

Université de Montréal

Étude de la participation de l'enseignant en atelier d'accompagnement
avec des élèves de 4^e année en français langue seconde.

par
Gaston Comeau

Département de didactique
Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de
Philosophiæ Doctor (Ph. D.)
en didactique

mai, 2002

© Gaston Comeau, 2002



Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée:

Étude de la participation de l'enseignant en atelier d'accompagnement
avec des élèves de 4^e année en français langue seconde.

présentée par:
Gaston Comeau

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes:

Françoise Armand
présidente du jury

Gilles Gagné
directeur de recherche

Patricia Lamarre
membre du jury

Denise Lussier
examinatrice externe

Kathleen Connors
représentante du doyen

Thèse acceptée le: ...17 juin 2002.....

Sommaire

Cette recherche-action s'intéresse à la mise en oeuvre d'une approche d'enseignement par ateliers d'accompagnement en classe de débutants du français de base. L'identification des difficultés chez ces élèves, concernant leurs habiletés à utiliser le français langue seconde (L2) pendant le travail de groupe, nous a conduit à élaborer un modèle d'ateliers tournants qui s'appuie sur la théorie socioconstructiviste de l'apprentissage (Vygotsky, 1979) et qui s'inspire des modèles existants pour l'apprentissage de la lecture-écriture en langue maternelle (Fijalkow, 1993; Tharp & Gallimore, 1988). Les résultats de cette recherche veulent contribuer à l'avancement des connaissances précises à propos de la production orale en L2 à l'intérieur de l'atelier d'accompagnement.

La démarche d'investigation utilisée est une innovation pédagogique contrôlée (Gagné, Lazure, Sprenger-Charolles & al., 1989). Cette innovation consiste en une mise à l'essai d'un dispositif d'ateliers tournants à l'intérieur duquel les élèves travaillent entre eux en ateliers autonomes et où l'enseignant se consacre à un groupe de quatre ou cinq élèves, en atelier d'accompagnement, afin de les guider avec une activité d'écart d'information et d'évaluer leurs productions langagières.

L'intervention s'est déroulée dans quatre classes de quatrième année avec 104 élèves. Deux classes expérientielles ont subi une intervention avec l'enseignant en atelier d'accompagnement. Deux autres classes ont servi de groupe témoin avec les mêmes activités, mais en ateliers autonomes.

Une analyse de données langagières (transcriptions d'enregistrements audiophoniques) a été réalisée à partir de deux grilles de classification des énoncés, une pour les élèves et l'autre pour l'enseignant-chercheur, un journal de bord et de notre propre réflexion sur nos actions.

D'abord, nous nous sommes demandé dans quelle mesure l'utilisation orale du français par les élèves est plus élevée dans l'atelier d'accompagnement comparativement à l'atelier autonome. Nous avons également étudié certaines caractéristiques du discours de l'enseignant en atelier d'accompagnement. Nous avons alors: 1) observé le ratio entre le pourcentage du discours de l'enseignant et des élèves, 2) examiné la proportion d'utilisation d'énoncés de l'enseignant qui ont été conçus comme étant de l'étayage ou de l'organisation de l'activité et 3) étudié des exemples concrets de situations d'étayages en ce qui a trait aux énoncés fautifs des élèves. Nous avons aussi vérifié si des changements se révèlent dans le discours de l'enseignant au fil du temps.

À la suite de l'analyse des énoncés des élèves, nous avons trouvé qu'en général, les élèves du groupe expérimental produisent une proportion d'énoncés en français L2 nettement plus élevée que ceux du groupe témoin.

Quant à l'atelier d'accompagnement, les résultats ont révélé un ratio plus élevé pour le pourcentage d'énoncés de l'enseignant en comparaison des élèves. Les résultats révèlent aussi une plus grande proportion d'utilisation d'énoncés d'étayage que d'énoncés d'organisation. De plus, ils montrent certains changements dans le recours aux différents types d'énoncés de l'enseignant entre le début et la fin de la période d'intervention. Ces résultats montrent aussi qu'à certains moments, l'enseignant peut créer des situations d'étayages qui visent à guider les élèves dans la production de leurs énoncés.

Malgré les limites inhérentes à cette recherche-action dans laquelle nous sommes à la fois chercheur, acteur et par moments sujet de la recherche, nous croyons que d'autres enseignants de quatrième année en classe de français de base pourraient mettre en oeuvre des ateliers d'accompagnement. Cette approche d'enseignement nous a permis d'identifier une solution possible pouvant faciliter l'utilisation de la L2 en classe de débutants du français de base. Il semble qu'elle leur fournit des occasions de s'exercer à l'expression orale des formes langagières et à l'occasion, de participer à la construction d'énoncés de plus en plus complexes. Les résultats soulèvent aussi quelques questions en ce qui a trait,

entre autres, au rôle actuel de l'enseignant de L2 en classe de débutants et surtout pendant le travail de groupe.

Mots clés: recherche-action, langue seconde, français de base, production orale, utilisation du français, travail de groupe, atelier d'accompagnement, rôle de l'enseignant

Abstract

This action-research project focuses on the use of guided instructional workshops as an instructional approach in Core French classrooms. Our experience in working with beginner students and observing their problems in using a second language during group work has led us to try out a rotational model of workshops. This model is founded on a socioconstructivist theory of learning (Vygotsky, 1979) and draws elements from existing models for teaching reading and writing in first language classrooms (Fijalkow, 1993; Tharp & Gallimore, 1988).

The research approach used was a controlled pedagogical innovation (Gagné, Lazure, Sprenger-Charolles & al., 1989). This innovation consisted of trying out a model of rotational workshops in which students worked together in groups of four or five. The teacher worked with one of the groups at a time in what is called a guided instructional workshop to guide students through an information gap activity and oral language use in French.

Participants were 104 Grade 4 students from four classrooms. Two experiential classrooms received guided support in instructional workshops. Two other classrooms served as a control group, working on the same activities in non-teacher guided workshops.

The study utilized classroom interaction as data (transcribed audio tapes) and two instruments were developed to code utterances produced by the students and the teacher-researcher. Field notes and personal reflections were also taken into account.

The first research question aimed to find out to what extent students in the guided instructional workshop produced more French utterances than students working autonomously. This study also focused on certain characteristics of teacher discourse in

guided instructional workshops. Therefore we: 1) compared the ratio between the percentage of teacher and student utterances, 2) examined the proportional use of each type of teacher utterances labeled as either scaffolding or organizational, and 3) explored concrete examples of scaffolded help relating to specific problems in the use of French by students. We also examined if and how the teacher's discourse changed over time.

Results revealed that there were significantly more utterances produced in French by the students in the experiential classrooms than in the control classrooms.

Results from the data analysis of the teacher discourse in the guided instructional workshops reveal that the ratio between the percentage of utterances is higher for the teacher than the students. The results also reveal a greater use of utterances labeled as scaffolding than organizational. It was also revealed that between the beginning and the end of the study period, the teacher's use of different types of utterances tended to vary. Finally, the results reveal concrete examples of how a second language teacher can provide real scaffolded support, thus guiding students to solve problems which occur while attempting to produce utterances in French.

Despite the inherent limits associated with an action-research project, in which we are both researcher and the research subject, we believe Core French teachers could use our proposed model for guided instructional workshops in their Grade 4 classrooms. It appears that in this type of instructional setting, students speak French more frequently and occasionally construct slightly-more-complex utterances than they can produce on their own. As a result of these findings, we have been able to identify one possible solution for addressing the problem of frequent first language use by beginners during group work in the Core French classroom. Furthermore, it was concluded that the results produced in this study raise more questions, especially in relation to the teacher's role in Core French classrooms with beginners.

Key words: action-research, second language, Core French, oral language production, use of French, group work, guided instruction, teacher's role

TABLE DES MATIÈRES

Liste des tableaux	x
Liste des figures	xii
Remarques et abréviations	xiv
Remerciements	xv
Chapitre 1. Problématique	1
1.1 Le contexte scolaire	3
1.2 L'utilisation de la langue seconde	4
1.3 Le travail de groupe et la communication orale	5
1.4 L'apprentissage coopératif et la faible utilisation de la L2	9
1.5 L'explication de la faible utilisation de la L2 pendant l'apprentissage coopératif	10
1.6 L'objectif de la recherche	12
Chapitre 2. Cadre conceptuel	14
2.1 Didactique des langues secondes	15
2.1.1 L'apport du curriculum multidimensionnel en enseignement du français de base	15
2.1.2 Théories de l'apprentissage des L2	20
2.1.3 Critiques de l'approche communicative en classe de débutants	22
2.1.4 Le travail de groupe et l'apprentissage coopératif en L2	25
2.1.5 Les critiques du travail de groupe et de l'apprentissage coopératif	26
2.1.5.1 Les critiques de l'apprentissage coopératif	27
2.1.5.2 Les critiques du travail de groupe en classe de L2	28
Conclusion	29
2.2 Apport de la zone proximale du développement et de l'étayage à l'accompagnement en classe de L2	31
2.2.1 La zone proximale du développement	31

2.2.1.1	Les recherches en classe d'anglais langue seconde	35
2.2.1.2	Les recherches en classes de français L2	40
2.2.1.3	Les recherches en classes d'immersion	41
2.2.2	Les modèles d'accompagnement	45
2.2.2.1	Le modèle d'accompagnement de Tharp et Gallimore (1988)	46
2.2.2.2	Le modèle de Fijalkow (1993)	48
	Conclusion	49
2.3	Observation des comportements langagiers en classe	52
2.3.1	L'utilisation de la L2 par les élèves et l'enseignant	52
2.3.2	Le langage de l'enseignant	55
2.3.2.1	Les approches d'analyse quantitative du langage de l'enseignant	55
2.3.2.2	Les approches d'analyse conversationnelle du langage de l'enseignant	62
2.3.2.2.1	Analyse des interactions enseignant-élèves	62
2.3.2.2.2	Analyse des interactions entre élèves	66
	Conclusion	70
2.4.	Les questions de recherche	72
Chapitre 3.	Méthodologie	75
3.1	La démarche d'ensemble	76
3.2	Les sujets	77
3.3	L'intervention pédagogique	80
3.3.1	Description générale	80
3.3.2	L'organisation en ateliers tournants	83
3.3.2.1	La disposition des pupitres	84
3.3.2.2	Les ateliers tournants	85
3.3.2.3	L'organisation du temps	86
3.3.2.3.1	Les classes témoins	86
3.3.2.3.2	Les classes expérientielles	86
3.3.2.4	Le choix d'activités	87
3.3.2.4.1	Les activités d'écart d'information	88

3.4 L'observation des effets de l'intervention pédagogique	99
3.4.1 La prise de données	99
3.4.2 L'analyse des données	100
3.4.2.1 L'analyse des énoncés oraux des élèves	101
3.4.2.2 Analyse des situations d'étayage	104
3.4.2.2.1 Classification des énoncés de l'enseignant	105
3.4.2.2.2 L'analyse micro-développementale	107
3.4.3 Le traitement des données	112
3.4.3.1 Qualité des instruments	112
3.4.3.2 Les analyses quantitatives	113
3.4.3.2.1 L'utilisation orale du français par les élèves	114
3.4.3.2.2 Le ratio des énoncés de l'enseignant par rapport à ceux des élèves	115
3.4.3.2.3 Le pourcentage des types d'énoncé de l'enseignant	115
3.4.3.2.4 L'évolution du recours aux différents types d'énoncés	115
3.4.3.3 L'analyse conversationnelle: les situations d'étayage	116
3.4.4 Les limites de la recherche	116
Chapitre 4. Analyse et interprétation des données	119
4.1 Les énoncés des élèves	121
4.1.1 L'utilisation de la L1 et de la L2	123
4.1.2 L'utilisation de la L1 combinée et la L2 combinée	126
4.1.3 Utilisation des autres types d'énoncés	129
4.1.4 Conclusion	130
4.2 Les énoncés de l'enseignant	131
4.2.1 Le ratio des énoncés de l'enseignant	131
4.2.1.1 Conclusion	135
4.2.2 L'évolution dans les énoncés de l'enseignant et des élèves	135
4.2.3 Les énoncés d'étayage et d'organisation	137
4.2.3.1 Les énoncés d'étayage	139
4.2.3.2 Les énoncés d'organisation	146

4.2.3.3 Conclusion	149
4.2.4 L'évolution dans le recours aux différents types d'énoncés de l'enseignant	150
4.2.4.1 L'évolution des énoncés d'étayage	151
4.2.4.2 L'évolution des énoncés d'organisation	159
4.2.4.3 Conclusion	163
4.2.5 Les situations d'étayage	164
4.2.5.1 L'analyse micro-développementale	165
4.2.5.2 Conclusion	174
Chapitre 5. Interprétation de l'ensemble des résultats	176
5.1 L'effet de l'intervention sur les énoncés oraux des élèves	178
5.2 L'effet de la participation de l'enseignant à l'intérieur de l'atelier d'accompagnement	180
5.2.1 Le ratio de participation entre l'enseignant et les élèves	181
5.2.2 Les énoncés d'étayage et d'organisation	183
5.2.3 Les situations d'étayage	188
5.3 Conclusion	192
Chapitre 6. Conclusion	194
Références	205
Annexes	215
Annexe A Résultats de l'ANOVA pour l'état de réussite	216
Annexe B Tableaux XV à XXII: Pourcentages et fréquences des types d'énoncés des élèves	217
Annexe C Classification des énoncés des élèves	225
Annexe D Tableaux XXIII à XXX: Pourcentage, nombre total et ratio des énoncés de l'enseignant et des élèves pour la huitième séquence	226
Annexe E Tableau XXXI à XXXVIII: Pourcentages et fréquences des types d'énoncés de l'enseignant	230
Annexe F Classification des énoncés de l'enseignant	238

LISTE DES TABLEAUX

Tableau I.	Comparaison entre le nombre de filles et de garçons	79
Tableau II.	État de réussite selon la moyenne aux trois derniers bulletins	80
Tableau III.	Prise des données enregistrées	100
Tableau IV.	Grille de classification des énoncés des élèves	101
Tableau V.	Grille de classification des énoncés de l'enseignant	106
Tableau VI.	Grille d'analyse micro-développementale	109
Tableau VII.	Types d'énoncés des élèves	122
Tableau VIII.	Nombre total, pourcentage et ratio d'énoncés par séquence d'ateliers	133
Tableau IX.	Nombre total, pourcentage et ratio d'énoncés par type d'activités	134
Tableau X.	Nombre total et pourcentage d'énoncés en français par type d'activités	134
Tableau XI.	Répartition des pourcentages et nombres individuels des énoncés de l'enseignant en fonction du type d'énoncés	158
Tableau XII.	Synthèse des changements dans le recours aux énoncés d'étagage	162
Tableau XIII.	Synthèse des changements dans le recours aux énoncés d'organisation	162
Tableau XIV.	Résultats de l'ANOVA pour l'état de réussite	216
Tableau XV.	Pourcentages et fréquences des types d'énoncés des élèves / première activité	217
Tableau XVI.	Pourcentages et fréquences des types d'énoncés des élèves / deuxième activité	218
Tableau XVII.	Pourcentages et fréquences des types d'énoncés des élèves / troisième activité	219
Tableau XVIII.	Pourcentages et fréquences des types d'énoncés des élèves / quatrième activité	220
Tableau XIX.	Pourcentages et fréquences des types d'énoncés des élèves / cinquième activité	221

Tableau XX.	Pourcentages et fréquences des types d'énoncés des élèves / sixième activité	222
Tableau XXI.	Pourcentages et fréquences des types d'énoncés des élèves / septième activité	223
Tableau XXII.	Pourcentages et fréquences des types d'énoncés des élèves / huitième activité	224
Tableau XXIII.	Pourcentage, nombre total et ratio des énoncés de l'enseignant et des élèves pour la première séquence	226
Tableau XXIV.	Pourcentage, nombre total et ratio des énoncés de l'enseignant et des élèves pour la deuxième séquence	226
Tableau XXV.	Pourcentage, nombre total et ratio des énoncés de l'enseignant et des élèves pour la troisième séquence	227
Tableau XXVI.	Pourcentage, nombre total et ratio des énoncés de l'enseignant et des élèves pour la quatrième séquence	227
Tableau XXVII.	Pourcentage, nombre total et ratio des énoncés de l'enseignant et des élèves pour la cinquième séquence	228
Tableau XXVIII.	Pourcentage, nombre total et ratio des énoncés de l'enseignant et des élèves pour la sixième séquence	228
Tableau XXIX.	Pourcentage, nombre total et ratio des énoncés de l'enseignant et des élèves pour la septième séquence	229
Tableau XXX.	Pourcentage, nombre total et ratio des énoncés de l'enseignant et des élèves pour la huitième séquence	229
Tableau XXXI.	Pourcentages et fréquences des types d'énoncés de l'enseignant première activité	230
Tableau XXXII.	Pourcentages et fréquences des types d'énoncés de l'enseignant deuxième activité	231
Tableau XXXIII.	Pourcentages et fréquences des types d'énoncés de l'enseignant troisième activité	232
Tableau XXXIV.	Pourcentages et fréquences des types d'énoncés de l'enseignant quatrième activité	233
Tableau XXXV.	Pourcentages et fréquences des types d'énoncés de l'enseignant cinquième activité	234
Tableau XXXVI.	Pourcentages et fréquences des types d'énoncés de l'enseignant sixième activité	235
Tableau XXXVII.	Pourcentages et fréquences des types d'énoncés de l'enseignant septième activité	236
Tableau XXXVIII.	Pourcentages et fréquences des types d'énoncés de l'enseignant huitième activité	237

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Classification des énoncés	54
Figure 2. Assistance d'étayage pour « <i>You remembered</i> »	69
Figure 3. Caractéristiques des deux écoles de l'étude	77
Figure 4. Grille-horaire - cycle de six jours pour les classes de 4 ^e année	83
Figure 5. La disposition des pupitres pendant le travail en ateliers	84
Figure 6. Première séquence: Le jeu de Pige - Les animaux	91
Figure 7. Deuxième séquence: Le jeu de Pige - La télévision	92
Figure 8. Troisième séquence: La météo	93
Figure 9. Quatrième séquence: Les sentiments	94
Figure 10. Cinquième séquence: Le jeu de Pige - Les sentiments II	95
Figure 11. Sixième séquence: Le jeu de Pige - Les héros	96
Figure 12. Septième séquence: Les héros II	97
Figure 13. Huitième séquence: Les actions	98
Figure 14. Exemple d'interprétation d'une situation d'étayage	112
Figure 15. Répartition des énoncés complètement en L1 et L2	124
Figure 16. Répartition des énoncés en L1 par séquence d'ateliers	124
Figure 17. Répartition des énoncés en L2 par séquence d'ateliers	125
Figure 18. Répartition des énoncés en L1c par séquence d'ateliers	126
Figure 19. Répartition des énoncés en L2c par séquence d'ateliers	127
Figure 20. Répartition en pourcentage des énoncés regroupés en L1 et L2	128
Figure 21. Répartition des 4 642 énoncés du groupe expérimentiel	132
Figure 22. Répartition du ratio des énoncés des élèves du groupe expérimentiel (par rapport à un énoncé de l'enseignant)	136
Figure 23. Répartition globale de la fréquence des énoncés de l'enseignant	138
Figure 24. Répartition globale de la fréquence des questions par l'enseignant	140

Figure 25. Répartition globale de la fréquence des extensions par l'enseignant	141
Figure 26. Répartition globale de la fréquence d'utilisation de la L1 par l'enseignant	142
Figure 27. Répartition globale de la fréquence des répétitions par l'enseignant	143
Figure 28. Répartition globale de la fréquence du modeling par l'enseignant	143
Figure 29. Répartition globale de la fréquence des directives par l'enseignant	144
Figure 30. Répartition globale de la fréquence des explications par l'enseignant	145
Figure 31. Répartition globale de la fréquence des règlements du jeu par l'enseignant	146
Figure 32. Répartition globale de la fréquence de l'entraînement par l'enseignant	147
Figure 33. Répartition globale de la fréquence du renforcement par l'enseignant	148
Figure 34. Répartition par séquence d'ateliers du pourcentage des énoncés de l'enseignant	150
Figure 35. Répartition des questions par séquence d'ateliers	151
Figure 36. Répartition des pourcentages des extensions par séquence d'ateliers	152
Figure 37. Répartition des pourcentages de l'utilisation de la L1 par séquence d'ateliers	153
Figure 38. Répartition des pourcentages des répétitions par séquence d'ateliers	154
Figure 39. Répartition des pourcentages du modeling par séquence d'ateliers	155
Figure 40. Répartition des pourcentages des directives par séquence d'ateliers	156
Figure 41. Répartition des pourcentages des explications par séquence d'ateliers	157
Figure 42. Répartition des pourcentages des règlements du jeu par séquence d'ateliers	159
Figure 43. Répartition des pourcentages de l'entraînement par séquence d'ateliers	160
Figure 44. Répartition des pourcentages du renforcement par séquence d'ateliers	161
Figure 45. L'étayage avec une question	166
Figure 46. L'étayage avec une extension	167
Figure 47. L'étayage avec l'utilisation de la L1	168
Figure 48. L'étayage avec une répétition	170
Figure 49. L'étayage avec le modeling	171
Figure 50. L'étayage avec une directive	172
Figure 51. L'étayage avec une explication	174

Remarques et abréviations

Tout au long de ce document:

- Les génériques masculins sont utilisés, sans aucune discrimination et uniquement pour alléger le texte.
- Les principales abréviations utilisées dans ce texte sont:
 - L1: langue maternelle (anglais)
 - L2: langue seconde (français)
 - MENE: ministère de l'éducation de la Nouvelle-Écosse
 - ZPD: zone proximale du développement

Remerciements

L'auteur tient à exprimer ses plus sincères remerciements à tous ceux et celles qui ont contribué à mener à bien la présente recherche. Ces remerciements s'adressent tout particulièrement à Monsieur Gilles Gagné, professeur titulaire au Département de didactique de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal et directeur de thèse, dont les conseils et la bienveillance, en dépit de l'obstacle qui constituait la distance géographique, ont été inestimables.

Ces remerciements s'adressent également à Madame Françoise Armand et Madame Patricia Lamarre, professeures au Département de didactique de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, qui ont été membres du jury d'approbation du devis de recherche.

L'auteur doit aussi beaucoup à ces trois professeurs pour leurs conseils sur l'élaboration d'un instrument d'analyse conversationnelle qui a contribué à améliorer le résultat final de ce travail.

Il tient aussi à remercier Douglas Masters (directeur d'école), Heather Stevenson (enseignante) et Jocelyn Wile-Zwicker (enseignante) à Newcombville Elementary School; Robert Sayer (directeur d'école), Ruby Baker (enseignante) et Colleen Rowter (enseignante) à Hebbville Elementary School en Nouvelle-Écosse.

Enfin, il remercie aussi Monsieur Jacques Fijalkow, professeur à l'Université Toulouse-le-Mirail, et tous les membres de l'équipe du laboratoire de recherche E.U.R.E.D.-C.R.E.F.I. qui ont fait part de leur expertise en médiation éducative en lecture-écriture lors de notre séjour entre octobre 1993 et juin 1994.

CHAPITRE 1. PROBLÉMATIQUE

«Guider l'élève dans son apprentissage suppose une bonne compréhension du processus, c'est-à-dire l'interprétation correcte du comportement langagier de l'élève, afin de choisir les stratégies et les techniques d'enseignement qui conviennent le mieux au diagnostic posé.»

- Gisèle Painchaud (1990)

Notre intérêt pour l'atelier d'accompagnement en tant que sujet de recherche vient de notre engagement dans un projet de recherche-action sur l'enseignement de la lecture-écriture (1993 à 1994) en milieu scolaire élémentaire dans le département de l'Aude en France. Depuis 1989, il se fait une mise en oeuvre de cette approche d'enseignement en grande section maternelle, cours préparatoire et cours élémentaire 1.

Aujourd'hui, où les attentes pour les élèves dans nos classes de français de base¹ en enseignement du français langue seconde en Nouvelle-Écosse sont exigeantes en matière de communication orale, nous trouvons que les modèles d'enseignement actuels montrent leurs limites, surtout pour les élèves débutants, car ils sont souvent incapables de répondre aux exigences du programme par rapport à l'utilisation orale de la langue seconde en classe. En fait, un des problèmes les plus importants auxquels fait face l'enseignant du français de base au niveau élémentaire est celui de la faible utilisation de la langue seconde (L2) en classe pendant le travail de groupe.

Étant donné que la démarche en atelier d'accompagnement se caractérise par une centration sur les productions de l'apprenant, nous allons étudier ses caractéristiques, surtout en ce qui a trait au rôle de l'enseignant, en vue d'atteindre une meilleure connaissance des éléments de son intervention pédagogique et qui peuvent avoir un effet sur l'utilisation orale du français pour des débutants.

¹ La notion de français L2 peut varier d'un document à l'autre. Dans ce travail, on adopte la définition de LeBlanc (1990) pour le français de base: «un programme de base en français langue seconde où le français est la discipline étudiée et où la langue est enseignée au cours de périodes pouvant varier entre 20 et 50 minutes par jour» (p.2).

Le recours au travail de groupe, une approche d'enseignement recommandé par le MENE, semble particulièrement approprié dans les classes de français L2 où le moyen essentiel de l'interaction, la langue, est elle-même objet de l'apprentissage. Long et Porter (1985) soulignent qu'une telle structure de travail donne aux apprenants de la L2 l'occasion de prendre part à des interactions langagières plus nombreuses et plus variées que dans la structure de classe traditionnelle.

Cependant, notre expérience pratique nous indique que les élèves débutants du programme de français de base montrent plusieurs limites quant à leur compétence orale requise pour utiliser la L2 dans les groupes. Notre attention porte particulièrement sur les difficultés qu'éprouvent les élèves anglophones qui commencent leur apprentissage du français en quatrième année.

Afin de bien délimiter la situation qui fait problème, il s'agit de donner un aperçu général du contexte scolaire, la conception pédagogique adoptée quant à l'enseignement du français L2, la structure utilisée pour le travail de groupe et les préoccupations de l'enseignant-chercheur puis de présenter l'objectif de la recherche.

1.1 Le contexte scolaire

Dans les écoles anglophones de la Nouvelle-Écosse, les élèves de la quatrième année, âgés de 9 et 10 ans, commencent leur apprentissage du français langue seconde avec un enseignant spécialisé en didactique des L2. Pour les écoles du comté de Lunenburg, cet enseignement s'effectue pendant deux périodes de 25 minutes, c'est-à-dire deux fois au cours d'un horaire de six jours constituant 3,3% du programme scolaire. Dans cette recherche, le chercheur est aussi l'enseignant de français langue seconde dans deux écoles de Lunenburg: Hebbville Elementary et Newcombville Elementary.

Les enseignants de français L2 suivent les recommandations du programme d'étude du MENE le plus récent pour le français de base (1998b). Dans ce document, on précise

que l'objectif principal de l'enseignement du français L2 est le développement chez l'apprenant d'une habileté à communiquer de manière efficace. Une attention particulière est portée «*au développement de la communication orale*» en demandant que «*la langue de communication en classe soit uniquement la L2*» (MENE, 1998a, p.3). Des conditions d'apprentissage qui favorisent la communication en classe sont suggérées dans le programme d'étude. Entre autres, le programme d'étude propose le travail de groupe, surtout au moyen de l'apprentissage coopératif, pour fournir un maximum d'occasions pour l'interaction et la collaboration entre apprenants de manière à faciliter le développement de leur habileté en communication orale. Le MENE suggère que «*le travail de groupe coopératif nous serve comme technique de base pour au moins 50% de nos activités*» (MENE, 1998b, p.71).

1.2 L'utilisation de la langue seconde

Pendant les années quatre-vingt, l'approche communicative en enseignement des langues a transformé la pratique des enseignants du français de base à travers notre pays. Cette approche a engendré une nouvelle perception quant à «l'utilisation de la langue» en classe. L'objectif principal des programmes n'était plus axé sur le développement de la seule compétence linguistique, mais bien sur celui de la «compétence en communication».

Une des définitions les plus répandues du concept de compétence en communication est celle de Canale et Swain (1980). Ils subdivisent la compétence communicative en trois types de compétences: (1) la compétence grammaticale, (2) la compétence sociolinguistique et (3) la compétence stratégique. En 1983, Canale ajoute une quatrième compétence: la compétence discursive.

