d'une RC immédiate ou différée (Krashen, 1982 vs Lightbown, 1991 ; Lightbown & Spada, 1990 ; Long, 1991, 1996 ; Spada & Lightbown, 1993 ; Tomasello & Herron, 1988, 1989).

En effet, Krashen (1983), Lantolf (1994), Pieneman (1989), appuyés plus tard par Nassaji et Swain (2000), soutiennent que, lorsqu'une RC est pratiquée, elle est plus bénéfique si elle correspond à la zone proximale de développement, c'est-à-dire si elle cible des connaissances qui sont légèrement au-delà du niveau de langue de l'apprenant. Quant à Lyster (1994), Swain (1991), White, Spada Lightbown et Ranta (1991), ils arguent du fait qu'une RC qui sort de la zone proximale de développement d'un apprenant est envisageable, car elle peut être bénéfique à d'autres apprenants de la classe.

Quant à l'efficacité d'une RC immédiate ou différée, Krashen (1982, 1983, 1985) et Truscott (1996) émettent l'hypothèse qu'une RC immédiate nuit à la fluidité de la communication et, ce faisant, au processus d'acquisition de la L2. À l'inverse, pour Lightbown (1991), Lightbown et Spada (1990), Long (1991, 1996), Spada et Lightbown (1993), Tomasello et Herron (1988, 1989), une RC immédiate correspond exactement aux besoins de l'apprenant engagé dans une situation de communication et favorise ainsi son apprentissage de la L2.

Au vu de ces débats, il apparaît que la décision de rétroagir à l'oral dans le respect ou non des stades identifiés de développement de la L2 ainsi que le choix de le faire de manière immédiate ou différée peuvent dépendre de la connaissance et des croyances de l'enseignant sur ces théories divergentes.

### **Synthèse du cadre théorique et objectifs spécifiques de recherche**

En conclusion, la recension à visée exhaustive des théories et des recherches empiriques sur le processus décisionnel et sur la RC en lien avec la présente étude permet de dégager plusieurs facteurs potentiels influençant la prise de décision de rétroagir des enseignants de L2 à l'oral. Ces facteurs représentent autant de variables à prendre en considération pour décrire et comprendre le processus décisionnel sous-tendant la RC orale des enseignants de L2 (voir Tableau 2 et Tableau 3).

Tableau 2

*Variables liées au processus décisionnel*

Facteur	Études	Facteurs et variables susceptibles d'influencer le processus décisionnel
Apprenants	Clark et Peterson (1978)	– Le comportement des apprenants : les prises de décisions interactives répondent à un comportement d'apprenant jugé inadéquat.
	Nunan (1992)	– La gestion de classe : les prises de décisions interactives répondent au besoin de faire respecter une discipline de classe.
	Smith (1996)	– L'état affectif des apprenants – Le contexte social d'apprentissage – Le respect du curriculum : les prises de décisions interactives sont influencées par le désir de respecter l'état affectif de l'apprenant, de favoriser un contexte d'enseignement coopératif et de respecter le curriculum.
Enseignants	Shavelson et Stern (1981)	– L'exécution de routines : les prises de décisions interactives visent à exécuter des routines préétablies.
	Kleven (1991)	– La capacité de traitement de l'information : les prises de décisions interactives dépendent d'un jugement dont la qualité est le reflet de la connaissance des élèves, des connaissances pratiques de l'enseignant et de son attitude.
	Nunan (1992)	– Le respect de la planification : les prises de décisions interactives répondent au besoin de respecter la planification de la leçon.

---

Objectifs de l'enseignant	Wanlin et Crahaig (2012)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avancer avec les forts ou attendre les faibles</li> <li>- Achever le programme ou assurer sa maîtrise</li> <li>- Faire participer le maximum d'apprenants ou avancer dans le curriculum : les prises de décisions interactives des enseignants visent à résoudre des dilemmes.</li> </ul>
	Richards (1996)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Impliquer l'apprenant</li> <li>- Encourager l'apprenant</li> <li>- Se conformer aux méthodes d'enseignement : les prises de décisions interactives répondent à des objectifs généraux d'enseignement.</li> </ul>

---

Les études sélectionnées permettent de dégager le plus grand nombre possible de variables potentielles de la prise de décisions interactives de l'enseignant de L2. Toutefois, même si le tableau ci-dessus répond au choix de présenter les variables différentes repérées dans chaque étude, il faut remarquer que certaines d'entre elles apparaissent de façon récurrente dans plusieurs recherches. Le respect de la planification (Nunan, 1992 ; Richards, 1996 ; Wanlin & Crahaig, 2012), la gestion de classe (Clark & Peterson, 1878 ; Nunan, 1992 ; Richards, 1996 ; Shavelson & Stern, 1981 ; Wanlin & Crahaig, 2012) ou encore l'état affectif des apprenants (Nunan, 1992 ; Richards, 1996 ; Smith, 1996 ; Wanlin & Crahaig, 2012) sont des facteurs de motivation de prises de décisions interactives communs à plusieurs modèles.

Les facteurs liés à la RC émergent, quant à eux, des recherches ciblées par la présente étude ainsi que de recensions des écrits comme celles de Loewen et Saito (2010) et de Lyster et al. (2013).

Tableau 3

*Variables liées à la RC*

Facteur	Études	Facteurs et variables susceptibles d'influencer le processus décisionnel
Erreur	Lyster (1999) Lyster et Ranta (1997) Mackey et al. (2000) Sheen (2004)	<p>– La fréquence/l'importance de l'erreur : la RC ciblée priorise les erreurs les plus fréquentes.</p> <p>– La nature de l'erreur : le choix des techniques rétroactives est étroitement lié à la nature de l'erreur. La prise en compte de la RC dépend de la nature de l'erreur.</p>
Technique	Lyster et Ranta (1997) Sheen (2004) Ammar et Spada (2006) Lyster (2004) Méta-analyse : Lyster et Saito (2010)	– La nature de la RC (incitative ou modélisatrice) : la RC incitative génère plus d'uptake que la RC modélisatrice et permet plus d'apprentissage.
Apprenant	Ammar et Spada (2006) Mackey et Philp (1998)	<p>– Le niveau de l'apprenant : les élèves faibles bénéficient moins que les élèves forts de la reformulation. Les techniques incitatives sont aussi efficaces pour les apprenants faibles que pour les forts.</p> <p>– Les caractéristiques individuelles : les effets de la reformulation sont liés aux</p>

---

	Trofimovitch et al. (2007)	caractéristiques individuelles des
	Chenoweth et al. (1983)	apprenants telles que leur capacité
	Jean et Simard (2011)	d'attention ou de mémorisation.
	Lasagabaster et Sierra (2005)	- La préférence des apprenants avancés
	et Brown (2009)	pour les pratiques incitatives.
Moment	Lightbown (1998)	- Le respect des stades de développement - La RC immédiate ou différée

---

Chacune de ces études révèle des variables spécifiques à la RC qui sont autant de facteurs potentiels de prise de décisions d'un enseignant. Il est à noter qu'un même facteur peut émerger d'études différentes. Par exemple, la décision de sélectionner certaines erreurs plutôt que de les corriger toutes répond aussi bien à un choix exercé en fonction de la préférence des apprenants (Lasagabaster & Sierra, 2005) qu'à la prise en compte de la RC par les apprenants (Philp, 2003). L'adaptation de la RC au niveau de langue des apprenants peut être considérée par les enseignants tant du point de vue de l'efficacité des différentes techniques de RC (Ammar & Spada, 2006) que du point de vue de la prise en compte de la RC par les apprenants (Philp, 2003).

Il est à préciser également que si certaines variables se retrouvent dans plusieurs recherches d'un même champ d'études, d'autres peuvent appartenir au champ du processus décisionnel comme à celui de la RC. Par exemple, les croyances des enseignants sur le fait qu'il ne faut pas nuire à la fluidité de la communication peut se rapporter autant à la connaissance des théories de la L2 en lien avec la RC (Krashen, 1982) qu'au respect des l'état affectif de l'apprenant ou du contexte social en lien avec le processus décisionnel (Smith, 1996). Le choix de l'enseignant de ne pas rétroagir peut provenir d'une décision de procéder à une RC différée en lien avec les théories de la L2 sur la RC (Lightbown, 1998), ou de la volonté de respecter une planification préétablie (Nunan, 1992 ; Richard, 1996). Un enseignant peut choisir de rétroagir au moyen de pratiques incitatives parce qu'il a connaissance des résultats des recherches sur l'efficacité des différentes techniques de RC

(Ammar et Spada, 2006 ; Lyster, 2004 ; Lyster & al., 2013) ou parce qu'il tient compte de la préférence des apprenants (Brown, 2009 ; Jean & Simard 2011).

Il est probable que cette situation de double appartenance d'une variable apparaisse de façon récurrente dans la présente étude. Lors de l'analyse des données, un choix devra être fait entre le processus décisionnel et celui de la RC lorsqu'une variable dégagée appartiendra à ces deux champs d'études. La justification de ce choix sera apportée. Il est à préciser également qu'une vigilance sera exercée afin de repérer de nouvelles variables potentielles.

L'objectif de la présente recherche est de comprendre et de décrire le processus décisionnel sous-jacent à la RC orale des enseignants de L2. La recension des écrits effectuée permet d'isoler des facteurs potentiels susceptibles d'influencer la prise de décisions de rétroaction des enseignants et de poser des objectifs spécifiques. Les deux premiers objectifs répondent à la spécificité de la présente étude, le troisième permet de croiser les résultats obtenus avec ceux d'études précédentes (Lyster & Ranta, 1997 ; Lyster, 1999 ; Lyster, 2004).

## **Les questions spécifiques de recherche**

- 1- Le processus décisionnel sous-jacent à la RC est-il influencé par des facteurs liés à l'erreur (nature, quantité, fréquence), au contexte (routine, planification, curriculum), à l'apprenant (état affectif, contexte social), à l'enseignant (formation, connaissance des théories), aux caractéristiques des différentes techniques employées, à des objectifs généraux d'enseignement ?
- 2- Lorsqu'une technique de RC est utilisée, quels sont les facteurs prédominants qui la motivent ?
- 3- La nature de l'erreur commise par un apprenant influence-t-elle le processus décisionnel sous-jacent à la RC et engendre-t-elle une technique de RC spécifique ?

### **3. La méthodologie**

L'objectif de cette recherche qualitative est de comprendre et de décrire le processus décisionnel qui sous-tend la rétroaction corrective d'un enseignant de L2 à l'oral. Pour répondre à cet objectif, elle se présente sous la forme d'une étude de cas. Ce choix méthodologique s'appuie sur l'ouvrage de Yin (2013) qui affirme que, quel que soit le champ d'intérêt, le besoin distinctif de la recherche par étude de cas résulte du désir de comprendre un phénomène social complexe. Pour Yin (2013), une étude de cas permet au chercheur de focaliser sur un « cas » et d'en retenir une perspective holistique et réaliste.

Dans ce chapitre, le contexte d'enseignement de la recherche, les participants impliqués ainsi que la durée et la nature de l'intervention sont présentés. Les outils utilisés sont ensuite décrits et leur choix est justifié. Puis, le déroulement de la collecte de données est détaillé. Enfin, le codage et les procédures d'analyse de ces données sont expliqués.

#### **3.1 Le contexte d'enseignement**

La recherche a été menée au sein de l'école de langues de la Faculté d'Éducation Permanente de l'Université de Montréal. Elle a ciblé trois cours intensifs de communication orale et écrite en français langue seconde (FLS) auprès d'un public adulte. La durée de ces cours est de six semaines à raison de vingt heures de français par semaine. L'étude a visé des séquences d'enseignement complètes de trois heures que les enseignantes participantes ont divisées en sous-séquences répondant à objectifs d'apprentissage différents (échauffement, rappel des connaissances antérieures, situation de communication contextualisée, nouvelle notion, situation de communication portant sur cette nouvelle notion, lecture, réalisation d'un projet, débat, etc.) Des modalités de travail variées ont été mises en place pour répondre à ces objectifs (grand groupe, équipe, travail individuel).



## **3.2 Les participants**

Trois enseignantes de français langue seconde ont participé à cette étude ainsi que leurs classes d'une vingtaine d'étudiants chacune de niveau intermédiaire-avancé en FLS. Les participantes ont été sélectionnées pour leur excellente réputation auprès de leur employeur ainsi qu'auprès de leurs étudiants. Ces trois enseignantes sont toutes jugées expérimentées dans la présente étude puisqu'elles enseignent depuis cinq à trente ans auprès d'un public adulte. La variable de l'expérience est donc écartée de l'analyse des données.

Le choix du niveau intermédiaire-avancé a été jugé optimal pour la recherche, puisqu'il permet d'obtenir de très larges séquences d'enseignement oral sans que le recours à l'écrit ne soit indispensable à la RC. La capacité de compréhension et de production orale des apprenants permet en effet aux enseignantes, si elles en font le choix, de se détacher de supports écrits récurrents lors de leur RC.

Des informations sur les étudiants ont été obtenues grâce à des questions posées aux enseignantes. Cela a permis de diminuer un biais possible lié au manque de scolarisation et de compétences en langue première que l'on aurait pu rencontrer, car les enseignantes se seraient adaptées aux capacités de leurs étudiants sans rapport direct avec la langue seconde. Toutes les classes étaient composées d'étudiants éduqués dans leur langue première. Lorsqu'une enseignante a choisi d'adapter sa RC à un étudiant en particulier, elle l'a donc fait sans tenir compte du facteur de scolarisation préalable.

## **3.3 Les outils**

La collecte des données a été réalisée au moyen d'un rappel stimulé et d'une entrevue.

### **3.3.1 Le rappel stimulé**

Le rappel stimulé repose sur le postulat que l'on peut capturer le processus de pensée interactive de façon rétrospective (Borg, 2006 ; Cicurel, 2014) en faisant revivre une situation du passé (Tochon, 1996 ; Vermesh, 1991). Il consiste à présenter, lors d'un

entretien de verbalisation, un enregistrement vidéo ou audio de son propre enseignement au participant, qui devra faire état de ses pensées et de ses prises de décisions au moment de l'enseignement en « revivant » cette séquence (Calderhead, 1981 : 212). C'est une méthode qui permet « d'explicitier les processus mentaux interactifs (cognitifs et métacognitifs) et de les catégoriser de manière objective » (Tochon, 1996, p. 477). D'après Vermesh (1991), le sujet ne doit pas être questionné sur ses opinions ou ses représentations en général, mais on doit obtenir de lui des informations descriptives à propos de ses actions matérielles et mentales sur une tâche réalisée.

D'autres instruments de collecte de données peuvent être mis au service des recherches qualitatives, mais ils présentent tous des limites les rendant non pertinents pour la présente recherche. De ce fait, reprenant la classification des méthodes de collecte de données de Borg (2006), le rappel stimulé a été préféré au questionnaire, à la tâche scénarisée (enseignement proposé autour d'une tâche type créée par le chercheur), à l'observation seule et au commentaire différé (retour réflexif non guidé de l'enseignant sur sa pratique). En effet, la tâche scénarisée et le questionnaire ne semblent pas refléter fidèlement les situations réelles de classe puisqu'un écart entre les résultats obtenus à l'aide de ces outils de collecte de données et la situation réelle en classe est observé de façon récurrente dans certaines recherches (Basturkmen & al., 2004 ; Kartchava, 2010). Quant aux observations, si elles sont utilisées comme unique outil de collecte de données, elles ne permettent pas d'accéder aux pensées et aux prises de décisions de l'enseignant. Enfin, les commentaires différés que l'enseignant propose sur sa pratique sans être guidé par le chercheur ne sont pas toujours en lien avec les situations spécifiques visées par la recherche. Voilà pourquoi, en palliant les limites d'autres instruments de collecte de données tels que le questionnaire, la tâche scénarisée, l'observation et le commentaire différé, le rappel stimulé est un choix méthodologique majeur dans la recherche sur la pensée enseignante, qu'il soit réalisé avec un support audio (Basturkmen, 2004) ou vidéo (Borg, 1998 ; Burns & Knox, 2005 ; Smith, 1996).

Dans cette recherche, le rappel stimulé a consisté à filmer les enseignantes pendant une séquence d'enseignement continue puis de leur présenter l'enregistrement vidéo en leur posant des questions sur leur pratique de RC. Le rappel stimulé a été mené de façon à assurer l'objectif d'introspection visant à faire revivre et non reconstruire mentalement la

situation d'enseignement. Les questions n'ont pas porté sur le « pourquoi » de l'acte ou du non-acte, mais sur ce qui a amené l'enseignant à agir (Vermesch, 1990). Une grande vigilance a été apportée pour ne proposer aucune alternative émanant de la chercheuse et laisser ainsi l'enseignante exprimer son processus de pensées (voir Exemple 1).

Exemple 1 :

Qu'est-ce qui vous amène à rétroagir ici ? Qu'est-ce qui vous pousse à ne pas rétroagir ? À quoi pensez-vous quand vous corrigez cette erreur/cet étudiant ?

Le rappel stimulé a également été mené de façon à permettre aux variables potentiellement impliquées dans la prise de décisions spécifiques aux différentes techniques de RC d'apparaître. Des questions telles que « Qu'est-ce qui vous incite à choisir cette façon de rétroagir ? » « Qu'est-ce qui vous amène à faire répéter cet étudiant ? » ont été posées.

Une vigilance a été exercée afin de détecter les changements dans le comportement des enseignantes en fonction de la distribution des techniques de RC et de faire verbaliser les raisons de ces changements. Par exemple, si la reformulation était la technique la plus employée pendant la séquence visée, l'utilisation occasionnelle de pratiques incitatives a fait l'objet d'une attention spécifique. Il était important de comprendre si l'enseignante avait modifié sa RC en fonction de la nature de l'erreur, de sa fréquence, de son appartenance au curriculum visé, de l'origine de l'apprenant, de son état affectif, de l'efficacité connue des pratiques incitatives, etc.

### **3.3.2 L'entrevue**

Après le rappel stimulé, une entrevue a été réalisée auprès des enseignantes participantes. Dix questions et des sous-questions ont été posées. L'objectif n'était plus de leur faire revivre une situation passée, mais de leur permettre d'exprimer une opinion consciente sur leurs pratiques rétroactives. Les questions de l'entrevue ont été conçues à partir des résultats émergeant des recherches recensées dans le cadre théorique. En effet,

les facteurs de motivation potentiels qui avaient été repérés ont fait l'objet de questions spécifiques (voir Tableau 4). L'entrevue a permis de procéder à des recoupements et de vérifier la cohérence entre les commentaires des enseignantes recueillis pendant le rappel stimulé et leurs réflexions plus générales sur leurs motivations à rétroagir à l'oral. Elle a également permis d'enrichir l'analyse des résultats proposée dans cette recherche.