Milot (1981) fait remarquer que le développement de la compétence en communication «*visé avant tout le développement de l'habileté à communiquer et non la connaissance des règles ou des lois de la communication*» (Milot, 1981, dans Germain, 1986, p.3). Les implications d'une telle conception pour la didactique des L2 se firent

sentir tant au sujet des activités pédagogiques que de la méthodologie de l'enseignement. Ce que doit surtout inclure une pédagogie centrée sur la communication orale est la participation des élèves à des activités favorisant l'interaction.

En ce qui concerne les conditions d'apprentissage à créer dans les classes de français de base, Calvé (1993) et le programme d'étude du MENE (1998b) rappellent l'importance d'exposer les élèves à des activités qui favorisent l'utilisation orale de la L2. Selon Calvé (1993), l'apprentissage d'une L2 et son utilisation en classe suivent une «*loi naturelle*» qui s'énonce comme suit: «*apprendre à communiquer efficacement dans une L2, que ce soit en milieu naturel ou en milieu scolaire, exige une exposition massive à cette langue en contextes signifiants et l'occasion d'effectuer dans cette langue des actes communicatifs*» (p.16). «L'exposition massive à la langue» présente un aspect important qu'il ne faut pas négliger en classe de débutants.

1.3 Le travail de groupe et la communication orale

L'avènement de l'approche communicative a entraîné plusieurs changements quant à l'organisation de la classe. En effet, le travail de groupe est de plus en plus privilégié en classe de L2 (Nunan & Lamb, 1996). Nunan et Lamb constatent que «*group work can greatly increase the amount of active speaking and listening undertaken by all students in the class*» (p.142). En Nouvelle-Écosse, notre programme d'études pour le français de base et nos guides pédagogiques (Bernard, 1997; Mas, Carr & Menel, 1994; MENE, 1998b) insistent sur l'importance du travail de groupe dans les classes à l'élémentaire. Les caractéristiques du travail de groupe sont décrites un peu plus loin.

En didactique des L2, trois théories sur l'acquisition des L2 comptent parmi les plus importantes pour justifier le recours au travail de groupe. Il convient ici de les rappeler brièvement. Premièrement, selon Krashen (1985), l'apprentissage d'une L2 se réalise par l'intermédiaire d'activités de «*compréhension significative*»² riches et variées. En fait, il

² Traduction du terme «*comprehensible input*» issu de la théorie du «*input hypothesis*» (Krashen, 1985).

prétend que l'exposition à des activités de compréhension orale est une condition indispensable pour l'apprentissage d'une L2. Toujours selon Krashen, il faut laisser les élèves parler lorsqu'ils seront prêts à le faire. Mais, cette théorie a été remise en question. Long (1985), connu pour ses recherches en anglais L2, constate que le travail de groupe est une structure favorable pour les activités de «*négociation du sens*»³ au cours des interactions orales entre apprenants. Enfin, certains spécialistes en immersion⁴, Harley (1993, 1994) et Swain (1985, 1993, 1995), soulignent qu'il est important de donner aux élèves de nombreuses occasions de participer à des activités langagières qui privilégient une «*production significative*»⁵ de la L2, c'est-à-dire «*l'output*». Dans le chapitre deux, nous développerons davantage ces théories.

Les recherches portant sur le travail de groupe en didactique des L2 tiennent souvent compte des arguments pédagogiques de Long et Porter (1985), qui se résument ainsi:

1. Le travail de groupe en L2 sert à créer plus d'occasions pour l'utilisation de la langue cible entre apprenants surtout en comparaison avec un enseignement magistral où l'enseignant dirige le déroulement des interactions avec une classe ordinaire. La participation de chaque individu pourrait augmenter de manière significative pendant le travail de groupe. Long et Porter suggèrent même une amélioration de 500%.

2. Le travail de groupe permet «*la communication, face-à-face, en petit groupe favorisant une interaction verbale naturelle*» (Long & Porter, 1985, p.209). Il s'agit d'une communication efficace en L2, en fonction d'un problème à résoudre ou d'une activité à accomplir.

3. L'enseignant peut tenir compte du niveau individuel d'habileté de chaque

3 Traduction du terme «*negotiation of meaning*» issu de la théorie du «*interaction hypothesis*» (Long, 1985).

4 On entend par programme d'immersion, des programmes où les élèves, des classes élémentaires et du secondaire premier cycle, suivent de 100% à 75% des cours dans la L2. Au secondaire deuxième cycle, ils reçoivent la moitié de leurs cours en L2 (Ministère de l'éducation de la Nouvelle-Écosse, 1998a).

5 Traduction du terme «*comprehensible output*» issu de la théorie du «*output hypothesis*» (Swain, 1985).

apprenant à l'intérieur d'un groupe hétérogène. Certains élèves sont plus habiles en compréhension qu'en production orale; le cas inverse existe aussi. Par exemple, les élèves plus doués dans la compréhension pourraient aider les plus faibles à mieux comprendre.

4. Un climat affectif et positif se crée à l'intérieur des groupes. Les élèves se sentent moins stressés dans l'utilisation de la L2 entre pairs que lorsqu'on leur demande de parler devant une classe ordinaire. Le travail de groupe peut aussi privilégier la créativité et la prise de risques (Long & Porter, 1985).

5. Le dernier argument tient compte des précédents. Le travail de groupe favorise une plus grande utilisation de la L2 et peut répondre à certains besoins particuliers grâce à la pratique orale.

En raison de ces avantages, il est proposé que la motivation des élèves augmente pendant une activité qui tient compte de leurs besoins divers.

À la même époque que le cadre conceptuel de l'approche communicative a vu le jour «*l'apprentissage coopératif*» est aussi devenu de plus en plus populaire avec les enseignants de L2 en classes élémentaires. L'apprentissage coopératif se distingue du travail de groupe tel que décrit par Long et Porter (1985) par des «*rôles individuels*» supplémentaires désignés aux membres de chacun des groupes afin qu'ils puissent se charger des responsabilités diverses en tant que membres d'une équipe.

Il existe plusieurs définitions de l'apprentissage coopératif. L'inventaire des écrits à ce sujet est abondant (Clarke, Wideman, & Eadie, 1990; Cohen, 1984; Johnson & Johnson, 1991, 1994; Slavin, 1990). Les objectifs et les caractéristiques de l'apprentissage coopératif peuvent varier selon la stratégie d'enseignement utilisée, c'est-à-dire *la revue en équipe*, *le jigsaw*, *le STAD (Student Team Achievement Division)*, *les têtes ensemble* et *le pense-paire-partage* (Clarke, Wideman, & Eadie, 1990; Slavin, 1990). Selon Slavin, toutes ces stratégies servent à assurer l'engagement de chaque élève dans un travail d'équipe. Pour

Johnson et Johnson (1991, 1994), l'apprentissage coopératif suppose quatre éléments fondamentaux: (1) l'interdépendance positive, (2) l'interaction verbale entre élèves, (3) la responsabilité individuelle et (4) les habiletés interpersonnelles et sociales en équipe. Mais d'abord, les groupes de travail doivent obéir à des règles de fonctionnement qui ont été l'objet de discussions avec l'enseignant. Avant de commencer le travail en équipes, l'enseignant donne des instructions précises concernant l'activité pédagogique, établit des règlements, entraîne les élèves à coopérer, et délègue à différents élèves certains rôles déterminés. Pendant l'apprentissage coopératif, l'enseignant joue principalement les rôles d'observateur des groupes et de facilitateur, à la demande des élèves.

Les écrits de Howden et Martin (1997) et de Howden et Kopiec (1999) ont beaucoup influencé la conception de l'apprentissage coopératif présentée aux enseignants de français L2 à travers notre pays. Selon Howden et Martin, *«l'apprentissage coopératif est une approche interactive de l'organisation du travail qui met l'accent sur le travail d'équipe. Des élèves de capacités et de talents différents y ont chacun une tâche précise et travaillent ensemble pour atteindre un but commun»* (1997, p.6).

La réussite des élèves pendant l'apprentissage coopératif dépend alors de l'interdépendance positive créée à l'intérieur des groupes. Chaque membre d'un groupe doit partager le même objectif pédagogique. Mais dans la perspective de coopération entre élèves, des rôles précis sont attribués à chacun et varient selon l'activité pédagogique. Par exemple, Howden et Martin (1997) ont identifié 36 rôles possibles. L'enseignant peut en choisir cinq ou six selon les exigences d'une activité pédagogique. Cependant, les rôles de base les plus souvent recommandés pour les classes de langue sont les suivants:

- Le facilitateur lit les consignes et s'assure que chacun joue son rôle.
- Le vérificateur s'assure que tout le monde comprend la tâche et est responsable de la qualité des productions finales.
- L'observateur prend note des relations et des habiletés de la dynamique coopérative de son équipe.
- L'harmoniseur (le gardien du climat) encourage, félicite et cherche des

solutions afin de réduire les conflits à l'intérieur du groupe.

- Le responsable du temps et du matériel doit s'assurer que l'on respecte l'échéance précisée pour réaliser les étapes diverses d'une activité.
- L'intermédiaire demande l'aide de l'enseignant, fait de la recherche et suggère des pistes à suivre.

Comme on peut le constater, avec l'apprentissage coopératif, les élèves ont à la fois une activité pédagogique en langue et un rôle social individuel à jouer dans l'esprit coopératif du groupe. Pourtant, notre expérience de l'apprentissage coopératif avec des débutants nous a permis d'observer que ces élèves utilisent surtout leur langue maternelle (L1), l'anglais. De plus, nous observons que le niveau d'habileté orale des débutants est encore trop faible pour qu'ils puissent participer à une activité pédagogique orale en groupe autonome et en même temps assumer des rôles sociaux en français.

1.4 L'apprentissage coopératif et la faible utilisation de la L2

La fréquence d'utilisation du travail en groupe coopératif recommandée dans le document du MENE (1998b) ne conduit pas nécessairement à la communication orale entre élèves en L2. Comme nous l'avons déjà constaté, il est difficile pour des élèves débutants d'effectuer un travail coopératif en L2. En fait, les élèves passent beaucoup plus de leur temps à se parler en anglais et s'éloignent ainsi de leurs tâches pédagogiques principales.

À notre connaissance, la communauté scientifique n'a pas suffisamment étudié le problème de la faible utilisation de la L2 pendant le travail coopératif. Ce problème n'est mentionné que dans deux articles de synthèse (Cummins, 1999; Turnbull, 1996). Selon Turnbull (1996), pendant l'apprentissage coopératif en classe de français de base «*many younger learners, freed from direct teacher supervision, cannot resist the opportunity to chat quietly to a peer in the mother tongue*» (p.659). Cummins (1999) abonde dans le même sens lorsqu'il remarque qu'en classe d'immersion française «*when teachers are asked why they do not implement more cooperative learning they usually indicate concern*

that students will use English in these activities» (p.4).

Nous croyons que cette situation est, en bonne partie, inhérente à une approche qui pousse la participation entre élèves à des activités interactives trop complexes pour le niveau d'habileté actuelle des apprenants. De plus, les débutants n'ont pas encore le niveau de compétence communicative requis pour participer oralement en L2. Cette situation évoque la position prise par Krashen (1985) que l'habileté à parler est censée surgir une fois que l'élève a acquis une compétence en compréhension. Dans la section suivante, nous identifions d'autres causes principales des résultats décevants avec l'apprentissage coopératif en classe de français de base.

1.5 L'explication de la faible utilisation de la L2 pendant l'apprentissage coopératif

L'utilisation de la L2 pendant l'apprentissage coopératif dépend de plusieurs conditions mises en oeuvre soit par l'administration de l'école, par l'enseignant ou par les élèves. À cet égard, certaines difficultés pouvant influencer la communication orale pourraient relever de conditions qui ne sont pas nécessairement associées à l'apprentissage coopératif.

- La politique du conseil scolaire qui gère nos deux écoles précise que l'enseignement du français L2 en quatrième année doit avoir lieu pendant deux périodes de 25 minutes dans un horaire de six jours. Le temps requis pour exposer les élèves à des activités de communication orales en L2 est donc limité.

- Selon le programme d'étude du MENE (1998b), les tâches à effectuer en groupe coopératif devraient surtout porter sur des «tâches finales» à préparer et à présenter. Il s'agit ici d'activités pédagogiques par étapes, intégrées dans une approche communicative-expérientielle en L2 (Tremblay, Duplantie et Huot, 1990) qui sera présentée dans le cadre conceptuel. Dans cette approche, l'apprenant participe dans des situations de

communication très ouvertes. Des débutants seraient donc désavantagés dans cet environnement, car le niveau de langue nécessaire pour communiquer dans une variété de situations sociales leur manque.

- L'utilisation du vocabulaire et d'expressions nécessaires pour assumer les rôles divers dans l'exercice de la coopération devient une responsabilité d'apprentissage supplémentaire. De nouveau, à moins que les élèves débutants aient une préparation suffisante pour assumer leurs rôles individuels en L2, ils éprouvent des difficultés dans ce type d'interaction.

- Dans les groupes, la participation de chaque élève n'est pas toujours égale. Les élèves les plus motivés pour une activité en L2 semblent participer plus souvent aux discussions, ce qui réduit la participation des élèves timides ou faibles. Même avec des rôles attribués à chaque élève pour éviter cette difficulté, les élèves forts ne semblent pas intéressés à aider les élèves plus faibles.

- Selon plusieurs concepteurs de l'apprentissage coopératif, l'enseignant devrait circuler autour de la salle de classe. Son rôle principal lors du déroulement de ce travail est de superviser l'ensemble des groupes en intervenant à leur demande seulement. Dans ce sens, il court de table en table suivant le modèle du «garçon de café» (Fijalkow, 1993). Ce rôle réduit de l'enseignant ne semble pas être satisfaisant dans une classe de débutants où le besoin d'exposition à des modèles en L2 est tellement important. En classe de débutants, c'est l'enseignant, semble-t-il, qui possède l'habileté de guider les élèves dans l'utilisation de la L2.

Dans cette perspective, nous pensons qu'une approche de travail de groupe qui élimine les rôles sociaux serait plus appropriée en classe de débutants. De plus, nous pensons qu'un environnement d'apprentissage qui privilégie la participation de l'enseignant dans les groupes afin de guider des débutants permettrait une plus grande utilisation de la L2 que maintenant. C'est pourquoi il est proposé, à l'intérieur de cette recherche, de

recourir au fonctionnement en atelier d'accompagnement (Fijalkow, 1993), où l'enseignant se consacre entièrement à un groupe à la fois pour guider une activité adaptée aux besoins langagiers spécifiques de débutants en français de base. Dans le chapitre deux, traitant du cadre conceptuel, nous développerons plus avant cette idée de l'atelier d'accompagnement.

1.6 L'objectif de la recherche

Compte tenu des exigences concernant l'utilisation de la L2 dans les classes de français de base en Nouvelle-Écosse (MENE, 1998b), nous avons choisi de nous concentrer sur le travail de groupe dans des classes de débutants scolaires en quatrième année. Comme l'une des lacunes du travail de groupe, et particulièrement de l'apprentissage coopératif en classe de débutants du français de base, est le recours habituel à la L1 pendant que l'enseignant observe, l'enseignant participera comme guide. En travaillant avec un seul groupe d'élèves à la fois, il exercera un accompagnement qui a pour but de favoriser l'utilisation de la langue orale. Dans cette perspective, cette recherche s'intéresse à l'étude de l'impact de la participation de l'enseignant en atelier d'accompagnement sur la production orale en L2 des élèves débutants.

Nous reconnaissons que les enseignants de français de base consacrent déjà un temps énorme à aider les élèves en leur fournissant des mots et des expressions et en corrigeant leurs erreurs en passant d'un groupe à l'autre. Notre expérience pratique nous indique que jusqu'à maintenant, malgré ces efforts, il est souvent difficile de fournir un soutien suffisant en L2 lorsque l'on tente d'aider un groupe, car on doit très vite passer à un autre groupe qui demande de l'aide. C'est pourquoi, une intervention pédagogique avec un groupe à la fois, dont les règles de fonctionnement sont bien expliquées en avance, nous semble nécessaire en classe de débutants afin de soutenir la production orale en L2.

L'objectif de cette recherche consiste à élaborer, à mettre à l'essai et à évaluer un modèle d'atelier d'accompagnement en classe de français de base afin de favoriser davantage la production orale de la L2 parmi les débutants.

À ce jour, aucune étude n'a porté sur l'exploration et la description des effets de la participation de l'enseignant sur la production de la L2 en atelier d'accompagnement en classe de français de base.

CHAPITRE 2. CADRE CONCEPTUEL

La perspective adoptée dans ce cadre conceptuel tente d'être intégrative en combinant deux grands aspects théoriques permettant d'aborder notre problématique. Le premier aspect, concernant l'approche interactive, étudie le fonctionnement des rôles de l'apprenant et de ses interlocuteurs (les autres élèves et l'enseignant) au cours d'échanges langagiers et la manière par laquelle ces interactions interviennent dans le processus d'apprentissage d'une L2. Le deuxième aspect, qu'on peut nommer approche socioconstructiviste d'inspiration vygotskienne, essaie de comprendre les activités de construction des connaissances et des habiletés qui sont à l'oeuvre chez l'apprenant. Un tel cadre se fonde sur l'idée que le développement d'une langue se situe dans nos activités sociales (Vygotsky 1978, 1986).

Dans cette optique, nous allons tout d'abord examiner la didactique de l'enseignement de la L2 dans le contexte du français de base. Ensuite, nous examinerons l'apport des recherches portant sur les effets de l'interaction entre des enseignants et des apprenants et des modèles d'accompagnement suivant les perspectives vygotskiennes de l'apprentissage/enseignement. Enfin nous ferons l'examen des modèles d'analyse du discours de l'enseignant et des apprenants en classe de L2. Nous rappelons ici que même si le contexte de la présente recherche porte sur le programme de français de base, le cadre conceptuel utilisera beaucoup, à défaut de mieux, des études faites dans les classes d'immersion, d'anglais L2 et de L1, en contexte scolaire, universitaire et d'enseignement aux adultes. En effet, vu la nouveauté de l'enseignement de la L2 dans une perspective socioconstructiviste, des conclusions de travaux réalisés dans d'autres disciplines scolaires sont d'une grande utilité au cadre conceptuel de cette recherche puisqu'elles couvrent des aspects importants pour la conception d'un modèle d'accompagnement.

2.1 Didactique des langues secondes

2.1.1 L'apport du curriculum multidimensionnel en enseignement du français de base

Les fondements du curriculum du français de base en Nouvelle-Écosse sont en

partie basés sur l'approche communicative qui est apparue dans le courant de la didactique des L2 vers la fin des années soixante-dix en opposition aux méthodes audiovisuelles. La théorie de la compétence communicative formulée par le sociolinguiste Hymes (1972) est une des premières tentatives visant à définir ce qui signifie la communication. Selon Hymes, la personne qui acquiert une compétence communicative *«acquiert à la fois la connaissance de la langue et l'habileté à l'utiliser en fonction de la situation de communication»* (cité par Germain, 1993, p.24).

De façon plus précise, Canale et Swain (1980) regroupent trois sous-groupes de compétences de ce que Hymes (1972) avait appelé la compétence communicative:

- une compétence grammaticale - connaissance du «code» linguistique;
- une compétence sociolinguistique - interprétation de la signification sociale des énoncés et des règles du discours;
- une compétence stratégique - utilisation de stratégies verbales et non-verbales qui servent à compenser les impasses à la communication.

Canale (1983) a repris ce modèle et y a ajouté la compétence discursive visant l'appropriation de divers types de discours.

Canale et Swain (1980) précisent que le développement des compétences communicatives doit privilégier dans l'enseignement de la L2 un travail sur le sens des messages au lieu de leur forme, c'est-à-dire d'utiliser la langue au lieu d'étudier des structures. Ainsi, l'enseignement dans une approche communicative doit aussi être centré sur l'apprenant, ceci étant entendu dans un double sens. Il y a la prise en considération des besoins langagiers de l'élève (donc le travail sur des objectifs spécifiques) et celle de ses stratégies d'apprentissage.

En ce qui concerne la pratique d'une approche communicative en classe de L2, Moirand (1982) ajoute qu'on peut retenir trois modes de fonctionnement :

- s'assurer d'une compétence de communication grâce à un vocabulaire riche et

varié;

- donner une grande importance à la notion d'interaction (base fondamentale de l'enseignement des L2);
- utiliser les documents authentiques du monde de la L2.

Il faut préciser qu'il s'agit ici d'approche et non de méthode ou de démarche très précises ni très organisées, ce qui a donné une grande souplesse d'interprétation du côté des enseignants. En opposition à la méthode audiovisuelle axée sur la répétition-mémorisation des phases d'observation, on revendiquait précisément l'ouverture à la communication. Par ailleurs le principe de centration sur l'apprenant et ce qu'il entraînait invalidait la notion d'une méthodologie stricte.

Cependant, des problèmes qui persistaient avec l'interprétation et l'adoption d'une «approche communicative» dans les programmes de français de base ont donné naissance à une nouvelle conception de l'apprentissage de la L2, «l'approche multidimensionnelle» (Stern, 1983). Cette nouvelle approche s'appuie sur les constats qui avaient été faits au sujet des programmes d'immersion et des recherches sur l'acquisition des L2 selon lesquelles la langue ne peut pas s'apprendre si l'accent vise principalement l'étude de la langue (LeBlanc, 1990, p.3).

Ce travail a commencé avec Stern (1983), suivi d'une équipe de chercheurs et praticiens en didactique du français L2 à travers le Canada, qui se sont donnés comme objectif d'analyser les programmes de base pour (1) examiner les politiques, les programmes et les activités en rapport à l'enseignement du français de base, (2) mettre en commun les idées, les expériences et les recherches en ce qui à trait au français de base et (3) identifier les moyens d'améliorer l'enseignement du français de base au Canada (LeBlanc, 1990, p.2). En 1990, les résultats de *l'Étude nationale sur les programmes de français de base* ont été publiés. Ce projet d'étude fut financé par le Secrétariat d'État et parrainé par l'Association canadienne des professeurs de langues secondes (ACPLS). Les recommandations de l'étude nationale qui préconisent une approche communicative-

expérientielle de l'apprentissage de la L2 servent d'encadrement pour l'élaboration du programme du MENE (1998b) en français de base à l'élémentaire. Cette approche se reflète dans un programme multidimensionnel composé d'un ensemble de quatre syllabi: le communicatif/ expérientiel, la langue, la culture et la formation langagière générale.

Le syllabus communicatif-expérientiel (Tremblay, Duplantie & Huot, 1990) propose une approche où l'apprenant serait amené à développer des habiletés de compréhension, de production et de négociation à partir de ses expériences antérieures, actuelles et à venir. Dans ce syllabus, la langue est perçue comme étant le véhicule qui facilite la communication, d'une expérience à l'autre. Le syllabus communicatif-expérientiel est celui qui fournit les contextes de communication véritables, dans des *champs d'expérience* des élèves (p. ex.: l'alimentation, les amis, les animaux, la famille, etc...).

Le syllabus langue (Painchaud, 1990b) porte sur la sélection des unités de langue devant contribuer au développement de la communication dans des situations authentiques. Dans ce syllabus, on fait appel à l'aspect formel de la langue en fonction du contexte de l'énonciation du message. En ce qui concerne l'organisation et la progression des contenus à enseigner, trois dimensions sont suggérées: contextuelles (les circonstances de l'énonciation), discursives (l'intention) et grammaticales (les composantes structurales). L'approche pédagogique préconisée met l'accent sur l'analyse de la forme et de sa fonction ainsi que sur la justesse du message.

Dans Le syllabus culture, LeBlanc, Courtel & Trescases (1990) présentent un recueil de contenus culturels de la langue seconde qui a trait au contexte francophone canadien. L'enseignement de la culture vise à mieux préparer les élèves à vivre dans un pays bilingue en les mettant au courant des valeurs associées.

Le syllabus formation langagière générale d'Hébert (1990) explique dans quelle mesure le curriculum multidimensionnel reflète une perspective constructiviste de

l'apprentissage de la langue. Ainsi, pour guider l'élève dans la «prise de conscience» de ses apprentissages, il s'agit de lui offrir des expériences pouvant mettre ce processus en oeuvre. Trois dimensions de la prise de conscience dans une formation langagière générale sont proposées: linguistique, culturelle et stratégique.

Dans le syllabus communicatif-expérientiel, Tremblay, Duplantie et Huot (1990) citent certaines conditions préférables pour créer un environnement d'apprentissage en classe de L2 qui touche directement aux rôles de l'enseignant et des apprenants. Dans un premier temps, *l'enseignant* doit proposer aux élèves des activités de communication qui ont pour but de les inciter à partager leurs expériences par rapport à un champ d'expérience donné (un thème) et à leur capacité à communiquer en L2 (compréhension, production et négociation). L'introduction d'activités pédagogiques devrait suivre progressivement les niveaux et les acquis des élèves. Pendant que les élèves travaillent, l'enseignant assume plusieurs rôles: expert, guide, personne-ressource et facilitateur, de manière à répondre aux besoins actuels des apprenants. Dans un deuxième temps, on demande aux *apprenants* de prendre part à leur apprentissage de la langue de manière entière (sociale, intellectuelle et affective). Ainsi, ils seraient mieux portés à valoriser leurs acquis antérieurs et leurs expériences personnelles en communiquant en classe.

L'enseignement d'inspiration multidimensionnelle comporte également le recours à l'étude de la langue. Pour sa part, Painchaud (1990b) explique que le syllabus communicatif-expérientiel et le syllabus langue sont rapprochés par un assez grand nombre de similitudes sur le plan des objectifs généraux. Par exemple, ces deux syllabi présentent les mêmes champs d'expérience et la même notion d'utiliser la langue en milieu naturel. Elle reconnaît que le point de départ de l'enseignement du français de base doit être la communication du message et non pas l'étude des unités discursives ou grammaticales du syllabus langue. Painchaud (1990a), en se basant sur Wilkins (1976), rappelle aussi que «*dès le début de l'apprentissage, l'apprenant doit être exposé à une variété de formes langagières appropriées aux intentions de communication visées*» (p.55).

2.1.2 Théories de l'apprentissage des L2

Depuis l'arrivée de l'approche communicative, on accorde beaucoup plus d'importance à la compréhension des messages oraux signifiants que dans les méthodes didactiques antérieures en L2. Selon Krashen (1982), l'exposition à une quantité massive de *«comprehensible input»* pourrait être un des facteurs déterminants dans l'acquisition de la L2. L'hypothèse de l'input de Krashen (1982) a été une des plus influentes au sujet de l'acquisition de la L2 en milieu scolaire (Germain, 1991). Germain explique que, selon Krashen (1982), *«pour qu'un apprentissage de la L2 en milieu scolaire soit efficace, il suffit de présenter des activités favorisant la compréhension, de fournir des doses concentrées d'activités de compréhension significatives («comprehensible input»), suivant la formule $i + 1$, c'est-à-dire un input d'un degré supérieur au niveau actuel de compétence de l'apprenant»* (Germain, 1991, p.106).

Krashen et Terrell (1983) pensent que l'hypothèse de la compréhension significative reflète une conception du développement suivant une approche naturelle de l'acquisition de la langue en classe. Selon ces auteurs, le développement des productions orales ne s'enseigne pas, il est plutôt issu d'une réception significative de messages compréhensibles, un processus qui se rapproche de l'acquisition de la L1.

Krashen (1985) suggère qu'il existe une relation entre le processus d'acquisition naturelle d'une langue et l'environnement éducatif en classe de L2. Il constate que, même si le nouveau matériel didactique, les nouvelles méthodologies et les stratégies d'analyse de la langue ont des influences sur la pratique en classe, c'est l'exposition à des intrants compréhensibles en L2 en situations «réelles» avec des interlocuteurs natifs qui devrait être l'élément fondamental de l'organisation des activités pédagogiques.

Cependant, comme Germain (1991) l'explique, les hypothèses de Krashen ont soulevé de vives controverses, ce qui a suscité plusieurs recherches conceptuelles et empiriques. Il constate que: *«À l'heure actuelle, tout porte à croire que la compréhension*

seule ne serait pas suffisante pour assurer le développement d'une compétence langagière sur le plan de la production. Il semble bien que la compréhension soit une condition nécessaire mais non suffisante pour la production, contrairement à l'hypothèse de Krashen» (Germain, 1991, p.106).

À partir de 1985, la recherche des facteurs pouvant influencer le développement de la production orale en L2 a en effet donné naissance à de nouvelles hypothèses. Parmi celles-ci, Long (1985) énonce son «*interaction hypothesis*» qui précise l'importance de la "compréhension significative" des messages oraux, en tenant compte de (1) la compréhension de la langue et de (2) la "négociation du sens". Cette dernière consiste en des modifications aux productions orales entre interlocuteurs afin de les rendre plus compréhensibles. La notion de «*negotiation of meaning*» s'applique également pour caractériser l'interaction orale en classe d'anglais L2 (Long & Porter, 1985) et en immersion (Snow, 1989). En ce qui concerne les modifications au discours oral, Long (1981) en présente quatre: (1) demande de confirmation, (2) demande de clarification, (3) vérification de la compréhension et (4) répétitions ou expansions.

D'autres recherches en immersion ont aussi fait valoir l'utilité des actes de production en classe comme moyen de privilégier le développement de la production orale. Swain (1985), propose une «*hypothèse de production*» (*the output hypothesis*). Elle soutient que, par les actes de production, soit à l'oral soit à l'écrit, «l'acquisition/apprentissage» peut améliorer. Une des fonctions de «l'output» serait de favoriser l'utilisation significative des ressources langagières déjà acquises par l'apprenant.

Selon Swain (1985), la compréhension significative en soi n'est pas suffisante. Une véritable utilisation de la langue comporte également des actes de «*comprehensible output*», c'est-à-dire la production d'un message compréhensible. Les productions de l'apprenant devraient être centrées sur la négociation du sens transmise de manière précise, cohérente et appropriée. De plus, Swain (1985) précise que le développement de la production orale est un processus graduel et que «*being pushed in output...is a concept that is parallel to that of*

the i+1 of comprehensible input» (p.249). Dans cette perspective, elle fait un lien entre la théorie de l'input de Krashen (1982) et celle de la "zone proximale du développement" de Vygotsky (1978) qui sera précisée dans la deuxième section du cadre conceptuel. Ces deux théories se complètent en ce qui a trait au rôle de l'interaction sociale dans l'apprentissage d'une langue avec des locuteurs plus compétents.

Lightbown et Spada (1993) remarquent aussi que l'habileté de l'apprenant à comprendre et produire des messages semble être déterminée par la quantité d'information qu'il peut mettre à l'épreuve. Cette condition crée un besoin pour l'utilisation par l'enseignant de productions orales modifiées afin de les rendre plus compréhensibles, par exemple en parlant plus lentement et plus clairement avec des débutants. Avec ce type d'apprenant, des énoncés courts, simples ou plus complexes, fournissent une source de données significatives à analyser. Ellis (1986) ajoute que des stratégies d'adaptation dans le langage de l'enseignant du type «*caretaker talk*» sont souvent utilisées au début de l'enseignement d'une L2. Il est également important, selon Ellis (1986; 1994), en vue de favoriser le développement des compétences communicatives, de privilégier la compréhension et la production significatives à travers des activités interactives entre l'enseignant et les élèves.

2.1.3 Critiques de l'approche communicative en classe de débutants

Même si l'approche communicative a favorisé la percée en classe de L2 d'une variété d'activités communicatives visant la production orale, des problèmes subsistent avec l'intégration des principes de base de cette approche (Berrier, 1996; Germain, 1993). Pour expliquer ces problèmes, Germain (1993) préfère s'en remettre à l'un des textes de base de l'approche communicative, celui de Canale et Swain (1980). Ces auteurs énumèrent cinq principes constitutifs d'un programme de nature communicative:

1. La compétence en communication est constituée de trois types de «compétences»: une compétence grammaticale, une compétence socioculturelle et une compétence stratégique.

2. Une approche communicative repose sur les besoins de communication langagière des apprenants.
3. L'apprenant de la L2 doit participer à des activités interactives significatives.
4. Un usage optimal devrait être fait des habiletés langagières que l'apprenant a déjà obtenues dans sa langue maternelle.
5. L'objectif principal est de fournir des renseignements, de pratiquer et de vivre des expériences dans la L2.

Des remarques critiques peuvent être faites sur chacun de ces principes. C'est ainsi que Berrier (1996), Germain (1993) et Swan (1985), identifient certaines limites par rapport aux principes de l'approche communicative. Nous allons donc considérer ces limites en reprenant chacun des principes ci-dessus présentés.

Premièrement, Germain (1993) souligne l'importance de la compétence grammaticale et de manière précise, du développement du vocabulaire dans une compétence communicative. Selon Swan (1985), l'incompétence en communication est tributaire, le plus souvent, à un manque d'une base de vocabulaire. Pour des débutants, apprendre une L2 c'est d'abord apprendre des mots de vocabulaire et des expressions utiles. Or, selon Germain (1993), *«dans la mesure où l'approche communicative est censée être une pédagogie centrée sur l'apprenant, il est pour le moins étonnant que cette préoccupation première - le vocabulaire - soit si peu prise en compte»* (p. 96).

En ce qui concerne le deuxième principe, la notion de besoins langagiers, Germain (1993) remarque que, dans le monde réel, l'élaboration des programmes n'a pas été fondée en fonction de l'analyse des besoins actuels des apprenants, mais sur les besoins déterminés par l'institution scolaire. Ainsi, la notion d'un programme fondé sur les besoins d'apprentissage individuels représente un défi substantiel pour les enseignants du français de base. De plus, les auteurs de programmes et de matériaux didactiques ne s'entendent pas sur la notion de progression du contenu à enseigner et d'objectifs terminaux (Berrier, 1996).

Troisièmement, en ce qui concerne l'utilisation d'activités interactives signifiantes, Germain (1991) souligne que *«d'après la plupart des recherches empiriques sur les interactions en classes de L2, c'est l'interaction de groupe, combinée à une activité centrée sur l'écart d'informations à combler, qui paraît être un facteur décisif du développement langagier»* (p.111). Une activité d'écart d'information constitue une activité didactique qui exige un échange verbal lorsqu'un des membres du groupe possède des informations dont les autres ont besoin pour résoudre un problème. Toutefois, Germain remarque qu'il *«ne saurait s'agir ici que de "tendances", compte tenu notamment des carences dans le protocole expérimental de certaines études, ou de la faiblesse des effectifs examinés»* (ibid).

Pour le quatrième principe, l'usage de la L1, il semble qu'on fait front à une très grande difficulté de l'approche communicative. Le problème, déjà noté par Besse (1982) et Calvé (1991), est le recours par les enseignants du français de base et les élèves à la L1. Selon Calvé, en ayant recours à la L1 pour apprendre/enseigner d'autres compétences de communication en L2, on réduit les dimensions de l'emploi de la L2 comme moyens de compréhension en classe.

Le dernier principe de Canale et Swain (1980) est la notion d'authenticité. À cet égard, Breen (1982; 1985) explique que la classe de L2 représente un contexte social possédant sa propre «authenticité», où un enseignant et un certain nombre d'élèves sont rassemblés dans un but commun, la communication en L2. Cet environnement «quasi-authentique» est différent du monde réel à l'extérieur de la salle de classe. Pour donner de l'authenticité à une activité pédagogique, on peut utiliser des «documents authentiques» de plusieurs types (Duplantie, 1991): intégral, simulé ou modifié. Mais comment présenter un matériel authentique ou une expérience du «monde authentique» en L2 avec des débutants? Germain (1993) met en garde que:

«si on veut situer les échanges dans un contexte authentique, il faut fournir à l'apprenant une foule de renseignements sur la situation de communication de chaque énoncé, ce qui ne peut être fait que difficilement en L2, avec des débutants. Si on résout le dilemme par le recours à la L1,

on diminue le temps d'exposition à la langue cible, déjà bien limité en salle de classe. Il y a un paradoxe qui ne paraît pas facile à résoudre» (p. 104).

Notre expérience pratique en classe de français de base nous permet aussi de conclure que les principes de base de l'approche communicative résumés par Canale et Swain (1980) ne semblent pas être facilement opératoires. Des limites sont particulièrement évidentes dans des classes de débutants. Entre autres, il existe en salle de classe une absence de modèles authentiques en L2 et d'occasions pour des débutants de participer à des activités interactives signifiantes favorisant la compréhension et la production d'énoncés en L2 de manière progressive et centrée sur leurs besoins ponctuels.

Ellis (1994) ajoute aussi que l'utilisation d'une approche communicative en salle de classe ne réussit pas à faire sentir le besoin aux apprenants d'adapter leur discours sur le plan sociolinguistique. Il précise que *«this is because the classroom constitutes an environment where the interactants achieve great familiarity with each other, removing the need for the careful face-work that results in the use of indirect request-types and extensive modifications»* (Ellis, 1994, p. 603).

2.1.4 Le travail de groupe et l'apprentissage coopératif en L2

Devant de telles critiques de l'approche communicative, il n'est pas surprenant que certains chercheurs se soient intéressés aux diverses situations d'apprentissage qui favorisent l'utilisation de la L2 en classe, comme le travail de groupe (Gass & Varonis 1985; Long & Porter, 1985; Pica & Doughty, 1985; Porter, 1986) ou l'apprentissage coopératif (de Courcy, 1995; Ford, 1991, McGroarty, 1989; Rodgers, 1988).

Pour évoquer les situations de travail de groupe, les praticiens utilisent indistinctement différents termes. Ils parlent alors de *travail de groupe*, *d'apprentissage coopératif*, ou encore de *collaboration*, ignorant que ces termes représentent des modalités différentes de coopération en fonction du statut des intervenants, de la structuration de la tâche et de ses finalités. À cet égard, nous rappelons les distinctions essentielles déjà

présentées dans la problématique entre *le travail de groupe* et *l'apprentissage coopératif*, deux approches souvent utilisés en classe de français L2.

Le principal but du travail de groupe est la réalisation d'une tâche commune grâce à l'interaction entre pairs. Avec le travail de groupe, les élèves travaillent en groupes hétérogènes, de 3 membres ou plus à réussir une tâche commune. Il y a rarement des rôles individuels pour les différents membres d'un groupe.

Un des buts principaux de l'apprentissage coopératif est d'amener l'enfant à ressentir le besoin de travailler avec les autres (Clarke, Wideman & Eadie, 1990). Pour ce faire, chaque individu est responsable de son groupe et doit travailler activement à son fonctionnement. En plus de réussir des apprentissages scolaires, l'élève devrait aussi atteindre des résultats d'apprentissage sociaux : l'écoute active, le tour de rôle, le partage et l'entraide. Selon Caron (1997), il ne faut pas oublier qu'avec l'apprentissage coopératif, la réussite ou l'échec de l'activité dépend du rôle et de la responsabilité de chacun dans la tâche à accomplir. La contribution de chacun n'est pas nécessairement égale, mais individuelle et significative en fonction des rôles individuels.

Pour répondre aux exigences d'une pédagogie qui responsabilise les élèves à l'égard de leurs apprentissages, telle que l'apprentissage coopératif, le rôle de l'enseignant doit également être précisé. Par exemple, selon Harel (1992) et McDonell (1992), le rôle de l'enseignant, pendant l'apprentissage coopératif en classe de L2, est de préparer le matériel pédagogique, proposer une tâche, déléguer des rôles sociaux, et coordonner les activités des groupes en observant les stratégies, ou encore en évaluant les performances collectives et individuelles.

2.1.5 Les critiques du travail de groupe et de l'apprentissage coopératif

L'exposé des critiques qui suit est divisé en deux parties: l'apprentissage coopératif et le travail de groupe en général en classe de L2.

2.1.5.1 Les critiques de l'apprentissage coopératif

La difficulté à s'exprimer qui caractérise les débutants d'une L2 peut mener ceux-ci à certaines conduites désavantageuses pendant l'apprentissage coopératif, surtout lorsqu'ils ne sont pas habiles dans leurs nouvelles compétences communicatives et que les habiletés sociales nécessaires ne sont pas encore acquises.

La définition du rôle de l'enseignant et du réseau de communication entre l'enseignant et les élèves pendant l'apprentissage coopératif contribue à l'avènement de problèmes souvent inédits, liés à la gestion de la classe ou à un manque de performances individuelles dans l'utilisation de la L2 chez des débutants. C'est ainsi que Turnbull (1996), dans un article d'opinion, met en garde les enseignants du français L2 en précisant que «*not all learners will recognize the value of cooperative learning*» (p. 659).

Ford (1991) et Turnbull (1996) exposent quelques-uns des problèmes courants auxquels doivent faire face les enseignants de L2, comme l'augmentation du niveau de bruit, la dissipation des élèves, la gestion des rythmes de travail individuels et collectifs ainsi que les dispositions socio-affectives des élèves. Selon Ford (1991), une manière de limiter ces problèmes et leurs incidences sur l'efficacité du fonctionnement des groupes est de veiller attentivement à la manière dont l'apprentissage coopératif est mis en oeuvre. Elle insiste sur l'importance d'entraîner les élèves au début pour chacun des rôles sociaux et de progresser lentement avec l'insertion de cette approche en classe de L2. Ford (1991) recommande que pour induire des interactions dans des structures motivationnelles en classe de L2, il s'agit de choisir des activités hautement structurées, adaptées aux niveaux d'habiletés des élèves, de bien les présenter et de bien les superviser.

Turnbull (1996) s'intéresse au phénomène de «l'indolence sociale» en faisant référence à des comportements de désinvestissement manifestés dans des situations d'apprentissage coopératif. Il perçoit trois causes de ce désinvestissement:

- *Culturally based expectations of educational approaches may lead learners to dismiss such interaction as worthless, because there is no apparent source of expertise on which to draw;*
- *Some learners perceive teachers as failing to do their job when they apparently resign control of the class to allow 'chatter';*
- *There may be no feedback to the speaker to indicate whether the communication has been successful or not (Turnbull, 1996, p. 659).*

D'autres auteurs mentionnent aussi la motivation de l'élève, comme caractéristique de la coopération en classe. Selon Abrami, Chambers, Poulsen, et al. (1996), un des problèmes majeurs de l'apprentissage coopératif est le niveau de motivation requis pour favoriser des interactions fructueuses entre pairs. Ces auteurs distinguent trois grandes catégories de motivation, qui influencent la volonté de coopérer avec les autres: (1) les motivations liées aux résultats (les récompenses, la reconnaissance et l'atteinte de l'objectif), (2) les motivations liées aux moyens (l'attrait, l'ampleur et la complexité de la tâche) et (3) les motivations liées aux relations interpersonnelles (l'aide fournie et reçue des pairs et le sentiment d'appartenance au groupe).

En résumé, certains auteurs soutiennent que l'apprentissage coopératif présente de nombreux avantages en classe de L2 (de Courcy, 1995; Harel, 1992; McDonell, 1992; McGroarty; 1989). De même, Oxford (1997) offre une revue des travaux portant sur l'apprentissage coopératif en classe de L2. Cependant, d'autres auteurs cités ci-dessus (Ford, 1991; Turnbull, 1996) mettent en garde que cette approche peut créer des difficultés auxquelles l'enseignant devra faire face afin d'améliorer les performances langagières.

2.1.5.2 Les critiques du travail de groupe en classe de L2

La critique du travail de groupe en classe de L2 n'est pas limitée à l'apprentissage coopératif. Certains auteurs comme Pica, Lincoln-Porter, Paninos et al. (1996) remarquent que pendant le travail de groupe, les apprenants d'une L2, parce qu'ils sont préoccupés par

la réalisation de la tâche qui leur est posée, évitent de traiter les problèmes de langue. En s'appuyant sur des résultats d'études précédentes, Pica et al. (1996) observent que des apprenants de l'anglais L2 modifient leurs productions moins que les natifs et que ces premiers montrent de la difficulté en faisant leurs modifications. Les apprenants de l'anglais L2 semblent répéter les éléments langagiers qui font obstacles à la compréhension et évitent le recours à certaines procédures stratégiques plus avancées (paraphraser, décrire ou expliquer).

D'après Ellis (1994), les recherches sur l'interaction pendant le travail de groupe ne montrent que des tendances par rapport aux avantages pour les apprenants d'une L2. Le travail de groupe offre plus d'occasions pour le tour de parole, la négociation du sens et du discours collaboratif. Avec le travail de groupe, un des obstacles est que les apprenants sont aussi exposés à un plus grand nombre de «*ungrammatical input*» (Ellis, 1994). Les effets de ce désavantage en classe de L2 sur l'apprentissage ne sont pas encore clarifiés.

Conclusion

Il est quelquefois facile de proposer certains points de vue sur la façon d'enseigner le français de base à l'élémentaire: comme l'utilisation du travail de groupe coopératif qui devrait nous servir comme technique de base pour au moins 50% de nos activités (MENE, 1998b, p.71). Comme nous venons de le voir, le travail de groupe et l'apprentissage coopératif présentent un certain nombre d'avantages et de désavantages pour les élèves en classe de L2. Ces deux approches, quoique intéressantes en ce qui a trait à l'interaction orale, sont insuffisantes dans notre cas, car elles négligent une grande partie du contexte de production qui pourrait faciliter le développement de la L2 chez des débutants, c'est-à-dire l'exposition à des modèles de la L2 avec des locuteurs natifs. De plus, compte tenu du fait qu'avec ces deux approches, le rôle recommandé pour l'enseignant, seul modèle natif de la L2 en classe, soit principalement d'observer et de faciliter (à la demande des élèves), il est peu surprenant qu'il existe des problèmes avec l'utilisation de la L2, comme nous continuons de l'observer dans notre expérience personnelle en travaillant dans des classes

de débutants. Des observations comparables sont faites en classe de français de base au niveau secondaire (Turnbull, 1996) et en classe d'immersion (Cummins, 1999). Doit-on continuer d'ignorer ces problèmes rattachés d'une part au manque de préparation suffisante des apprenants débutants et d'autre part, au rôle de l'enseignant qui pourrait, étant donné les moyens, mieux fournir des modèles de compréhension et de production verbale nécessaires pour le développement de la communication orale? Sinon, comment peut-on modifier l'organisation du travail en groupe pour que l'enseignant réponde mieux aux besoins langagiers des débutants dans l'utilisation verbale de la L2?

Si ces questions s'avèrent intéressantes, l'enseignant doit fournir des occasions aux élèves favorisant la compréhension et la production du vocabulaire et certaines structures dont ils ont besoin pour le développement de la communication orale (Lightbown & Spada, 1993; Swain, 1985). Graduellement, les élèves débutants peuvent repérer et utiliser les structures et le vocabulaire nécessaires pour prendre part à des interactions orales en L2 entre eux ou avec l'enseignant. Afin de d'encourager l'utilisation de la L2 entre l'élève et ses pairs, l'enseignant doit aussi créer une atmosphère sécurisante où l'élève est encouragé à écouter, parler et prendre des risques.

Depuis les années quatre-vingt, des recherches montrent que certains types d'aide pédagogique peuvent permettre à l'enseignant d'entrer dans la zone proximale du développement (ZPD) des apprenants, leur permettant d'améliorer certaines compétences communicatives en classe de L2. Dans la prochaine section, nous présenterons une revue de ce courant de recherches documenté dans des classes de L2 et d'immersion. De plus, nous examinerons l'apport de deux modèles d'intervention pédagogique pour le travail de groupe en L2, inspirés d'approches en médiation éducative en classe de L1. Ces deux modèles serviront de cadre de référence pour des activités menées en groupe par l'enseignant avec les élèves où le discours oral sera à la base du développement langagier, jouant un rôle de première importance dans la construction d'énoncés en français.

2.2 Apport de la zone proximale du développement et de l'étayage à l'accompagnement en classe de L2

Les apports de l'oeuvre de Vygotsky (1978, 1986) ainsi que des études menées par Doise et Mugny (1981) sur les interactions sociales ont fortement contribué à l'élaboration du courant socioconstructiviste en éducation. Le «socioconstructivisme» caractérise un ensemble de théories qui partagent toutes l'idée que le développement cognitif est en grande partie dépendant des interactions sociales avec autrui. Vygotsky (1978) prolonge cette thèse lorsqu'il développe le concept de la zone proximale du développement (ZPD) qui a permis de définir une nouvelle articulation entre le développement et l'apprentissage.

2.2.1 La zone proximale du développement

Selon Vygotsky (1978), la zone proximale du développement est constituée de l'espace dans lequel l'enfant peut résoudre avec de l'assistance un problème qu'il n'aurait pu résoudre seul. L'intervention qui se réalise dans la ZPD par un adulte ou un pair plus avancé, porte le nom «d'étayage» (*scaffolding*). Il s'agit d'un soutien qui s'ajuste au niveau des besoins ponctuels de l'apprenant et qui diminue au fur et à mesure qu'il développe ses habiletés.

En ce qui concerne l'étayage d'une langue orale, Bruner (1987) bâtit sur Vygotsky (1978) pour expliquer la façon dont de jeunes enfants apprennent à parler la L1 dans leur environnement familial. Il explique que l'enfant acquiert les «outils» du langage (structures lexicales, concepts, relations sémantiques, règles syntaxiques) et apprend à les utiliser dans des activités de communication avec son environnement humain. Dans ce contexte, ce sont d'abord les adultes qui vont aider l'enfant à maîtriser la compréhension et la production des différents actes de parole et à comprendre les fonctions de communication des énoncés produits. Pour ce faire, l'adulte va mettre en place un soutien que l'on nomme «étayage» à travers lequel il va restreindre la complexité des interactions verbales et construire des

«formats» qui encadrent les productions de l'enfant. À l'intérieur de ces formats, l'adulte modifie juste ce qu'il faut faire pour aider l'enfant à passer de son niveau actuel à un niveau potentiel de développement de nouvelles compétences communicatives. Selon Bruner (1987), les procédés employés par l'adulte pour étayer une situation de communication sont les suivants:

- hauteur tonale plus élevée avec le tout petit enfant,
- rythme d'élocution plus lent,
- forte utilisation de mots très fréquents dans la langue ou à référence concrète,
- longueur des énoncés qui augmente avec l'âge de l'enfant, toujours légèrement supérieure à la longueur moyenne des énoncés de ce dernier,
- discours redondant, beaucoup d'auto-répétitions, nombreuses reprises identiques ou avec ajout d'informations,
- simplification, tentative de clarification du discours.

En conformité avec cette conception sociale de l'étayage, Tharp et Gallimore (1988) proposent la notion *d'habileté guidée* en éducation. Selon ces auteurs/chercheurs, la conception vygotkienne d'une ZPD fait la distinction entre ce qui est une «habileté individuelle» (le développement actuel) et une «habileté guidée» (le développement potentiel). L'habileté guidée est définie ainsi: «*what children can do with help, with the support of the environment, of others, and of the self*» (Tharp et Gallimore, 1988, p.30). De plus, Wertsch (1979) et Tharp et Gallimore (1988) présentent quatre niveaux d'habiletés relatifs au développement de la compétence chez l'apprenant dans une ZPD.

- Le premier niveau de la ZPD exige une assistance de la part d'un adulte ou des pairs plus capables qui contribuent au déroulement d'une activité pédagogique qu'on peut nommer «observation». En ce qui concerne le type d'intervention nécessaire ou sa durée, une décision serait prise en fonction de l'âge de l'apprenant et de la difficulté présentée par l'activité. Wertsch et Stone (1985) expliquent que c'est à ce niveau de la ZPD qu'une activité pédagogique pourrait être difficile pour un débutant sans une aide supplémentaire. Il considère qu'un enseignant, un parent

ou un pair plus capable pourraient offrir des «directives» ou un «modèle» à suivre pour mener à la réussite. Au début, la participation de l'apprenant prend souvent la forme de l'imitation. Au fur et à mesure, l'apprenant commence à comprendre la relation entre les composantes d'une activité pédagogique. De cette manière, un comportement attendu commence à prendre du sens pour l'apprenant.

- Le deuxième niveau de la ZPD est caractérisé par une augmentation des comportements «d'analyse des observations» chez l'apprenant, car l'apprenant prend de plus en plus de responsabilités concernant la réussite de ses activités. L'apprenant commence à dépendre moins de la dynamique interpersonnelle qui caractérise son interaction avec l'enseignant; il tente d'utiliser des processus, stratégies et du langage observés antérieurement de manière intrapersonnelle.
- Au troisième niveau de la ZPD, qu'on peut nommer «production individuelle», l'apprenant se débrouille de manière autonome et efficace. En fait, l'intervention d'un adulte ou de pairs plus capables pour ce niveau de développement ne constituerait qu'une distraction.
- Le quatrième niveau de la ZPD, «l'auto-évaluation de la production», met en jeu des aptitudes et responsabilités d'expert chez l'apprenant qui coïncident avec celles de l'enseignant. Ainsi, l'apprenant devient son propre guide.

Le concept de l'étayage se distingue nettement de la conception traditionnelle de l'apprentissage qui tenait que le contenu des matières scolaires devait être organisé en fonction de l'âge (maturité) de l'apprenant et de la difficulté des habiletés ou connaissances à développer. Cette pratique s'inspirait principalement d'une conception du développement cognitif de l'enfant en stades (voir Piaget, 1967). En contraste, le concept de l'étayage s'appuie sur l'idée que l'apprenant doit plutôt recevoir, au point de départ, une assistance significative pour réaliser une tâche. Vygotsky (1978) identifie bien l'importance de ce concept lorsqu'il dit: *«what children can do with the assistance of others might be in some*

sense even more indicative of their mental development than what they can do on their own» (p. 85).

Ivic (1994) ajoute à cette conception en identifiant certaines modalités de l'assistance adulte pour un enseignement dans la ZPD: démonstrations de méthodes devant être imitées, exemples donnés à l'enfant, questions faisant appel à la réflexion intellectuelle, contrôle des connaissances par l'adulte, mais aussi, et en tout premier lieu, collaboration dans des activités partagées comme facteur constructif du développement.

L'enseignement inspiré de cette approche semble constituer une piste importante pour l'enseignement du français L2 auprès des débutants. Il permet de remettre en question les approches «interactionnelles» actuelles en classe de débutants, telles que le travail de groupe et l'apprentissage coopératif, et souligne l'importance de faciliter l'interaction entre l'apprenant et un locuteur natif en L2, comme l'enseignant. Il semble donc que les avantages que les élèves en français de base peuvent tirer des interactions sociales avec l'enseignant sont nombreux. Par exemple, Cazden (1988) décrit le «discours de la classe» comme lieu de participation à l'interaction favorisant la reformulation par un élève d'un énoncé modelé, la réponse à une demande d'information, la réponse à une question de clarification, de confirmation ou de vérification, l'explicitation d'une erreur ou d'une stratégie par l'enseignant. En plus, à chacun de ces moments, le fait de pratiquer la L2 permet à l'élève d'affiner sa compétence langagière et ainsi sa compétence communicative; cela permet aussi une co-construction de l'énonciation en français.

Dans cette perspective, Wells (1999) explique qu'une approche centrée sur la réponse aux besoins ponctuels de l'apprenant en L2 est un genre de «micro-enseignement». Comme il le précise, *«it is at the micro level of teaching, when working with individuals or small groups of students, that the teacher is best able to practice the sort of teaching that Vygotsky (1978) characterized as "working in the student's zone of proximal development"»* (Wells, 1999, p. 243). Williams et Burden (1997) abondent dans ce sens lorsqu'ils suggèrent que les enseignants de L2 pourraient se charger du rôle de médiateur

entre les élèves et la L2.

Certaines recherches en L2 appuient les avantages du socio-constructivisme portant sur les interactions entre les élèves et leur enseignant. Ces recherches montrent que ce type d'interaction met en oeuvre un processus qui conduit l'apprenant à réorganiser ses connaissances antérieures et à intégrer de nouveaux éléments dans ses productions. Les recherches qui se rapprochent le plus de ce mode de soutien ont été menées auprès d'apprenants de trois populations différentes: les apprenants en classe d'anglais L2 (Ellis, 1985; Hawkins, 1988; Nobuyoshi & Ellis, 1993; Ulichny, 1996; Wong-Fillmore, 1982, 1985), en classe de français L2 (Adair-Hauck, 1993) et en classe d'immersion (Broner, 2000; Lavallée, 1990; Lyster, 1994, 1999; Tardif, 1994). Nous en faisons maintenant l'examen.