Tableau 4

*Questions de l'entrevue*

Facteur	Études	Question
L'attitude de l'enseignant	Kleven (1991)	– Pensez-vous qu'il est important de rétroagir suite aux erreurs des apprenants à l'oral ?
Le moment de la RC	Lightbown (1998)	– Si oui, quelles sont vos préférences quant au moment de la rétroaction ?
Le contexte social d'enseignement	Smith (1996)	– Est-ce qu'en tant qu'enseignante vous cherchez à obtenir une certaine ambiance de classe ? Laquelle ? – D'après vous, est-ce que rétroagir durant la production orale peut influencer sur cette atmosphère de classe ? Comment ?
La préférence des apprenants	Jean et Simard (2011) Chenoweth et al. (1983) Lasagabaster et Sierra (2005)	– D'après vous quelles sont les préférences de vos étudiants quant à la rétroaction ? – Comment ces préférences influencent-elles vos choix rétroactifs ?

Les différentes techniques, la nature de l'erreur, le taux d'uptake	Lyster (1999) Lyster et Ranta (1997) Sheen (2004)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quand vous corrigez vos étudiants, comment le faites-vous le plus souvent ?</li> <li>- Quelles sont les techniques que vous utilisez ? Par exemple, quand un étudiant dit « Hier, je mange trois pommes » comment corrigez-vous ce type d'erreur d'habitude ?</li> <li>- Adoptez-vous la même technique avec d'autres types d'erreurs, par exemple la prononciation ?</li> <li>- Est-ce que vous prenez en compte la réaction de l'apprenant, verbale ou non verbale, quand vous choisissez de rétroagir ?</li> </ul>
La fréquence et la sélection de l'erreur	Lyster (1999) Lyster et Ranta (1997) Sheen (2004) Mackey et al. (2000) Philp (2003)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lorsqu'un étudiant fait plusieurs erreurs dans sa production orale, est-ce que vous les corrigez toutes ?</li> <li>- (Le cas échéant) Lesquelles choisissez-vous de corriger ? Qu'est-ce qui détermine ce choix ?</li> </ul>
Caractéristiques individuelles des apprenants	Ammar et Spada (2006) Trofimovitch et al. (2007) Smith (1996)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Corrigez-vous tous vos étudiants de la même façon ?</li> <li>- Sinon, quels sont les facteurs qui influencent vos choix rétroactifs ? Pouvez-vous m'expliquer en me donnant des exemples ?</li> </ul>
L'état affectif des apprenants Filtre affectif	Smith (1996) Krashen (1982, 1985)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quels sont les facteurs qui font en sorte que vous ne rétroagissez pas ?</li> </ul>
Les dilemmes	Wanlin et Crahaig (2012)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Est-ce que la rapidité avec laquelle vos étudiants avancent dans le curriculum influence votre décision de rétroagir ou pas ?</li> <li>- Est-ce que le respect du curriculum de votre niveau d'enseignement influence votre décision de rétroagir ou pas ?</li> </ul>

La conformité aux méthodes d'enseignement	Richards (1996)	- Vos choix de RC sont-ils basés sur votre formation ? Sur votre instinct ? Sur votre expérience ? Etc.
Autres facteurs de RC potentiels		- De façon générale, est-ce qu'il existe d'autres facteurs qui vous incitent à rétroagir ou à ne pas rétroagir ?

### 3.4 Le déroulement

Avant la collecte de données, un certificat d'éthique a été obtenu (CPER-15-091-D) et les enseignantes ont été rencontrées. Le formulaire d'information et de consentement approuvé par le comité d'éthique leur a été présenté en détail et a été signé par toutes les parties. Les participantes ont ainsi été informées de l'objectif et de la mise en œuvre de la recherche, de la politique de confidentialité entourant leur participation, de leur droit de retrait permanent et de leur recours possible en cas de litige.

Une semaine plus tard, une séquence d'enseignement continue de 3 h a été filmée auprès de chaque enseignante. Ce choix de filmer une longue séquence d'enseignement a été effectué pour permettre aux participantes d'oublier les conditions particulières de l'expérience et de se rapprocher de leurs conditions habituelles de cours. Les commentaires post-enseignement des enseignantes ainsi que le visionnement des périodes filmées valident le bien-fondé de ce choix, l'oubli des conditions expérimentales est évident. Deux caméras, un micro-cravate et un enregistreur ont permis de saisir la totalité des interactions de l'enseignante et des étudiants. Deux des enseignantes ont préféré donner leurs cours sans la présence de la chercheuse pour en assurer le plus grand naturel, l'une d'entre elles a choisi d'être observée pendant son enseignement.

Une fois l'enregistrement vidéo effectué, les trois heures d'enseignement ont été visionnées par la chercheuse pour repérer toutes les interactions en lien avec la RC, c'est-à-dire les erreurs des apprenants ainsi que la rétroaction ou la non-rétroaction des enseignantes. Une recension exhaustive de ces moments a d'abord été effectuée : le nombre

total d'épisodes de RC et de non RC observés à la suite de l'erreur des apprenants est de 208. Une longue période de 45 minutes a consisté à mettre les étudiants en situation d'évaluation orale et n'a suscité aucune RC, elle a été identifiée et codée comme un seul épisode de non RC. Chaque erreur a été retranscrite et la réaction de l'enseignante (RC ou non RC) a été indiquée. La technique de la RC prodiguée a été repérée (reformulation, incitation, etc.). Les différentes modalités d'enseignement ont été repérées (grand groupe, équipes) ainsi que les différentes sous-séquences d'enseignement (révisions, nouvelle notion, exercices structuraux sur la forme de la langue, lecture, débat, etc.). Lorsque toutes les interactions pertinentes ont été répertoriées et analysées, une sélection a été opérée de façon à isoler des extraits représentatifs du cours. Parce que cela a été jugé possible et intéressant grâce à une production de RC nombreuses et variées, une plage continue d'une dizaine de minutes a été choisie pour chaque enseignante. Ensuite, une sélection d'erreurs de l'apprenant et de réactions de l'enseignante a été effectuée en fonction de plusieurs critères. En effet, chaque modalité d'enseignement a été représentée pour savoir si le fait que l'erreur de l'étudiant intervienne en grand groupe ou en équipe était un facteur influençant le processus décisionnel de la RC. Chaque division de la séquence d'enseignement (débat, exercices structuraux sur la forme de la langue, etc.) a également été représentée pour en déterminer l'influence dans la prise de décisions de la RC. Enfin, les différentes techniques de RC ont été sélectionnées avec la volonté de respecter la proportion de leur apparition dans la totalité de la séquence. Ainsi, 140 épisodes de RC ont été sélectionnés, correspondant à 67,30 % des RC totales. Chaque technique a été représentée avec l'intention de respecter environ 50 % de sa représentation, mais, lorsqu'une enseignante a utilisé une forme de RC de façon majoritaire, une attention particulière a été portée à ses changements ponctuels de technique pour en comprendre les motivations. Il est à noter que la non-rétroaction a été ciblée tout autant que la rétroaction pour comprendre s'il s'agissait d'un choix de pratiquer une RC différée ou si l'enseignante ne comptait pas rétroagir. Une attention particulière a été portée au fait de ne générer aucun sentiment de culpabilité chez les enseignantes qui avaient choisi de ne pas rétroagir. Les RC ou non RC choisies ont concerné le plus souvent possible des étudiants différents. Au total, une trentaine de minutes d'interactions pertinentes ont été sélectionnées.

Pour chaque enseignante, une rencontre a eu lieu 48 heures après l'implémentation du cours. Cette rencontre constituée d'un rappel stimulé suivi d'une entrevue (voir paragraphes 3.3.1 et 3.3.2) a duré environ deux heures trente. Avant de débiter, les conditions entourant la collecte des données ont été de nouveau évoquées avec les enseignantes. Il leur a donc été rappelé qu'elles avaient la possibilité d'interrompre la rencontre à tout moment et qu'elles pouvaient, si elles le désiraient, se retirer de la recherche jusqu'à son dépôt officiel. L'objectif de l'étude a ensuite été rappelé aux enseignantes : comprendre et décrire les facteurs qui les motivent à rétroagir ou à ne pas rétroagir lorsqu'un de leurs apprenants commet une erreur à l'oral. Une attention particulière a été portée à rassurer l'enseignante sur l'aspect descriptif de la recherche et à lui faire comprendre qu'aucun jugement ne serait émis sur ses prises de décisions. Le déroulement de la séance a ensuite été expliqué. La mise en œuvre du rappel stimulé a été détaillée. Les participantes ont été avisées qu'elles allaient visionner certains épisodes de leur enseignement et qu'elles auraient à les commenter lorsque la chercheuse arrêterait la vidéo et poserait ses questions. La possibilité leur a été donnée d'arrêter elles-mêmes la vidéo à tout moment et de produire tout commentaire qu'elles jugeraient pertinent. Elles ont été également averties qu'elles auraient à répondre à une dizaine de questions après le rappel stimulé. Enfin, les participantes ont été avisées qu'elles avaient la possibilité de ne pas répondre aux questions posées lors du rappel stimulé ou de l'entrevue.

Les rappels stimulés et les entrevues ont été enregistrés et non retranscrits sur place afin d'apporter le plus de naturel possible à la séance d'entretien. Leur retranscription exhaustive a été effectuée après la rencontre et constitue la base de données de cette étude.

### **3.4 Le codage et l'analyse des données**

Les objectifs spécifiques de cette étude sont de comprendre et de décrire les facteurs qui motivent la RC orale des enseignants de L2 et qui influencent le choix de la technique de RC employée. Pour répondre à ces objectifs, chaque réponse apportée par les enseignantes pendant le rappel stimulé a été transcrite puis codée. Une grille de codes a émergé. Les catégories de cette grille de codes s'appuient sur les facteurs dégagés dans le cadre



théorique, mais une attention particulière a été apportée pour laisser émerger d'éventuels nouveaux facteurs qui n'auraient pas été recensés dans les recherches précédentes.

Dans un premier temps, la nature de l'erreur commise par chaque apprenant a été repérée et codée par la chercheuse. Les erreurs de nature grammaticale, lexicale, phonétique et socioculturelle ont ainsi été répertoriées. Il est à noter que la terminologie employée dans la présente recherche sur la nature des erreurs reprend celle de Lyster (1999, 2004). L'objectif n'étant pas ici de faire la distinction entre grammaire et syntaxe, entre vocabulaire et lexique ou encore entre prononciation et phonétique, ces termes respectifs, pour les besoins de la recherche, ne seront pas explicitement différenciés. Par exemple, une erreur de conjugaison ou une erreur de temps de verbe seront catégorisées comme une erreur de nature grammaticale.

Dans un deuxième temps, les techniques de RC ont été identifiées et codées par la chercheuse. Les différents types de techniques incitatives ont été distingués, c'est-à-dire l'incitation, l'indice métalinguistique, la demande de clarification et la répétition. La RC non verbale a été considérée comme incitative et a été ajoutée à cette catégorie. Une combinaison des techniques incitatives a également émergé et a été codée. Les différents types de techniques modélisatrices ont également été isolés, c'est-à-dire la reformulation et la correction explicite. L'absence de RC a été incluse dans les techniques de RC et codée. Enfin, une combinaison des techniques de RC (incitatives et modélisatrices) a été codée.

Dans un troisième temps, les facteurs de motivation de la RC exprimés par les enseignantes dans leurs commentaires du rappel stimulé ont été catégorisés et codés en s'appuyant sur les critères dégagés dans le cadre théorique. La verbalisation des enseignantes a fait apparaître cinq grandes catégories de facteurs de motivation sous-jacents à la RC et des sous-catégories pour chacune d'entre elles. La motivation à rétroagir s'est révélée être en lien avec l'erreur, plus particulièrement la quantité d'erreurs commises, la fréquence de l'erreur, son importance et sa nature (grammaticale, lexicale, phonétique ou socioculturelle). L'apprenant s'est également avéré être un facteur déterminant les pratiques rétroactives des enseignants. En effet, la RC s'est exercée soit en relation avec son niveau de langue soit en relation avec ses caractéristiques individuelles, à savoir son état affectif (stress, gêne, personnalité), son fonctionnement cognitif (capacité analytique, de mémorisation, d'attention) ou sa langue première. Le curriculum est aussi

apparu comme un facteur d'influence de la RC, soit en lien avec la règle de la L2 (connue ou non connue), soit en lien avec le respect d'une situation d'évaluation, soit en lien avec le statut d'enseignement de ce curriculum (enseignement récent, du niveau, censé être déjà acquis). La motivation à rétroagir s'est aussi révélée être liée aux enseignantes elles-mêmes. En effet, la RC s'est exercée soit en relation avec leur formation, soit en relation avec leur état affectif (impatience, malaise à rétroagir), soit en relation avec le fait que l'erreur de l'apprenant n'avait pas été remarquée. Enfin, les caractéristiques des techniques de RC apparaissent comme un facteur qui influence les pratiques rétroactives. En effet, la RC s'est exercée soit parce que la technique permettait une RC rapide, soit parce qu'elle était jugée non intimidante, soit parce qu'elle était jugée très efficace par l'enseignante (voir Tableau 5)

Tableau 5

*Codes des facteurs de motivation*

Facteur de motivation	Sous catégorie par facteur	Niveau de sous catégorie	Code QDAMiner
Erreur	Fréquence	Erreur de fréquence forte	FM-EFfor
		Erreur de fréquence faible	FM-EFfai
	Importance	Erreur importante	FM-EIfor
		Erreur non importante	FM-EIfai
	Nature	Prononciation/phonétique	FM-ENpron
		Grammaire/syntaxe	FM-ENgram
		Vocabulaire/lexique	FM-ENvoc
	Socioculturelle	FM-ENSocio	
Apprenant	Niveau	Niveau faible	FM-ANfai
		Niveau fort	FM-ANfor
	Caractéristiques individuelles	Etat affectif/personnalité	FM-ACet
		Fonctionnement cognitif	FM-ACcogn
	Langue première	FM-ACl1	
Curriculum	Règle de la L2	Règle connue	FM-Ccon
		Règle non connue	FM-Cncon
	Situation d'évaluation	Respect de la situation d'évaluation	FM-CSE
		Récent	FM-CErec
	Enseignement	Du niveau	FM-CEniv
		Déjà acquis	FM-CEacq
Enseignant	Formation	FM-Pform	
	État affectif	FM-Petat	
	Prise en compte de l'erreur par l'enseignant	FM-Perr	
Technique de RC	RC rapide	FM-TECHrap	
	RC non intimidante	FM-TECHnint	
	RC efficace	FM-TECHef	

Les objectifs généraux d'enseignement, par exemple la volonté d'impliquer l'apprenant dans son apprentissage ou la volonté de le rassurer, ont été inclus dans les facteurs de motivations lorsqu'ils étaient clairement et distinctement exprimés par les

enseignantes dans l'entretien. Les cooccurrences effectuées par la suite ont permis de mettre ces objectifs généraux d'enseignement en relation avec les différents types de techniques utilisées ainsi qu'avec les maximes de Richards (1996) et les dilemmes de Wanlin et Crahaig (2012). Seize objectifs ont été évoqués comme facteurs sous-jacents à la RC des enseignantes de L2. Après avoir été identifiés de façon exhaustive, certains ont été regroupés dans quatre grandes catégories correspondant à la littérature recensée dans le cadre théorique : les objectifs liés à l'état affectif de l'apprenant, les objectifs liés à l'apprentissage de l'apprenant, les objectifs liés à la forme de la langue et les objectifs liés à la communication (voir Tableau 6).

Tableau 6

*Codes des principaux objectifs d'enseignement*

Grandes catégories	Objectif général d'enseignement	Code QDAMiner
Respecter l'état affectif de l'apprenant	Rassurer l'apprenant	FM-OBJrassurer
	Ne pas vexer l'apprenant	FM-OBJvexer
Prioriser l'apprentissage de la L2 par l'apprenant	Impliquer l'apprenant dans son apprentissage	FM-OBJ impliquer
Prioriser la forme de la langue	Favoriser la précision de la langue	FM-OBJprecision
	Éviter la fossilisation des erreurs	FM-OBJfossilisation
Prioriser la communication	Favoriser la communication	FM-OBJcommunication
	Favoriser la participation de l'apprenant	FM-OBJparticipation
	Favoriser le sens du discours	FM-OBJsens
	Favoriser le contenu du discours	FM-OBJcontenu

Pour chaque commentaire des enseignantes, le codage des données fait apparaître la nature de l'erreur et la technique de rétroaction observées par la chercheuse ainsi que les facteurs de motivation exprimés par les participantes pendant le rappel stimulé (voir Tableau 7).

Tableau 7

*Exemples de commentaires des enseignantes et du codage correspondant*

Erreur de l'apprenant (App) RC de l'enseignante (En)	Commentaire de l'enseignante	Codage
App : <i>*Je doute que tu es</i> En : <i>Que tu..... ?</i>	« Pourquoi j'ai fait faire ça ? Parce que je veux qu'ils trouvent le reste. Tu vois ? Je veux les motiver à trouver le reste, qu'ils me suivent : <i>que TU... »</i>	NEgram (identification de la nature de l'erreur par la chercheuse : grammaticale) RCinc-inc (identification de la technique de RC par la chercheuse : incitation) FM-OBJimpliquer (identification de l'objectif d'enseignement issu du commentaire : impliquer l'apprenant dans son apprentissage)
App : <i>*Je crains que nous</i> <i>ayons beaucoup de froid.</i> En : <i>Très froid, parce que</i> <i>beaucoup... Je ne peux pas</i> <i>compter le froid, tu vois ?</i>	« On l'a déjà étudié. Je rétroagis sur ce qu'on vient d'étudier. »	NEgram (identification de la nature de l'erreur par la chercheuse : grammaticale) RCmod-corex (identification de la technique de RC par la chercheuse : correction explicite)

---

		FM-CErec (identification du facteur de motivation issu du commentaire : curriculum-enseignement récent)
App : <i>*Ici, c'est la structure.</i>	« Comme on est au niveau 6,	NEvoc (identification de la
En : <i>Ici, c'est le cadre.</i>	je vais être un peu plus exigeante. »	nature de l'erreur par la chercheuse : lexicale)
		RCmod-ref (identification de la technique de RC par la chercheuse : reformulation)
		FM-CEniv (identification du facteur de motivation issu du commentaire : curriculum-enseignement du niveau)
App : <i>*l'auxiliaire mettez au conditionnel</i>	« Cet étudiant est très particulier, quand je répète	NEgram (identification de la nature de l'erreur par la
En : <i>l'auxiliaire mis au conditionnel</i>	la bonne phrase, ça reste. [...] Il est très fort, je vais être plus sévère. »	chercheuse : grammaticale)
		RCmod-ref (identification de la technique de RC par la chercheuse : reformulation)
		FM-ACcogn et FM-ANfor (identification des facteurs de motivation issus du commentaire : Apprenant-Caractéristiques individuelles-Fonctionnement cognitif et Apprenant-Niveau-Fort)

---

---

<p>App : <i>*Une femme porte la culpabilité.</i></p> <p>En : pas de RC</p>	<p>« Là je n'ai pas corrigé, je ne voulais pas corriger, il se sentait mal à l'aise que je reprenne tout le temps. »</p>	<p>NEpron (identification de la nature de l'erreur par la chercheuse : phonétique)</p> <p>RCabs (identification de la technique de RC par la chercheuse : pas de RC)</p> <p>FM-ACet (identification du facteur de motivation issu du commentaire : Apprenant- Caractéristiques individuelles-État affectif)</p>
--	--	---

---

Tous les codes (nature de l'erreur, technique de RC et facteurs de motivation) ont fait l'objet d'un codage interjuges. En effet, lorsque toutes les données en lien avec les facteurs de motivation qui sous-tendent la RC orale ont été codées et qu'une grille a émergé, 20 % de ces données ont été soumises à un codage interjuges afin d'en vérifier la clarté et d'assurer la fiabilité du codage que ce soit pour valider le type de l'erreur, la technique de RC de l'enseignant ou les facteurs de motivation. Un seuil minimal de 80 % d'accord interjuges devait être respecté avant de procéder au codage de l'ensemble des données. Un premier codage interjuges a permis d'affiner la grille. Un taux d'accord interjuges de 82 % a émergé après un deuxième codage. QDA Miner a été utilisé pour effectuer les analyses qualitatives requises. Le codage des données a été suivi de leur analyse descriptive quantifiée puis de tableaux de cooccurrences permettant de mettre en relation la nature de l'erreur de l'apprenant, la technique de RC utilisée par l'enseignante et les facteurs de motivation évoqués par les enseignantes pendant l'entretien. L'analyse des résultats de cette étude a permis d'émettre des hypothèses sur la nature des facteurs décisionnels sous-jacents à la RC orale des enseignants de L2 et au choix de la technique de RC. Elle a permis également de déterminer leur ordre d'importance en proposant des moyennes de fréquence.