2.2.1.1 Les recherches en classe d'anglais langue seconde

Commençons avec les recherches concernant des populations de différents niveaux scolaires. L'étude ethnographique longitudinale de Wong-Fillmore (1982) en classe d'anglais L2 chez des élèves du primaire est une recherche qui compare deux manières d'organiser l'enseignement: (1) une structure centrée sur l'enseignant «*teacher-directed*», où l'interaction se mène entre l'enseignant et la classe, et (2) une structure centrée sur l'apprenant, où les interactions se mènent à la fois entre l'enseignant avec un apprenant et entre élèves. Il faut préciser que les classes observées varient dans leur composition de débutants en L2 et d'enfants dont l'anglais est la L1. De plus, seulement quelques classes ont été observées et aucune comparaison quantitative n'a été faite entre les effets des différents types d'interactions sur les apprentissages.

Les résultats de Wong-Fillmore (1982) sont tels qu'on obtient une plus grande utilisation de la L2 dans deux sortes de situations; (1) des classes homogènes où le nombre de débutants est élevé et que le contexte d'enseignement est «*teacher-directed*», et (2) des classes hétérogènes où l'interaction entre élèves est favorisée. Par contre, une comparaison

entre des classes hétérogènes qui sont du type «*teacher-directed*» et des classes homogènes permettant l'interaction avec un grand nombre de débutants, montre que l'utilisation de la L2 est plus faible dans les classes homogènes.

Par la suite, l'étude expérimentale de Wong-Fillmore (1985) porte sur des observations dans 60 classes d'élèves immigrants au programme d'anglais L2. Wong-Fillmore (1985) observe que pour ce qui est de l'utilisation de la L2 «*les classes qui connaissent le plus de succès étaient celles où les enseignants offraient aux élèves des points de repères, des signaux, des scénarios clairs et constants quant au déroulement de la leçon et à ce qu'ils attendaient d'eux à chaque moment de la classe*» (Calvé, 1993, p.24). Wong-Fillmore (1985) identifie trois traits distinctifs d'un tel enseignement nommé «*teacher-directed*»: (1) des leçons formelles avec des objectifs très précis, (2) l'utilisation d'une routine ordinaire et (3) une méthode permettant la participation à tour de rôle. De plus, elle identifie sept autres caractéristiques importantes dans le discours d'un enseignant utilisant cette approche.

1. Distinction nette entre l'utilisation de la L2 et la L1 - L'acquisition de la L2 se fait surtout lorsque l'apprenant essaie de comprendre ce que l'enseignant et les autres élèves disent et lorsque tous sont engagés à rendre, par tout moyen, la communication possible dans la L2.
2. Valorisation de la communication et de la compréhension - L'enseignant qui veut fonctionner et se faire comprendre dans la L2 utilise certaines stratégies telles que des illustrations, des gestes, des démonstrations, le ralentissement et la simplification du vocabulaire.
3. Utilisation authentique de la langue (compétence linguistique) - L'utilisation par l'enseignant d'une langue qui est grammaticalement correcte permet aux élèves de comprendre des énoncés dont la forme est un modèle authentique de la L2.
4. Le recours aux modèles et aux routines - L'usage de points de repères, de rituels, de scénarios clairs et constants quant au déroulement d'une leçon peut aider les élèves à fonctionner plus aisément dans la L2.
5. La répétition - Il s'agit ici de la répétition d'un mot, d'une expression ou de

quelques énoncés dans l'enchaînement de l'interaction.

6. Des questions axées sur la compétence actuelle des apprenants - L'enseignant peut apporter des modifications par la formulation des questions posées à l'élève en fonction de son niveau de compétence actuel dans la L2.
7. La variété dans l'utilisation de la langue - Il s'agit ici de l'utilisation par l'enseignant, en réaction au langage familier de l'élève, d'un énoncé ou d'une expression qui se trouve à un niveau d'habileté légèrement plus complexe.

La recherche ethnographique d'Ellis (1985) a eu pour objectif d'établir l'existence d'une corrélation entre les productions orales de deux apprenants pendjabis âgés de 11 et 13 ans, en anglais L2 niveau débutant, lors d'interactions avec leur enseignant et une amélioration à long terme de leur utilisation de la langue. Les données audiophoniques ont été obtenues lors d'une série d'interviews de 15 minutes tenue deux fois par mois pendant une année scolaire (9 mois).

Ellis (1985) a effectué une classification de tous les cas de négociations (*confirmation checks, comprehension checks, clarification checks, self-repetitions, other repetitions* et *expansions*) par l'enseignant qui paraissent dans le corpus. Les résultats de ses analyses quantitatives et qualitatives révèlent que les sujets ont bénéficié de ces types de négociations avec l'enseignant. Ellis observe que ses deux sujets «*were most likely to produce "new" forms when they were able to nominate the topic of conversation and when the teacher helped them by supplying crucial chunks of language at the right moment*» (1985, p.81). Quant à la proportion de chaque type de négociation, les *self-repetitions* étaient plus manifestes au début de la période d'observation de neuf mois et les *expansions* étaient plus manifestes à la fin. De plus, cet auteur constate que le choix de tâche semble indiquer aussi une progression dans le soin que les sujets ont portée aux interventions de l'enseignant. Pour ce qui est du type de tâche préféré par les deux sujets, il précise que «*in the early stages, topics involving object identification were preferred to topics involving comments about objects*» (Ellis, 1985, p. 82). Enfin, il conclut que le rôle de l'enseignant comme guide réagissant aux productions orales des élèves sur le vif et en mettant en

évidence certaines formes ou fonctions langagières, a des incidences sur le développement de l'utilisation de la L2.

L'expérience de Hawkins (1988) comprend une analyse discursive de données enregistrées sur audiocassettes pendant une période de trois mois. Il s'agit d'interactions verbales entre une enseignante et sept élèves hispanophones pendant l'enseignement de diverses matières scolaires en situation d'immersion en anglais L2. Ces élèves âgés de neuf ans étaient en quatrième année d'immersion élémentaire LEP «Limited English Proficiency». Les données servant à évaluer la compétence des élèves en situation d'étayage provenaient essentiellement des transcriptions des interactions verbales: 1) entre les élèves et l'enseignant et 2) des élèves entre eux.

L'analyse répond aux questions suivantes: 1) Quels sont les signes de l'étayage dans les interactions verbales entre un enseignant et des apprenants LEP? 2) Quels sont les signes concrets d'un apprentissage de la L2 et de la résolution de problèmes attribuables à l'étayage? 3) Quel type d'activité pédagogique motive l'interaction et l'étayage?

Les résultats montrent plusieurs exemples de situations d'étayage relevant d'interactions courtes, moyennes et de longue durée entre les élèves et l'enseignant. En effet, la durée n'est pas importante. Selon Hawkins (1988), la conclusion majeure de son étude est qu'elle montre que les élèves LEP sont capables d'atteindre un niveau d'habileté cognitif plus élevé lorsqu'ils participent à des discussions dans une situation d'étayage. De plus, les résultats indiquent que les interactions d'étayage se produisent davantage lorsque les activités pédagogiques sont authentiques, motivantes et exigeantes sur le plan de l'interaction et de l'habileté cognitive de l'élève.

Deux autres études concernent des populations adultes en classe d'anglais L2. La recherche exploratoire de type qualitatif de Nobuyoshi & Ellis (1993) porte sur l'effet de l'utilisation d'une tâche qu'ils appellent «focused communication task». Dans leur étude, ces chercheurs comparent un groupe de trois adultes japonais «*de compétence faible*» (p.

206) dans un cours d'anglais L2 soumis à des conditions de communication focalisée à un autre groupe de trois adultes qui réalise la même tâche dans des conditions normales de communication. Chez le premier groupe, l'enseignant contraint les étudiants à corriger leurs propres erreurs portant sur le passé simple en leur adressant systématiquement des demandes de clarification, tandis que l'enseignant du deuxième groupe ne demande une clarification que lorsqu'il ne comprend pas. Dans une tâche du même type réalisée une semaine plus tard dans des conditions «normales», seuls les élèves du premier groupe montrent une amélioration par rapport à l'utilisation de la forme du passé simple, où l'on observe du début à la fin de la période de l'étude une augmentation dans le développement de la précision du message du premier sujet de 31% à 89% et du deuxième sujet de 45% à 62%. Nobuyoshi et Ellis concluent que leur étude *«provides some support for the claim that "pushing" learners to improve the accuracy of their production results not only in immediate improved performance but also in gains in accuracy over time»* (1993, p. 208).

L'échantillon de l'étude de Nobuyoshi et Ellis (1993) est très petit, ce qui fait que les résultats ne sont pas généralisables. De plus, les améliorations observées pour le premier sujet constituent 4 réponses correctes sur 13 au premier essai et 8 réponses correctes sur 9 au dernier essai (significatif au test du chi-carré). Le deuxième sujet a montré une amélioration de 9 réponses correctes sur 20 au premier essai à 16 réponses correctes sur 26 au dernier essai (non-significatif au test du chi-carré). Enfin, les résultats pour le troisième sujet du premier groupe n'affichent aucune amélioration. Il faut reconnaître que lorsqu'on énonce une hypothèse centrale de manière concluante, les données doivent être plus fortes en nombre.

L'étude de Ulichny (1996) rapporte une micro-analyse d'interactions entre un professeur et 18 étudiants adultes, âgés de 18 à 50 ans, en classe d'anglais L2. Elle s'intéresse particulièrement à l'environnement d'une classe d'anglais L2 où l'on trouve des étudiants et des professeurs de différents groupes linguistiques et culturels. Ainsi, l'objectif de Ulichny est d'examiner *«the discourse of an intermediate adult ESL conversation class in order to discover how the particular pressures in ESL classrooms shape the kinds of*

contributions or participation structures found in them» (1996, p.741).

Ulichny (1996) a obtenu et transcrit un enregistrement audiophonique pendant six cours, une fois par semaine. Ces données ont servi à étudier l'influence d'aspects divers du discours du professeur dans la correction des erreurs grammaticales dans le discours oral des étudiants, à l'intérieur de la ZPD. Son analyse porte sur le cas d'une étudiante en particulier qui a produit plusieurs erreurs lorsqu'elle a partagé une expérience personnelle avec le reste de la classe. Chaque fois que l'étudiante a fait une erreur, le professeur a interrompu son discours afin d'expliquer la faute commise aux autres étudiants. Dans ce processus, le professeur fait la transition entre «*the type of everyday talk that normally occurs in casual settings among participants who know each other*» (p. 744), et une *performed conversation*, «*a stretch of lesson discourse, having a particular topic, and involving the participants in the class in a distinctive configuration of roles, linguistic and organization*» (p. 739).

Ulichny met en garde les effets négatifs des interruptions du professeur visant le traitement d'erreurs individuelles, devant toute la classe, sur la motivation des apprenants envers leur production spontanée en classe. C'est pourquoi elle conclut que les étudiants bénéficient modérément de cette activité conversationnelle en classe de langue. De plus, Ulichny pense qu'il serait plus positif pour l'apprenant de traiter la correction des erreurs avec des activités d'écoute.

2.2.1.2 Les recherches en classe de français L2

L'étude de cas d'Adair-Hauck (1993), menée auprès de 38 élèves du niveau secondaire divisés en deux groupes (expérimental et témoin), âgés de 14 à 16 ans, avait comme objectif d'étudier deux manières différentes d'enseigner une leçon de grammaire à partir de l'étude d'un conte. Il s'agit d'un enseignement avec *participation guidée* (situation permettant l'étayage) par opposition à un *enseignement explicite dirigé*, c'est-à-dire une approche centrée plutôt sur l'élève comparée à une approche centrée sur

l'enseignant. Le premier groupe a reçu un enseignement du type participation guidée avec toute la classe qui a consisté en l'étude du conte avec des leçons sur le temps des verbes au passé de l'indicatif, suivi d'exercices tirés d'un manuel, en plus de pratiques orales. Le deuxième groupe a reçu un enseignement explicite dirigé (enseignement frontal) avec les mêmes concepts grammaticaux et l'étude du conte qui ont été présentés au premier groupe. Les résultats d'une analyse descriptive de protocoles montrent que les élèves qui ont reçu un enseignement avec participation guidée ont réussi à formuler certaines notions grammaticales au cours des discussions guidées en classe. Adair-Hauck (1993) a conclu que dans la classe avec une participation guidée, cette approche a donné lieu à un plus grand nombre d'occasions de co-construction de connaissances grammaticales que dans les classes témoins. Elle révèle que, lorsque l'enseignant adopte une approche d'enseignement explicite, l'élève participe très peu aux discussions concernant les explications grammaticales. Cependant, lorsqu'un enseignement sous forme de participation guidée est adopté, l'élève est encouragé à participer activement aux discussions et aux explications grammaticales, ce qui se produit.

2.2.1.3 Les recherches en classe d'immersion

Lavallée (1990) rapporte une recherche-action de type étude ethnographique menée en classe d'immersion précoce, avec des enfants âgés de 5 et 6 ans, afin de décrire les traits particuliers du discours de l'enseignant dans une perspective socio-constructiviste. Lavallée s'inspire du concept de «l'étayage» pour étudier de quelle manière les interventions de l'enseignant sont tributaires de son rôle de tuteur dans un contexte interactionnel en classe. Ses données proviennent d'enregistrements magnétoscopiques transcrits pour documenter les interactions entre l'enseignante/ chercheuse et deux groupes d'élèves séparés. Les résultats mettent en évidence que l'étayage en L2 est constitué de comportements linguistiques et paralinguistiques dans le discours de l'enseignant qui évoluent et se modifient en fonction du développement et des besoins des élèves. Elle remarque que chez des débutants *«the paralinguistic functions appears to extend Krashen's theory of "comprehensible input" by showing that in the early stages of L2 the students are actually*

responding more to non-verbal cues than to actual language input» (Lavallée, 1990, p. 78). Lavallée rapporte aussi dans sa conclusion qu'au fur et à mesure que la participation orale en classe et l'apprentissage du français améliorent, le soutien linguistique et paralinguistique dominant de l'enseignant diminue et l'utilisation de stratégies linguistiques de collaboration entre l'enseignant et les élèves augmente.

L'étude ethnographique de Tardif (1994) porte également sur le discours de l'enseignant. Elle s'intéresse particulièrement au rôle joué par l'enseignant d'immersion dans la structure de l'expérience langagière des élèves. Deux types de discours de l'enseignant sont examinés: le discours d'enseignement (qui vise à faciliter la compréhension et l'apprentissage de la L2) et le discours d'organisation et de gestion (qui vise à faire comprendre les structures de la classe et à diriger les activités ordinaires). Il s'agit de l'observation de six enseignants et de l'effet de leur discours sur le processus d'étayage avec des élèves au primaire afin de répondre aux trois questions suivantes: 1) En quoi consiste le langage des enseignants? 2) De quoi parlent-ils? 3) Quelles modifications apportent-ils à leur discours afin de le rendre plus compréhensible aux élèves? Les résultats de cette étude montrent que le discours de l'enseignant constitue une source majeure de données langagières pour l'apprenant et s'avère important comme variable didactique dans une situation d'étayage en L2. En fait, Tardif affirme que: *«the immersion environment thus appears set up to provide "scaffolds" (Bruner, 1975) that make it possible for young non-French speakers to understand what is required of them and to make sense of their learning experiences*» (1994, p.477).

Plus récemment, des articles de Lyster (1994, 1999) décrivent comment un enseignant a réussi, en réagissant aux productions orales en classe, à encourager ses élèves à donner plus de précision à leurs énoncés. Les exemples présentés par Lyster (1994) reposent sur la prémisse selon laquelle la négociation de la forme, lorsque l'enseignant intervient régulièrement auprès de toute la classe entre les activités en groupes, facilite la compréhension et améliore l'emploi de la langue chez des élèves d'immersion en huitième année. Selon Lyster, le recours à ce type d'intervention, permet à l'enseignant d'amener ses

élèves à puiser dans leurs propres connaissances linguistiques pour s'exprimer de façon plus précise et appropriée. L'enseignant observé par Lyster a négocié la forme avec ses élèves au moyen de trois sortes d'interventions: 1) en faisant un commentaire (*la rétroaction*) qui a incité les élèves à être plus précis dans leur choix du vocabulaire et des expressions appropriés, 2) en posant des *questions* à partir des réponses des élèves et 3) en amorçant des *discussions* sur l'utilisation de la langue.

Les élèves ont dû travailler la négociation de la forme entre eux dans des activités d'apprentissage coopératif. Les trois interventions décrites ci-dessus ont nécessité la négociation entre les élèves et l'enseignant. Ainsi, à diverses étapes d'une série d'activités d'apprentissage, l'enseignant entamait une présentation ou un retour sur les productions, ce qui poussait les élèves à approfondir et à préciser leurs énoncés. De retour en groupe coopératif, les élèves ont travaillé la négociation de la forme entre eux, mettant l'accent sur l'aspect analytique de la langue. Lyster (1994) a conclu que l'enseignant d'immersion a réussi de cette manière à intégrer les stratégies analytiques en encourageant un passage de la communication à la réflexion sur cette communication. Cependant, l'enseignant dont il est sujet dans cet article était très à l'aise avec l'approche analytique en classe. De plus, les élèves en huitième année d'immersion sont plus avancés dans leurs compétences orales et analytiques en comparaison avec les élèves du programme de français de base. La relation relevée entre le rôle et l'enseignant dans la négociation avec ses élèves est, quant à elle, plus intéressante pour la présente recherche.

Dans cette approche réactive, les interventions pédagogiques se produisent sur le vif, au moment où l'interaction entre l'enseignant et les élèves l'exige. L'enseignant réagit aux productions orales des élèves, sans perdre de vue l'objectif communicatif, de façon à mettre en évidence certaines formes et fonctions langagières (Lyster, 1999).

Enfin, l'étude de cas de Broner (2000) examine (1) l'impact de l'interlocuteur dans des interactions enseignant-élève et élève-élève sur l'utilisation de la L1 et la L2; (2) les différences entre l'utilisation de l'espagnol et l'anglais par rapport au choix de tâche en

classe; (3) si la L2 est utilisée dans des expressions familières; (4) si la L2 est utilisée dans des réflexions par rapport à la langue; et (5) si la L2 est utilisée en référence à la culture «jeunesse» à l'extérieur de la salle de classe.

Cette étude a été menée dans des classes de cinquième année d'une école élémentaire d'immersion espagnole dans une banlieue de la ville du Minnesota aux États-Unis. Les trois élèves étudiés étaient de familles unilingues anglophones et demeuraient loin d'un quartier espagnol. Alors, ils n'avaient pas l'habitude de parler l'espagnol à l'extérieur de l'école.

Les données recueillies portaient sur une année scolaire (septembre 1994 à juin 1995) en utilisant plusieurs techniques de recherche: l'observation directe, la prise de note en classe, les interviews avec les enfants et l'enseignant et l'enregistrement audiophonique.

Les résultats d'analyses quantitatives et qualitatives montrent que les trois élèves utilisaient la L2 avec l'enseignant et d'autres élèves dans des contextes scolaires et non-scolaires. Mais plus précisément, les résultats de cette étude montrent que *«these three children always used Spanish when speaking to the teacher, but when the interlocutor was another peer, other variables (such as being "on/off" task, the content of the activity, and other social relationships) came into play»* (p. 3).

Un des résultats intéressants est que le type de tâche a un effet significatif sur l'utilisation de la L1 ou de la L2. Les activités de langue (la lecture et l'écriture) favorisaient plus d'utilisation de la L2 en classe que les mathématiques, les sciences ou l'art. Ce résultat semble indiquer que lorsque le but d'une tâche est de focaliser sur la L2, les élèves l'utilisent plus souvent. Broner (2000) ajoute que *«further analysis of those language-related tasks showed that children were doing more than just being "on task" and/or focusing on the L2. They were co-constructing (Vygotsky 1978) dialogue in the L2, helping each other increase their use of the L2, and they talked about and reached conclusions about linguistic problems in the L2»* (ibid).

Les résultats de la plupart des études présentées jusqu'ici permettent de constater que certains types d'interventions incorporées au discours de l'enseignant peuvent faciliter l'utilisation de la L2. Bien que ces résultats aient été obtenus en classe d'immersion, d'anglais L2 ou au niveau secondaire en classe de français L2, il nous semble possible que des améliorations puissent aussi être obtenues en classe élémentaire du français de base si l'enseignant porte plus d'attention à une approche répondant aux besoins actuels des débutants de la L2 lorsqu'ils travaillent en groupes. Suivant cette perspective, nous nous concentrons maintenant sur l'examen des modèles pédagogiques qui permettraient de mettre en oeuvre une situation d'enseignement centrée sur l'accompagnement en classe de langue.

2.2.2 Les modèles d'accompagnement

La notion d'une approche interactive et socio-constructiviste en classe de L2, s'appuyant sur la conception de l'échafaudage, a premièrement été décrite par Hatch (1978) et reprise par Chaudron (1988) comme étant «*the provision through conversation of linguistic structures that promote a learner's recognition or production of those structures or associated forms*» (p. 10). De plus, Chaudron est d'avis que l'introduction du concept de l'échafaudage dans l'enseignement de la L2 devrait inspirer de nouvelles recherches portant sur certains aspects de l'interaction en classe, tels que le tours de parole (*turn-taking*), les questions, les réponses, la négociation du sens et la rétroaction (*feedback*) comme objets d'étude. William et Burden (1997) abondent dans le même sens lorsqu'ils présentent une revue de la psychologie de l'enseignement des L2 dans une perspective socio-constructiviste. Mais, il s'agit d'un document de réflexion au lieu d'un outil pratique visant l'insertion d'une structure d'enseignement qui convient à cette approche. À l'heure actuelle, l'inventaire des écrits en L2 n'a pas encore produit de modèles pédagogiques mettant en prime le rôle de soutien de l'enseignant. C'est pourquoi, nous allons maintenant porter notre attention à l'examen des relations entre deux modèles d'accompagnement élaborés pour d'autres contextes d'enseignement et leurs apports avec l'accompagnement

en classe de L2. Comme le mentionnent Pearson et Gallagher (1983), «*most instructional examples come from reading and other language arts, but there seems to be no reason why teaching skills in other areas couldn't be considered in the same terms*» (p. 337).

En didactique de la langue maternelle, il existe deux modèles pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture qui privilégient les rencontres entre des groupes d'élèves et l'enseignant comme moyen de guider chaque étape du processus de «l'entrée dans l'écrit» (Fijalkow, 1993). Il s'agit du modèle de «Centre One» de Tharp et Gallimore (1988) et du modèle de «l'atelier d'accompagnement» de Fijalkow (1993). Ces deux modèles sont inspirés des théories psycholinguistiques de Vygotsky (1978), qui mettent l'accent sur l'apport des interactions sociales dans l'apprentissage à l'intérieur de la zone proximale du développement. Ces modèles apportent aussi un éclairage sur l'organisation d'une approche socio-constructiviste en salle de classe (de 20 à 30 élèves par exemple).

Les deux modèles d'accompagnement comportent «des ateliers tournants» avec «un atelier d'accompagnement» et «des ateliers autonomes». Le modèle de Fijalkow (1993) emploie ces trois termes. Le modèle de Tharp et Gallimore (1988) emploie les termes «*rotation*», «*Centre One*» et «*independent centres*». Les deux modèles se distinguent aussi parce que les activités, en nombre et en temps, sont différentes.

2.2.2.1 Le modèle d'accompagnement de Tharp et Gallimore (1988)

Tharp et Gallimore (1988) ont présenté une démarche d'enseignement qui vise «l'étayage» à l'intérieur de la ZPD. Celle-ci est conçue en conformité avec leur définition du premier niveau de la ZPD déjà présentée (p. 32-33) et qui se caractérise par un besoin d'accompagnement. Tharp et Gallimore (1988) ont conçu, lors d'un projet d'étude à Hawaï (KEEP), une démarche de travail qui vise à favoriser le développement de la lecture-écriture et de la langue orale, en L1, pour des classes du primaire, premier cycle.

Pour réaliser un accompagnement, ces chercheurs présentent un modèle d'organisation en ateliers tournants, ce qui permet de mettre en oeuvre un atelier

d'accompagnement, nommé «*Center One*» permettant: «*the instructional conversation in which the teacher instructs groups of five or six children of a homogeneous achievement level in reading and language development*» (Tharp et Gallimore, 1988, p.118). Tharp et Gallimore (1982, 1984 et 1985) rapportent des effets favorables avec ce modèle dans l'apprentissage de la lecture avec des débutants. Tharp et Gallimore (1988) précisent que l'opérationnalisation de ce modèle devrait se faire en fonction de cinq éléments à considérer.

1. POUR QUI? Des groupes de trois à six élèves en présence de l'enseignant sont formés.
2. QUAND? Dans les classes du primaire premier cycle, l'accompagnement a lieu pendant 20 minutes par jour avec chaque groupe. Les autres classes du premier cycle peuvent également utiliser ce modèle, de manière irrégulière et pour des périodes de temps plus longues, bien entendu, en fonction du besoin.
3. OÙ? L'accompagnement a lieu autour d'une table ou d'un bureau, de manière à permettre à l'enseignant de facilement veiller à ce que les autres apprenants soient occupés avec d'autres ateliers. Ainsi, il est interdit aux autres de déranger ceux qui travaillent en accompagnement.
4. QUOI? Il s'agit de jeux, de casse-tête, de fabrications, d'expériences et très souvent de la lecture d'un texte.
5. POURQUOI? Pour accélérer le développement langagier et cognitif.

Tharp et Gallimore (1988) précisent aussi le but de cette approche: «*By attending carefully to what children are trying to say, the teacher is better able to tailor responses in ways that assist the children in making more complete and elaborated utterances*» (p.136). De plus, ils ajoutent que: «*for educationally at-risk children, this is particularly important, because their speaking competences may limit the development of everyday verbal concepts*» (Ibid). Tharp et Gallimore ne sont pas seuls à faire cette remarque. Adair-Hauck et Donato (1995), chercheurs en classe de français L2, rapportent le même genre d'observation: «*les résultats préliminaires semblent encourageants, particulièrement pour les élèves moyens et sous la moyenne [...] peut-être ces élèves peuvent-ils profiter le plus*

de la médiation pédagogique» (Adair-Hauck et Donato, 1995, p.270).

2.2.2.2 Le modèle de Fijalkow (1993)

Fijalkow (1993) a aussi conçu une structure de travail de groupe suivant les principes vygotskiens de l'accompagnement, sous la direction de l'enseignant ou avec des pairs plus capables en L1. Il s'agit d'une démarche en «ateliers tournants», intégrant un atelier d'accompagnement et des ateliers autonomes.

L'idée fondamentale de cette approche sort du constat qu'on n'apprend pas à lire à l'école tout seul. Selon Fijalkow (1993), la classe n'est pas conçue comme un ensemble d'élèves différemment doués et réunis au hasard, mais comme un groupe de personnalités différentes capables d'entretenir des relations diverses. C'est de cette position que découle une organisation de la classe en *ateliers*.

Cette organisation sert à décentrer l'enseignant par rapport au groupe-classe, pour favoriser au maximum les interactions sociales entre membres des groupes. La classe est divisée en groupes de quatre ou cinq élèves, selon l'effectif, et adopte des ateliers tournants. Ceci veut dire que l'enseignant planifie autant d'activités que de groupes, à réaliser en atelier, par lesquelles chaque groupe passe à tour de rôle.

À tout moment, chaque groupe est occupé à une activité. Toutes les dix à quinze minutes, l'enseignant fait sonner une cloche pour indiquer la rotation d'un atelier à l'autre. Deux types d'ateliers font partie de la démarche de travail en ateliers tournants: l'atelier d'accompagnement et l'atelier autonome. Une description de chacun est tirée d'un bulletin d'information de l'Inspection Académique de l'Aude - Circonscription de Carcassonne 2 (1992):

Atelier d'accompagnement. L'enseignant, au lieu de superviser l'ensemble des groupes, d'intervenir à la demande des enfants, et donc de

courir de table en table suivant le modèle habituel, est affecté à l'un des ateliers, l'atelier d'accompagnement. Cette condition est essentielle car c'est du respect de celle-ci que découle la forme spécifique des interactions entre l'enseignant et les enfants. Le maître se consacre entièrement au petit groupe d'élèves avec lequel il travaille afin de développer avec eux un maximum d'interactions.