## 4. Les résultats

Les résultats de l'analyse des facteurs de motivation sous-jacents à la RC orale que les enseignantes participantes ont exprimé lors du rappel stimulé et de l'entrevue sont présentés dans ce chapitre.

Il faut rappeler que le nombre total d'épisodes de RC et de non RC observés suite à l'erreur des apprenants est de 208, mais qu'environ 45 minutes des trois séquences d'enseignement de trois heures ont été consacrées à une mise en situation d'examen et qu'aucune RC n'a été prodiguée par les enseignantes pendant cette période-là. Cette absence de RC a été codée comme un seul épisode sous le code CSE (curriculum-situation d'évaluation). Parmi ces épisodes, 140 ont été sélectionnés pour le rappel stimulé soit 67,30 %. Ces épisodes incluent les différentes modalités d'enseignement (grand groupe, équipes), ainsi que les différentes techniques utilisées en respectant le taux de fréquence de chacune. Les RC sélectionnées ont concerné le plus souvent possible des étudiants différents. Lorsqu'une enseignante utilisait une technique de RC de façon récurrente (par exemple la reformulation), une attention particulière a été portée pour sélectionner les épisodes durant lesquels elle avait modifié sa technique afin d'en comprendre les motivations.

Dans un premier temps, les résultats permettant de répondre à la première question de la recherche sont présentés. Pour ce faire, une description des différents résultats obtenus sur la fréquence des types d'erreurs commises par les apprenants, sur la répartition des différentes techniques de RC prodiguées par les enseignantes et sur les principaux facteurs de motivation évoqués lors du rappel stimulé et de l'entrevue est proposée. Dans un deuxième temps, les résultats permettant de répondre à la deuxième question sont décrits. Pour cela, les liens apparus entre les facteurs de motivation évoqués par les enseignantes et les différentes techniques de RC utilisées sont exposés. Enfin, dans un troisième temps, les résultats permettant de répondre à la troisième question sont présentés. Pour cela, les liens apparus entre la nature de l'erreur, les facteurs de motivation évoqués par les enseignantes et les techniques de RC utilisées sont analysés.



## **4.1 Les facteurs qui influencent le processus décisionnel de la RC**

Question de recherche 1 : le processus décisionnel sous-jacent à la RC est-il influencé par des facteurs liés à l'erreur (nature, quantité, fréquence), au contexte (routine, planification, curriculum), à l'apprenant (état affectif, contexte social), à l'enseignant (formation, connaissance des théories), aux caractéristiques des différentes techniques employées ?

Afin de décrire les facteurs influençant le processus décisionnel de la RC orale des enseignantes de L2, les trois sous-sections suivantes présentent la description des résultats obtenus sur la nature des erreurs commises par les apprenants, sur les techniques de RC prodiguées par les enseignants et sur les facteurs de motivations évoqués lors du rappel stimulé et de l'entrevue.

### **4.1.1 La nature des erreurs commises par les apprenants**

Il faut rappeler que la terminologie employée dans la présente recherche sur la nature des erreurs reprend celle de Lyster (1999, 2004) et que les termes grammaire et syntaxe, vocabulaire et lexique ainsi que prononciation et phonétique sont considérés comme synonymes pour les besoins de la recherche.

Durant les séquences d'enseignement observées, 140 épisodes de RC ou de non RC ont été sélectionnés. Ils font suite à des erreurs de natures différentes. Parmi ces erreurs, 69,29 % sont de nature grammaticale, 15,71 % sont de nature lexicale, 12,86 % sont de nature phonétique et 2,14 % sont de nature socioculturelle, c'est-à-dire qu'elles concernent l'usage du vouvoiement et du tutoiement (voir Figure 6)

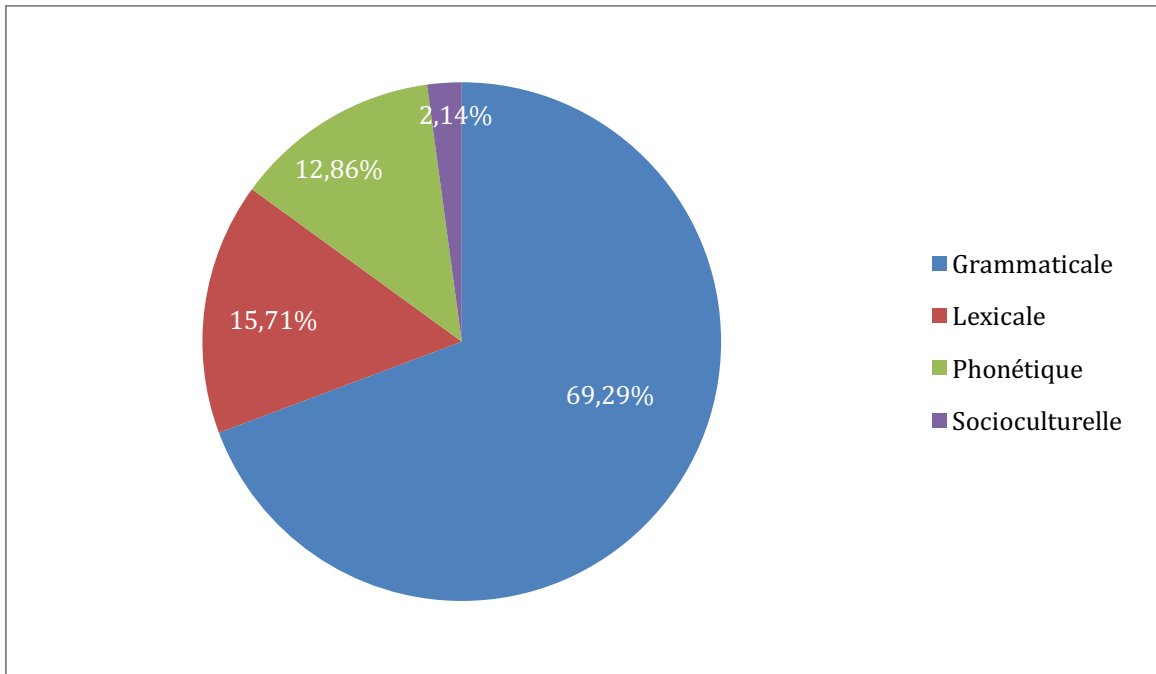


Figure 6. La nature des erreurs

#### 4.1.2 Les techniques de RC prodiguées par les enseignantes

Sur les 140 épisodes sélectionnés, les erreurs des apprenants ont donné lieu à 50 % de techniques modélisatrices avec une très nette prédominance de reformulations (40 %), à 14 % d'absence de rétroaction, à 20,71 % de techniques incitatives avec une prédominance d'incitations (7,14 %) et d'indices métalinguistiques (7,14 %), et à 10 % d'une combinaison des techniques incitatives et modélisatrices pour une même erreur (voir Tableau 8).

Tableau 8

*Techniques de RC*

Techniques de RC		n	Fréquence
Incitatives	Incitation	10	7,14 %
	Indice métalinguistique	10	7,14 %
	Demande de clarification	1	0,71 %
	répétition	2	1,43 %
	Non verbale	3	2,14 %
	Combinée	3	2,14 %
	Total	29	20,71 %
Modélisatrices	Reformulation	56	40 %
	Correction explicite	14	20 %
	Total	70	50 %
Absence de rétroaction		31	22,14 %
Combinaison de techniques		10	7,14 %
Total		140	100 %

Il est important de constater qu'une très grande majorité d'erreurs ont été suivies de RC, seulement 14 % d'entre elles n'ayant suscité aucune rétroaction de l'enseignant. Cela peut s'expliquer par le fait que deux des trois enseignantes accordent une très grande importance à la RC orale, notamment pour que l'apprenant « soit conscient de ce qu'il dit » (voir Enseignante 1 Tableau 9). Cette RC orale est au cœur de leur enseignement lorsqu'elles placent leurs étudiants dans des situations de communication contextualisées qui correspondent à des cibles langagières visées. La dernière partie de leurs cours est, par contre, réservée à une situation de communication plus spontanée qui prépare les étudiants à leur situation d'évaluation orale, la RC est alors moins prodiguée. Quant à la troisième enseignante, elle exprime plutôt le fait que le contexte induit sa décision de rétroagir, tout particulièrement l'état affectif de l'apprenant (voir Enseignante 3 Tableau 9).

Tableau 9

*Question d'entrevue sur l'importance de la RC orale*

Question	Enseignante	Réponse
Pensez-vous qu'il est important de rétroagir suite aux erreurs des apprenants à l'oral ?	1	<i>Oui, il faut corriger, il faut que l'étudiant soit conscient de ce qu'il dit. Tu ne peux pas répéter des erreurs. Tu ne peux pas corriger à l'écrit. [...] c'est une façon d'apprendre, d'assimiler.</i>
	2	<i>Oui. Au moment où on est dans la partie langue je suis plus à cheval que dans la partie communication.</i>
	3	<i>Il faut le faire, mais pas souvent. Tout dépend de la situation. Par exemple tout à l'heure je ne l'ai pas fait parce que.... J'ai senti que j'allais intimider l'étudiant et j'ai laissé passer.</i>

**4.1.3 Les facteurs de motivation évoqués par les enseignantes**

Pour comprendre les résultats obtenus, il est important de noter que, dans la présente étude, les entretiens de verbalisation ont été menés sous la forme du rappel stimulé qui guide les enseignantes à l'aide de questions ciblées, mais qui leur laisse toute liberté d'exprimer leurs motivations à agir, sans induire de réponse. De ce fait, les RC ou les absences de RC ont régulièrement été justifiées par plusieurs facteurs de motivation. Tous les facteurs ont été retenus par la chercheuse, une priorisation entre eux ou une sélection auraient été subjectives et n'auraient pas reflété la réalité du vécu des enseignantes lorsqu'elles rétroagissent. Le nombre de facteurs de motivation qui apparaît dans les résultats de la présente recherche est donc supérieur au nombre d'épisodes de RC ou de d'absence de RC sélectionnés.

Les résultats obtenus à partir du rappel stimulé, arrondis au centième, font apparaître que le processus décisionnel sous-jacent à la RC est surtout influencé par les

facteurs liés à l'erreur (27,53 %), à l'apprenant (26,48 %) et à des objectifs généraux d'enseignement (21,60 %). Les facteurs relevant du curriculum (13,59 %), des caractéristiques des techniques (5,92 %) et de l'enseignant (4,88 %) ont moins d'influence sur la décision de rétroagir à l'oral (voir Figure 7).

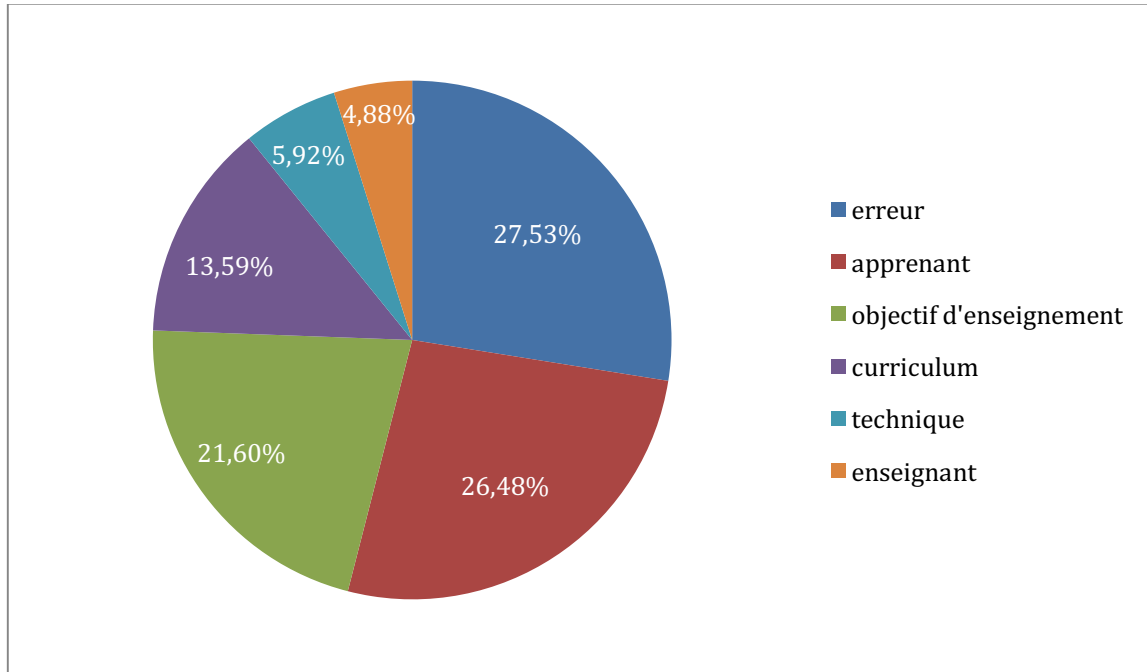


Figure 7. La fréquence des facteurs de motivation

Le rappel stimulé a également fait émerger plusieurs sous-facteurs dont certains se révèlent prédominants dans la prise de décision rétroactive (voir Tableau 10).

Parmi les sous-facteurs de motivation en lien avec l'erreur, le plus souvent évoqué concerne la fréquence de l'erreur commise (40,51 %), surtout sa forte fréquence (37,97 %). Les enseignantes affirment en effet cibler particulièrement les erreurs répétitives. Parmi les facteurs de motivation en lien avec l'apprenant, le sous-facteur le plus souvent cité concerne les caractéristiques individuelles de l'apprenant (68,42 %) c'est-à-dire son fonctionnement cognitif : sa capacité analytique, sa mémoire phonologique, sa mémoire de travail ou sa capacité d'attention (34,21 %) et son état affectif : son stress, sa gêne ou sa susceptibilité (27,63 %). Le niveau de l'apprenant est également souvent évoqué (28,94 %), notamment pour justifier l'absence de RC lorsqu'il est faible ou l'emploi de techniques

incitatives lorsqu'il est fort (voir sous-section 4.2.2). Les facteurs de motivation en lien avec le curriculum sont moins souvent évoqués (13,59 %) et c'est le fait que l'enseignement soit récent qui suscite le plus de RC (35,90 %) dans cette catégorie. Les facteurs de motivation en lien avec les caractéristiques des techniques sont peu cités dans le rappel stimulé (5,92 %), et c'est l'efficacité de la technique qui représente le sous-facteur le plus important de cette catégorie (82,35 %). Enfin, les facteurs de motivation en lien avec l'enseignant sont peu évoqués (4,88 %), le plus cité concerne son état affectif, c'est-à-dire son impatience ou son désengagement occasionnel lié au manque d'investissement de l'apprenant (71,43 %). Il est à noter que les objectifs généraux d'enseignement sont parfois évoqués par les enseignantes comme facteurs sous-jacents à la RC ou à l'absence de RC de façon isolée ou à l'appui d'autres facteurs de motivation. Parmi ceux-ci, les cinq principaux sont : l'objectif de favoriser la communication (25,81 %), celui de rassurer l'apprenant (17,74 %), celui de l'impliquer dans son apprentissage (17,74 %), celui d'assurer la compréhensibilité du message (14,52 %) et celui d'assurer la précision de la langue (11,29 %).

Tableau 10

*Facteurs de motivation*

Facteurs de motivation	Sous-facteurs	n total	Fréquence dans la catégorie	Fréquence totale	
<b>Erreur</b>		<b>79</b>	<b>100 %</b>	<b>27,53 %</b>	
	Quantité	6	7,59 %	2,09 %	
	Fréquence	32	40,51 %	11,15 %	
		Faible	2	2,53 %	0,70 %
		Forte	30	37,97 %	10,45 %
	Importance		22	27,85 %	7,67 %
		Faible	13	16,46 %	4,53 %
		Forte	9	11,39 %	3,14 %
	Nature		19	24,05 %	6,62 %
		Grammaticale	3	3,80 %	1,05 %
		Lexicale	3	3,80 %	1,05 %
		Phonétique	9	11,39 %	3,14 %
		Socioculturelle	2	2,53 %	0,70 %
	Anglicisme	2	2,53 %	0,70 %	

<b>Apprenant</b>		<b>76</b>	<b>100 %</b>	<b>26,48 %</b>	
	Préférence RC	2	2,63 %	0,70 %	
	Niveau de langue	22	28,94 %	7,67 %	
		Faible	12	15,78 %	4,18 %
		Fort	10	13,15 %	3,48 %
	Caractéristiques individuelles	52	68,42 %	18,12 %	
		État affectif	21	27,63 %	7,32 %
		Fonctionnement cognitif	26	34,21 %	9,06 %
		L1	5	6,57 %	1,74 %
<b>Curriculum</b>		<b>39</b>	<b>100 %</b>	<b>13,59 %</b>	
	Règle	8	20,51 %	2,79 %	
		Connue	1	2,56 %	0,35 %
		Non connue	7	17,95 %	2,44 %
	Situation d'évaluation	3	7,69 %	1,05 %	
	Enseignement	28	71,79 %	9,76 %	
		Récent	14	35,90 %	4,88 %
		Du niveau	10	25,64 %	3,48 %
		Déjà acquis	4	10,26 %	1,39 %
<b>Enseignant</b>		<b>14</b>	<b>100 %</b>	<b>4,88 %</b>	
	Formation	2	14,29 %	0,70 %	
	État affectif	10	71,43 %	3,48 %	
	Erreur non remarquée	2	14,29 %	0,70 %	
<b>Caractéristiques des techniques</b>		<b>17</b>	<b>100 %</b>	<b>5,92 %</b>	
	Rapide	2	11,76 %	0,70 %	
	Efficace	14	82,35 %	4,88 %	
	Non intimidante	1	5,88 %	0,35 %	
<b>Objectifs d'enseignement</b>		<b>62</b>	<b>100 %</b>	<b>21,60 %</b>	
	Impliquer l'apprenant	11	17,74 %	3,83 %	
	Favoriser la communication	16	25,81 %	5,58 %	
	Assurer la précision de la langue	7	11,28 %	2,44 %	
	Rassurer l'apprenant	11	17,74 %	3,83 %	
	Rendre le message compréhensible	9	14,52 %	3,14 %	

Assurer la compréhension de son message par l'apprenant	2	3,23 %	0,70 %
Assurer le rythme de l'enseignement	1	1,61 %	0,35 %
Éviter de trop corriger dans un même discours	2	3,23 %	0,70 %
Assurer le respect des normes socioculturelles	1	1,61 %	0,35 %
Rectifier une RC antérieure	1	1,61 %	0,35 %
Utiliser la RC comme moyen d'enseignement	1	1,61 %	0,35 %
<b>Total</b>	<b>287</b>		

Les résultats obtenus à partir du questionnaire viennent appuyer certaines données du rappel stimulé. En effet, la volonté des enseignantes de respecter les caractéristiques individuelles de l'apprenant, notamment son fonctionnement cognitif, son état affectif et son niveau de langue apparaissent très clairement comme des facteurs de motivation prédominants dans la RC orale (voir Tableau 11).



Tableau 11

Question d'entrevue sur les facteurs liés à l'apprenant

Question	Enseignante	Réponse
<p>– Corrigez-vous tous vos étudiants de la même façon ?</p> <p>– Sinon, quels sont les facteurs qui influencent vos choix rétroactifs ?</p> <p>Pouvez-vous m'expliquer en me donnant des exemples ?</p>	<p>1</p> <p>2</p> <p>3</p>	<p><i>D'abord le type d'erreur qu'elle commet. Puis ensuite sa façon d'apprendre. N., il faut qu'il écrive, alors je lui laisse le temps.</i></p> <p><i>–Ah oui, lui ! Sa personnalité, c'est un homme fier. Il pense c'est correct, qu'il est bon en français alors je ne veux pas le frustrer, je veux qu'il garde sa confiance en lui. Alors... Je tiens compte de la psychologie de l'étudiant. S'il est timide... Je ne vais pas sauter sur S. Elle est toute retirée. Faut y aller doucement. Respect de la personne.</i></p> <p><i>Si je vois vraiment que ça met mal à l'aise l'étudiant. Je fais plus attention au début. Je vais à tâtons au début. Les plus extravertis, tu vois tout de suite les plus réceptifs. [...] M., elle faisait tellement d'erreurs, je me disais mais comment je vais faire. Alors je choisissais les « de », les « du », mais je l'ai laissée tranquille au début. Maintenant c'est mieux.</i></p> <p><i>[...] en grand groupe ou en petit groupe. Je fais plus attention en grand groupe. Je suis capable de sentir ça. Un étudiant qui est sûr de lui je vais être plus pointilleuse. Les étudiants, surtout ceux qui font des fautes à chaque mot, eux, je vais faire attention. Surtout les trois premières semaines. Je vais aller vers lui et le corriger plus en petit groupe. La dynamique du groupe. Certains étudiants ne vont pas accepter que tu les corriges devant tout le monde.</i></p> <p><i>Tout dépend de leur personnalité, de leur attente, de leurs besoins.</i></p>

Par ailleurs, si le rappel stimulé révèle que la fréquence de l'erreur est un important sous-facteur de motivation sous-jacent à la RC orale, l'analyse des données de l'entrevue montre que la sélection des erreurs ne semble pas être en lien avec ce même sous-facteur. Elle semble plutôt idiosyncrasique, chaque enseignante ayant justifié son choix selon des critères personnels : la communication, le niveau et l'investissement de l'apprenant, la nature de l'erreur ou l'aspect personnel de l'erreur (voir Tableau 12). Il ressort toutefois des données du rappel stimulé que le nombre de fautes commises par un apprenant dans un même discours conduit les enseignantes à ne pas rétroagir ou à sélectionner une erreur. Les enseignantes font alors référence au faible niveau de l'apprenant plutôt qu'au fait qu'elles sélectionnent certaines erreurs dans un discours.

Tableau 12

*Question d'entrevue sur la sélection de l'erreur*

Question	Enseignante	Réponse
<p>– Lorsqu'un étudiant fait plusieurs erreurs dans sa production orale, est-ce que vous les corrigez toutes ?</p> <p>– (Le cas échant) lesquelles choisissez-vous de corriger ?</p> <p>Qu'est-ce qui détermine ce choix ?</p> <p>Exemple : « Hier, je mange trois pommes avec mon sœur. »</p>	1	<p><i>Non, j'en corrige une, pas trop. Là le vase déborde. Prends-en une. La plus importante par rapport à la communication. Parce que là la communication n'est pas bonne. « Je mange » et « j'ai mangé » ce n'est pas la même communication. On fausse la communication. J'ai mangé je mange, c'est ça. L'élément important c'est le temps.</i></p>

---

2	<p><i>Le niveau de l'étudiant, le nombre de fautes qu'il fait .. euh... Son attitude par rapport à la langue : est-ce qu'il est sûr de lui ou pas ? Son investissement personnel aussi. Plus un étudiant s'investit, plus je vais aller vers cette personne. On travaille avec ceux qui travaillent. Je vais laisser passer « mon sœur ». Parce que le verbe c'est quand même le cœur de la phrase.</i></p>
3	<p><i>Tu vois, là j'ai priorisé « mon ». Après je vais voir le verbe. Féminin/masculin, ce n'est pas toutes les cultures, toutes les langues maternelles qui ont ça, donc c'est une erreur personnelle. Alors que le passé composé, c'est pour tout le monde pareil. Il leur faut du temps pour maîtriser. Je vois que « mon sœur » sans déterminant, ça va rester tout le long de ta vie si je ne corrige pas. Alors que le passé composé, tu vas l'apprendre avec les autres. Ça existe dans toutes les langues, alors on a le temps.</i></p>

---

Les résultats du rappel stimulé révèlent que le curriculum n'apparaît pas comme un facteur majeur sous-jacent à la RC orale. Les données de l'entrevue viennent conforter l'hypothèse que l'avancée dans le curriculum du niveau d'enseignement ne représente pas un dilemme dans le processus de RC des enseignantes. En effet, la RC orale ne semble pas dépendre de l'avancée dans le programme, les participantes affirmant clairement rétroagir en dehors de cette considération (voir Tableau 13).

Tableau 13

*Question d'entrevue sur le curriculum*

Question	Enseignantes	Réponse
– Est-ce que le respect du curriculum de votre niveau d'enseignement influence votre décision de rétroagir ou pas ?	1	<i>Non même si je suis en retard sur mon plan de cours, je rétroagis. Il faut dire que moi j'ai toujours le temps. Ben... J'avance.</i>
	2	<i>Si je suis en retard dans mon programme ? Là je le suis... Non ça ne joue pas. Je continue à rétroagir.</i>
	3	<i>Non même si je suis en retard sur mon plan de cours, je rétroagis. Il faut dire que moi j'ai toujours le temps.</i>

Si les résultats de l'entrevue viennent appuyer ou nuancer les résultats du rappel stimulé, ils permettent également de faire apparaître certains facteurs de motivation. En effet, alors qu'il n'est jamais évoqué lors du rappel stimulé, les enseignantes expriment dans l'entrevue l'importance qu'elles accordent au contexte social d'enseignement au sein de leur classe. Ce contexte semble exercer une assez forte influence sur leur RC. Elles souhaitent en effet que leur climat de classe soit relaxant, amusant, créatif, « zen », ou encore qu'il permette à l'étudiant de se sentir en confiance (voir Tableau 14).

Tableau 14

*Question d'entrevue sur le contexte social d'enseignement*

Question	Enseignantes	Réponse
- Est-ce qu'en tant qu'enseignante vous cherchez à obtenir une certaine ambiance de classe ? Laquelle ?	1	<i>Ben oui, le climat, c'est la première chose Un climat de relaxation, d'amusement, d'activités, de créativité. C'est un plaisir.</i>
- D'après vous, est-ce que rétroagir durant la production orale peut influencer sur cette atmosphère de classe ? Comment ?	2	<i>Une bonne ambiance où les étudiants vont faire confiance. Où ils vont être confiants. Je me souviens, le premier jour, ils n'osaient pas parler. Il faut qu'ils aient confiance en moi pour que je puisse les corriger.</i>
	3	<i>Oui, amicale. Avec tout le groupe et surtout un environnement zen. Le calme. Je veux que tout le monde soit relax en apprenant la langue. Que ça se passe en douceur.</i>

De la même façon, la prise en compte de la préférence des apprenants n'émerge jamais de la verbalisation lors du rappel stimulé. Or, l'entrevue fait apparaître que cette préférence est connue par les trois participantes et qu'elle influence leurs choix rétroactifs (voir Tableau 20). Une d'entre elles prend en compte les commentaires de ses étudiants qui disent apprendre grâce à la RC (voir Enseignante 1 Tableau 15) et les deux autres administrent un questionnaire en début de session pour identifier les préférences rétroactives de leurs étudiants. Il est toutefois intéressant de noter que, même si quelques rares apprenants indiquent ne pas aimer être corrigés (voir Enseignante 2 et Enseignante 3 Tableau 15) les enseignantes usent de certaines stratégies pour prodiguer tout de même une RC.

Tableau 15

*Question d'entrevue sur la préférence des apprenants*

Question	Enseignantes	Réponse
- D'après vous quelles sont les préférences de vos étudiants quant à la rétroaction ?	1	<i>Ils m'ont toujours dit, encore ce matin, « dans les autres cours on n'a pas été corrigés : Ici, on est corrigé, on apprend ». J'ai dit « Je vous remercie ». Je n'ai pas d'autres choses à dire.</i>
- Comment ces préférences influencent-elles vos choix rétroactifs ?	2	<i>Oui, oui oui. En fait c'est une question que je pose dans le premier questionnaire. Tout de suite. Il y a deux ou trois étudiants sur 20 qui me disent « non, après » et au bout du troisième jour ils me disent « je veux tout de suite ». Ils se mettent au diapason des autres. Je leur demande est-ce que vous voulez ? Ça vous dérange ? Est-ce que tout le monde est d'accord ? Je verbalise.</i>
	3	<i>Oui, il y a un formulaire au début de la session dans lequel ils écrivent la façon dont ils préfèrent être corrigés. En fait, je fais semblant de ne pas corriger ceux qui me disent qu'ils n'aiment pas ça, mais j'essaie de passer le message en douceur.</i>

Enfin, le fait que la formation des enseignantes ne soit jamais évoquée dans le rappel stimulé pour justifier le fait de rétroagir ou l'utilisation d'une technique particulière peut être compris lorsque les enseignantes évoquent une multiplicité de facteurs à l'appui de leurs choix rétroactifs dans l'entrevue. Elles témoignent toutes de l'importance de leur formation, mais ne la présentent pas comme le facteur majeur de leurs prises de décisions rétroactives (voir Tableau 16).

Tableau 16

Question d'entrevue sur les différentes influences sous-jacentes à la RC

Question	Enseignantes	Réponse
– Vos choix de RC sont-ils basés sur votre formation ? Sur votre instinct ? Sur votre expérience ? Etc.	1	<i>D'abord une bonne formation au départ. Surtout au niveau avancé, parce qu'il y a des questions qui viennent de partout ! Une bonne formation, ça dépend de l'étudiant, de la personnalité de l'étudiant, de ses difficultés, du moment où il a commis cette erreur-là. Mon expérience d'abord puis mon instinct. Toutes mes formations, j'ai ça en tête. Tu vas chercher un tiroir ici, un autre tiroir.</i>
	2	<i>L'expérience, l'instinct, le partage pédagogique. On a eu une formation avec une étudiante. On lui a demandé le PPT mais ce genre de formation de 3 h, je n'ai même pas eu le PPT ! Je le voudrais bien.</i>
	3	<i>Ma formation. On a travaillé sur l'apprentissage par projet, en groupe, pas en plénière mais il faut qu'on fasse participer tout le monde. Ça, c'est ma formation. Ma formation c'est aussi d'être sensible à tout le monde, aux détails. Moi, je fais toujours attention à ces petits détails en classe aux sensibilités. Mes techniques ne sont pas influencées par mon vécu, mon expérience personnelle à apprendre le français. J'ai appris j'avais 2 ans. Je n'étais pas sensible aux stratégies d'apprentissage, mais je n'aimais pas les corrections directes qui me posaient de vrais problèmes. Je les prenais comme un reproche, une humiliation. Alors, j'arrêtais de parler. J'avais un vrai problème dans les deux langues.</i>

Il faut noter que, dans ce contexte d'enseignement (FLS auprès d'un public d'immigrants adultes), ni la gestion de classe ni le respect de la planification ne sont présentés par les enseignantes comme des facteurs d'influence de leur RC orale.

Les résultats du rappel stimulé et du questionnaire révèlent l'existence de facteurs de motivation sous-jacents à la RC orale en lien avec l'erreur, l'apprenant, le curriculum, l'enseignant et les caractéristiques des techniques. Mais, est-ce que le choix de la technique de RC employée par les enseignantes dépend de ces mêmes facteurs ? Les résultats obtenus permettent de répondre à cette question dans la section suivante.

#### **4.2 Les facteurs sous-jacents au choix d'une technique de RC**

Question de recherche 2 : lorsqu'une technique de RC est utilisée, quels sont les facteurs prédominants qui la motivent ?

La section précédente décrit les facteurs qui influencent les enseignantes de L2 lorsqu'elles choisissent de rétroagir ou de ne pas rétroagir en général. Afin de comprendre les facteurs qui déterminent le choix d'une technique rétroactive (absence de RC, technique incitative ou modélisatrice), la section qui suit décrit les occurrences entre les principaux facteurs de motivation évoqués par les enseignantes lors du rappel stimulé et de l'entrevue et l'emploi des différentes techniques de RC. Dans un premier temps, les liens sont établis entre l'absence de RC et les facteurs qui la motivent. En effet, dans cette recherche, l'absence de RC est considérée comme une catégorie à comprendre dans sa spécificité, puisque les enseignantes ont procédé à un choix entre une RC modélisatrice, une RC incitative ou une absence de RC. Dans un deuxième temps, les liens sont établis entre l'emploi des techniques incitatives (incitation, demande de clarification, indice métalinguistique, répétition et incitation non verbale) et les facteurs de motivation évoqués. Enfin, dans un troisième temps, les liens sont établis entre les techniques modélisatrices (reformulation et correction explicite) et les facteurs de motivation émergent.

Il est à noter que seuls les principaux facteurs sont présentés dans les tableaux inclus dans le corps du texte de cette section. Les facteurs représentant moins de 5 % d'influence sur la technique de RC ont été écartés afin de faciliter la lecture des résultats. Par ailleurs,



les données concernant les erreurs socioculturelles ont également été écartées, car, au vu de leur faible nombre (trois dans la même séquence de RC), leur analyse n'a pas été jugée significative par la chercheuse. De plus, pour une question de cohérence d'analyse des résultats, la présente étude choisit d'exclure la catégorie de RC combinées dans laquelle les enseignantes prodiguent un mélange de techniques incitatives et modélisatrices, car il est impossible de relier objectivement un facteur à une technique particulière. Pour la compréhension des résultats, il est encore important de rappeler que les enseignantes ont régulièrement évoqué plusieurs facteurs sous-jacents à leur rétroaction. La présente recherche a choisi de les considérer tous plutôt que d'opérer une sélection qui aurait trop reflété la subjectivité de la chercheuse. Enfin, les objectifs généraux d'enseignement ayant souvent été évoqués par les enseignantes à l'appui d'autres facteurs de motivation, ils sont distingués des autres facteurs et présentés en premier lieu tout au long de cette section.

#### **4.2.1 Les facteurs sous-jacents à l'absence de RC**

Pour justifier l'absence de RC orale suivant l'erreur d'un apprenant, les enseignantes ont évoqué des objectifs généraux d'enseignement ou des facteurs liés à l'erreur, à l'apprenant, au curriculum, aux caractéristiques des techniques de RC et à l'enseignante elle-même (voir Tableau 17).

Le principal objectif général d'enseignement évoqué par les enseignantes comme facteur motivant l'absence de RC est celui d'assurer la communication (35,48 %) suivi par celui de respecter l'état affectif de l'apprenant, c'est-à-dire la volonté de « ne pas le vexer », ou de « ne pas le gêner » (16,13 %). Par ailleurs, l'analyse des résultats révèle que les facteurs principaux sous-tendant l'absence de RC sont en lien avec l'erreur (48,39 %) avec une nette prédominance du sous-facteur lié à la faible importance accordée à cette erreur par l'enseignante (25,81 %). Les résultats montrent également que les facteurs en lien avec l'apprenant sont presque aussi souvent évoqués (45,16 %), les principaux sous-facteurs étant l'état affectif de l'apprenant : son stress, sa gêne ou sa susceptibilité (22,58 %) et le faible niveau de l'apprenant (16,13 %). Les facteurs en lien avec l'enseignant sont également évoqués (12,90 %) dont son état affectif : son impatience ou son désengagement

occasionnel devant le manque d'investissement de l'apprenant (6,45 %) et le fait que l'erreur n'ait pas été détectée (6,45 %). Enfin, un seul facteur en lien avec le curriculum est évoqué, celui de la mise en situation d'évaluation (9,89 %).

Tableau 17

*Occurrences entre les facteurs de motivation et l'absence de RC*

Facteurs	Principaux sous facteurs	Fréquence d'occurrence
Objectif général d'enseignement	Assurer la communication	35,48 %
	Respecter l'état affectif de l'apprenant	16,13 %
Erreur		48,39 %
	Faible importance	25,81 %
Apprenant		45,16 %
	État affectif	22,58 %
	Faible niveau de langue	16,13 %
Enseignant		12,90 %
	État affectif	6,45 %
	Erreur non détectée	6,45 %
Curriculum		9,68 %
	Situation d'évaluation	9,68 %
Caractéristiques des techniques	-	

Les résultats obtenus lors de l'entrevue valident l'importance de la prise en considération de l'état affectif de l'apprenant lorsque les enseignantes choisissent de ne pas rétroagir. C'est en effet le facteur principal évoqué, que ce soit pour qu'il ne perde pas confiance en lui, pour respecter sa personnalité ou pour ne pas l'intimider (voir Tableau 18).