***Ateliers autonomes.** Pendant qu'un groupe travaille avec l'enseignant, les autres groupes effectuent sans contrôle diverses activités. Les tâches à réaliser en atelier autonome sont le plus souvent individuelles (lecture ou écriture d'un texte, travail sur fiches,...) et parfois collectives (jeux de lecture, rédaction d'un texte...). Chaque enfant travaille à son rythme. (p.3)*

Du point de vue pragmatique, Fijalkow (1993) expose certains avantages de l'atelier d'accompagnement.

1. *«L'enseignant demeure dans l'atelier d'accompagnement au lieu de superviser l'ensemble des groupes en intervenant à la demande des enfants.*
2. *C'est dans cet atelier que s'effectue l'enseignement des stratégies.*
3. *L'enseignant a des interactions plus équitablement réparties avec les élèves.*
4. *L'enseignant ne se répète pas car chaque groupe d'enfants apporte des solutions différentes au problème posé» (pp. 37-38).*

Conclusion

Nous venons de voir que les apports récents du socioconstructivisme ont conduit certains chercheurs en classe d'anglais L2, de français L2 et d'immersion à étudier les interactions sociales entre les apprenants et l'enseignant. Développer une compétence à

communiquer implique que l'attention soit dirigée vers le message aussi bien que la forme. D'ailleurs, il n'est pas surprenant que la recherche en acquisition des L2 montre que l'aisance à communiquer s'acquiert en participant à des activités qui sont avant tout de nature communicative. L'interaction crée une situation qui suscite une négociation du sens ou de la forme entre élèves ou entre élèves et enseignant. Et cette négociation semble indispensable à l'apprentissage d'une L2 puisqu'elle permet à l'apprenant de se centrer sur le vocabulaire, les formes et les structures de la langue dans le contexte de la transmission d'un message.

Le développement d'une compétence communicative semble donc être lié à un environnement social, du fait surtout que la base des connaissances langagières (la connaissance linguistique avec toutes ses règles) est une construction sociale et que les processus sociaux du discours entre l'enseignant et les apprenants sont nécessaires pour «étayer» les connaissances ou des habiletés actuelles à un niveau plus élevé.

En conséquence, l'enseignement en L2 devrait fournir aux élèves des situations didactiques favorisant des interactions avec l'enseignant qui est très souvent le seul locuteur natif en classe de L2. Dans cette optique, nous avons présenté, bien que schématiques, deux modèles d'accompagnement permettent d'effectuer quelques comparaisons.

D'abord, les deux modèles présentés, Tharp et Gallimore (1988) et Fijalkow (1993), ont comme objectif de permettre à l'enseignant de mettre en place une situation d'apprentissage et des attitudes d'accompagnement et d'enseignement socioconstructivistes pour le développement de la lecture / écriture. Pour ce faire, l'enseignant doit se consacrer à un groupe d'enfants, pour une période de temps qu'il détermine à l'avance, afin de le rendre plus attentif à l'observation continue des apprentissages individuels.

Quant au nombre d'ateliers recommandé et la durée des ateliers, nous pouvons noter une grande différence entre les deux modèles par rapport au temps requis pour les activités. Avec les ateliers tournants de Fijalkow, l'enseignant organise six activités, une pour l'atelier d'accompagnement et cinq pour des ateliers autonomes. La durée de chaque activité est

d'environ 10 minutes, ce qui permet à l'enseignant d'intervenir dans chaque groupe dans une période d'une heure. Tharp et Gallimore recommandent d'organiser de 10 à 12 centres d'activité et de prévoir de 15 à 20 minutes pour la durée de chaque centre. Avec ce modèle, l'enseignant peut passer toute une matinée à travailler à tour de rôle avec chaque groupe d'enfants.

Les deux modèles se distinguent aussi selon la formule d'organisation pour la rotation d'une activité à l'autre. Le modèle de Tharp et Gallimore propose que les élèves se déplacent d'une activité à l'autre. Mais, le modèle de Fijalkow propose que l'enseignant passe d'un atelier à l'autre. De plus, le matériel pour chaque activité est organisé dans des récipients qui tournent d'un atelier à l'autre.

Étant donné que nous n'avons que 25 minutes par périodes avec les classes de notre étude, le modèle de Fijalkow semble être celui qui est le plus facilement adaptable, surtout en ce qui concerne l'organisation de la classe, la rotation par l'enseignant l'horaire, et le nombre réduit d'ateliers.

Enfin, en ce qui concerne le développement de la langue orale, Tharp et Gallimore (1988) expliquent que l'atelier *Centre One* est un moyen «favorisant l'intégrer des activités de développement langagier en classe dans un "contexte de conversation"» (traduction libre, p.101). Il nous semble que le modèle de Fijalkow devrait aussi permettre une approche d'apprentissage semblable pour le développement de la langue orale.

Pour conclure, nous pensons que dans nos classes, aucun de ces modèles ne peut être utilisé à l'état pur. C'est pourquoi l'approche adoptée au contenu de notre recherche ne retient que certains aspects de ces modèles. Premièrement, il s'agit de l'attitude d'accompagnement par l'enseignant. Deuxièmement, quant à l'organisation de l'atelier d'accompagnement (Fijalkow, 1993) et des ateliers autonomes et des activités pédagogiques conçues pour chaque atelier, des précisions relatives à notre situation d'enseignement et de recherche seront faites dans le troisième chapitre traitant de la méthodologie.

Le modèle adopté pour cette recherche doit aussi miser sur les interactions orales entre l'enseignant et les élèves, c'est-à-dire sur la communication visant le développement chez l'élève, de la capacité d'exprimer des messages de plus en plus complexes. Il convient donc de planifier des activités avec l'enseignant permettant l'emploi, dans un contexte réduit, d'une série de vocabulaire, d'expressions et de formes langagières qui posent habituellement problème à des débutants du français de base. Dans cette perspective, nous mettrons l'accent sur un aspect du socioconstructivisme, le rôle des interactions avec l'enseignant et son effet sur la production de l'énoncé en L2 par des débutants. Sans vouloir réduire l'importance de la communication dans des contextes authentiques, dans une approche communicative-expérientielle, le but essentiel de notre intervention sera de mettre en place des activités visant la pratique de la langue orale. Pour ce faire, il va falloir se concentrer sur l'analyse de données langagières. La section qui suit porte sur l'examen des modèles déjà utilisés pour des analyses quantitatives des productions orales de l'enseignant et des élèves en classe de L2 et des analyses conversationnelles d'interactions enseignant-élève et élève-élève.

2.3 Observation des comportements langagiers en classe

Afin de voir si l'utilisation orale de L2 s'améliore chez des débutants lorsqu'ils participent à un atelier d'accompagnement avec l'enseignant, il faut avoir recours à des instruments de codage des comportements langagiers en salle de classe. Dans cette optique, la présentation suivante porte sur la précision des caractéristiques observables de la langue orale suivant une approche d'analyse quantitative pour les élèves (section 2.3.1) et suivant des approches d'analyses quantitatives et qualitatives pour l'enseignant (section 2.3.2).

2.3.1 L'utilisation de la L2 par les élèves et l'enseignant

Dans cette recherche, l'utilisation orale de la L2 témoigne de la compétence du locuteur par rapport à cette performance. Selon le contexte, elle peut témoigner de sa

compétence communicative en ce qui concerne une compétence grammaticale, une compétence socioculturelle, une compétence discursive et une compétence stratégique (voir pp. 13-14). Pour nous, si l'élève emploie la L1, c'est signe d'au moins une lacune dans le développement de ces compétences communicatives.

Avant d'élaborer une échelle d'observation de la langue orale en atelier d'accompagnement, nous considérons d'abord celles de différents chercheurs dans le domaine des L2 où les catégories d'observation permettent de recueillir et d'analyser le choix de langue des apprenants en interaction avec un enseignant. Il s'agit de Milk (1982), Ramirez (1986), Strong (1986), Allen, Fröhlich et Spada (1984) et Duff et Polio (1990). Nous en faisons l'examen.

D'abord, l'article de revue de Milk (1982) présente les résultats de deux études de cas menées en Californie. La première porte sur la répartition fonctionnelle du discours de l'enseignant dans une classe d'instruction civique de douzième année et la deuxième étude traite du choix de langue de quatre enfants dans un programme bilingue anglais-espagnol. Pour la deuxième étude, Milk identifie trois catégories possibles d'énoncés produits en classe: 1) anglais, 2) espagnol et 3) changement du code, de la L2 à la L1.

Ramirez (1986) a fait une comparaison des programmes d'immersion et des programmes d'éducation bilingue en Californie, au Texas, en Floride et à New York. Une de ses analyses porte sur la langue utilisée en classe par l'enseignant et par les élèves. Ramirez fait donc la distinction entre trois types de performances orales: 1) anglais, 2) espagnol et 3) combinée.

Il y a aussi Strong (1986), qui présente les résultats d'une étude quantitative portant sur la comparaison des élèves dans deux programmes d'anglais L2 (bilingue et immersion) quant à leur utilisation orale de la L1 ou la L2. Strong tient compte de trois catégories d'énoncés: 1) l'anglais, 2) la L1 (espagnol ou cantonais) et 3) le silence.

La méthode COLT d'Allen, Fröhlich et Spada (1984) se donne pour objectif de mesurer l'impact des approches communicatives dans l'enseignement des L2. Ses échelles de mesure consistent en des catégories qui permettent de coder et d'analyser des données concernant divers aspects de la pratique de classe. Celles-ci sont intégrées dans deux grilles d'analyse, dont la seconde examine les actions et les interactions verbales à l'intérieur de chaque activité. Ainsi, la première catégorie de cette grille répertorie, entre autres, deux formes d'utilisation de la langue par les apprenants: 1) l'utilisation de la L1 et 2) l'utilisation de la L2.

Pour Duff et Polio (1990), une analyse quantitative constitue une bonne manière d'observer l'utilisation de la L2 en classe. Ceci peut se faire de deux manières. Dans un premier temps, on peut utiliser un chronomètre qui commence à 0:00 et l'arrêter toutes les quinze secondes, par exemple, afin de coder la langue utilisée par l'apprenant et si on veut, par le maître. Dans un deuxième temps, on pourrait produire des transcriptions à partir de toutes les interactions réalisées pendant une expérience. Ensuite, un codage serait effectué pour chaque énoncé produit en fonction de la langue utilisée. Selon ces chercheurs, ces deux manières de coder des données interactives sont valables.

Duff et Polio (1990) ont produit une classification plus raffinée quant à la langue utilisée. Il s'agit de sept catégories d'énoncés présentées dans la figure suivante.

Figure 1. Classification des énoncés

L1:	L'énoncé est complètement en anglais, la langue maternelle
L1c:	L'énoncé est en anglais avec un mot ou une préposition en français (la langue cible). Le symbole "c" signifie la combinaison de deux langues, mais la L1 étant dominante.
Combinée:	L'énoncé est à peu près également constitué d'anglais et de français.
L2c:	L'énoncé est en français avec un mot ou une préposition en anglais. Le symbole "c" signifie la combinaison de deux langues, mais la L2 étant dominante.
L2:	L'énoncé est complètement en français.

Figure 1. (suite)

Pause:	Aucun énoncé.
?:	Le manque de clarté de l'énoncé ne permet pas un codage.

Duff et Polio (1990, p.156)

La classification de Duff et Polio (1990) présente la division des catégories de l'utilisation de la langue orale la plus complète que nous avons trouvée. Elle est capable de permettre une analyse plus profonde des données langagières que les autres classifications précédentes. C'est donc à partir de cette classification que nous proposons d'étudier les énoncés des élèves en fonction de leur choix de langue.

2.3.2 Le langage de l'enseignant

En ce qui a trait à l'analyse du discours de l'enseignant, Ellis (1985) mentionne que *«qualitative analyses as well as quantitative analyses of input data are essential if we are to increase our understanding of how input affects second language acquisition»* (p. 69). Ainsi, les modèles d'analyses suivant reposent sur une méthodologie combinée: l'analyse quantitative (section 2.3.2.1) contribue à repérer des caractéristiques récurrentes qui distinguent différentes formes qu'un enseignant peut utiliser comme soutien pédagogique. Dans un second pas, l'analyse conversationnelle (section 2.3.2.2) permet d'examiner les dynamiques interactives qui se révèlent à certains moments comme étant de l'étayage concret.

2.3.2.1 Les approches d'analyse quantitative du langage de l'enseignant

Selon le paradigme socio-cognitif de Vygotsky (1978), les compétences langagières s'élaborent dans et à travers l'interaction sociale avec des interlocuteurs plus compétents. Dans cette perspective, certaines recherches quantitatives accordent un rôle prioritaire, pour l'acquisition, à l'enseignant, dans la gestion et l'effet de son discours (Ellis, 1985; Tardif,

1994). Les auteurs de ce genre d'études soulignent surtout l'importance d'une interaction qui respecte les besoins et les possibilités de l'apprenant. D'autres chercheurs en L2 (Long, 1981; Roehler & Cantlon, 1996; Spada & Lightbown, 1993) et en L1 (Mercer, 1995; Tharp & Gallimore, 1988) proposent des classifications pour l'analyse du discours pédagogique.

En premier lieu, il semble que ce soit la «négociation du sens», grâce à l'interaction entre interlocuteurs, qui soit considérée comme étant bienfaisant pour le développement de la L2. Par négociation du sens, il faut entendre six types d'intervention discursive proposés par Long (1981) et utilisées par Ellis (1985) (voir p. 36).

1. Les demandes de confirmation: En se servant des questions telles que «Un chien?» et «Elle est contente?» l'enseignant indique à l'élève qu'il veut vérifier que l'énoncé précédent est correct.
2. Les demandes de compréhension: L'enseignant vérifie si l'élève suit le déroulement des interactions avec des questions tels que «OK?», «Ça va?» et «Tu comprends?»
3. Les demandes de clarification: En se servant des phrases telles que «Pardon?», «Répétez!» et «Je ne comprends pas» l'enseignant indique à l'élève qu'un énoncé n'est pas clair.
4. Les répétitions: L'enseignant répète l'énoncé précédent sans changer l'intonation.
5. Les expansions: L'enseignant fournit à l'élève la forme correcte ou un autre mot pour compléter l'énoncé précédent.
6. Les paraphrases: L'enseignant répète en changeant l'intonation ou modifie l'énoncé précédent.

L'étude quasi-expérimentale de Spada et Lightbown (1993) porte sur la contribution de l'enseignement et de la rétroaction employées par des enseignants dans la négociation de la forme sur le développement des questions dans la production orale des apprenants de l'anglais L2. Les sujets étaient des élèves francophones, âgés de 10 à 12 ans, de deux classes d'immersion en anglais (5e et 6e années). L'analyse des données est basée sur les résultats d'un pré-test effectué deux semaines avant la période d'intervention et de deux

post-tests, immédiats et différés servant à vérifier le progrès des élèves dans le développement des formes interrogatives. Le discours de l'enseignant pendant l'enseignement des structures interrogatives est examiné par rapport aux productions orales (transcriptions audiophoniques) des élèves des deux classes expérientielles. Une même analyse est faite avec les données d'un groupe témoin (une autre classe de 5e année). Les résultats confirment l'hypothèse de Spada et Lightbown (1993) que l'enseignement et la rétroaction centrés sur la négociation de la forme peuvent contribuer au développement des structures interrogatives dans la production orale des élèves à court et à long terme. La classification des énoncés de l'enseignant de Spada et Lightbown est constituée des catégories suivantes.

1. Modeling - L'enseignant introduit un sujet de discussion avec une question.

Par exemple, *Her mother is a teacher, So, "Is her mother a teacher?"*

2. Rétroaction

- a. Question métalinguistique - L'enseignant demande une information ou une clarification.

- b. Répétition d'un énoncé réussi ou fautif - L'enseignant répète l'énoncé de l'élève

1. Élève: *Where he go?*

Enseignant: *Where he go?* (intonation exagérée)

2. Élève: *Is he on t.v.?*

Enseignant: *Is he on t.v.? Good Question!*

- c. Rétroaction comme modeling - L'enseignant reprend correctement un énoncé fautif d'un élève.

Par exemple: *No, that should be "Where do you live?"*

3. Question courante - L'enseignant pose une question centrée sur la tâche.

Par exemple: *Can you make a question from this sentence?*

4. Question spontanée - L'enseignant pose une question non-centrée sur la tâche.

Élève: *On the weekend we played store.*

Enseignant: *Who did you play with?*

(Spada & Lightbown, 1993, p. 223)

L'étude de Tardif (1994) (p. 41) porte également sur l'observation du discours de

l'enseignant. Pour son analyse quantitative, Tardif propose une classification des caractéristiques du discours de l'enseignant suivant le modèle de Schinke-Llano (1983). Schinke-Llano a fait la distinction entre quatre catégories d'énoncés d'un enseignant: (1) l'enseignement, (2) la gestion, (3) la discipline, (4) les autres énoncés. Les énoncés d'enseignement servent à demander et à communiquer des informations directement liées au contenu d'une activité pédagogique. Les énoncés de gestion concernent le processus à suivre, par rapport à une leçon, une activité ou l'organisation de la classe. Les énoncés disciplinaires servent à la réprimande d'un élève pour son comportement. Enfin, quelques digressions, comme l'humour et les plaisanteries, pourraient être considérées dans une catégorie à part.

Tardif (1994), a adapté les catégories de Schinke-Llano (1983) pour inclure seulement deux types de discours en classe; les énoncés d'enseignement et les énoncés d'organisation et de gestion. Parmi les premiers, elle identifie les types d'énoncés suivants: (1) *l'écho*, une répétition, l'enseignant reprend l'énoncé fautif de l'élève, (2) *l'extension*, une élaboration, une correction ou un renforcement de l'énoncé de l'élève, (3) *l'information*, une explication par rapport à une tâche ou à une activité, (4) *la répétition*, une reprise d'un énoncé pour mettre en valeur certains mots ou certaines structures, (5) *le modeling*, un exemple d'énoncé à imiter (6) *les questions* pour inciter une réponse ou vérifier la compréhension, (7) l'entraînement pour engager l'élève dans une activité et (8) l'utilisation de la L1. Deuxièmement, les énoncés d'organisation et de gestion ont fait l'objet des catégories suivantes: (1) *les directives*, des énoncés pour entraîner une action, (2) *la gestion*, un commentaire par rapport au comportement d'un élève, (3) *l'appui*, un énoncé positif pour mettre en valeur une production ou une action de l'élève, (4) *les autres réactions* par rapport aux réponses d'un élève ou de la classe et (5) *d'autres commentaires libres* qui ne sont pas associés à une activité pédagogique précise.

Même si l'étude de Tardif (1994) concerne l'enseignement en immersion, elle a quand même un intérêt pour notre objet d'étude parce qu'elle décrit des caractéristiques du discours de l'enseignant permettant de rendre la L2 plus compréhensible aux élèves par la

création de situations d'étayage (Tardif, 1994). Selon elle, il s'agirait surtout des énoncés d'extension, d'information, de répétition, d'imitation (*modeling*) et des questions.

Roehler et Cantlon (1996) ont voulu savoir quels types de commentaires contribuent à des situations d'étayage pendant des leçons d'une heure de «*literacy cycle*» en classe d'anglais L2. Avec un échantillon de deux classes d'enfants multi-âges (de la maternelle à la deuxième année) de University of Michigan et à partir des données recueillies et transcrites pendant trois ans, ces chercheurs ont identifié cinq façons d'intervenir:

- 1) Les explications qui tiennent compte du niveau potentiel des connaissances de l'élève:
Ex.: «En plus, on peut dire que c'est amusant».
- 2) L'invitation à participer à différentes étapes d'une activité:
Ex.: «Qui se rappelle ce qu'on a vu hier?», «Qui veut commencer?»
- 3) La vérification et la clarification de la compréhension:
Ex.: «Est-ce qu'il y a d'autres exemples?», «Sont-ils les mêmes?»
- 4) Le modeling d'un comportement attendu:
Ex.: Élève: «Elle aime noir.» Enseignant: «Elle aime le noir.»
- 5) L'invitation à contribuer aux indices:
Ex.: «Pourquoi sont-ils tombés?», «Ça c'est une raison, et en plus ...»

Dans le domaine de la L1, deux auteurs rapportent aussi des catégories d'observation du discours de l'enseignant.

Premièrement, Tharp et Gallimore (1988) mentionnent six manières dont un enseignant peut intervenir dans un atelier d'accompagnement avec des débutants: l'exercice d'imitation (*modeling*), la manipulation des conditions de renforcement (*contingency managing*), la rétroaction (*feedback*), les directives (*instructing*), les questions (*questioning*) et la structuration cognitive (*cognitive structuring*).

L'enseignant accompagnateur utilise l'exercice d'imitation, en proposant des mots et des expressions que l'élève, à son tour, doit utiliser. Il a aussi recours à la manipulation des conditions de renforcement, comme manière d'approuver ou de désapprouver les contributions de l'élève. Ainsi, ce type d'aide peut avoir un effet sur la motivation de l'élève. L'enseignant donne aussi de la rétroaction, qui sert à attirer l'attention des élèves sur des productions fautives et à encourager la correction. L'enseignant aide de plus avec ses directives, une manière à diriger une action spécifique. Il pose aussi des questions pour amener l'élève à clarifier ou à développer un énoncé. L'enseignant aide enfin avec la structuration cognitive afin de mettre en évidence pour l'élève différents éléments de son discours ou de sa pensée, les uns en relation des autres.

Tharp et Gallimore (1988) ajoutent que ces six manières d'accompagner les élèves ne sont pas prescriptibles. Ils indiquent qu'il revient à l'enseignant de bien choisir, de manière judicieuse, au moment de l'intervention, les types d'énoncés d'accompagnement qui seraient propres aux besoins des élèves. *«They are infinitely variable in their selection and patterning by individual teachers. The developmental level of the learner and the complexities of activities all require close accomodation»* (Tharp et Gallimore, 1988, p. 70).

Deuxièmement, Mercer (1995) explique que l'enseignant utilise trois catégories de techniques discursives dans une situation d'accompagnement. Il s'agit des entraînements, des réactions et des descriptions dont les sous-catégories sont les suivantes:

1) Pour entraîner la participation...

Entraînement direct: L'enseignant pose une question à l'élève.

Entraînement guidé: L'enseignant cherche une réponse correcte.

2) Pour réagir aux productions des élèves...

Confirmation: Exemple: *«Oui, c'est ça!»*

Rejet: L'enseignant rejette un énoncé ou commentaire fautif.

Répétition: L'enseignant répète l'énoncé de l'élève pour mettre un élément en valeur.

Élaboration: L'enseignant fournit une explication par rapport à l'énoncé de l'élève.

Reprise: L'enseignant corrige un énoncé fautif.

3) Pour faire une mise en commun...

Énoncé avec «nous»: Exemple: «*Hier, nous avons mesuré des angles*».

Résumé: Dans l'intérêt de tous les élèves, l'enseignant résume les points saillants d'une leçon précédente.

Reconstruction: Il s'agit de reconstruire une série d'événements afin de les enregistrer de manière permanente.

En résumé, ces résultats montrent qu'il n'existe pas de modèle unique et définitif pour fonder le codage du discours de l'enseignant en atelier d'accompagnement ou dans une situation d'étayage avec des élèves débutants en L2. Pour mesurer la quantité des différentes caractéristiques des énoncés d'étayage, les chercheurs utilisent des instruments et des méthodes d'analyses adaptés aux besoins spécifiques de leurs recherches. Par exemple, Chaudron (1988) recommande que lorsqu'on étudie des situations d'étayage, on peut s'attendre à ce que l'enseignant utilise un discours constitué principalement d'énoncés d'organisation, d'entraînement, de questions, de modeling, de clarification du sens et la rétroaction. Notre expérience pratique nous indique que la grille d'analyse du discours de l'enseignant que l'on adopte pour atelier d'accompagnement devrait tenir compte de deux aspects: l'aspect d'organisation de l'activité pédagogique (activité axée sur la production orale) et l'aspect d'accompagnement qui traite des difficultés dans la production orale de débutants. C'est dans cette perspective que nous proposons une classification de deux types du discours de l'enseignant en nous appuyant sur les modalités d'assistance identifiées dans les recherches présentées ci-dessus. Il s'agit premièrement des catégories d'énoncés qui semblent favoriser l'étayage en production orale de la L2. Nous reconnaissons alors l'importance de sept modalités d'assistance qui tiennent surtout compte des travaux en L2 de Roehler et Cantlon (1996), Spada et Lightbown (1993), Tardif (1994) et de Tharp et Gallimore (1998) en L1. D'après les descriptions fonctionnelles de chaque

type d'énoncé, il nous semble en avoir sept qui pourraient permettre à l'enseignant de créer des situations d'étayage durant des activités de pratique orale en L2: (1) les directives, (2) l'extension, (3) les explications, (4) le modeling, (5) les questions, (6) la répétition et (7) l'utilisation de la L1. Une deuxième catégorie d'énoncés est requise pour tenir compte de l'organisation de l'activité pédagogique. Nous identifions donc quatre autres types d'énoncés qui semblent favoriser ce type d'assistance pédagogique: (1) l'entraînement, (2) les règlements de l'activité, (3) le renforcement et (4) d'autres directives d'organisation.

D'autres précisions, par rapport à la définition de chaque catégorie du discours de l'enseignant, seront présentées dans le chapitre suivant.

2.3.2.2 Les approches d'analyse conversationnelle du langage de l'enseignant

Dans une situation d'accompagnement, l'enseignant utilise divers types d'énoncés en guidant des élèves. Son discours est donc constitué d'éléments qui peuvent favoriser le développement graduel de la communication orale des élèves à travers une situation d'étayage. Pour étudier cette situation, l'analyse conversationnelle des données langagières a beaucoup évolué les vingt dernières années, et surtout depuis l'introduction du modèle de l'analyse discursive de Hatch (1978), basée sur l'analyse par protocole de l'interaction enseignants-élèves, et l'analyse de Donato (1994) portant sur les interactions entre élèves.

2.3.2.2.1 *Analyse des interactions enseignant-élèves*

Dans l'ensemble, la plupart des modèles d'analyse du discours entre un enseignant et des apprenants en L2 dans une perspective socio-constructiviste sont inspirés du modèle de l'analyse discursive de Hatch (1978). Hatch recommande d'utiliser l'analyse par protocole accompagné d'explications, un instrument permettant de décrire les effets des interventions de l'enseignant sur les productions d'élèves.

L'analyse par protocole de Hatch (1978) est présentée sous forme de tableau T, avec

les protocoles rapportés dans une colonne à gauche du tableau accompagné de commentaires de soutien dans une deuxième colonne à la droite. À titre d'exemple, le protocole suivant est tiré de l'article de Hatch (1978).

Il s'agit ici d'une tâche donnée à Pauline (P), une étudiante en anglais L2 qui doit s'informer du coût des copies pour reproduire une thèse et du moment où ce travail pourrait être terminé. Même si la responsabilité de s'informer incombe à Pauline, le dactylographe qui est locuteur natif en anglais (NS = *native speaker*) aide dans cette situation d'interaction en posant lui-même des questions.

<i>Pauline and typist</i>	<i>Discourse pattern</i>
<i>NS: Which university is it for?</i>	<i>WH - question.</i>
<i>P: Yes, I have a more 100.</i>	<i>T-rel (topic related response)</i>
<i>NS: Pardon me?</i>	<i>Repair request</i>
<i>P: I have more 100 page.</i>	<i>Repair</i>
<i>NS: Yes, but is it for UCLA? Or USC?</i>	<i>Repair (WH question; yes/no + choice)</i>
<i>P: UCLA.</i>	<i>TRR (topic relevant response)</i>

Dans cet exemple, le dactylographe a utilisé une question WH (who, what, which, where, why, when) à laquelle Pauline a donné une réponse reliée au sujet de discussion mais hors contexte par rapport à la question spécifique. Le dactylographe a donc réparé sa demande avec une forme de question plus 'facile', c'est-à-dire une question oui/non. Étant donné que les expressions UCLA et USC font partie de l'expérience et du langage de Pauline, cet indice l'aide à nommer UCLA, la bonne réponse.