Tableau 18

*Question d'entrevue sur l'absence de RC*

Question	Enseignantes	Réponse
– Quels sont les facteurs qui font en sorte que vous ne rétroagissez pas ?	1	<i>Par exemple Y. C'est incroyable. Elle a perdu toute sa confiance. Elle parle beaucoup, mais il y a trop d'éléments.</i>
	2	<i>La préparation des examens. Et, au début... Je fonctionne par rapport à la personnalité de l'étudiant. Si je vois qu'il est timide, je fais attention à la rétroaction que je donne. C'est-à-dire en grand groupe ou en petit groupe. Je fais plus attention en grand groupe. Je suis capable de sentir ça. Un étudiant qui est sûr de lui comme eux, les 4, je vais être plus pointilleuse. Les étudiants, surtout ceux qui font des fautes à chaque mot, eux, je vais faire attention. Surtout les trois premières semaines. Je vais aller vers lui, mais si je le corrige, c'est en petit groupe. Certains étudiants ne vont pas accepter que tu les corriges devant tout le monde. Mais ça j'arrive à très bien gérer au début. Je leur demande est-ce que vous voulez ? Ça vous dérange ? Est-ce que tout le monde est d'accord ? Je verbalise.</i>
	3	<i>À des moments oui, quand il y a eu de la tension dans le groupe, j'ai laissé passer. Oui, la RC, mais pas souvent. Il faut le faire, mais pas souvent. Tout dépend de la situation. Comme par exemple tout à l'heure je ne l'ai pas fait parce que.... J'ai senti que j'allais intimider l'étudiant et j'ai laissé passer.</i>

#### **4.2.2 Les facteurs sous-jacents à l'utilisation des techniques incitatives**

Pour justifier l'emploi de techniques incitatives, les enseignantes ont évoqué des facteurs en lien avec l'erreur, l'apprenant, le curriculum et les caractéristiques des techniques (voir Tableau 19).

Le principal objectif général d'enseignement évoqué par les enseignantes comme facteur motivant l'utilisation des techniques incitatives est celui d'impliquer l'apprenant dans son apprentissage (37,93 %).

Par ailleurs, l'analyse des résultats révèle que les facteurs principaux sous-tendant l'utilisation des pratiques incitatives sont en lien avec l'erreur (58,62 %) avec une prédominance des sous-facteurs liés à la forte fréquence de l'erreur (27,59 %) et à la forte importance accordée à l'erreur par l'enseignante (10,34 %). Les résultats montrent également que les facteurs en lien avec l'apprenant sous-tendent ensuite l'emploi des techniques incitatives (48,28 %) parmi lesquels on trouve le fonctionnement cognitif de l'apprenant (20,69 %), son état affectif (10,34 %) et son bon niveau de langue (10,34 %). Les facteurs en lien avec le curriculum sont également évoqués (34,48 %), parmi lesquels le fait que l'enseignement concernant l'erreur soit récent (13,79 %) et qu'il appartienne au niveau concerné (10,34 %). Enfin, un seul facteur en lien avec les caractéristiques des techniques est évoqué, celui de l'efficacité (24,14 %). Il est à noter que le facteur enseignant n'est jamais cité comme influençant le choix d'une technique incitative.

Tableau 19

*Occurrences entre les facteurs de motivation et les techniques incitatives*

Facteurs	Principaux sous facteurs	Fréquence d'occurrence
Objectif général d'enseignement	Impliquer l'apprenant	37,93 %
Erreur		58,62 %
	Forte fréquence	27,59 %
	Forte importance	10,34 %
Apprenant		48,28 %
	Fonctionnement cognitif	20,69 %
	État affectif	10,34 %
	Bon niveau de langue	10,34 %
Enseignant	-	
Curriculum		34,48 %
	Enseignement récent	13,79 %
	Enseignement du niveau	10,34 %
Caractéristiques des techniques		24,14 %
	Efficacité	24,14 %

#### 4.2.3 Les facteurs sous-jacents à l'utilisation des techniques modélisatrices

Pour justifier l'emploi des techniques modélisatrices, les enseignantes ont évoqué des facteurs en lien avec l'apprenant, l'erreur, le curriculum, l'enseignant et les caractéristiques des techniques (voir Tableau 20).

Le principal objectif général d'enseignement évoqué par les enseignantes comme facteur motivant l'utilisation de techniques modélisatrice est celui d'assurer la compréhensibilité du message (10 %).

Par ailleurs, l'analyse des résultats révèle que les facteurs principaux sous-tendant l'utilisation des techniques modélisatrices sont en lien avec l'apprenant (61,43 %), avec une prédominance des sous-facteurs liés à son fonctionnement cognitif (22,86 %), à son état affectif (15,71 %) et à son faible niveau de langue (10 %). Les résultats montrent également que les facteurs en lien avec l'erreur sous-tendent ensuite l'emploi des techniques modélisatrices (54,29 %), parmi lesquels le sous-facteur prédominant est la forte fréquence de l'erreur (24,29 %), puis l'importance accordée à cette erreur par l'enseignante, autant faible (7,14 %) que forte (7,14 %). Les facteurs en lien avec le curriculum sont également évoqués (32,84 %), parmi lesquels le fait que l'enseignement soit récent (10 %) et qu'il appartienne au niveau concerné (10 %). Les facteurs en lien avec l'enseignant apparaissent aussi (12,86 %) avec une très grande prédominance de l'état affectif de l'enseignant (10 %). Enfin, les facteurs liés aux caractéristiques des techniques émergent des résultats (10 %) dont l'efficacité de la technique employée (5,71 %), sa rapidité (2,86 %) et son aspect non intimidant (1,43 %).

Il est intéressant de noter ici que la forte fréquence de l'erreur d'un apprenant influence dans les mêmes proportions les enseignantes lorsqu'elles rétroagissent à l'aide de techniques incitatives (27,59 %) ou modélisatrices (24,29 %). Cela peut s'expliquer par le fait qu'une des trois enseignantes fournit une RC sous la forme de reformulations dans une très grande majorité d'épisodes.

Tableau 20

*Occurrences entre les facteurs de motivation et les techniques modélisatrices*

Facteurs	Principaux sous facteurs	Fréquence d'occurrence
Objectif général d'enseignement	Comprendre le message	10 %
Erreur		54,29 %
	Forte fréquence	24,29 %
	Forte importance	7,14 %
	Faible importance	7,14 %
Apprenant		61,43 %
	Fonctionnement cognitif	22,86 %
	État affectif	15,71 %
	Faible niveau de langue	10 %
Enseignant		12,86 %
	État affectif	10 %
Curriculum		32,86 %
	Enseignement récent	10 %
	Enseignement du niveau	10 %
Caractéristiques des techniques		10 %
	Efficacité	5,71 %
	Rapidité	2,86 %
	Non intimidante	1,43 %

Il est intéressant de remarquer que les résultats obtenus à partir du rappel stimulé montrent des différences entre les facteurs de motivation sous-jacents à l'utilisation des techniques incitatives et modélisatrices, alors que les enseignantes ne verbalisent pas cette différence lors de l'entrevue (voir Tableau 21). En effet, les données du rappel stimulé font apparaître que les techniques modélisatrices sont utilisées dans le but d'assurer la compréhensibilité du message, parce que le niveau de l'apprenant est faible, et elles révèlent que l'état affectif de l'enseignante est un sous-facteur déclencheur de ces techniques de RC. Ces mêmes données font apparaître que les techniques incitatives sont utilisées pour impliquer l'apprenant dans son apprentissage, parce que son niveau est bon





*Je fais participer tout le groupe et tout dépend de la notion langagière. Hier je mange trois pommes, il faut qu'ils maîtrisent le passé composé alors je corrige le passé composé.*

---

Les données du rappel stimulé et de l'entrevue révèlent que le choix des techniques de RC est influencé par les mêmes facteurs sous-jacents à la RC orale en général, c'est-à-dire l'erreur, l'apprenant, le curriculum, l'enseignant et les caractéristiques des techniques. Ces données révèlent également que ce sont les sous-facteurs évoqués qui diffèrent lors du choix de la technique de RC. En effet, une des différences les plus significatives concerne le niveau de l'apprenant, car lorsque ce niveau est faible, la technique utilisée est modélisatrice et lorsque ce niveau est fort, la technique utilisée est incitative. Par ailleurs, les caractéristiques des techniques évoquées divergent puisque les enseignantes jugent les techniques incitatives plus efficaces que les modélisatrices alors que ces dernières sont jugées rapides et non intimidantes.

Les résultats précédents émanent du rappel stimulé et de l'entrevue au cours desquels les enseignantes ont commenté leur pratique et ont fait émerger les facteurs qui les sous-tendent. Dans la section suivante, les résultats présentés proviennent du croisement des données obtenues à partir des observations de la chercheuse sur la nature des erreurs commises par les apprenants et sur les techniques de RC utilisées. Ces données ont été croisées à l'aide du logiciel QDA Miner afin d'approfondir et d'étoffer l'analyse des résultats de la recherche.

#### **4.3 La nature de l'erreur, les facteurs de motivation et la technique de RC**

Afin de comprendre si la nature de l'erreur commise par un apprenant influence le processus décisionnel sous-jacent à la RC et engendre une technique de RC spécifique, la section qui suit présente en premier lieu les occurrences apparues entre la nature de l'erreur et les facteurs de motivation évoqués (voir Tableau 22) puis les occurrences

obtenues entre la nature de l'erreur commise par les apprenants et les techniques de RC utilisées (voir Figure 8). Pour faciliter la compréhension des résultats, il convient de rappeler ici que la présente étude a choisi d'écarter de l'analyse les épisodes de RC impliquant une combinaison de techniques modélisatrices et incitatives pour une même erreur.

#### **4.3.1 La nature de l'erreur et les facteurs de motivation**

Pour les erreurs de nature grammaticale, les résultats révèlent que les RC sont motivées en premier lieu par des facteurs en lien avec l'apprenant (54,64 %), particulièrement par son fonctionnement cognitif : sa capacité analytique, sa mémoire phonologique, sa mémoire de travail ou sa capacité d'attention (21,65 %) et son état affectif : son stress, sa gêne ou sa susceptibilité (11,34 %). La RC de ces erreurs grammaticales est également motivée par des facteurs en lien avec l'erreur (54,60 %) en particulier par la forte fréquence de cette erreur (27,84 %). Suivent ensuite des facteurs liés au curriculum (26,80 %), aux caractéristiques des techniques (13,40 %) et à l'enseignant (11,34 %).

Pour les erreurs de nature lexicale, les résultats montrent que les RC sont motivées en premier lieu par des facteurs en lien avec le curriculum (59,09 %), particulièrement par l'enseignement du niveau concerné (22,73 %). Elles sont ensuite motivées par des facteurs en lien avec l'apprenant (50 %), particulièrement par son état affectif (22,73 %). Suivent des facteurs en lien avec l'erreur (40,91 %), l'enseignant (4,55 %) et les caractéristiques des techniques (4,55 %).

Pour les erreurs de nature phonétique, les résultats montrent que les RC sont en premier lieu motivées par des facteurs en lien avec l'erreur (77,78 %), particulièrement par la nature même de l'erreur (44,44 %), suivis par des facteurs en lien avec l'apprenant (61,11 %) dont son état affectif (22,22 %), son fonctionnement cognitif (16,67 %) et son faible niveau de langue (16,67 %). Les facteurs évoqués sont ensuite en lien avec les caractéristiques des techniques (16,67 %) et avec l'enseignant (11,11 %).

Tableau 22

*Occurrences entre la nature de l'erreur et les principaux facteurs de motivation*

Facteurs	Principaux sous-facteurs	Erreurs grammaticales	Erreurs lexicales	Erreurs phonétiques	Erreurs socioculturelles
<b>Apprenant</b>		<b>54,64 %</b>	<b>50 %</b>	<b>61,11 %</b>	<b>33 %</b>
	Fonctionnement cognitif	21,65 %	-	16,67 %	-
	État affectif	11,34 %	22,73 %	22,22 %	33 %
	Niveau faible	-	-	16,67 %	-
<b>Erreur</b>		<b>54,60 %</b>	<b>40,91 %</b>	<b>77,78 %</b>	<b>100 %</b>
	Forte fréquence	27,84 %	-	11,11 %	-
	Forte importance	-	18,18 %	-	-
	Faible importance	-	13,64 %	-	-
	Nature	-	-	44,44 %	100 %
<b>Curriculum</b>		<b>26,80 %</b>	<b>59,09 %</b>	-	-
	Enseignement du niveau	-	22,73 %	-	-
	Enseignement récent	-	18,18 %	-	-
<b>Caractéristiques des techniques</b>		<b>13,40 %</b>	<b>4,55 %</b>	<b>16,67 %</b>	-
	Efficacité	11,34 %	-	16,67 %	-
	Non intimidante	-	4,55 %	-	-
<b>Enseignant</b>		<b>11,34 %</b>	<b>4,55 %</b>	<b>11,11 %</b>	-
	État affectif	7,22 %	4,55 %	11,11 %	-

#### **4.3.2 La nature de l'erreur et les techniques de RC utilisées**

Il est à noter que, comme dans les sections précédentes, la présente recherche inclut l'absence de RC dans l'analyse des techniques de RC. Il faut rappeler également que les RC modélisatrices représentent 50 % des RC prodiguées et qu'elles se manifestent de façon nettement prédominante sous la forme de reformulations (40 %). Il faut encore rappeler que la majorité des erreurs commises par les apprenants sont de nature grammaticale (69,29 %), puis de nature lexicale (15,61 %), de nature phonétique (12,86 %) et enfin de nature socioculturelle (2,14 %). Ces erreurs de nature socioculturelle ne représentant que trois épisodes de RC, elles ne sont pas jugées significatives dans cette recherche et la RC fournie n'est pas analysée.

En respectant ce dernier choix, les résultats obtenus montrent que les erreurs de nature lexicales sont celles qui suscitent le plus de RC (81,82 %), suivies par les erreurs de nature phonétique (77,78 %), puis par les erreurs de nature grammaticale (67,01 %).

Les résultats révèlent également que les erreurs de nature grammaticale sont à l'origine de 45,36 % de RC modélisatrices, de 24,74 % d'absence de RC et de 21,65 % de RC incitatives. Les erreurs de nature lexicale suscitent, quant à elles, 63,64 % de RC modélisatrices, 18,18 % de RC incitatives et 13,64 % d'absence de RC. Les erreurs de nature phonétique sont suivies de 66,67 % de RC modélisatrices, de 16,67 % d'absence de RC et de 11,11 % de RC incitatives (voir Figure 8).

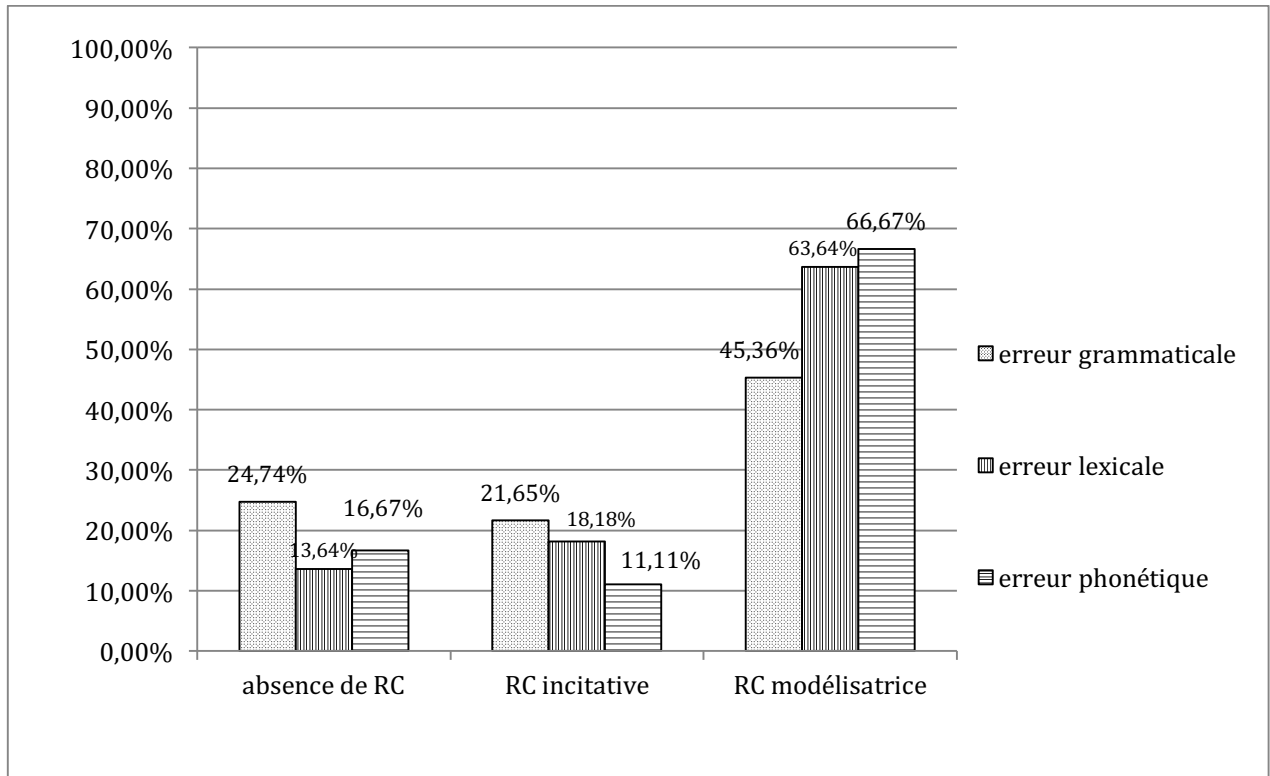


Figure 8 : Les occurrences entre la nature de l'erreur et les techniques de RC

## **5. L'interprétation des résultats et la discussion**

La présente étude a pour objectif de comprendre le processus décisionnel sous-jacent à la RC orale des enseignants de L2. Pour ce faire, les objectifs spécifiques visent à déterminer dans un premier temps quels sont les principaux facteurs qui influencent ce processus décisionnel, puis, dans un deuxième temps, quels sont les facteurs qui prédominent dans le choix d'une technique de RC pour enfin, dans un troisième temps, comprendre l'influence de la nature de l'erreur sur le processus décisionnel sous-jacent à la RC orale et sur l'emploi des différentes techniques de RC utilisées par un enseignant de L2. Pour parvenir à répondre à ces trois objectifs spécifiques, l'analyse des résultats s'appuie sur le croisement des données issues du rappel stimulé et de l'entrevue. Dans ce chapitre, les résultats obtenus sont interprétés à la lumière de la recherche existante. En premier lieu, les facteurs qui influencent le processus décisionnel sous-jacent à la RC sont interprétés, les facteurs qui influencent le choix des techniques de RC sont ensuite analysés, puis l'influence de la nature de l'erreur sur la RC orale est commentée. Enfin, des implications pédagogiques émanant des résultats de cette recherche sont proposées.

### **5.1 Les facteurs qui influencent le processus décisionnel sous-jacent à la RC orale**

L'analyse des résultats, comme l'étude de Smith (1996) pouvait le laisser supposer, place l'apprenant au cœur du processus décisionnel qui sous-tend la RC orale des enseignants de L2. La référence à des facteurs en lien avec l'apprenant représente en effet 26,48 % de la totalité des facteurs évoqués par les enseignantes lors du rappel stimulé. Parmi ceux-ci, la plupart du temps, les enseignantes disent s'adapter aux caractéristiques individuelles de leurs apprenants (68,42 %), tout particulièrement à leur fonctionnement cognitif (34,21 %), confirmant ainsi l'importance de ce facteur décrit dans l'étude de Trofimovitch et al. (2007) qui révèle que l'efficacité de la reformulation est liée aux caractéristiques individuelles des apprenants telles que leur capacité analytique, leur mémoire phonologique, leur mémoire de travail ou encore leur capacité d'attention. De

façon tout aussi récurrente, les enseignantes affirment chercher à adapter leur RC à l'état affectif de leurs apprenants (27,21 %). Elles ne font pas explicitement référence à l'hypothèse du filtre affectif de Krashen (1982, 1985), mais la préoccupation de ne pas « stresser » l'apprenant, de ne pas le « vexer » ou de le « rassurer » apparaît régulièrement dans leur verbalisation lorsqu'elles évoquent des objectifs généraux d'enseignement comme facteur de motivation de leur RC. L'analyse des résultats montre donc que, bien que non objectivement mesurables ou quantifiables, le fonctionnement cognitif et l'état affectif de l'apprenant représentent un grand point d'ancrage de la RC orale des enseignants de L2. Toujours en lien avec l'apprenant, son niveau de langue se révèle également un facteur d'influence important de la RC orale (28,94 %) puisque les enseignantes choisissent de rétroagir ou pas et d'adapter leur technique de RC en fonction de ce niveau. Ce résultat semble aller dans le sens des études d'Ammar et Spada (2006), de Mackay et Philp (1998) et de Philp (2003) qui montrent que le bénéfice des différentes techniques de RC dépend du niveau de langue des apprenants. Mais ce résultat est commenté et nuancé dans la section suivante (5.2) qui s'attache à l'analyse des facteurs de motivation en lien avec les différentes techniques de RC. Par ailleurs, il est intéressant de noter que, même si la référence à la préférence des apprenants pour la RC est faible pendant le rappel stimulé (2,63 %), les réponses apportées lors de l'entrevue révèlent que deux des trois enseignantes incluent cette interrogation dans un questionnaire qu'elles proposent à leurs étudiants en début de session. Elles prennent ainsi connaissance de la sensibilité de leurs apprenants quant à la RC orale et s'y adaptent ensuite. Mais, il ressort également de cette entrevue qu'elles perçoivent la RC comme un outil nécessaire et efficace à l'apprentissage de la L2 et que la perception de la RC orale par leurs étudiants modifie plus la modalité de cette RC que le fait qu'elle la dispense ou non. Par exemple, lorsqu'un apprenant manifeste une réticence envers la RC, elles choisissent de rétroagir en petit groupe plutôt qu'en grand groupe ou elles sont attentives à ne rétroagir que lorsqu'elles le sentent en confiance au sein de la classe. Par ailleurs, lors de l'entrevue, l'enseignante 1 rapporte le fait que ses étudiants regrettent de ne pas avoir été corrigés dans les niveaux précédents et qu'ils estiment qu'avec sa RC « (ils) appren(nent) ». Corroborant les études de Brown (2009), de Chenoweth et al. (1983) et de Jean et Simard (2011), ces étudiants semblent donc juger la

compétence de leur enseignante au fait qu'elle rétroagisse oralement lorsqu'ils commettent des erreurs.

Les résultats révèlent donc que l'apprenant est au cœur du processus décisionnel de la RC orale des enseignants de L2, d'une façon d'autant plus significative, que le principal facteur en lien avec l'erreur peut également être rattaché à l'apprenant. En effet, l'analyse des résultats montre que les facteurs les plus souvent évoqués par les enseignantes sont en lien avec l'erreur (27,53 %) et que parmi ceux-ci, le sous-facteur le plus souvent cité est la forte fréquence de l'erreur (11,15 %). Or, bien que l'erreur soit qualifiée de fréquente par les enseignantes, elle est à analyser en fonction de sa récurrence chez l'apprenant concerné. En effet, la décision de rétroagir ou non a régulièrement été justifiée par les enseignantes au cours du rappel stimulé en faisant référence à « son problème à lui » ou « sa difficulté à elle » ou encore en exprimant le fait que, si parfois elles ne rétroagissaient pas, « c'est parce que ça, ce n'est pas sa difficulté ». Donc, bien que cette verbalisation ait été codée en lien avec la fréquence de l'erreur puisqu'exprimée en premier lieu ainsi, ce résultat est à rapprocher de la variable « apprenant » dans les choix rétroactifs des enseignantes. Appuyant la recherche de Lyster (1999), les résultats de la présente étude montrent que les facteurs de motivation en lien avec l'erreur influencent la RC orale de enseignants de L2, mais que, parmi ceux-ci, l'apprenant reste au cœur des prises de décisions rétroactives.

Par ailleurs, contrairement à ce que l'on pouvait supposer au vu des recherches de Loewen et Saito (2010), de Lyster et al. (2013), de Mackey et al. (2000), et de Philp (2003) qui indiquent que la RC orale est plus efficace lorsqu'elle cible certaines erreurs, le fait que les enseignantes choisissent de sélectionner les formes erronées dans un discours et de ne pas toutes les corriger apparaît peu dans les résultats du rappel stimulé (7,59 %). En effet, on aurait pu penser que les enseignantes justifieraient plus souvent l'absence de RC par le fait qu'elles choisissaient l'erreur à corriger parmi les nombreuses produites. Or, ce facteur n'a pas été exprimé ainsi. Mais il est intéressant de noter que l'analyse de l'entrevue et son rapprochement avec les données obtenues lors du rappel stimulé révèlent que le choix de ne pas rétroagir lorsqu'un apprenant commet beaucoup d'erreurs dans un même discours est directement lié à son niveau de langue (22 %). En effet, les données du rappel stimulé montrent que les enseignantes expliquent souvent le fait qu'elles ne rétroagissent pas, ou peu, en faisant référence au faible niveau de l'apprenant plutôt qu'au grand nombre



d'erreurs commises. Le croisement des données du rappel stimulé et de l'entrevue révèle donc que le niveau de l'apprenant est le principal facteur qui motive la sélection des erreurs dans le discours d'un apprenant.

Force est de constater que certains facteurs qui émergent des recherches en lien avec les prises de décision interactives en général comme le respect du curriculum ou l'importance du contexte d'enseignement (Smith, 1996) apparaissent peu dans la verbalisation des enseignantes pendant le rappel stimulé. En effet, le curriculum est évoqué dans seulement 13,59 % des cas et, comme l'étude de Smith (1996) pouvait le laisser supposer, c'est l'impératif d'enseignement qui prédomine (71,79 %), qu'il soit récent (35,90 %), appartenant au niveau concerné (25,64 %) ou supposé déjà acquis (10,26 %). Mais, même si ces facteurs en lien avec la prise de décisions interactives en général ressortent peu d'une situation de verbalisation spontanée, cela ne signifie pas qu'ils ne sous-tendent la RC orale des enseignantes. En effet, l'importance du contexte social d'apprentissage, qui ressort de l'étude de Smith (1996), apparaît comme un véritable facteur de motivation de la RC orale dans les réponses des enseignantes pendant l'entrevue. Elles évoquent régulièrement le fait qu'elles souhaitent créer « une bonne ambiance de classe » « un climat de classe relaxant, amusant, zen » ou « une atmosphère de confiance » grâce auxquels, selon leur témoignage, la RC est rendue possible.

Par ailleurs, comme l'étude de Richards (1996) le laissait supposer, l'analyse des résultats indique que certains objectifs généraux d'enseignement sont des facteurs d'influence de la RC orale des enseignants de L2 (21,60 %). Parmi ceux-ci, la volonté d'impliquer l'apprenant dans son apprentissage émerge de façon significative (17,74 %). Ce que révèle également l'analyse de ces objectifs généraux, tant lors du rappel stimulé que lors de l'entrevue, c'est que les enseignantes semblent exercer régulièrement un choix entre le fait de favoriser la communication (25,81 %) et le fait d'assurer la précision de la langue (11,28 %). Cette prise de décision s'apparente à la notion de dilemme proposée par l'étude de Wanlin et Crahaig (2012), mais aucun des dilemmes retenus dans cette dernière étude n'est évoqué par les enseignantes de L2. La principale résolution de dilemme liée à la RC qui émerge de l'analyse des résultats fait référence à l'impératif de communication. Dans son hypothèse du moniteur, Krashen (1982, 1985) présente la RC orale comme néfaste à l'acquisition de la L2, car elle brise le flux de la communication. Comme le laissait présager

cette hypothèse, il semblerait que, pour les enseignantes, le fait de briser ce flux en fournissant une RC orale n'est pas un choix simple et anodin, mais que cela représente une véritable résolution de dilemme. Il est particulièrement intéressant de relever ce résultat, alors que les trois enseignantes participantes sont convaincues de l'importance de la RC et qu'elles l'utilisent comme outil d'enseignement de la L2 appliquant en cela un enseignement centré sur la forme en contexte communicatif (Spada, 1997, 2011).

Enfin, il faut rappeler ici qu'un des principaux intérêts de la présente étude est de contribuer à la qualité de la formation initiale et continue des enseignants de L2. Pour cela, les facteurs en lien avec l'enseignant évoqués par les participantes pendant le rappel stimulé et pendant l'entrevue apportent un éclairage utile sur le processus décisionnel de la RC. Il apparaît que les facteurs en lien avec l'enseignant sont peu cités (4,88 %). Parmi ceux-ci, l'état affectif, c'est-à-dire la lassitude ou l'impatience due à la non-implication de certains apprenants est dominant (71,43 %). La formation apparaît peu dans le rappel stimulé (14,29 %) et, en réponse aux questions de l'entrevue leur demandant d'expliquer sur quelles bases elles produisent leur RC orale, les enseignantes évoquent « un ensemble de facteurs » incluant « [leur] formation », « [leur] vécu » et « [leur] expérience personnelle ». Mais, il faut noter qu'à ce moment-là, elles réitèrent toutes l'importance d'adapter leur RC à l'apprenant concerné, ce qui pourrait être le reflet du contenu de leur formation initiale ou continue. Il est à noter également que, malgré cet aspect multifactoriel évoqué, deux des enseignantes affirment dans l'entrevue que la RC est un outil indispensable à l'enseignement de la L2, ajoutant pour l'une d'entre elles, à l'instar de Schmidt (1995) que la prise en compte des erreurs par les étudiants est essentielle. Une des enseignantes affirme, quant à elle, que sa formation est à la base de l'organisation de ses séquences d'apprentissage et de sa pédagogie plutôt que des techniques employées. Une autre enseignante regrette le fait qu'elle n'ait pas reçu le support visuel d'une formation continue sur la RC suivie deux ans auparavant. On pourrait donc conclure, en croisant les données du rappel stimulé et de l'entrevue que, même si les enseignantes ne le verbalisent pas, leur RC orale est influencée par leur formation et les résultats révèlent qu'elles souhaitent avoir accès à de nouvelles informations qui leur permettraient de l'optimiser.

L'analyse des résultats révèle donc qu'aux yeux des enseignantes de L2 participantes la pratique d'une RC orale est importante pour favoriser l'acquisition de la L2 et que leur préoccupation première lorsqu'elles la prodiguent est de l'adapter à l'apprenant concerné. Est-ce que cette adaptation passe par le choix d'une technique de RC particulière ? C'est ce que la présente recherche tente de comprendre.

## **5.2 Les facteurs qui influencent le choix des techniques de RC**

Le second objectif spécifique de la présente étude est de découvrir si certains facteurs sont prépondérants dans le choix de l'utilisation d'une technique de RC par les enseignants de L2. L'analyse des résultats révèle tout d'abord que, durant les séquences filmées d'enseignement, les erreurs commises par les apprenants sont suivies 70,71 % du temps par une RC. Elle indique ensuite, confirmant ainsi les études de Lyster et Ranta (1997), de Lyster (1999) et de Sheen (2004), que les pratiques modélisatrices représentent 50 % des techniques employées par les enseignantes lors de leurs RC orales et que la reformulation est largement prédominante (40 %). L'absence de rétroaction est observée dans 22,14 % des cas. Les techniques incitatives représentent 20,71 % des RC. Il faut rappeler que la non-rétroaction est intégrée dans cette section sur les techniques de RC. En effet, les facteurs qui l'influencent sont décrits afin de procéder à leur rapprochement avec ceux qui influent sur la reformulation, ceci en référence aux études sur la prise en compte de la RC de Lyster et Ranta (1997), Lyster (1999) et Mackay et al (2000).

L'analyse des résultats révèle que les facteurs en lien avec l'erreur sous-tendent, de façon récurrente le choix des techniques de RC ou de la non-rétroaction. Parmi ces facteurs, l'importance que l'enseignante prête à l'erreur est un sous-facteur important. En effet, une erreur jugée peu importante par l'enseignante est suivie le plus souvent par une absence de RC (25,81 %), elle donnera parfois lieu à des reformulations (7,14 %), mais ne suscitera aucune RC incitative. Il apparaît ainsi implicitement que les pratiques incitatives, bien que minoritaires dans les choix de RC des enseignantes, sont toujours associées à une certaine importance accordée à l'erreur commise. Mais il est intéressant de noter que des

reformulations sont également prodiguées lorsque l'erreur commise est jugée importante (7,14 %). Ce résultat est à comprendre en tenant compte du fait qu'une des enseignantes participantes fournit presque exclusivement une RC sous forme de reformulations. Ceci peut également expliquer les résultats obtenus concernant la forte fréquence de l'erreur. En effet, ce sous-facteur influence de façon importante la décision de rétroagir, mais il paraît influencer autant la motivation à prodiguer une RC incitative (27,59 %) que modélisatrice (24,29 %). Au vu de l'observation des pratiques des enseignantes participantes, on peut émettre l'hypothèse que, lorsqu'un enseignant utilise un éventail de techniques différentes, les techniques incitatives sont privilégiées lorsque l'erreur d'un apprenant est jugée importante. Mais, lorsque l'enseignant pratique une RC orale en utilisant presque exclusivement la reformulation, l'importance accordée à l'erreur ne justifie pas un changement de cette technique. Par ailleurs, contrairement à ce que l'on aurait pu supposer au vu de certaines recherches (Lyster, 1999 ; Lyster & Ranta, 1997 ; Sheen, 2004) qui montrent que la technique de RC la plus employée pour répondre aux erreurs les plus fréquentes est la reformulation, aucune distinction entre les RC incitatives et modélisatrices en lien avec la fréquence de l'erreur ne peut être constatée dans la présente étude. Les erreurs les plus fréquentes étant de nature grammaticale, le lien entre la nature de l'erreur et les techniques de RC employées sera analysé dans la section suivante.

Par ailleurs, l'analyse des résultats révèle que l'apprenant est également un important facteur d'influence du choix de technique de RC ou d'absence de RC à l'oral. En effet, l'adaptation au fonctionnement cognitif de l'apprenant est, de façon significative, à l'origine du choix de la technique de RC. En effet, ce sous-facteur est à l'origine de 22,86 % de pratiques modélisatrices et de 20,69 % des pratiques incitatives. Les enseignantes affirment clairement adapter leur technique de RC à ce qu'elles pensent correspondre au mode d'apprentissage de l'apprenant. Cette motivation à choisir un type de RC en fonction du fonctionnement cognitif de l'apprenant va dans le sens de la recherche de Trofimovitch et al. (2007) qui révèle l'importance des caractéristiques individuelles de l'apprenant telles que sa capacité analytique, sa mémoire phonologique, sa mémoire de travail et sa capacité d'attention dans l'acquisition de la L2. Parmi les facteurs en lien avec l'apprenant, le respect de son état affectif est également un sous-facteur important à l'origine de 22,58 % d'absence de RC, de 15,71 % de techniques modélisatrices (dont 12,85 % de

reformulations) et de 10,34 % de pratiques incitatives. La majorité du temps, les enseignantes respectent ce qu'elles estiment être la fragilité ou la susceptibilité de leur apprenant en s'abstenant de rétroagir ou en reformulant, mais parfois, lorsqu'elles estiment que cet apprenant est assez fort moralement pour la recevoir, elles prodiguent une RC incitative. L'analyse des résultats révèle donc que la reformulation peut s'apparenter à la non-rétroaction lorsqu'elle répond à l'objectif de respecter l'état affectif de l'apprenant. Elle révèle également que, même si les RC incitatives ne sont pas clairement définies comme telles dans les objectifs généraux d'enseignement, elles sont perçues par les enseignantes comme étant des RC plus blessantes ou plus « traumatisantes » pour les apprenants que les RC modélisatrices. Il est par ailleurs intéressant de noter que, les pratiques incitatives sont plus souvent qualifiées d'efficaces (24,14 %) que les pratiques modélisatrices (5,71 %) mais que l'état affectif de l'apprenant domine le choix de la technique de RC prodiguée. L'analyse des résultats révèle encore que le niveau de langue de l'apprenant est un facteur primordial dans le choix de la technique de RC ou de la non-rétroaction. En effet, le fait que le niveau de l'apprenant soit faible justifie 16,13 % d'absence de RC et 10 % de pratiques modélisatrices (dont 7,14 % de reformulations) et aucune RC incitative. À l'inverse, lorsqu'une enseignante évoque le bon niveau de langue de l'apprenant (10,34 %), c'est toujours pour motiver la présence d'une RC et cette RC apparaît toujours sous une forme incitative, jamais modélisatrice. Ici encore, l'analyse des résultats montre que la motivation à prodiguer une RC sous forme de reformulation semble se rapprocher de l'absence de RC. Il est important de remarquer que les enseignantes ont toutes motivé leur choix de rétroagir à l'aide d'une RC modélisatrice lorsque le niveau de langue de l'apprenant était faible et d'une RC incitative lorsque le niveau de langue de l'apprenant était fort. Cette motivation entre en contradiction avec les études de Mackay et Philp (1998), de Philp (2003) et de Trofimovitch et al. (2007) qui indiquent que la reformulation offerte aux apprenants faibles n'est pas nécessairement prise en compte et ne favorise pas l'apprentissage de la L2, car ils les confondent avec un simple discours ou une répétition non corrective (Lyster, 2004). Elle s'inscrit également en faux avec l'étude d'Ammar et Spada (2006) qui révèle que les apprenants de niveau avancé bénéficient de toutes les formes de RC, mais que les apprenants de niveau faible bénéficient plus des techniques incitatives que de la reformulation dans le processus d'acquisition de la L2. Elle conforte par contre l'étude de

Brown (2009) qui révèle que les apprenants avancés préfèrent les RC incitatives à la reformulation.