D'autres chercheurs en L2 (Adair-Hauck, 1993; Hawkins, 1988) se sont inspirées du modèle de Hatch (1978) pour décrire les effets du discours de l'enseignant dans une situation d'étayage. Hawkins analyse les interactions entre un enseignant et un élève à la fois ou avec toute une classe dans leurs cours de mathématiques, de sciences, de sciences humaines, de lecture en anglais L2, d'écriture en anglais L2 et d'informatique. Adair-

Hauck examine les façons dont l'intervention pédagogique entraîne des changements cognitifs à l'intérieur de la ZPD lors d'activités grammaticales entre un enseignant et tous les élèves d'une classe de français L2.

Hawkins (1988) utilise elle aussi un tableau T afin de présenter les données langagières «*data*» dans une colonne à gauche (ESLT = English Second Language Teacher, Vic = Vicente & TS = tous les sujets) et des commentaires analytiques «*analysis and comments*» dans une colonne à la droite. Les commentaires analytiques décrivent chaque étape d'une situation d'étayage et reposent surtout sur les catégories discursives présentées par Hatch (1978) précédemment. L'exemple suivant, tiré de la thèse de Hawkins (1988, pp. 37-38) montre comment elle a présenté les échanges oraux entre un élève en anglais L2, Vincente, et son enseignant dans une classe de sciences humaines.

<i>DATA</i>	<i>ANALYSIS & COMMENTS</i>
<i>ESLT: Okay. They wanted to explore and they wanted gold. Okay. Vincente?</i>	<i>Topic termination & topic initiation vis speaker selection</i>
<i>Vic: That the Father Serra - (rising intonation)</i>	<i>Topic nomination note: the Father Serra</i>
<i>ESLT: Okay, Father Serra.</i>	<i>Topic continuation via feedback note: the Father Serra</i>
<i>Vic: - taught the Indians taught the Indians about God.</i>	<i>Topic continuation note: taught the Indians Vic recalls important detail (literal comprehension)</i>

Adair-Hauck (1993) décrit également les stratégies interactives employées par un enseignant pour montrer comment des élèves sont amenés à négocier la forme dans deux situations d'apprentissage différentes, *la participation guidée* et *l'enseignement explicite dirigé*. Ses protocoles sont constitués de quatre colonnes: le numéro de la ligne (A1, A2,

A3, etc. pour le protocole A), le locuteur (T = *teacher*, S1, S2, S3 = le sujet en question et TS = tous les sujets), la langue (F = français et A = anglais) et les données linguistiques (voir le protocole A suivant). Chaque protocole est suivi d'une explication dont les codes ci-dessus sont repris dans le texte pour aider le lecteur à s'y rapporter.

Protocol A: Participation guidée: Négociation de la forme

- A1 T (A) *All right, this time we are going to generate a list of -er verbs from the story.*
- A2 *What we are going to do is look at the white sheet, go through the story and tell me which ones are -er verbs. Monique?*
- A3 S1 (F) Demander.
- A4 T (F) Demander (l'enseignant écrit l'infinitif demander au rétroprojecteur).
- A4 Un autre, mademoiselle?
- A6 S2 (F) Aimer.
- A7 T (F) Aimer (l'enseignant écrit l'infinitif aimer au rétroprojecteur).
- A8 Un autre, monsieur?
- A9 S3 (F) Dort.
- A10 T (F) Dort. Qu'est-ce qu'est dort classe? Quel est le verbe... l'infinitif?
- A11 Tous (F) Dormir.
- A12 T (F) Oui dormir. Ce n'est pas un verbe en -er.
- A13 François.
- A14 S4 (F) Crier.
- A15 T (F) Pardon?
- A16 S4 (F) Crier!
- A17 T (F) Crier! Très bien! (L'enseignant écrit l'infinitif crier au rétroprojecteur.)
- A18 François?
- A19 S4 (F) Répond.
- A20 T (F) Répond? Ah classe... répond est un verbe en...

A21 Tous (F) «RE».

(L'activité continue pour relever tous les verbes en -er.)

En somme, certains modèles d'analyse des interactions entre un enseignant et des apprenants en L2 (Hatch, 1978; Hawkins, 1988), utilisent des extraits d'un corpus de données langagières, qu'on peut nommer protocoles, accompagnés d'explications et présentées sous forme de tableau T. Il convient de souligner que ce genre de présentation permet de mieux suivre les effets des interventions de l'enseignant sur les productions d'élèves que l'approche d'Adair-Hauck (1993).

2.3.2.2.2 *Analyse des interactions entre élèves*

Dernièrement, des études au sujet des interactions orales en classe de L2 citent fréquemment le modèle d'analyse «microgénétique» de Donato (1994) comme permettant une description plus détaillée du développement de la L2 à l'intérieur de la zone proximale du développement que les modèles précédents. Mais, dans l'étude de Donato (1994), les situations d'étayage sont examinées en fonction des interactions entre élèves seulement. Mais comme Donato a tenté de perfectionner un instrument d'analyse conversationnelle pour des situations d'étayage en L2, nous pensons qu'il vaut de le considérer.

L'étude de Donato (1994) a deux objectifs. Le premier objectif est d'illustrer comment l'apprentissage d'une langue peut être un processus de co-construction entre apprenants. Le deuxième objectif est de découvrir dans quelle mesure le développement de la L2 est relié au contexte social en classe. Pour ce faire, Donato (1994) a tenté de concevoir un modèle d'analyse micro-développementale en utilisant des exemples de situations d'étayage pendant des interactions en groupe entre élèves.

Selon Wertsch et Stone (1985), la microgenèse «*refers to the gradual course of skill acquisition during a training session, experiment, or interaction*» (Donato, 1994, p.42). Saxe (1996) ajoute que la microgenèse est une approche basée sur le développement

cognitif selon laquelle on peut analyser «*the short-term formation of representations and strategies in individuals' efforts to accomplish goals that emerge in practices*» (p. 2).

Les transcriptions retenues pour l'étude de Donato (1994) sont tirées d'une observation plus large d'étudiants inscrits au troisième trimestre de cours dans un milieu universitaire américain. Trois étudiants ont travaillé ensemble dans un même groupe de travail pendant dix semaines. Plusieurs activités de groupes furent menées afin de travailler sur un projet collectif. Les transcriptions analysées portent sur une des sessions de planification d'une heure. Il s'agit de la préparation d'un exposé oral pour la prochaine session.

Le protocole suivant montre les interactions entre trois apprenants qui discutent de la règle du passé composé d'un verbe réfléchi avec l'auxiliaire être. Il s'agit de trouver quel pronom et quelle forme de l'auxiliaire ajouter au verbe «souvenir». Selon Donato (1994), ce protocole montre comment un membre du groupe, S3 (S = sujet), peut orienter la suite des interactions (ligne 5 du protocole) afin d'aider un autre membre S1 (ligne 1). De cette manière, l'expertise de S3 a une influence sur la qualité de l'énoncé final à cause de ses réactions et de ses questions aux autres membres du groupe. C'est par la collaboration de tout le groupe, que tous les éléments de l'expression «tu t'es souvenu» sont découverts.

Protocole pour «*You remembered*» (Donato, 1994, p. 46)

- | | | |
|---|----|--|
| 1 | S1 | ...and the I'll say... <i>tu as souvenu notre anniversaire de mariage...</i>
or should I say <i>mon anniversaire?</i> |
| 2 | S2 | <i>Tu as...</i> |
| 3 | S3 | <i>Tu as...</i> |
| 4 | S1 | <i>Tu as souvenu...</i> "you remembered?" |
| 5 | S3 | Yea, but isn't that reflexive? <i>Tu t'as</i> |
| 6 | S1 | Ah, <i>tu t'as souvenu.</i> |
| 7 | S2 | Oh, it's <i>tu es</i> |
| 8 | S1 | <i>Tu es</i> |

9	S3	<i>tu es, tu es, tu...</i>
10	S1	<i>T'es, tu t'es</i>
11	S3	<i>tu t'es</i>
12	S1	<i>Tu t'es souvenu.</i>

Dans cet exemple, S1, faisant preuve d'une difficulté avec la formulation du verbe réfléchi «souvenir» au passé composé, est guidé principalement par S3. Il est intéressant de voir que chaque individu maîtrise certains aspects de la construction de l'énoncé «tu t'es souvenu». S1, par exemple, a produit une bonne structure pour le participe passé (ligne 1), mais a fait une erreur quant au choix de l'auxiliaire. S3 reconnaît qu'il s'agit d'un verbe réfléchi mais n'a pas réussi à trouver le bon auxiliaire «être» (ligne 5). Par contre, S3 sait quel auxiliaire utiliser mais ne produit pas le pronom réfléchi nécessaire (ligne 9). À cette étape, S1 et S3 font une synthèse de leurs connaissances et des dernières interactions pour résoudre le problème (ligne 10 à ligne 12).

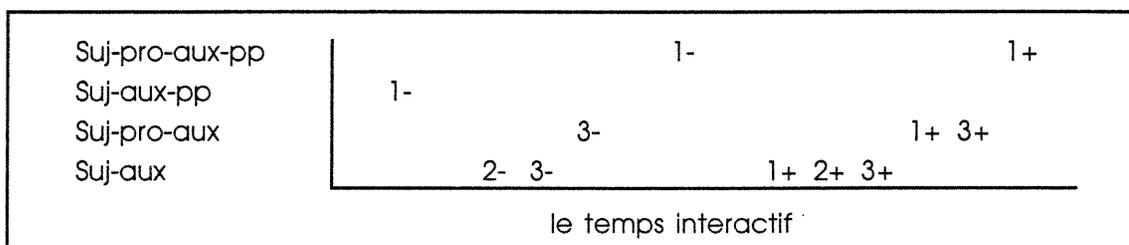
L'illustration de l'effet de l'étaillage se fait ensuite par Donato (1994) à l'aide d'un tableau à deux axes (figure 2 de la page suivante). L'axe horizontal représente le temps d'interaction nécessaire pour résoudre un problème. L'axe vertical est constitué des éléments caractérisant une lacune. L'ordre des éléments linguistiques présentés dans le diagramme reflète le cheminement actuel des interactions au moment de leurs productions dans le protocole.

Nous devons ici alerter le lecteur que l'analyse de Donato est dotée de certaines lacunes. En particulier, l'illustration graphique des interactions semble incomplète en rapport avec le protocole. En faisant la lecture des figures et des descriptions de l'analyse des quatre situations d'étaillage de Donato (1994), on se rend compte que certains énoncés des protocoles n'apparaissent pas sur les figures correspondantes. En effet, le protocole ci-dessus présenté montre 12 énoncés, mais la figure qui l'accompagne n'en indique que 11, la ligne 4 n'étant pas rapportée. De plus, l'ordre des énoncés des lignes 7 et 8 du protocole ne correspond pas à la figure 1. Dans le protocole, la ligne 7 concerne S2 et la ligne 8 S1.

Mais sur l'axe de l'ordre du temps interactif, ces énoncés sont présentés comme S1 suivi par S2. Le manque de références à des nombres sur l'axe du temps interactif (exemple A1, A2, A3) affaiblit aussi l'interprétation.

Dans la figure 2, les chiffres 1, 2 et 3 représentent les trois participants du groupe. À côté de chacun, un signe positif (+) ou négatif (-) est inscrit afin d'indiquer les productions correctes ou fautives. Ainsi, l'influence d'un interlocuteur sur l'autre peut être observée en suivant la progression d'interactions positives et négatives d'un protocole sur la représentation graphique.

Figure 2: Assistance d'étayage pour «*You remembered*»



Légende: suj = sujet; pro = pronom; aux = auxiliaire; pp = participe passé. (Donato, 1994, pp. 46-47)

La figure 2 illustre la progression de S1 grâce au travail à l'intérieur de la ZPD. S1 produit d'abord un énoncé qui est caractérisé comme étant fautif. Le graphique montre que l'aide de S2 et de S3 amène S1 à formuler deux types de réponses. Il s'agit, d'abord d'un énoncé fautif (1-) et enfin d'un énoncé correct (1+).

En somme, une des principales critiques de l'analyse de Donato (1994) est le manque de cohérence entre les protocoles et les illustrations graphiques. Cependant, quoique les exemples de Donato sont imparfaits, elles fournissent un nouveau modèle d'analyse conversationnelle (micro-développemental) dont l'étude d'une situation d'étayage en L2 peut se faire en suivant trois étapes, la présentation d'un protocole, l'explication et l'illustration graphique. Plus précisément, c'est l'idée de Donato d'inclure une illustration graphique qui nous intéresse. Celle-ci devrait aider le lecteur à mieux voir l'effet du soutien d'un expert dans une situation d'étayage concrète. Pour cette raison,

nous pensons que ce genre de modèle (analyse micro-développementale) a l'avantage de permettre une analyse encore plus concrète des situations d'étayage que les modèles précédents (Adair-Hauck, 1993; Hatch, 1978; Hawkins, 1988).

Conclusion

Dans la présente recherche, nous avons choisi de traiter spécifiquement le rôle de l'enseignant pendant le travail de groupe et l'impact qu'il peut avoir sur l'utilisation orale de la L2 de débutants du français de base. C'est pour cette raison que nous aurons recours à une structure de travail en «atelier» inspirée principalement des recherches en L1 et qui privilégie la participation de l'enseignant dans une approche bien établie pour l'enseignement / apprentissage de langue écrite: l'atelier d'accompagnement.

Nous avons vu que l'apprentissage de la L2 suppose un travail social aussi bien que cognitif. C'est ici que Vygotsky (1978) fait un lien entre le développement cognitif et l'interaction sociale. Selon lui, le langage sert à créer des contextes d'interaction sociale qu'on devrait considérer comme «médiatiseur» en éducation. Ainsi, il souligne l'importance de ce qu'il appelle «la zone proximale du développement», en proposant d'inclure dans l'enseignement un discours qui se définit non seulement dans la zone de compétence actuelle de l'apprenant, mais aussi dans sa zone de compétence potentielle, c'est-à-dire à un niveau d'habileté légèrement plus complexe qu'avant. La notion «d'étayage» (Bruner, 1987; Vygotsky, 1978) joue un rôle important dans cette conception de l'apprentissage.

Dans cette recherche, la définition que nous adoptons pour l'étayage en L2 est inspirée de certains éléments d'auteurs et de chercheurs dans le domaine de la didactique des L2 (Hatch, 1978; Chaudron, 1988; Ellis, 1997; Williams & Burden, 1997) qui ont discuté de ce concept. Pour nous, l'étayage en L2 consiste donc à faire passer les élèves de i à $i+1$ en production orale par des interventions de l'enseignant qui leur permettent de construire progressivement des énoncés oraux d'un degré supérieur au niveau actuel de

compétence. Ainsi, une situation d'étayage constitue une aide de l'enseignant par rapport à une lacune précise dans la production orale de la L2.

Suivant la perspective vygotkienne, il paraît que certains modèles d'organisation du travail de groupe permettent à l'enseignant de travailler de plus près avec les élèves et de leur fournir le soutien temporaire requis et à l'occasion, à l'intérieur une situation d'étayage. Dans ce sens, nous avons vu que le modèle en ateliers tournants de Fijalkow (1993), conçu pour l'enseignement de la lecture-écriture en L1, comprend un atelier d'accompagnement guidé par l'enseignant. Cette organisation sert à décentrer l'enseignant par rapport au groupe-classe, pour favoriser un maximum d'interactions sociales entre les membres d'une équipe guidée. C'est-à-dire que *«l'enseignant demeure dans l'atelier d'accompagnement au lieu de superviser l'ensemble des groupes en intervenant à la demande des enfants. [...] L'enseignant a des interactions plus équitablement réparties avec les élèves»* (Fijalkow, 1993, pp. 37-38). Ce modèle, ainsi que celui de Tharp et Gallimore (1988), est centré sur l'élève puisque l'enseignant l'accompagne dans le processus de «l'entrée dans l'écrit» (Fijalkow, 1993). Selon Fijalkow, une séquence d'ateliers tournants consiste, du point de vue de l'enseignant, à centrer son intervention pédagogique pour une période de temps fixe à un groupe d'élèves. Il s'agit de répéter ce type d'intervention avec chacun des autres groupes d'élèves qui travaillent de façon autonome durant cette même période. Pour mener cette activité, l'enseignant divise le temps dont il dispose par le nombre d'ateliers présents dans la classe et en consacrant un temps à peu près équivalent à chacun d'eux.

C'est pour ces raisons que le modèle de Fijalkow semble être celui qui répond le mieux à nos exigences en classe de quatrième année de l'élémentaire, où les élèves «entrent dans la L2». Des adaptations seront effectuées aux plans de l'organisation, l'horaire et le nombre d'ateliers à planifier (section 3.3.2 de la méthodologie). En ce qui concerne les activités pour l'atelier d'accompagnement, nous proposons de présenter aux élèves des activités d'écart d'information. Comme nous l'avons déjà mentionné (p. 24), d'après Germain (1991), *«la plupart des études sur les interactions en classes de L2, l'activité d'écart d'informations combinée à l'interaction en groupe semble avoir tendance à être un*

facteur décisif du développement langagier» (p. 111).

2.4 Les questions de recherche

Bien que l'ensemble des travaux présentés jusqu'ici constitue une source d'information intéressante, il nous faut manifester une certaine prudence devant les inférences qu'ils peuvent provoquer, car les recherches en L2 n'ont pas encore traité de l'approche socioconstructiviste en classe de débutants du français de base. En effet, la problématique que nous avons présentée relative à la faible utilisation de la L2 pendant le travail de groupe, les considérations théoriques précédentes ainsi que le manque de données empiriques concernant l'apport de l'atelier d'accompagnement en classe de français de base, nous amènent à la première question de recherche:

1. Dans quelle mesure l'utilisation orale du français par les élèves est-elle plus élevée dans l'atelier d'accompagnement comparativement à l'atelier autonome?

La première question vise essentiellement à caractériser et de comparer la proportion d'utilisation de différents types d'énoncés oraux des élèves dans l'atelier d'accompagnement et l'atelier autonome.

Compte tenu du fait que notre cadre conceptuel est fondé principalement sur le rôle de l'enseignant comme guide, il s'agit aussi d'étudier l'impact de son discours sur l'utilisation du français des élèves en atelier d'accompagnement. Dans cette perspective, la deuxième question de recherche s'énonce comme suit:

2. Comment s'est manifestée la participation orale de l'enseignant dans l'atelier d'accompagnement?

La présente recherche a pour but de mieux circonscrire les apports de l'atelier d'accompagnement en classe de français de base en cherchant à mettre à jour les procédés que l'enseignant utilise pour favoriser l'utilisation orale de la L2 avec des élèves débutants.

Ainsi, à partir de la recension des écrits qui a précédée relativement au rôle de l'enseignant en situation d'interaction orale avec les élèves, les sous-questions suivantes peuvent être formulées.

- a) Quel a été le ratio en termes de pourcentage des énoncés de l'enseignant par rapport à celui des élèves? Quels sont les changements survenus dans le recours par l'enseignant et les élèves au pourcentage d'énoncés entre le début et la fin de la période d'intervention?
- b) Dans quelles proportions l'enseignant utilise-t-il les différents types d'énoncés d'étayage et d'organisation? Quels sont les changements survenus dans le recours par l'enseignant aux différents types d'énoncés entre le début et la fin de la période d'intervention?
- c) Y a-t-il des exemples concrets de situations d'étayage reliés à chaque type d'énoncés de l'enseignant?

Puisque nous avons vu que le discours de l'enseignant constitue une des sources principales d'énoncés dans un atelier d'accompagnement, la première sous-question vise à comparer le ratio de participation orale de l'enseignant par rapport à celui des élèves. Nous nous appuyons aussi sur les travaux de Vygotsky (1978) et Bruner (1987) qui ont démontré l'importance de s'appuyer sur une approche de soutien pédagogique qui s'ajuste au niveau des besoins des élèves. Dans cette perspective, il nous semble qu'il serait intéressant de voir si et comment le ratio de participation de l'enseignant change entre la première et la dernière séquence d'ateliers.

La deuxième sous-question renvoie au discours de l'enseignant et à la perspective de variabilité dans le choix des différents types d'énoncés dans une situation de soutien pédagogique (Tardif, 1994) et en atelier d'accompagnement (Tharp & Gallimore, 1988). Il s'agit donc de procéder d'une part, à l'étude de la proportion d'utilisation de chaque type d'énoncés retenus pour l'enseignant (énoncés d'étayage et d'organisation) et d'autre part, à l'examen des changements dans leur proportion d'utilisation entre la première et la dernière séquence d'ateliers.

La troisième sous-question, visant à l'étude de l'apport de chaque type d'énoncés en situation d'étayage, revêt également une importance particulière pour l'accompagnement en classe de débutants du français de base. C'est pourquoi nous nous intéressons à la possibilité d'une interaction orale entre un enseignant et un élève débutant qui pourrait inclure des exemples de situations d'étayage concrètes pour l'utilisation de la L2.

En vue de répondre à ces questions, il s'agit d'élaborer et à mettre de l'essai l'atelier d'accompagnement dans des classes de débutants du français de base. Les résultats obtenus serviront à mieux connaître l'effet de la participation de l'enseignant pendant ce travail de groupe (variable pédagogique) sur l'utilisation de la L2 chez des débutants (variable observée).

CHAPITRE 3. MÉTHODOLOGIE

3.1 La démarche d'ensemble

La méthodologie de cette étude a consisté principalement dans la mise à l'essai d'un atelier d'accompagnement dans deux classes. La démarche de fond de cette étude est l'intervention pédagogique. Il s'agit donc d'une recherche-action dont la démarche d'investigation est une «innovation pédagogique contrôlée» avec l'utilisation d'éléments d'un plan quasi-expérimental (Gagné, Lazure, Sprenger-Charolles & al., 1989). Le plan comprend deux groupes, témoin et expérimentiel, constitués des quatre classes ordinaires de notre propre milieu de travail, dont deux classes serviront comme groupe expérimentiel et deux autres, comme groupe témoin. À cause des problèmes particuliers et des besoins des débutants en L2, nous proposons une modification au rôle joué par l'enseignant pendant le travail de groupe dans deux classes expérimentielles. Au lieu de circuler dans la salle en intervenant seulement à la demande des élèves (en classe témoin), l'enseignant va seulement intervenir en atelier d'accompagnement (en classe expérimentielle) pour guider une activité d'écart d'information.

Le discours de l'enseignant en atelier d'accompagnement servira en quelque sorte de «variable pédagogique» dont les effets sur la «variable observée», l'utilisation orale de L2, seront évalués. Les classes expérimentielles seront les seules à recevoir une intervention sous forme d'atelier d'accompagnement.

Deux grilles d'observation ont été élaborées pour étudier les productions orales. La comparaison des productions orales des élèves du groupe expérimentiel à celles du groupe témoin, à l'aide d'une grille de catégories d'énoncés des élèves en L1 ou en L2, comme celle de Duff et Polio (1990), devrait permettre de répondre à la première question de recherche. L'analyse du contenu des productions verbales de l'enseignant en atelier d'accompagnement devrait permettre d'illustrer comment la participation de l'enseignant facilite l'utilisation de la L2 des débutants et devrait fournir les éléments nécessaires pour répondre à la seconde question.

3.2 Les sujets

L'étude s'est déroulée dans deux écoles élémentaires, une à Newcombville et l'autre à Hebbville, de la région du sud-ouest de la Nouvelle-Écosse entre la période du début janvier à la fin mai, 1996. La population de ces deux villages et des régions qui les entourent est anglophone unilingue. À notre connaissance, l'exposition au français, la langue d'apprentissage, à l'extérieur de l'école est très limitée.

Les classes visées sont de la quatrième année de l'élémentaire avec des élèves âgés de 9 à 10 ans. Comme l'enseignement du français L2 commence à ce niveau, leur exposition préalable à la langue cible a été minimale. Pour plusieurs de ces élèves, leur première expérience avec la langue française fut à travers la version française de certains segments de l'émission de télévision *Sesame Street*. De la maternelle à la troisième année, quelques enseignements ont eu lieu pour leur apprendre à compter, à réciter l'alphabet et à nommer des couleurs et quelques objets en français. Rendus en quatrième année, ces élèves débutants ne disposent pas encore de la capacité de s'exprimer dans la L2 pour communiquer des messages, même simples.

L'effectif total de chaque école est très comparable. Newcombville Elementary compte 335 élèves et Hebbville Elementary en comprend 328. Les deux écoles ont été construites au début des années soixante-dix. Le plan des deux immeubles est identique. À cause d'un problème d'effectifs trop élevés, des bâtiments préfabriqués sont situés derrière chaque école afin de loger quelques classes. La figure 3 présente un résumé, point par point, des caractéristiques comparables entre les deux écoles.

Figure 3. Caractéristiques des deux écoles de l'étude

NEWCOMBVILLE ELEMENTARY	HEBBVILLE ELEMENTARY
• 335 élèves	• 328 élèves
• un directeur à temps plein	• un directeur à temps plein
• 14 enseignants	• 14 enseignants

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • enseignants itinérants (français, musique et éduc. physique) • une enseignante pour l'adaptation scolaire (rééducation) • 2 aides aux enseignants • deux enseignantes titulaires en 4^{ième} (14 et 23 années d'expérience) • 54 élèves en quatrième année (deux classes) | <ul style="list-style-type: none"> • enseignants itinérants (français, musique et éduc. physique) • une enseignante pour l'adaptation scolaire (rééducation) • 1,8 aides aux enseignants • deux enseignantes titulaires en 4^{ième} (19 et 22 années d'expérience) • 50 élèves en quatrième année (deux classes) |
|---|---|
-

Parmi les sujets, certains éprouvent des difficultés d'apprentissage, nécessitant l'aide d'un spécialiste en adaptation scolaire, pour faire du rattrapage en lecture et écriture, en langue maternelle, et en mathématiques. Dans les classes expérimentelles, 13 élèves reçoivent ce type d'aide et, dans les classes témoins, il y en a 12. Cependant, ces élèves sont inclus dans les classes de français L2. La direction des deux écoles nous assure que la répartition des élèves en difficulté entre les classes d'un même niveau est plus ou moins égale.

La population de l'étude est composée uniquement d'apprenants dont la L1 est l'anglais. Un sujet est d'origine libanaise, mais la langue parlée et écrite à la maison est l'anglais ce qui a été vérifié auprès de ses parents. Deux autres sujets ont des parents d'origine acadienne, mais ces derniers ne savent plus parler le français à cause de l'assimilation et parlent uniquement l'anglais à la maison. Ceci a aussi été vérifié avec leurs parents.

Ces deux écoles ont chacune deux classes de quatrième année. Dans chaque école, une classe a été désignée comme groupe expérimentiel et l'autre comme groupe témoin. Les classes expérimentelles se trouvent dans un coin de l'édifice, où les distractions causées par le bruit venant des autres classes peuvent être réduites, ce qui a la possibilité de créer un inconvénient. Tous les enseignants des deux écoles étaient au courant que les élèves et l'enseignant se faisaient enregistrer et qu'ils devaient essayer d'éviter les interruptions

pendant les périodes d'enseignement du français. L'effectif total de l'étude compte 104 sujets de quatrième année: 52 sujets appartenant à un groupe expérimentiel et le même nombre à un groupe témoin.

Les données particulières en ce qui touche le nombre d'élèves par classe, au sexe et au rendement scolaire des deux groupes apparaissent dans les tableaux III et IV. Selon Naiman, Fröhlich, Stern et al. (1978), le sexe et le rendement scolaire de l'élève sont deux des facteurs qui peuvent influencer son apprentissage d'une L2.

Le tableau I révèle que les classes expérimentielles et témoins comprennent des proportions semblables de filles et de garçons.

Tableau I
Comparaison entre le nombre de filles et de garçons

	Classe Expé. 1*	Classe Expé. 2	Classe Tém. 1**	Classe Tém. 2
Filles	11 (44%)	13 (48%)	11 (44%)	14 (52%)
Garçon	14 (56%)	14 (52%)	14 (56%)	13 (48%)
Total	25	27	25	27

*Expé. = classe expérimentielle

**Tém. = classe témoin

En ce qui concerne la réussite scolaire, la moyenne des notes du bulletin du mois de décembre, mois précédant le début de la mise à l'essai, et des deux derniers bulletins de l'année scolaire précédente est présentée au tableau suivant.