Enfin, l'analyse des objectifs généraux d'enseignement évoqués à l'appui du choix d'une technique de RC montre que le fait de vouloir assurer la communication est principalement évoqué pour motiver l'absence de RC (35,48 %), que la reformulation vise plutôt à rendre un message compréhensible (10 %) et que les pratiques incitatives sont utilisées lorsque l'enseignante souhaite impliquer l'apprenant dans son apprentissage (37,93 %). Il est d'ailleurs intéressant de noter que l'état affectif des enseignantes c'est-à-dire leur lassitude ou leur impatience lorsqu'un apprenant ne s'implique pas assez est évoqué pour justifier l'absence de RC (6,45 %) ou l'emploi de la reformulation (10 %). L'absence de RC et la reformulation semblent donc être perçues par certaines des enseignantes participantes comme un renoncement exceptionnel à leur devoir. Implicitement, si la lassitude est évoquée pour justifier l'emploi de la reformulation autant que l'absence de RC, cela peut laisser supposer que l'utilisation de pratiques incitatives exige une attention, une énergie et une implication plus importantes de la part des enseignants de L2.

L'analyse des résultats, en réponse aux deux premières questions spécifiques de la présente étude, révèle que des facteurs en lien avec l'erreur, l'apprenant, le curriculum, l'enseignant et les caractéristiques des techniques sont bien à l'origine du processus décisionnel de la RC et du choix des techniques de RC utilisées. Mais on peut remarquer que la nature de l'erreur est rarement citée par les enseignantes, que ce soit pendant le rappel stimulé ou pendant l'entretien guidé. Or, l'étude de Lyster (1999) révèle que les techniques de RC et leur distribution ont un lien avec la nature de l'erreur. Il est donc intéressant de comprendre si la nature de l'erreur exerce une influence sur la motivation à rétroagir et sur les techniques de RC employées alors qu'elle n'est pas consciemment considérée comme un facteur de motivation de RC orale par les enseignantes participantes.

### 5.3 La nature de l'erreur, facteur d'influence de la RC orale ?

Les facteurs de motivation en lien avec l'erreur évoqués par les enseignantes lors du rappel stimulé et de l'entretien guidé font rarement référence à la nature de l'erreur, mais ils proviennent de la seule verbalisation des enseignantes. Afin de faire le lien entre les résultats obtenus et les études existantes (Lyster, 1999) cette sous-section propose une analyse des résultats utilisant les données obtenues par l'identification exhaustive de la nature des erreurs par la chercheuse. L'analyse s'intéresse, dans un premier temps, aux occurrences apparues entre la nature des erreurs et les facteurs de motivation sous-jacents à la RC orale et, dans un deuxième temps, aux occurrences apparues entre ces mêmes natures d'erreur et les différentes techniques de RC utilisées.

L'analyse des résultats confirme que les principaux facteurs de motivation sous-jacents à la RC orale des enseignantes sont en lien avec l'apprenant et l'erreur pour les erreurs de nature grammaticale comme pour les erreurs de nature phonétique. La nature de l'erreur elle-même n'apparaît comme le principal sous-facteur de motivation que pour les erreurs de nature phonétique (44,44 %). Cela semble montrer que la nature de l'erreur joue un faible rôle dans la motivation à rétroagir des enseignantes. Mais, l'analyse des résultats montre également que le curriculum apparaît comme le principal facteur de motivation sous-jacent à la RC lorsque l'erreur est de nature lexicale (59,09 %). Cela laisse supposer que, lorsque l'erreur est de nature lexicale, le respect du curriculum est un facteur plus important dans le processus décisionnel de la RC orale que ne le laissent paraître le rappel stimulé et l'entretien et que la RC est utilisée pour faire respecter des impératifs d'enseignement. Il apparaît également que le sous-facteur le plus souvent évoqué dans cette catégorie est celui de l'enseignement du niveau concerné (22,73 %). Ce résultat fait émerger l'hypothèse que la RC orale est utilisée comme outil d'enseignement du lexique lorsqu'il correspond au niveau concerné.

Corroborant l'étude de Lyster (1999), les résultats montrent que les erreurs de nature lexicale sont celles qui suscitent le plus de RC (81,82 %), suivies par les erreurs de nature phonétiques (77,78 %) puis par les erreurs de nature grammaticales (67,01 %). Par ailleurs, l'analyse des occurrences obtenues entre la nature de l'erreur et la technique de rétroaction choisie par les enseignantes révèle que les erreurs de nature grammaticale sont

majoritairement suivies de RC modélisatrices (45, 36 %), corroborant en cela les études de Lyster (1999), de Lyster et Ranta (1997) et de Sheen (2004). Mais, contrairement à ce que ces mêmes recherches pouvaient laisser supposer, ce sont celles qui génèrent également le plus de techniques incitatives. Cela peut s'expliquer par le fait qu'une des enseignantes utilise très régulièrement les pratiques incitatives dans l'objectif de « faire réfléchir » ses étudiants. Les erreurs de nature phonétique se révèlent être celles qui génèrent le plus de reformulations (66,67 %) suivies par les erreurs de nature lexicale (63,64 %). Par ailleurs, les résultats révèlent que l'absence de RC se manifeste le plus souvent après des erreurs de nature grammaticale (24,74 %) et le moins souvent après des erreurs de nature lexicale (13,64 %). Cette dernière constatation semble venir appuyer les résultats précédents montrant l'importance que revêt l'erreur de nature lexicale au vu du curriculum à enseigner. Le fait que les erreurs de nature phonétique soient dans leur très grande majorité suivies de reformulations, le fait que les erreurs de nature grammaticale soient celles qui génèrent le plus d'absence de RC alors que les erreurs lexicales en génèrent le moins peuvent laisser supposer que des schémas de RC orale préexistent chez les enseignantes participantes, même s'ils ne sont pas verbalisés. La nature de l'erreur pourrait donc parfois dicter le choix de la technique de RC orale sans que les enseignants n'en prennent conscience.

#### **5.4 Commentaires et implications pédagogiques**

Il ressort de l'analyse des résultats obtenus en croisant les données du rappel stimulé, de l'entrevue et des observations de la chercheuse que les enseignantes participantes à la recherche considèrent la RC orale comme un moyen efficace d'acquisition de la L2 et que l'apprenant est au cœur de cette RC orale. En effet, le respect de son fonctionnement cognitif, de son état affectif et la récurrence de ses erreurs sont majoritairement évoqués par les enseignantes comme les facteurs qui les incitent à rétroagir à l'oral. Si ces facteurs relèvent tous des recherches sur la RC et sur le processus décisionnel (Krashen 1982, 1985 ; Lyster, 1999 et 2004 ; Smith, 1996 ; Trofimovith & al., 2007), ils appartiennent également au domaine de la recherche sur l'efficacité de



l'enseignement. En effet, la différenciation pédagogique qui prend en compte la spécificité des besoins de l'apprenant est aujourd'hui un important sujet de recherche (Allington, 2002 ; Perrenoud, 2003 et Tomlinson, 2000, dans Turcotte, 2009) et elle est considérée comme une approche efficace en enseignement (Tomlinson, 2000, dans Turcotte 2009). Il est intéressant de constater que les enseignantes participantes à cette étude sont reconnues dans leur milieu professionnel par leurs étudiants autant que par leur hiérarchie comme d'excellentes professionnelles et qu'elles pratiquent cette pédagogie différenciée, même si elles n'emploient jamais cette terminologie. Lorsque la RC orale est utilisée comme un outil d'enseignement de la L2, elle semble répondre aux mêmes critères d'efficacité que d'autres volets de l'enseignement aux yeux d'enseignantes expertes. Ce désir d'adaptation de la RC orale aux besoins spécifiques de leurs apprenants passe par le fait de dispenser une RC orale, mais influence également le choix de la technique de RC utilisée. Force est de constater que, même si les pratiques incitatives sont perçues comme efficaces par les enseignantes, la reformulation est prodiguée de façon majoritaire, quelle que soit la nature de l'erreur commise (grammaticale, lexicale ou phonétique). Cette constatation va dans le sens des recherches de Lyster (1999), de Lyster et Ranta (1997) et de Sheen (2004). Or, de nombreuses études (Ammar & Spada, 2006 ; Lyster 2004 ; Mackey & Philp 1998 ; Philp, 2003 ; Sheen 2004 et Trofimovitch & al., 2007) arrivent à la conclusion que les pratiques incitatives sont plus efficaces que la reformulation pour l'acquisition de la L2. Pour aller plus loin dans cette réflexion, les enseignantes adaptent leur RC en tenant compte du niveau de langue de l'apprenant. Elles prodiguent des RC incitatives aux apprenants de niveau avancé et des reformulations aux plus faibles. Or, les recherches montrent que, si les apprenants de niveau avancé bénéficient de toutes les techniques de RC et les préfèrent aux autres, les apprenants plus faibles bénéficient plus des pratiques incitatives, car ils ont de la difficulté à percevoir les reformulations comme étant des formes de RC (Ammar et Spada, 2006 ; Mackay & Philp, 1998 ; Loewen & Sato, 2010 ; Lyster, 2004 ; Lyster & al., 2013 ; Philp, 2003). Ils interprètent en effet la rétroaction qui leur est prodiguée comme reprenant le sens de leur discours et non la forme (Lyster, 2004). Au vu des différents résultats de cette recherche, il semble opportun de porter à la connaissance des futurs enseignants de L2 le fait que, lorsque des enseignantes jugent que la RC orale est un outil d'enseignement à part entière, elles sont en mesure de la pratiquer de façon récurrente dans leurs cours. Il paraît

également important de faire remarquer aux enseignants de L2 que la production régulière d'une RC orale est en mesure de respecter l'état affectif de l'apprenant. En effet, si un enseignant est convaincu de l'intérêt de fournir une RC, mais s'il a l'impression que cette dernière occasionne de la gêne à un apprenant, il peut privilégier certaines modalités de travail comme le petit groupe et développer une atmosphère de confiance qui favorise cette RC. Il semble aussi adéquat de montrer que la RC peut être prodiguée avec la volonté de respecter les caractéristiques individuelles des apprenants ainsi que son niveau de langue. Mais, dans cette optique, il semble important de porter à la connaissance des futurs enseignants et des enseignants déjà en exercice les recherches sur l'efficacité des techniques de RC dans l'acquisition de la L2 (Ammar et Spada, 2006 ; Lyster 2004 ; Mackey & Philp 1998 ; Philp, 2003 ; Sheen 2004 et Trofimovitch & al., 2007), tout particulièrement celles qui concernent la prise en compte de la RC par les apprenants en lien avec leurs caractéristiques individuelles (Ammar & Spada, 2006 ; Mackay & Philp, 1998 ; Loewen & Sato, 2010 ; Lyster, 2004 ; Lyster & al., 2013 ; Philp, 2003 ; Trofimovitch & al., 2007). En effet, ces recherches montrent que les RC incitatives sont mieux perçues par les apprenants que la reformulation, particulièrement lorsque leur niveau de langue est faible. Porter à la connaissance des enseignants de L2 les résultats de ces études, leur permettrait de mieux adapter leur RC à leurs étudiants, ce qui paraît être une de leurs préoccupations majeures.

## **Conclusion et limites de la recherche**

En conclusion, la RC orale des enseignantes, lorsqu'elle est considérée comme un moyen d'enseignement de la L2 nécessaire et efficace est produite en grand nombre par les enseignantes de L2. Cette RC est le reflet de pratiques respectueuses des caractéristiques des apprenants. Le fait que d'aussi nombreuses RC aient été prodiguées dans les séquences d'enseignement observées montre que lorsqu'un enseignant est persuadé du bien-fondé de cette pratique, sa mise en œuvre est possible tout en préservant un contexte social d'enseignement positif et une communication orale naturelle. Cela suppose une attention et un engagement importants de la part des enseignants, tout particulièrement lorsqu'ils font

le choix d'utiliser des techniques incitatives. Cette étude espère contribuer à encourager les enseignants de L2 à opter pour ces pratiques de RC et à les rendre les plus efficaces possible.

Il faut cependant remarquer que, bien que cette recherche réponde à une lacune du champ empirique existant en tentant de comprendre le processus décisionnel de la RC à l'oral, elle présente certaines limites liées aux choix méthodologiques (rappel stimulé et entrevue) ainsi qu'à la nature même d'une recherche qualitative.

En effet, le choix méthodologique du rappel stimulé comme méthode de collecte de données, bien que permettant l'accès aux pensées et aux prises de décisions des enseignants, présente des biais possibles. La validité des données obtenues par cette technique a parfois été jugée limitée à ce que pense l'enseignant au moment où il verbalise (Calderhead, 1981, 1986 ; Lyle, 2003 ; Shavelson & al., 1986). Les informations apportées sur des actes passés peuvent en effet être considérées comme non existantes dans la mémoire à court terme, ce qui oblige une rationalisation des événements. Par ailleurs, le chercheur, en guidant l'entretien, peut influencer le rappel des événements et leur verbalisation. Il faut donc prendre des précautions pour assurer la validité de l'entretien ainsi que la fiabilité des résultats. Il est notamment primordial que le temps entre l'enregistrement et l'entretien soit le plus court possible (Borg, 2006 ; Gass & Mackey, 2000). Par ailleurs, il est important que la verbalisation corresponde à un processus mental et non à une simple conversation (Brown & Rodgers, 2000). En effet, le rappel stimulé est « ... un dispositif de recherche, un observatoire contraignant. » (Durand, 2015). De plus, les chercheurs doivent faire attention à déceler tous les signaux, même non verbaux (Brown & Rodgers, 2000). Enfin, ces chercheurs doivent utiliser des stratégies qui favorisent le « reenactment » ou « revécu » comme être dans la même classe, se pencher sur l'écran, etc. (Durand, 2015).

Dans la présente recherche, l'écart entre la séquence filmée d'enseignement et le rappel stimulé a été de 48 h. L'entretien s'est déroulé dans la même salle de classe afin de favoriser le « revécu » des enseignantes. Les questions ont respecté les recommandations de Vermesh (1991), les enseignantes n'ont donc pas été questionnées sur le « pourquoi » de leur RC, mais sur ce qui les avait motivées à agir. En conclusion, le rappel stimulé présente effectivement des limites à prendre en considération, mais les précautions prises dans la

présente recherche permettent de minorer les impacts négatifs et d'exploiter les résultats obtenus grâce à cette méthodologie.

Par ailleurs, l'entrevue qui a suivi le rappel stimulé présente certaines limites qu'il est intéressant de signaler. En effet, les questions de l'entrevue ont été créées en reprenant les variables émergeant des recherches recensées dans le cadre théorique. La structure du questionnaire répond donc à cette perspective. Or, le recoupement des données des deux outils de collecte (rappel stimulé et entrevue) montre qu'il aurait été plus pertinent de bâtir ce questionnaire en se basant sur les facteurs émergeant de la présente étude (importance de l'apprenant, de l'erreur, du curriculum, de l'enseignant et des différentes techniques) plutôt que sur les résultats spécifiques des recherches. Cela aurait permis de simplifier la triangulation et de la rendre encore plus efficace.

Enfin, il faut signaler que, même si cette recherche a suivi les recommandations de la mise en œuvre du rappel stimulé et qu'un contrôle interjuges a été pratiqué à toutes les étapes du processus du traitement des données, elle présente tout de même des limites et des biais inhérents à toute recherche qualitative, comme l'effet de désirabilité sociale, la modification de l'environnement de travail et la subjectivité de la chercheuse. Par ailleurs, le petit nombre d'enseignantes participantes ne permet pas une généralisation à grande échelle de l'ensemble des résultats obtenus. Donc, même si la recherche qualitative permet une exploitation des données sur un faible nombre de sujets, il serait opportun d'élargir l'échantillon des sujets participants lors d'une étude ultérieure. De plus, il serait souhaitable de procéder à ce même type de recherche dans un milieu autre que celui du français langue seconde auprès d'un public immigrant adulte. En effet, ce milieu d'enseignement peut s'apparenter à celui du français langue étrangère, puisqu'il s'adresse à un public qui n'a pas été en contact avec une deuxième langue en même temps qu'il construisait la première. Or, l'étude de Sheen (2004) émet l'hypothèse que l'attention à la forme est plus présente en enseignement de langue étrangère qu'en enseignement de langue seconde, ce dernier étant plus centré sur la communication. Voilà pourquoi, pour enrichir les résultats de cette recherche, il serait pertinent de décrire et de comprendre les facteurs sous-jacents à la RC orale des enseignantes de L2 exerçant dans un programme d'immersion ou en français langue seconde auprès d'un public plus jeune.

## BIBLIOGRAPHIE

- Ammar, A., and Spada, N. (2006). One size fits all ? : Recasts, prompts, and L2 learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 543-574.
- Ammar, A. (2008). Prompts and recasts: Differential effects on second language morphosyntax. *Language Teaching Research*, 12, 183-210.
- Anderson, L. (1985). *Cognitive psychology and its implications*. San Francisco: Freeman.
- Anderson, L. (2001). Nine prospective teachers and their experiences in teacher education: The role of entering conceptions of teaching and learning. In B. Torff & R. J. Sternberg (Eds.), *Understanding and teaching the intuitive mind: Students and teacher learning* (pp. 145-185). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Basturkmen, H., Loewen, S., and Ellis, R. (2004). Teachers' stated beliefs about incidental focus on form and their classroom practices. *Applied Linguistics*, 25, 243-272.
- Borg, S. (2003a). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36, 81-109.
- Borg, M. (2005a). A case study of the development in pedagogic thinking of a pre-service teacher. *TESL-EJ*, 9, 1-30.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. London: Continuum.
- Borg, S. (2009a). Language teacher cognition. In A. Burns, & J.C. Richards (Eds.), *The Cambridge guide to second language teacher education* (pp.163-171). New York: Cambridge University Press.
- Borko, H. and Shavelson, R. J. (1990). Teacher decision making. In B.F. Jones & L. Idol (Éd), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (311-346). New-Jersey : Erlbaum.
- Boudreault, P. et Poirel, E. (2015). *La méthode d'autoconfrontation mise en pratique*. Conférence présentée à l'école doctorale en méthodologie de recherche de l'UdeM, Montréal, Québec.
- Brown, A. (2009). Students' and teachers' perception of effective foreign language teaching : A comparison of ideals. *The Modern Language Journal*, 93.1, 46-60.
- Calderhead, J., and Robson, M. (1991). Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching & Teacher Education*, 7, 1-8.
- Carroll, S., and Swain, M. (1993). Explicit and implicit negative feedback: An empirical study of the learning of linguistic generalization. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 357-386.
- Chaudron, C. (1977). A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learners' errors. *Language Learning*, 27, 29- 46.
- Cicurel, F. (2014). Pensée en action / pensée sur l'action : Une fenêtre sur l'agir professoral ? *The Canadian Modern Language Review*, 70, 381-402.