Tableau II
État de réussite selon la moyenne aux trois derniers bulletins

État de réussite scolaire	Classe Expé. 1	Classe Expé. 2	Total Expé	Classe Tém. 1	Classe Tém. 2	Total Tém.
Très bien	4	9	13 (25%)	6	10	16 (31%)
Bien	16	8	24 (46%)	12	10	22 (42%)
Satisfaisant	5	9	14 (27%)	5	6	11 (21%)
Besoin d'amélioration	0	1	1 (1%)	2	1	3 (6%)
Total	25	27	52	25	27	52

Les pourcentages rapportés au tableau II ne révèlent pas de grandes différences (voir tableau X de l'annexe A, p. 216) entre les niveaux de réussite du groupe expérimentiel et du groupe témoin. Cependant, à l'intérieur du groupe expérimentiel, la classe expérimentielle 1 contient une plus grande proportion d'élèves moyens (catégorie bien) que la classe expérimentielle 2. Mais dans l'ensemble, les pourcentages totaux pour les deux groupes sont comparables. L'état de réussite entre les deux classes expérimentielles ne suffit donc pas pour mettre en garde contre des comparaisons directes entre les deux groupes.

Étant donné que les sujets de l'étude sont de jeunes enfants et que des enregistrements de leurs productions orales en classe sont à des fins de recherche, le consentement des parents de chaque sujet a été sollicité.

3.3 L'intervention pédagogique

3.3.1 Description générale

L'intervention pédagogique a servi à mettre à l'essai une nouvelle façon pour l'enseignant de français L2 d'intervenir pendant le travail de groupe. Il s'agit d'un

apprentissage en petits groupes de quatre ou cinq élèves organisés selon un système d'ateliers tournants. Concernant l'organisation du travail, on distinguait l'atelier d'accompagnement avec l'enseignant et les ateliers autonomes sans enseignant. Dans le premier, l'enseignant travaillait avec un groupe et les élèves des autres groupes avaient pour consigne de ne pas le déranger. Dans les seconds, les élèves réalisaient des tâches que l'enseignant leur avait imposées, de façon autonome.

Dans les classes expérientielles, l'enseignant se consacrait uniquement à un des groupes de travail à la fois en atelier d'accompagnement où il était en mesure de focaliser son attention sur des interventions orales dans la L2 pour une période de cinq minutes. Pendant ce temps, les autres groupes de travail étaient occupés avec des activités diverses en atelier autonome. En atelier d'accompagnement, l'activité d'apprentissage consistait toujours en une activité d'écart d'information. Une activité d'écart d'information a pour but d'amener les élèves à travailler ensemble afin de s'échanger toute information nécessaire pour combler un «écart» dans l'information que leurs documents ne possèdent pas (Germain, 1990). Pour ce faire, les échanges verbaux sont assez structurés, c'est-à-dire qu'il existe une base de vocabulaire et d'expressions dont le choix se limite au contexte de l'activité pédagogique.

Pendant l'atelier d'accompagnement des classes expérientiels, les interactions verbales entre l'enseignant et les élèves pouvaient donner lieu à des situations «d'étayage» en L2. Ainsi, l'enseignant s'est-il occupé de présenter un langage favorisant la compréhension et la production orale, suivant la formule « $i + 1$ », c'est-à-dire d'un degré légèrement plus élevé que le niveau actuel de compétence de l'apprenant en situation autonome. L'enseignant voulait aussi créer dans la mesure du possible une situation d'immersion dans la langue cible. Dans cette perspective, il s'est présenté comme un modèle authentique de L2 en participant à l'activité d'écart d'information avec les élèves du groupe expérientiel; il a joué le jeu et fournit des explications au besoin. Il a aussi veillé au bon déroulement de l'activité pédagogique et à l'utilisation orale de la langue cible.

Dans les classes témoins, tous les groupes fonctionnaient de manière autonome. De plus, chaque groupe a travaillé, à tour de rôle, sur les mêmes activités que celles des classes expérientielles, mais sans intervention de l'enseignant en atelier d'accompagnement avec l'activité d'écart d'information. À la place, l'enseignant s'est rendu disponible pour suivre l'ensemble des groupes et pour intervenir seulement à la demande des élèves. Lorsqu'il n'était pas impliqué avec un groupe, il observait.

Sur le plan organisationnel, une séquence d'ateliers tournants a été introduite à la suite de deux leçons. Les deux premières leçons étaient constituées de la présentation du nouveau vocabulaire et de nouvelles expressions, basés sur un thème, de la pratique en dyades et d'autres activités langagières. Pour la troisième leçon, les ateliers tournants ont été présentés afin de permettre (1) aux élèves de travailler sur diverses activités pédagogiques reliées au thème et (2) à l'enseignant de travailler en atelier d'accompagnement dans les classes expérientielles.

Indépendamment des fins de la recherche, l'enseignant-chercheur avait un intérêt professionnel à voir réussir les élèves des deux groupes, expérientiel et témoin. Il importe que les élèves du groupe témoin ne soient pas désavantagés dans leur apprentissage scolaire. C'est pourquoi toutes les activités pédagogiques étaient identiques pour tous les groupes.

Toutes les classes ont été exposées au même contenu d'enseignement et dans le même ordre. Le déroulement des enseignements et le choix des activités d'entraînement ont aussi été contrôlés pendant des leçons qui précédaient chaque séquence d'ateliers. Ainsi, toutes les classes ont reçu un enseignement uniforme avec des contenus identiques du même enseignant-chercheur.

Il faut mentionner qu'un des inconvénients de cette mise à l'essai a trait aux interventions des enseignants titulaires des quatre classes de l'étude. C'est pour cette raison que des exercices divers tirés du matériel pédagogique de base Visages 1 (Mas, Carr

et Mennill, 1994) leur ont été proposés. Ces exercices devaient être complétés pendant la période qui a suivi chaque leçon par l'enseignant-chercheur. Les exercices étaient constitués soit de questions à choix multiples, soit de textes courts à remplir avec une banque de mots donnée et des supports visuels. Puisque les enseignants titulaires maîtrisent très peu la L2, nous leur avons demandé de laisser les élèves travailler en dyades et de manière autonome. Pour des raisons de contrôle, nous avons insisté pour que les enseignants n'enseignent pas de nouveaux contenus et ne fassent pas faire d'exercices de pratique orale dans la L2.

La grille-horaire suivante montre que les leçons de français pour classes de quatrième année étaient toujours fixées en début de matinée, et alternées entre la première et deuxième périodes. Ceci devait permettre de limiter les effets attribuables aux différentes périodes de la journée sur la performance des élèves. La grille-horaire de l'enseignant-chercheur pour les deux écoles était la suivante:

Figure 4. Grille-horaire - cycle de six jours pour les classes de 4^e année

	Jour 1	Jour 2	Jour 3	Jour 4	Jour 5	Jour 6
	Newcombville	Hebbville		Newcombville	Hebbville	
8:45	4 (Expé. A)	4 (Expé. B)	-	4 (Tém. A)	4 (Tém. B)	-
9:10	4 (Tém. A)	4 (Tém. B)	-	4 (Expé. A)	4 (Expé. B)	-

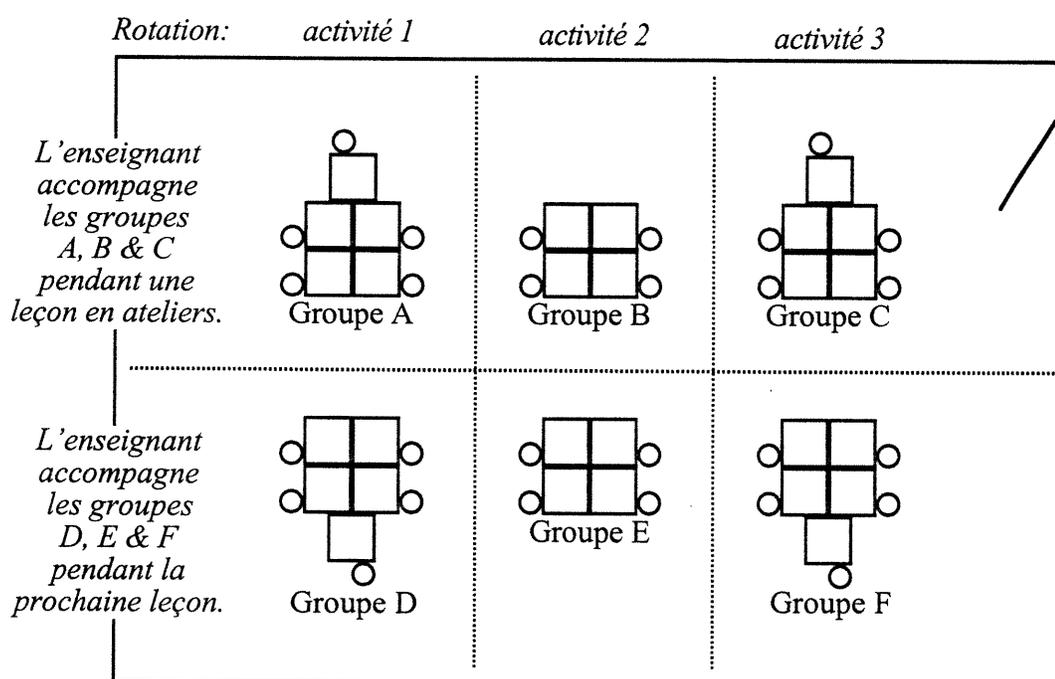
3.3.2 L'organisation en ateliers tournants

L'organisation en ateliers s'est déroulée en fonction de quatre éléments à considérer: 1) la disposition des pupitres, 2) les ateliers tournants, 3) l'organisation du temps et 4) le choix d'activités.

3.3.2.1 La disposition des pupitres

Chaque classe a été divisée en six groupes hétérogènes de quatre ou cinq élèves, selon les effectifs. Les pupitres ont été aménagés afin de faciliter cette activité. Grâce à ce système, chaque élève a pu, dans une période de 25 minutes, réaliser trois activités. À titre d'exemple, la figure 5 montre la disposition des pupitres en six groupes pour une classe de 28 élèves. Chaque groupe est identifié par une lettre, de A à F, pour faciliter l'explication de différentes procédures qui vont suivre.

Figure 5. La disposition des pupitres pendant le travail en ateliers



3.3.2.2 Les ateliers tournants

Une séquence de travail en ateliers tournants a consisté pour l'enseignant à passer par trois groupes en atelier d'accompagnement, en consacrant cinq minutes à chacun pour y mener une activité d'écart d'information.

Quand l'enseignant animait un atelier d'accompagnement, il ne supervisait pas l'ensemble des groupes en intervenant à la demande des élèves. Pour y parvenir, une règle a été posée dès le départ, on n'appelle pas l'enseignant quand il travaille avec un atelier d'accompagnement. Pendant qu'un groupe travaillait avec l'enseignant, les autres groupes travaillaient de façon autonome. Les activités à effectuer en atelier autonome étaient collectives (activité d'écoute avec audiocassette et fiche, activité de compréhension ou production écrite).

Il faut mentionner que la démarche de travail en ateliers tournants était nouvelle pour tous les élèves en question. Nous avons donc passé le premier trimestre de l'année scolaire à familiariser les élèves avec cette approche en classe de français L2. Cette approche a été adoptée afin de réduire un des inconvénients possibles (manque de familiarité avec la démarche) pendant la période d'intervention officielle.

Étant donné que le temps permet seulement de réaliser trois activités en atelier, les étapes sont les suivantes. Trois activités différentes sont proposées, une pour le groupe A, une deuxième pour le groupe B et une troisième pour le groupe C. Chacune est produite en deux exemplaires pour occuper en même temps les trois autres groupes (D, E & F). De cette manière, deux groupes font simultanément le même travail pour une durée de cinq minutes. Quant au choix du matériel présenté dans les trois ateliers tournants, celui-ci varie en fonction des thèmes explorés précédemment en classe.

L'activité 1 était toujours, dans toutes les classes, une activité d'écart d'information. Le but était d'inciter les membres du groupe à produire entre eux des interactions relatives à un manque d'information. L'enseignant a accompagné trois groupes différents (par exemple, le groupe A pour cinq minutes, ensuite le groupe B et après le groupe C). Les activités d'écart d'information élaborées sont présentées un peu plus loin (section 3.3.2.4.1). Quant à l'activité 2, elle consistait toujours en de la compréhension orale. Il s'agissait d'écouter un enregistrement sur audiocassette et de remplir une grille d'écoute.

L'activité 3 était un exercice de compréhension et de production écrites. Les activités 2 & 3 ont été tirées du matériel didactique de base, Visages 1.

3.3.2.3 L'organisation du temps

Même si les classes étaient divisées en six groupes, en réalité, le temps permettait seulement de réaliser trois activités en atelier, chacune d'une durée de cinq minutes. Les activités étaient donc planifiées pour deux sections de trois ateliers. Il fallait aussi tenir compte du temps nécessaire pour aménager les meubles de la classe, donner des explications et collectionner les fiches de travail complétées dans les autres ateliers autonomes. Dans toutes les classes, chaque séquence d'ateliers s'est déroulée de la même manière en 25 minutes. D'abord, l'enseignant a donné des directives concernant les trois ateliers, (durée: 4 minutes). Ensuite, nous avons organisé les pupitres en groupes, (durée: 3 minutes). Il resta 15 minutes pour faire trois ateliers avec 3 autres minutes à la fin pour collectionner les fiches et remettre la classe en bon état.

3.3.2.3.1 *Les classes témoins*

Une fois que la classe était organisée, le travail en ateliers tournants commençait. Il s'agissait pour chaque groupe de réaliser une activité après l'autre jusqu'à ce que tous les enfants en aient fait trois. Par exemple, si l'on commence avec les groupes A et D qui travaillent en même temps sur l'activité n°1, les groupes B et E travaillent sur l'activité n°2 et les groupes C et F sur l'activité n°3 (revoir figure 5 p. 81). Les cinq minutes s'étant écoulées pour le premier atelier, des contenants qui contiennent des fiches d'activités étaient passés d'un groupe de pupitres à l'autre.

3.3.2.3.2 *Les classes expérientielles*

Dans les classes expérientielles, l'organisation et la rotation des ateliers tournants ont procédé de la même manière que dans les classes témoins. La seule différence était

qu'un des groupes travaillait sur l'activité d'écart d'information avec l'enseignant (l'atelier d'accompagnement). Au cours d'une période de 25 minutes, l'enseignant a pu mener un atelier d'accompagnement, tour à tour, avec trois groupes. Lors d'une séquence, l'enseignant a travaillé avec les groupes A, B et C, et pendant la séquence suivante, il a travaillé avec les groupes D, E et F (figure 5). En suivant cette formule, pendant que l'enseignant travaillait avec le groupe A en accompagnement, le groupe D travaillait sur la même activité, mais de façon autonome, puisque l'enseignant ne pouvait pas accompagner deux groupes en même temps. Pendant la prochaine séance d'ateliers, les groupes D, E et F sont passés à leur tour par l'atelier d'accompagnement avec une activité d'écart d'information différente.

À titre de clarification, quand l'enseignant accompagne les groupes A, B et C, les groupes D, E et F ne peuvent pas servir comme groupe témoin parce que leur proximité aux groupes d'accompagnement et à l'enseignant présente un risque de contamination pour ces élèves, ce qui pourrait mettre en doute les résultats des groupes expérimentiels. C'est pour cette raison que le groupe expérimentiel est comparé à un groupe témoin à part, où l'atelier d'accompagnement n'est jamais utilisé.

3.3.2.4 Le choix d'activités

Comme mentionné dans le cadre conceptuel, les études de Long, Adams, McLean et al. (1976) et Doughty et Pica (1986) montrent qu'une activité d'écart d'information favorise l'interaction verbale en L2 avec autrui. Pour que cet échange se déroule de manière efficace, Doughty et Pica recommandent que les interactions orales comprennent une "négociation" du message, c'est-à-dire des productions orales qui se déroulent par un échange signifiant de questions et de réponses entre interlocuteurs. Ce genre d'interaction existe lorsque les différents membres d'un groupe possèdent certaines informations requises par les autres pour accomplir une tâche. Cette situation exige des échanges verbaux afin d'obtenir des informations requises.

3.3.2.4.1 Les activités d'écart d'information

Dans la présente recherche, l'enseignant a utilisé deux types d'activités d'écart d'information, proposées dans le livre Jeux et activités communicatives dans la classe de langue (Weiss, 1983) et qui favorisent «*la participation de chacun selon ses moyens et l'égalité de tous à l'intérieur du groupe*» (p.7). Les deux activités choisies devaient se dérouler facilement en atelier dans une brève période de temps. Il était donc préférable que les élèves soient déjà familiers avec les règlements de jeux ou d'activités semblables en L1. Selon Weiss (1983), les activités «Devine qui je suis» (*Old Maid*) et «Bataille navale» (*Battleships*) favorisent la communication orale en groupe et visent précisément la pratique du vocabulaire et des expressions déjà appris en classe. Ils exigent une demande d'information d'un individu à l'autre ou une réaction. Le contenu langagier à utiliser ainsi que les illustrations qui figurent sur les cartes ou les fiches étaient toujours reliés au thème présenté en classe.

Les matériaux développés et le déroulement des jeux «Devine qui je suis» et «Bataille navale» sont présentés ci-dessous.

DEVINE CE QUE JE SUIS

• Matériel

Jeu de cartes avec des images d'animaux ou de personnages qui montrent des actions, des sentiments, etc... et d'autres cartes sur chacune desquelles est écrit un mot ou une expression d'un des thèmes exploités en classe: les animaux de compagnie, les émissions de télévision, l'expression des sentiments, l'expression des attitudes, les mouvements.

• Déroulement

On distribue quatre cartes à chaque élève et on leur demande de former des paires. Pour faire une paire, on pourrait regrouper par exemple une carte portant l'illustration d'un

nuage accompagné de pluie et une autre carte contenant l'expression écrite "Il pleut". À tour de rôle, chacun doit interroger un autre élève en lui posant une question (exemple: *As-tu «Il pleut»?*). Si la réponse est oui, il passe sa carte à l'élève qui la lui a demandée. Lorsque toutes les paires sont refaites, le jeu est terminé.

BATAILLE NAVALE

• Matériel

Chaque élève dispose d'une grille identique divisée en cases. Sur un axe de la grille, il y a des illustrations d'objets, d'animaux ou de situations diverses. Sur l'autre axe, se trouvent des mots: des noms propres ou d'autres expressions diverses selon le contexte.

• Déroulement

Un groupe se divise en deux équipes de 2 ou 3 élèves et ils inscrivent un «x» dans trois cases au choix sur une fiche. Chaque équipe doit ensuite deviner dans quelle case leur adversaire a inscrit ses «x» en posant des questions (exemple: *Le canard nage?* ou *Le canard marche?*). Chaque joueur note les réponses affirmatives avec une coche dans les cases de sa grille pour tenir compte de la position des «x» de son adversaire. Le symbole «o» indique une case à réponse négative. Lorsque les trois cases de l'un des élèves sont identifiées, le jeu est terminé.

Dans les huit pages qui suivent, les matériaux préparés pour les activités d'écart d'information sont présentés. Nous rappelons que les élèves auront déjà vu les illustrations (de Coral Gallery 1, © 1993 et du matériel Visages 1 © 1994) et le vocabulaire au cours des deux leçons qui précèdent chaque séquence d'ateliers tournants. On leur aura donc déjà enseigné ce que chaque image représente.

Nous mettons en garde que nos activités peuvent sembler à l'encontre de la conception de l'approche communicative-expérientielle actuellement préconisée pour les classes de français de base et qui privilégie des activités communicatives plus authentiques

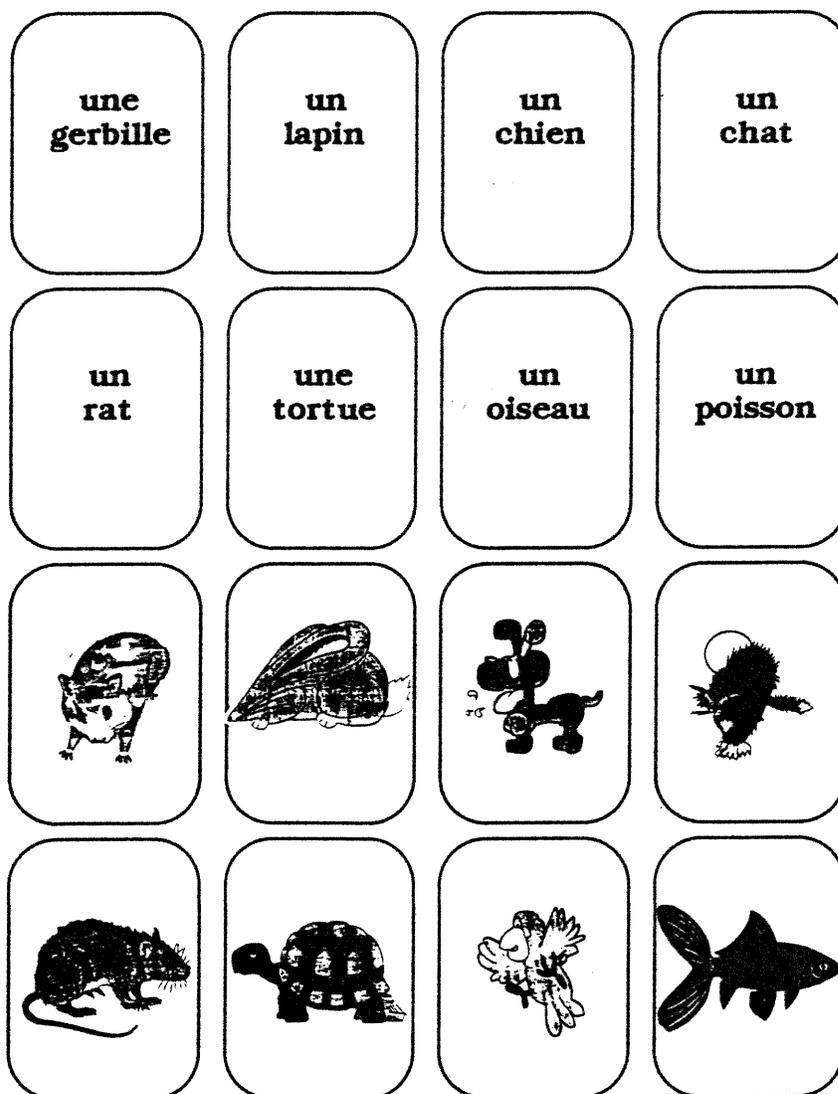
par rapport aux expériences des apprenants (Tremblay, Duplantie & Huot, 1990). De même, nos activités peuvent aussi sembler à l'encontre des recommandations dans le syllabus langue (Painchaud, 1990b) pour une préparation à l'emploi du français dans des situations authentiques de communication.

Bien que l'approche soit considérée comme efficace pour faire apprendre le français langue seconde, il reste que les élèves débutants ont d'importantes faiblesses du point de vue de la production orale. Pour pallier cette lacune nous proposons de créer des occasions pour les élèves de s'exprimer avec un enseignant qui guide leur activité d'apprentissage en atelier d'accompagnement. Le vocabulaire et les formes de la langue requis lors d'une activité d'écart d'information seront mis en évidence par l'enseignant pour qu'ils soient remarqués et utilisés par les élèves. Notre expérience pratique nous indique que ce genre d'activité semble mieux fonctionner pour répondre aux besoins d'élèves qui sont en phase de préparation pour des activités de communication éventuelles plus authentiques.

Chaque séquence d'ateliers tournants contient un atelier d'accompagnement avec une activité d'écart d'information. Les huit activités d'écart d'information développées pour cette recherche sont maintenant présentées dans l'ordre qu'ils ont été réalisés au cours de la période d'intervention. Les observations effectuées au cours de notre période d'intervention pilote pendant le premier trimestre de l'année scolaire nous ont permis de remarquer que ces activités sont relatives à notre contexte d'enseignement, le temps requis (cinq minutes), l'âge et la compétence des élèves.

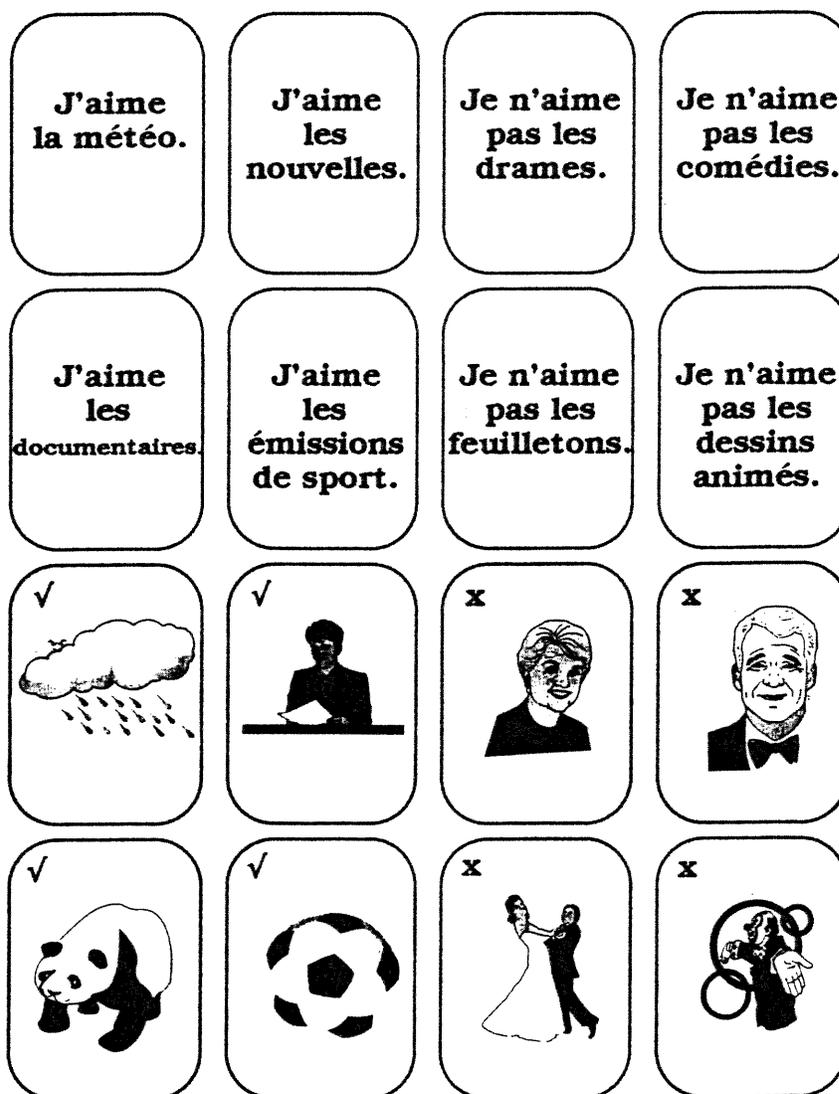
La première activité porte sur un Jeu de Pige et vise l'apprentissage des noms d'animaux. Le but d'une telle activité pour les élèves est de composer des paires de cartes (figure 6); une carte avec l'illustration d'un animal avec une carte qui porte son nom écrit. Il y a 16 cartes, donc 8 paires. Les règlements sont les suivants. Les cartes sont distribuées totalement entre les joueurs du groupe. Chacun d'eux, à son tour, cherche à obtenir de ses adversaires les cartes qui lui manquent afin de compléter une ou plusieurs paires. La demande de carte se fait autant de fois que la carte demandée est en circulation. (Exemple: Question - *As-tu un chien?* Réponse - *Oui, voilà.* ou *Non, je n'ai pas de chien.*) L'activité se termine lorsque toutes les cartes sont posées en paires sur la table. Le gagnant est celui qui a le plus grand nombre de paires.