- Clark, C.M. (1988). Asking the right questions about teacher preparation: contributions of research on teaching thinking. *Educational Researcher*, 17, 5-12.
- Clark, C.M. and Peterson, P.L. (1986). Teachers's thought Processes. In M.C » Wittrock (ed), *Handbook of Research on Teaching* (3rd edn, pp. 255-96). New-York : Macmillan.
- Crahay, M., Wanlin, Ph., Laduron, I., and Issaieva, E. (2010). Les croyances des enseignants peuvent-elles évoluer ? Fonctions, origines et évolution des croyances des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 172, 85-129.
- Dabène, L. and Ingelmann, C. « Un multilinguisme en construction : l'éveil de la conscience métalinguistique », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 7 | 1996, mis en ligne le 27 juin 2012, consulté le 04 février 2016. URL : <http://aile.revues.org/4914>
- Dekeyser, R.M. (1993). The effect to error correction on L2 grammar knowledge and oral proficiency. *Modern Language Journal*, 77, 501-514.
- Doughty, C., and Williams, J. (1998). Pedagogical choices in focus on form. In C. Doughty, & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 197-262). Cambridge : Cambridge University Press.
- Dunkin, M.J. (1986). Concepts et modèles dans l'analyse des processus d'enseignement. Dans M. Crahaig & D. Lafontaine (Éd), *L'art et la science de l'enseignement* (39-81). Bruxelles : Labor.
- Durand, M. (2015). *Autoconfrontations et analyse du travail*. Conférence présentée à l'école doctorale en méthodologie de recherche de l'UdeM, Montréal, Québec.
- Ellis, R. (1994). Second language acquisition research and teacher development: The case of teachers' questions. In D.C.S Li, D Mahoney, J.C Richards (Eds.), *Exploring Second Language Teacher Development* (pp. 175-19). City Polytechnic of Hong Kong, Hong Kong.
- Ellis, R., Loewen, S., and Erlam, R. (2006). Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 339-368.
- Fogarty, J.L., Wang, M.C., & Creek, R. (1982). A descriptive study of experienced and novice teachers' interactive instructional decision processes. In Annual Meeting of the American Educational Research Association. New-York City.
- Gass, S. M. and Mackey, A. (2000). *Stimulated recall methodology in second language research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gass, S. M. and Mackey, A. (2007). *Data Elicitation for Second and Foreign Language Research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Goo, J. (2012). Corrective feedback and working memory capacity in interaction-driven L2 learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 34, 445-474.
- Hassan-Mohamed, R. (2011). *Les croyances des enseignants et des apprenants adultes quant à la rétroaction corrective à l'oral et la pratique réelle en classe de français langue étrangère en Égypte*. Unpublished doctoral dissertation. University of Montreal, Canada.

- Jean G. & D. Simard (2011). Grammar learning in English and French L2 : Students' and teachers' beliefs and perceptions. *Foreign Language Annals* 44.4, 465-492.
- Kagan, D. M. (1992a). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27,65-90.
- Kartchava, E. (2006). Corrective feedback: novice ESL teachers' beliefs and practices, *unpublished master dissertation*. University of Concordia, Canada.
- Kartchava, E. (2012). Noticeability of corrective feedback, L2 development and learner beliefs, *unpublished master dissertation*. University of Montreal, Canada.
- KLeven, T.A. (1991). Interactive teacher decision-making-still a basic skill? *Scandinavian Journal of Education Research*, 35, 287-294.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. NewYork: Prentice-Hall.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis*. London: Longman.
- Lasagabaster, D and Sierra, J.M. (2005). Error correction: Students' versus teachers' perception. *Language Awareness*, 14, 112-127.
- Li, S. (2010). The Effectiveness of Corrective Feedback in SLA : Meta-Analysis. *Language learning*, 60, 309-365.
- Lightbown, P.M., and Spada, N. (1990). Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching: Effects on second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 429-448.
- Lightbown, P. M., and Spada, N. (1993). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Lightbown, P.M., and Spada, N. (1994). An innovative program for primary ESL in Quebec. *TESOL Quarterly*, 28, 563-573.
- Loewen, S., and Erlam, R. (2006). Corrective feedback in the chatroom: An experimental study. *Computer Assisted Language Learning*, 19, 1-14.
- Loewen, S., and Philp, J. (2006). Recasts in the adult English L2 classroom: Characteristics, explicitness, and effectiveness. *The Modern Language Journal*, 90, 536-556.
- Long, M. H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. de bot, R. Ginsberg, & C. Krasch (Eds.), *Foreign language research in crosscultural perspective* (pp. 39-52). Amsterdam: John Benjamins.
- Long, M. H. (1996). The role of linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie, & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468). New York: Academic Press.
- Long, M. H., and Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research and practice. In C. Doughty, & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 15-41). Cambridge: Cambridge University Press.

- 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. (1999). La négociation de la forme : la suite...mais pas la fin. *Canadian modern language review*, 55, 355-379.
- Lyster, R. (2004). Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 399-432.
- Lyster, R. and J. Izquierdo (2009). Prompts versus recasts in dyadic interaction. *Language Learning*, 59, 453-498.
- Lyster, R. and Saito, K. (2010). Oral feedback in classroom SLA: a meta-analysis. *Studies in second language acquisition*, 32, 265-302.
- Lyster, R., Saito, K. and Sato, M. (2013). Oral corrective feedback in second language classrooms. *Language Teaching*, 46, 1-40.
- Mackey, A., and Philp, J. (1998). Conversational interaction and second language development: recasts, responses, and red herrings? *Modern Language Journal*, 82, 338-356.
- Mackey, A., Gass, S. M. and McDonough, K. (2000). How do learners perceive interactional feedback? *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 471-497.
- Mackey, A. and Oliver, R. (2002). Interactional feedback and children's L2 development. *System*, 30, 459-77.
- Mackey, A., and Goo, J. (2007). Interaction research in SLA: A meta-analysis and research synthesis. In A. Mackey (Ed.), *Conversational interaction in second language acquisition: A collection of empirical studies* (pp. 407-452). Oxford : Oxford University Press.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2013). *Accueil et Intégration des élèves issus de l'immigration au Québec - fascicule 1. Portrait des élèves. Soutien au milieu scolaire*
- Ministère de l'Éducation du Québec, (2006). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, 1<sup>er</sup> cycle : Intégration linguistique, scolaire et sociale.*
- Ministère de l'Éducation du Québec, (2009). *Programme de formation de l'école Québécoise, enseignement secondaire : Français, langue seconde.*
- Ministère de l'Éducation du Québec, (2014). *Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire et enseignement primaire : Intégration linguistique, scolaire et sociale.*
- Ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles (2013). *Portraits statistiques : L'immigration permanente au Québec selon les catégories d'immigration et quelques composantes 2008-2012.*
- Mori, R. (2002). Teachers' beliefs and corrective feedback. *JALT Journal*, 24, 48-69.
- Norris, J., and Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50, 417-528.



- Nunan, D. (1992). The teacher as decision-maker. In J. Flowerdew, M. Brock and S. Hsia (eds), *Perspectives on Second Language Teacher Education*, 135-165. Hong Kong: City Polytechnic.
- Nussbaum, L. and Unamuno, U. « Fluidité et complexité dans la construction du discours entre apprenants de langues étrangères », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 12 | 2000, mis en ligne le 16 décembre 2005, consulté le 04 février 2016. URL : <http://aile.revues.org/1448>
- Ortega, L. (2009). *Understanding second language acquisition*. London: Hodder Education.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-333.
- Pajares, F. (1993). Preservice teachers' beliefs: A focus for teacher education. *Action in Teacher Education*, 15, 45-54.
- Panova, I., and Lyster, R. (2002). Patterns of corrective feedback and uptake in an adult ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 36, 573-595.
- Philp, J. (2003). Constraints on "noticing the gap": Nonnative speakers' noticing of recasts in NS-NNS interaction. *Studies in Second Language Acquisition*, 25, 99-126.
- Phips, S., and Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System*, 37, 380-390.
- Richards, J.C. (1996). Teachers' maxims in language teaching. *TESOL Quarterly*, 30, 281-296.
- Richards, J. C., Ho, B., and Giblin, K. (1996). Learning how to teach in the RSA Cert. In D. Freeman & J. C. Richards (Eds.), *Teacher Learning and Teacher teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shavelson, R.J. and Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgements and behaviours. *Review of Educational Research*, 51, 455-98.
- Schmidt, R. (1983). Interaction, acculturation, and the acquisition of communicative competence: A case study of an adult. In N. Wolfson, & E. Judd (Eds.), *Sociolinguistics and language acquisition* (pp.137-174). Rowley, MA: Newbury House.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129-158
- Schmidt, R. (1995). "Implicit learning and the cognitive unconscious: Of artificial grammars and SLA." In N. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (pp. 165- 209). London: Academic Press.
- Schmidt, R. (2001). "Attention." In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 3-32). Cambridge University Press.
- Schwartz, B., D. (1993). On explicit and negative data effecting and affecting competence and linguistic behavior. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 147-163.
- Sheen, Y. (2004). Corrective feedback and learner uptake in communicative classrooms across instructional settings. *Language Teaching Research*, 8, 263-300.

- Simard, D. and Jean, G. (2011). An exploration of teacher's L2 use of pedagogical interventions devised to draw L2 learners attention to form. *Language learning*, 61.3, 759-785.
- Smith, D.B. (1996). Teacher decision making in the adult ESL classroom. In D. Freeman and J.C. Richards (eds), *Teacher Learning in Language Teaching*, 197-216. Cambridge: Cambridge University Press.
- Spada, N., and Lightbown, P.M. (1993). Instruction and the development of questions in L2 classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 205-224.
- Spada, N. (1997). Form-focused instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research. *Language Teaching*, 73-87.
- Spada, N. (2011). Beyond form-focused instruction: Reflections on past, present and future research. *Language Teaching*, 44, 225-236. Cambridge: Cambridge University Press.
- Suzuki, M. (2004). Corrective feedback and learner uptake in adult ESL classrooms. *Teachers college, Columbia University working papers in TESOL & applied linguistics*, 4 (2).
- Swain, M. (1984). A review of immersion education in Canada: Research and evaluation studies. *In a Collection of U.S. Educators*. California State Department of education.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass, & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA : Newbury House.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook, & B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H.G. Widdowson* (pp. 125-144). Oxford : Oxford University Press.
- Taddarth, A. (2010). Recasts, uptake and learning: Effects and relationships. *Unpublished master dissertation*, University of Montreal. Canada.
- Tochon, F. (1996). Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 22, 467-502.
- Tomlinson, C. A. (2000). *Differentiation of instruction in the elementary grades*. Champaign, Illinois : University of Illinois.
- Trofimovich, P., Ammar, A., and Gatbonton, E. (2007). How effective are recasts? The role of attention, memory, and analytical ability. In A. Mackey (Ed.), *Conversational interaction in second language acquisition: A series of empirical studies* (pp. 171- 195). Oxford: Oxford University Press
- Tsui, A.B.M. (2003). *Understanding Expertise in Teaching*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Turcotte, C. (2009). Différencier l'enseignement de la lecture au primaire : une question de sens. *Revue des sciences de l'éducation*, 35, 21-39.
- VanPatten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction in Second Language Acquisition*. Norwood, NJ: Ablex.

- VanPatten, B. (2007). Input processing in Adult second Language Acquisition. In B. VanPatten, & J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition: An introduction* (pp. 115-134). Mahwah, NJ : Erlbaum
- Vermesh, P. (1990). Questionner l'action : l'entretien d'explicitation. *Psychologie française*, 35, 227-235.
- Wanlin Ph., Crahay M. (2012). La pensée des enseignants pendant l'interaction en classe. Une revue de la littérature anglophone. *Education & didactique* 1/2012 (vol.6, p. 9-46
- White, L. (1987). Against comprehensible input. *Applied Linguistics*, 8, 95-110.
- White, L. (1991). Adverb placement in second language acquisition: some positive and negative evidence in the classroom. *Second language research*, 7, 133-161.
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching: Beliefs, decision-making, and classroom practice*. New York: Cambridge University Press.
- Yang, Y., and Lyster, R. (2010). Effects of form-focused practice and feedback on Chinese EFL learners' acquisition of regular and irregular past tense forms. *Studies in Second Language Acquisition*.
- Yin, R. (1994). *Case study research : Design and method* . Beverly Hills.

# Annexes

# Annexe 1 : Certificat d'éthique



Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche

15 septembre 2015

Madame Marie-Françoise Torrent  
Candidate à la maîtrise  
Didactique - Faculté des Sciences de l'éducation

## **OBJET: Reconnaissance d'une approbation éthique**

---

Mme Marie-Françoise Torrent,

Le *Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPER)* a étudié le projet de recherche intitulé « Le processus décisionnel de la rétroaction corrective des enseignants de français langue seconde à l'oral. » et a délivré le certificat d'éthique demandé suite à la satisfaction des exigences précédemment émises.

Notez qu'il y apparaît une mention relative à un suivi annuel et que le certificat comporte une date de fin de validité. En effet, afin de répondre aux exigences éthiques en vigueur au Canada et à l'Université de Montréal, nous devons exercer un suivi annuel auprès des chercheurs et étudiants-chercheurs.

De manière à rendre ce processus le plus simple possible et afin d'en tirer pour tous le plus grand profit, nous avons élaboré un court questionnaire qui vous permettra à la fois de satisfaire aux exigences du suivi et de nous faire part de vos commentaires et de vos besoins en matière d'éthique en cours de recherche. Ce questionnaire de suivi devra être rempli annuellement jusqu'à la fin du projet et pourra nous être retourné par courriel. La validité de l'approbation éthique est conditionnelle à ce suivi. Sur réception du dernier rapport de suivi en fin de projet, votre dossier sera clos.

Il est entendu que cela ne modifie en rien l'obligation pour le chercheur, tel qu'indiqué sur le certificat d'éthique, de signaler au CPER tout incident grave dès qu'il survient ou de lui faire part de tout changement anticipé au protocole de recherche.

Nous vous prions d'agréer, Madame, l'expression de nos sentiments les meilleurs,

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Tiiu Poldma'.

Tiiu Poldma, Présidente  
*Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPER)*  
Université de Montréal

TP/OS/os

c.c. Gestion des certificats, BRDV  
Ahlem Ammar, Professeure agrégée, Didactique - Faculté des sciences de l'éducation  
Nicole Gaboury  
p.j. Certificat CPER-15-091-D

3744 Jean-Brillant, B-430-8  
C.P. 6128, succ. Centre-ville  
Montréal QC H3C 3J7  
www.cper.umontreal.ca

Téléphone : 514-343-6111 poste 1896  
cper@umontreal.ca

Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche

## CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPER), selon les procédures en vigueur, en vertu des documents qui lui ont été fournis, a examiné le projet de recherche suivant et conclu qu'il respecte les règles d'éthique énoncées dans la Politique sur la recherche avec des êtres humains de l'Université de Montréal.

Projet	
Titre du projet	Le processus décisionnel de la rétroaction corrective des enseignants de français langue seconde à l'oral.
Étudiante requérant	Marie-Françoise Torrent (TORM22556502) Candidate à la maîtrise, Didactique - Faculté des Sciences de l'éducation Université de Montréal
Financement	
Organisme	Non financé
Programme	--
Titre de l'octroi si différent	--
Numéro d'octroi	--
Chercheur principal	--
No de compte	--
Approbation reconnue	
Approbation émise par	non
Certificat:	s.o.

### MODALITÉS D'APPLICATION

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au CPER qui en évaluera l'impact au chapitre de l'éthique.

Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave doit être immédiatement signalé au CPER.

Selon les règles universitaires en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique, et ce, jusqu'à la fin du projet. Le questionnaire de suivi est disponible sur la page web du CPER.



Tiiu Poldma, Présidente  
Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche  
Université de Montréal

15 septembre 2015  
Date de délivrance

1er octobre 2016  
Date de fin de validité

adresse postale  
3744 Jean-Brillant, B-430-8  
C.P. 6128, succ. Centre-ville  
Montréal QC H3C 3J7  
www.cper.umontreal.ca

Téléphone : 514-343-6111 poste 1896  
cper@umontreal.ca

## Annexe 2 : Questions de l'entrevue

---

- Pensez-vous qu'il est important de rétroagir suite aux erreurs des apprenants à l'oral ?
  - Si oui, quelles sont vos préférences quant au moment de la rétroaction ?
  
  - Est-ce qu'en tant qu'enseignante vous cherchez à obtenir une certaine ambiance de classe ? Laquelle ?
  - D'après vous, est-ce que rétroagir durant la production orale peut influencer sur cette atmosphère de classe ? Comment ?
  
  - Quand vous corrigez vos étudiants, comment le faites-vous le plus souvent ?
  - Quelles sont les techniques que vous utilisez ? Par exemple, quand un étudiant dit « Hier, je mange trois pommes » comment corrigez-vous ce type d'erreur d'habitude ?
  - Adoptez-vous la même technique avec d'autres types d'erreurs, par exemple la prononciation ?
  
  - Est-ce que vous prenez en compte la réaction de l'apprenant, verbale ou non verbale, quand vous choisissez de rétroagir ?
  
  - Lorsqu'un étudiant fait plusieurs erreurs dans sa production orale, est-ce que vous les corrigez toutes ?
  - (Le cas échéant) Lesquelles choisissez-vous de corriger ? Qu'est-ce qui détermine ce choix ?
  
  - Corrigez-vous tous vos étudiants de la même façon ?
  - Sinon, quels sont les facteurs qui influencent vos choix rétroactifs ? Pouvez-vous m'expliquer en me donnant des exemples ?
  
  - Quels sont les facteurs qui font en sorte que vous ne rétroagissez pas ?
  
  - Vos choix de RC sont-ils basés sur votre formation ? Sur votre instinct ? Sur votre expérience ? Etc.
  - De façon générale, est-ce qu'il existe d'autres facteurs qui vous incitent à rétroagir ou à ne pas rétroagir ?
-