Figure 6. Première activité: Le jeu de Pige - Les animaux



Le propos du Jeu de Pige à la figure 7 sert aussi à composer des paires de cartes; une carte avec l'illustration d'une émission de télévision avec une carte qui porte son nom écrit. Il y a 18 cartes, donc 9 paires. Les règlements sont les suivants. Les cartes sont distribuées totalement entre les joueurs du groupe. Chacun d'eux, à son tour, cherche à obtenir de ses adversaires les cartes qui lui manquent afin de compléter une ou plusieurs paires. La demande de carte se fait autant de fois que la carte demandée est en circulation. (Exemple: Question - *Aimes-tu les comédies?* Réponse - *Oui, j'aime les comédies.* ou *Non, je n'aime pas les comédies.*) L'activité se termine lorsque toutes les cartes sont posées en paires. Les expressions écrites pour un jeu de cartes sont à l'affirmatif ou au négatif. Le gagnant est celui qui a le plus grand nombre de paires.

Figure 7. Deuxième activité: Le jeu de Pige - La télévision (Exemple de 8 cartes)



Le propos du Jeu de Bataille Navale à la figure 9 sert aussi pour les élèves à essayer de deviner les cases choisies par l'équipe adverse. Le groupe se divise aussi en deux équipes. Chaque équipe reçoit une fiche et choisit trois cases. Les deux équipes s'échangent des informations à l'oral. (Exemple: Question - *As-tu «Elle est surprise»*? Réponse - *Oui, j'ai «Elle est surprise»*. ou *Non, je n'ai pas «Elle est surprise»*.) L'activité se termine dès qu'une équipe a identifié les trois cases de l'équipe opposée. Deux exemples de cette activité sont disponibles au cas où la première partie se termine tôt.

Figure 9. Quatrième activité: Les sentiments

Premier jeu...



Deuxième jeu...



La cinquième activité porte sur un Jeu de Pige et vise l'apprentissage des noms sentiments. Le but d'une telle activité pour les élèves est de composer des paires de cartes (figure 10); une carte avec l'illustration d'un animal avec une carte qui porte son nom écrit. Il y a 16 cartes, donc 8 paires. Les règlements sont les suivants. Les cartes sont distribuées totalement entre les joueurs du groupe. Chacun d'eux, à son tour, cherche à obtenir de ses adversaires les cartes qui lui manquent afin de compléter une ou plusieurs paires. La demande de carte se fait autant de fois que la carte demandée est en circulation. (Exemple: Question - *As-tu «Il est confus»?* Réponse - *Oui, j'ai «Il est confus».* ou *Non, je n'ai pas «Il est confus».*) L'activité se termine lorsque toutes les cartes sont posées en paires sur la table. Le gagnant est celui qui a le plus grand nombre de paires.

Figure 10. Cinquième activité: Le jeu de Pige - Les sentiments II



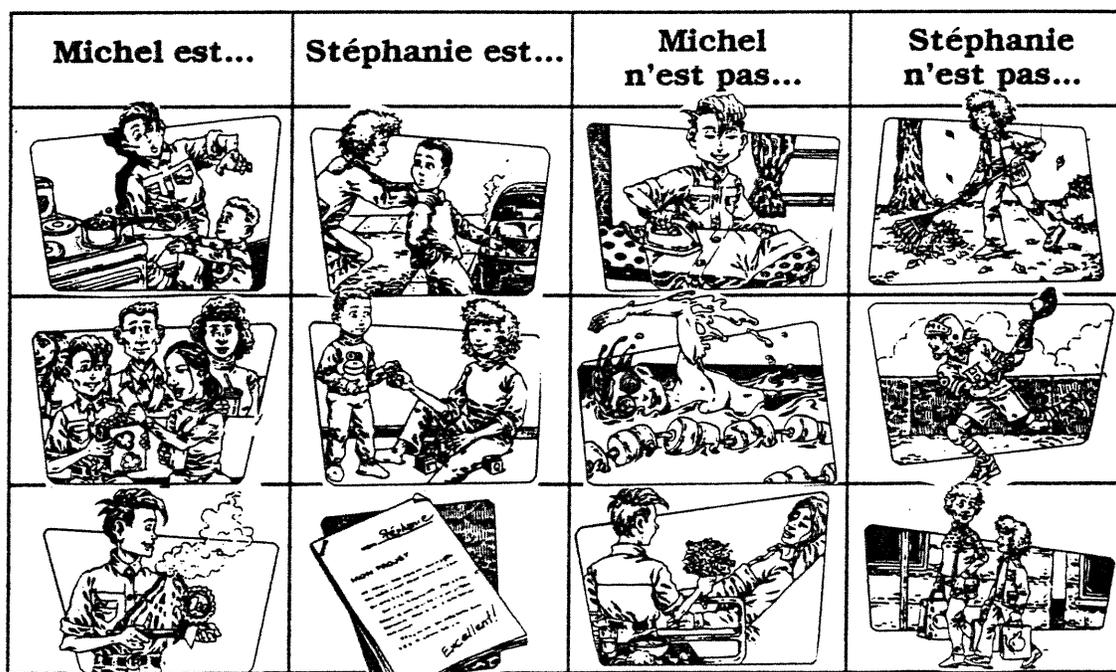
Le propos du Jeu de Pige à la figure 11 sert aussi à composer des paires de cartes; une carte avec l'illustration d'une activité héroïque avec une carte qui porte son nom écrit. Il y a 16 cartes, donc 8 paires. Les règlements sont les suivants. Les cartes sont distribuées totalement entre les joueurs du groupe. Chacun d'eux, à son tour, cherche à obtenir de ses adversaires les cartes qui lui manquent afin de compléter une ou plusieurs paires. La demande de carte se fait autant de fois que la carte demandée est en circulation (Exemple: Question - *As-tu «Elle est courageuse»?* Réponse - *Oui, j'ai «Elle est courageuse»* ou *Non, je n'ai pas «Elle est courageuse»*). L'activité se termine lorsque toutes les cartes sont posées en paires sur la table. Le gagnant est celui qui a le plus grand nombre de paires.

Figure 11. Sixième activité: Le jeu de Pige - Les héros



La septième activité porte sur un Jeu de Bataille Navale et vise l'apprentissage d'autres expressions d'activités héroïques. Le but d'une telle activité pour les élèves est de travailler en deux équipes jouant à tour de rôle pour essayer de deviner les cases choisies par l'adversaire. Pour commencer, chaque équipe reçoit une fiche (figure 12) et choisit trois cases. Les échanges se font oralement. (Exemple: Question - *Est-ce que Michel est généreux?* Réponse - *Oui, Michel est généreux.* ou *Non, Michel n'est pas généreux.*) L'activité se termine dès qu'une équipe a identifié les trois cases de l'équipe opposée.

Figure 12. Septième activité: Les héros II



Le propos du Jeu de Bataille Navale à la figure 13 sert aussi pour les élèves à essayer de deviner les cases choisies par l'équipe adverse. Le groupe se divise aussi en deux équipes. Chaque équipe reçoit une fiche et choisit trois cases. Les deux équipes s'échangent des informations à l'oral. (Exemple: Question - *Est-ce que le mouton saute?* Réponse - *Oui, le mouton saute.* ou *Non, le mouton ne saute pas.*) L'activité se termine dès qu'une équipe a identifié les trois cases de l'équipe opposée.

Figure 13. Huitième activité: Les actions

	court	grimpe	marche	nage	vole	saute	creuse
							
							
							

3.4 L'observation des effets de l'intervention pédagogique

3.4.1 La prise de données

Chaque groupe a été l'objet de huit séquences d'ateliers tournants différentes. Dans les classes expérientielles et témoins, les interactions verbales produites pendant les activités d'écart d'information ont été enregistrées sur audiocassette. Dans les classes expérientielles, l'enseignant était équipé d'un magnétophone qu'il plaça au centre de chaque groupe qu'il a aidé en atelier d'accompagnement. Dans les classes témoins, l'enseignant a placé le magnétophone au centre des groupes en atelier autonome qui travaillaient sur la même activité d'écart d'information. L'enseignant s'est occupé de commencer et d'arrêter l'enregistrement. Ces enregistrements ont ensuite été transcrits mot à mot par l'enseignant-chercheur le jour même de la prise des données.

Du groupe expérientiel, six enregistrements sonores avec l'activité d'écart d'information, chacun de cinq minutes, ont été relevés pour chaque séquence d'ateliers tournants. Le même nombre d'enregistrements a été relevé du groupe témoin, qui fut exposé aux ateliers identiques à ceux du groupe expérientiel. Sauf que, avec le groupe témoin, l'activité d'écart d'information se déroula de manière autonome, comme toutes les autres activités. Pour les deux groupes, le nombre total d'enregistrements relevés est égal à 48, soit six (trois pour chacune des deux classes) pour chacune des huit séquences d'ateliers tournants. Ainsi, on a obtenu 240 minutes sur audiocassette pour chaque groupe.

En se référant aux groupes A, B, C et D, E, F de la figure 5, tous faisant partie du corpus, la prise de données se résume au tableau qui suit:

Tableau III
Prise des données enregistrées

Séquence	1	2	3	4	5	6	7	8	Total
Classes									
Expé. 1	ABC	DEF	ABC	DEF	ABC	DEF	ABC	DEF	24
Expé. 2	ABC	DEF	ABC	DEF	ABC	DEF	ABC	DEF	24
Tém. 1	ABC	DEF	ABC	DEF	ABC	DEF	ABC	DEF	24
Tém. 2	ABC	DEF	ABC	DEF	ABC	DEF	ABC	DEF	24
Total	12	12	12	12	12	12	12	12	96

3.4.2 L'analyse des données

Les instruments choisis pour traiter les données devraient permettre d'interpréter les transcriptions écrites afin de répondre aux questions de la recherche que nous rappelons ici: (1) Dans quelle mesure l'utilisation orale du français par les élèves est-elle plus élevée dans l'atelier d'accompagnement comparativement à l'atelier autonome? (2) Comment s'est manifestée la participation orale de l'enseignant dans l'atelier d'accompagnement? (2a) Quel a été le ratio en termes de pourcentage des énoncés de l'enseignant par rapport à celui des élèves? Quels sont les changements survenus dans le recours par l'enseignant et les élèves au pourcentage d'énoncés entre le début et la fin de la période d'intervention? (2b) Dans quelles proportions l'enseignant utilise-t-il les différents types d'énoncés d'étayage et d'organisation? Quels sont les changements survenus dans le recours par l'enseignant aux différents types d'énoncés entre le début et la fin de la période d'intervention? (2c) Y a-t-il des exemples concrets de situations d'étayage reliés à chaque type d'énoncés de l'enseignant? À la première question, nous proposons de comparer le corpus des classes expérientielles avec celui des témoins de manière quantitative (analyse de données langagières). Pour la deuxième question, nous n'examinerons de plus près que le corpus expérientiel à des fins quantitatives pour les sous-questions 2a et 2b (analyse de données langagières) et à des fins qualitatives pour la sous-question 2c (analyse du contenu) (Gagné

et al., 1989).

3.4.2.1 L'analyse des énoncés oraux des élèves

Le terme énoncé sera souvent employé en fonction du discours des apprenants et de l'enseignant. Qu'entend-on par ce terme? La définition que nous adoptons est une adaptation de celle de Chaudron (1988, p.45), selon laquelle un énoncé est défini comme une production de mots, émise par un individu, considérée individuellement, précédée ou suivie par un énoncé formulé par d'autres interlocuteurs, ou par une pause.

Dans le cas de la première question de recherche portant sur la langue utilisée par les élèves, le corpus a été traité de manière quantitative. L'instrument conçu pour le codage des énoncés est inspiré de l'étude de Duff et Polio (1990) présentée dans le cadre conceptuel. Cet instrument permet de distinguer entre l'utilisation orale explicite de la L2 et celle de la L1. Elle peut informer sur le pourcentage du choix de langue des élèves au cours de chaque atelier d'accompagnement ou autonome. Chaque énoncé des élèves est destiné à l'une des catégories présentées au tableau suivant.

Tableau IV Grille de classification des énoncés des élèves

<i>énoncé</i>	<i>description</i>
L1:	L'énoncé est complètement en anglais.
L1c:	L'énoncé est en anglais avec un mot ou une préposition en français, la langue cible. (Le symbole "c" signifie la combinaison de deux langues, mais avec la L1 étant majoritaire).
Combiné:	L'énoncé est à peu près également constitué d'anglais et de français.
L2c:	L'énoncé est en français avec un mot ou une préposition en anglais. (Le symbole "c" signifie la combinaison de deux langues, mais avec la L2 étant majoritaire).
L2:	L'énoncé est complètement en français.

Tableau IV (suite)

Silence:	Aucun énoncé, mais un geste par rapport à la tâche.
Pause:	Aucun énoncé.
?:	Le manque de clarté de l'énoncé ne permet pas un codage.

La prise en considération des diverses catégories du choix de langue permet de saisir le niveau d'utilisation orale de la L2 chez des débutants. À titre d'illustration, voici quelques exemples d'énoncés utilisés par des débutants qui s'engagent dans une tâche d'écart d'information en groupe de travail.

1. L'énoncé est complètement en anglais.

Exemple: *That's marching, the duck! / No! I told you, it's my turn.*

Pour le débutant qui ne possède pas encore la capacité de communiquer son message dans la L2, le seul moyen est de recourir à la L1. Parfois, il s'agit d'un manque de rétention du vocabulaire et d'expressions pratiquées pendant les leçons précédentes. D'autres fois, il y a des problèmes de discipline entre les membres d'un groupe. Aussi, la prise de contrôle d'une activité requiert une compétence en L2 qui est souvent supérieure à la capacité actuelle des débutants.

2. L'énoncé est en anglais avec un mot ou une préposition en français.

Exemple: *Do you know what saute is? / Who said nage?*

Ce genre d'énoncés sert souvent à clarifier un problème de communication; il s'agit de souvent de la clarification du sens d'un mot particulier dans la L2. Souvent, des énoncés de ce genre surviennent entre deux élèves qui travaillent ensemble, soit pour préparer une demande d'information soit pour s'assurer qu'une erreur n'a pas été commise.

3. L'énoncé est à peu près également constitué d'anglais et du français.

Exemple: *That's marche! / Les moutons, what's that?*

Les énoncés composés des deux langues sont assez courts en général. Le nombre

de mots en français est à peu près le même qu'en anglais. De nouveau, ces messages constituent souvent la clarification du sens. De plus, ils apparaissent à cause d'une lacune provisoire dans la communication d'un message.

4. L'énoncé est en français avec un mot ou une préposition en anglais.

Exemple: Le canard *what?* / Le canard nage, *I think*

La plupart de ces énoncés sont centrés sur la tâche d'écart d'information. Cependant, l'élève a parfois besoin d'avoir recours à certains mots dans la L1. Cette difficulté est caractéristique de la «zone actuelle» de compétence d'un débutant par rapport au choix de mots dans la L2. Le mot ou l'expression en L1 peut consister en une demande de répétition, une demande de clarification ou une expression d'opinion.

5. L'énoncé est complètement en français.

Exemple: Le canard, le canard nage. / Il est serviable? / Oui voilà!

Ces énoncés sont presque toujours centrés sur la tâche d'écart d'information. Ce genre d'utilisation de la L2 permet de se servir de phrases assez simples pour qu'une négociation du message à l'intérieur d'un contexte précis se réalise (Tremblay, Duplantie et Huot, 1990; Netten et Planchat-Ferguson, 1995).

6. Pause: aucun énoncé.

Il n'y a ici aucun échange verbal par l'élève, ce qui produit une impasse totale dans la communication du message. C'est souvent parce que l'élève ne comprend pas le message reçu dans la L2. Ce genre de rupture de la communication est plutôt caractéristique d'élèves en difficulté d'apprentissage. Afin de porter jugement sur ce type d'énoncé, l'évaluateur doit examiner l'enchaînement des énoncés qui précèdent.

Il est à noter que pendant la transcription des enregistrements, l'enseignant-chercheur a dû s'appuyer sur les observations notées dans son journal de bord, comme les pauses et les gestes (ex. lever les épaules, bouger la tête pour indiquer oui ou non). Il a aussi fait note des difficultés observées avec la prononciation.

7. Le manque de clarté de l'énoncé ne permet pas un codage.

Le manque de clarté est le résultat de deux difficultés: i) il y a trop de bruit dans la classe et ii) la voix de l'élève est trop faible.

8. Silence: Aucun énoncé, mais une action ou un geste par rapport à la tâche.

Exemple: *Il y a un échange de cartes entre élèves.*

Faire un geste avec sa tête pour indiquer oui ou non.

La dernière caractéristique, «silence», est une modification que nous apportons aux catégories de Duff et Polio (1990). Elle concerne surtout un des comportements observables pendant le jeu de cartes «Devine qui je suis». De temps en temps, certains élèves devront passer une carte à la suite d'une demande d'information. Ce comportement peut se produire en silence. Il fait également partie de la communication d'un message puisqu'il s'agit d'une réaction à une demande d'information. Ainsi, lors de la transcription écrite des enregistrements, l'enseignant-chercheur a écrit «silence», accompagné d'une description du comportement spécifique observé sur le terrain et pris en notes.

3.4.2.2 Analyse des situations d'étayage

Afin de répondre à la deuxième question de recherche (Comment s'est manifestée la participation de l'enseignant dans l'atelier d'accompagnement?), trois sous-questions sont traitées individuellement.

Des méthodes d'analyse quantitative permettent de répondre aux sous-questions de recherche 2(a) Quel a été le ratio en termes de pourcentage des énoncés de l'enseignant par rapport à celui des élèves? et 2(b) Dans quelles proportions l'enseignant utilise-t-il les différents types d'énoncés d'étayage et d'organisation? Quels sont les changements survenus entre le début et la fin de la période d'intervention?

Une méthode d'analyse conversationnelle permet de répondre à la sous-question:

2(c) Y a-t-il des exemples concrets de situations d'étayage reliés à chaque type d'énoncés de l'enseignant? Cette analyse porte sur la participation de l'enseignant en atelier d'accompagnement et sur son influence sur la résolution des lacunes en production orale en conformité avec la conception de «l'étayage» présentée dans le cadre conceptuel. Il s'agit ici d'observer comment la participation de l'enseignant contribue à des interactions d'étayage en L2 et de les décrire. Les données servant à étudier le rôle de l'enseignant sur les situations d'étayage proviennent essentiellement des sources suivantes: (1) les enregistrements du groupe expérientiel, (2) les transcriptions et les journaux de l'enseignant-chercheur et (3) les résultats du codage des énoncés de l'enseignant. Toutes ces sources permettent aussi de repérer des situations où le discours de l'enseignant a contribué à l'étayage dans la production orale de la L2 des débutants.

3.4.2.2.1 Classification des énoncés de l'enseignant

Nous avons rangé les énoncés de l'enseignant selon une grille d'analyse que nous allons maintenant préciser et qui permet de distinguer entre les deux différentes catégories du discours de l'enseignant en atelier d'accompagnement; les énoncés d'étayage et les énoncés d'organisation. La première est constituée de sept sous-catégories d'énoncés qui, selon Chaudron (1988), Tardif (1994) et Tharp et Gallimore (1988), permettent à l'enseignant de soutenir les apprenants dans une situation d'étayage. La deuxième catégorie regroupe quatre sous-catégories d'énoncés qui permettent de coder les énoncés d'organisation et d'appui qui ne sont pas nécessairement liés à l'étayage mais qui sont également un produit du discours de l'enseignant pendant les activités d'écart d'information en atelier d'accompagnement. La catégorie «énoncés d'étayage» sert également à l'étude exploratoire des moyens avec lesquels l'enseignant entreprend une assistance avec des débutants pour faciliter leur production orale en français. Les explications des deux catégories d'énoncés, accompagnées d'exemples et des abréviations entre parenthèses qui seront présentées sur les illustrations graphiques de l'analyse conversationnelle (micro-développementale) sont rapportées au tableau suivant.

Tableau V Grille de classification des énoncés de l'enseignant

Les énoncés d'étayage

Énoncé	Code	Description
directive	(DI)	L'enseignant donne une consigne à l'élève. (ex: Répète l'énoncé. Regarde sur la liste.)
extension	(ET)	L'enseignant intervient pour communiquer à l'élève ou au groupe qu'un énoncé est fautif. Il s'agit d'une correction de l'énoncé de l'élève. (ex: Élève - Il est ... content? (erreur de prononciation) / Enseignant - Oui, content! avec prononciation appropriée)
explication	(EP)	L'enseignant explique un point de grammaire. (ex: C'est un garçon. Alors, c'est "il est...")
modeling	(MO)	L'enseignant fournit à l'élève la forme d'un mot ou d'un énoncé complet pour stimuler la reproduction exacte. (ex: As-tu un chien? Oui, j'ai cette carte.)
question	(QU)	En se servant du questionnement, l'enseignant indique à l'élève qu'un énoncé a été soit mal compris, soit mal formulé. Il s'agit souvent de demander une clarification. (ex: C'est quelle expression? Est-ce que c'est correct?)
répétition	(RP)	L'enseignant répète ou reprend l'énoncé exact de l'élève. (ex: Élève - Elle est... / Enseignant - Elle est...)
utilisation de la L1	(L1)	L'enseignant a recours à la L1 afin de présenter un mot, une expression, renseigner le groupe ou vérifier la compréhension. (ex: Can you remember that word? We can help you.)

Tableau V (suite)

Les énoncés d'organisation

Énoncé	Code	Description
entraînement	(EN)	L'enseignant invite l'élève à participer. (ex: Tu distribues les cartes. C'est à ton tour. Tu continues.)
règlements du jeu	(JE)	L'enseignant explique un des règlements du jeu. (ex: Fais une coche. Ça compte pour un point.)
renforcement	(RF)	L'enseignant encourage l'élève ou le groupe avec un commentaire positif. (ex: C'est bien. Bravo.)
autres directives d'organisation	(AU)	L'enseignant réagit: 1) aux demandes des autres élèves de la classe, 2) aux problèmes de gestion avec les autres groupes ou 3) au comportement d'un élève dans le groupe d'accompagnement ou d'un autre groupe. (ex: Écoute bien! Fais attention! Arrêtez ça!)

3.4.2.2.2 L'analyse micro-développementale

Une analyse micro-développementale permet d'observer les productions orales des élèves et de l'enseignant afin de faire ressortir l'influence d'un interlocuteur sur l'autre. Ce genre d'analyse suit chaque étape du déroulement des interactions afin d'illustrer leur progression dans un contexte d'étayage où une lacune dans la production orale de la L2 est traitée.

L'exposé des situations d'étayage se fera de la manière suivante. À partir des transcriptions du groupe expérimental, nous utilisons un exemple (protocole) des interactions en atelier d'accompagnement, pour chaque énoncé d'étayage, et nous les analysons. Le

modèle retenu pour la présentation des protocoles est celui du tableau T comportant des exemples de conversations rapportés dans une colonne à gauche du tableau accompagné de commentaires de soutien dans une deuxième colonne à la droite (Hatch, 1978; Hawkins, 1988) (voir section 2.3.2.1.1, pp. 62-64). Pour chaque protocole, une illustration graphique est utilisée afin de présenter plus clairement et expliquer le contexte dans lequel se déroule la situation d'étayage entre l'enseignant et les élèves (voir figure 14, p. 112). Les interventions de l'enseignant sont présentés au dessus des colonnes par les codes utilisés au tableau précédent pour distinguer chacun des énoncés d'étayage (DI, EX, IN, etc...). Les productions des élèves sont identifiés par les codes É1.1, É1.2, É1.3, etc...

De plus, les énoncés des élèves sont interprétés selon trois éléments requis pour la production orale réussie en L2: le vocabulaire, la forme et le sens du message. Ces éléments sont tirés de la section du syllabus langue qui traite du développement de l'expression orale de la L2 pour la communication du message (Painchaud, 1990b).

La communication du message

Il est de tradition dans le domaine de l'enseignement des L2 de distinguer entre deux types de savoir: la compréhension et la production. Les définitions que nous adoptons sont les suivantes.

- **la compréhension réussie:** L'élève interprète un message (input) correctement selon un contexte particulier. La compréhension est manifestée par un énoncé, une mimique ou un geste.
- **la production réussie:** L'apprenant produit un énoncé oral correct et approprié au contexte, c'est-à-dire qui correspond à s'insérer dans un enchaînement de 2 ou 3 énoncés.

Éléments requis pour une production orale réussie de la L2

Puisqu'il s'agit, dans cette recherche, d'analyser la production langagière orale, nous faisons la distinction entre trois éléments requis pour une production réussie en L2. Un énoncé réussi est donc constitué d'un choix de vocabulaire approprié, d'une forme correcte et a du sens dans la communication du message. Nous ajoutons aussi quatre niveaux de réussite, 0 à 3, afin de porter un jugement sur l'utilisation de ces trois éléments dans la production orale des élèves, comme dans la grille suivante.

Tableau VI Grille d'analyse micro-développementale

Pour évaluer les éléments d'une production orale:

le vocabulaire: L'énoncé de l'élève comprend tout le vocabulaire approprié au contexte.

Exemple: Élève - As-tu un chien? (Si l'élève a une carte avec l'illustration d'un chien, il va demander l'autre carte avec l'expression écrite "un chien")

la forme: L'énoncé de l'élève respecte l'ordre des mots, le genre, le nombre (singulier/pluriel), le temps des verbes, la prononciation, etc...

Exemples: "As-tu une tortue?" au lieu de "Tu tortue?"
 "As-tu un rat?" au lieu de "As-tu un *rat*?" (avec une prononciation anglaise.)

le sens: L'énoncé complet de l'élève a du sens dans l'enchaînement de l'énoncé ou des énoncés qui précèdent.

Exemple: Les énoncés de l'élève 2 ont du sens dans l'enchaînement de ce qui les précèdent.

Élève 1 - As-tu un poisson?

Élève 2 - Un poisson?

Élève 1 - Un poisson.

Élève 2 - Oui.

Tableau VI suite

Pour évaluer le niveau de réussite en L2:

- Niveau 3:** Il y a présence des trois éléments requis dans la production réussie de la L2 (le vocabulaire, la forme et le sens du message).
- Niveau 2:** Dans la production de la L2, il manque un des trois éléments requis.
Exemples: Élève - As-tu un tortue? (genre incorrect)
Enseignant - Une tortue?
- Niveau 1** Dans la production de la L2, il manque deux des trois éléments requis.
Exemple: Élève: “Lapin?” au lieu de “As-tu un lapin?” (manque de vocabulaire pour compléter l'énoncé et la forme de l'énoncé)
- Niveau 0:** Il n'y a pas production de la L2 ou dans la production de la L2, il manque les trois éléments requis.
Exemples: Élève: I don't know that one.
Élève: Uhhh....
L'élève indique par un geste qu'il ne sait pas quoi dire ou comment demander une information.
-

Cette échelle (0 à 3), offre à l'évaluateur les critères à partir desquelles il peut choisir celle qui représente le mieux le niveau de performance pour chaque énoncé des élèves. L'avantage de quatre niveaux différents de réussite est de présenter, pour chaque protocole, ce qu'un élève est en mesure d'accomplir avant et après une intervention de l'enseignant.

À titre d'exemple, voici un protocole tiré d'une mise à l'essai faite avant la période d'expérimentation. Dans cette situation, l'enseignant travaille avec quatre élèves sur un jeu dont le but est de regrouper quatre cartes, chacune portant une des informations trouvée dans une invitation: a) Pour qui? b) Pour quoi? c) À quelle date? et d) Où? La préparation d'invitations a déjà été étudiée en classe dans cadre d'un thème sur les anniversaires.

Exemple d'un protocole

<i>Données</i>			<i>Commentaires</i>
1	Ens	- <i>Now Él.1, ask either , Él.2, Él.3 or Él. 4.</i>	<u>Entraînement en L1</u>
2	Él.1	- <i>Mmmm...</i>	<u>Production 0</u> (aucune phrase formulée)
3	Ens	- <i>Do you know which one is missing?</i>	<u>Question en L1</u>
4	Él.1	- (Il fait signe que oui).	<u>Production 0</u> (geste comme réaction à la L1)
5	Ens	- <i>Do you know how to ask for that one?</i>	<u>Question en L1</u>
6	Él.1	- <i>P... (pause/hésitation)</i>	<u>Production 1</u> (manque de vocabulaire et phrase incomplète)
7	Ens	- <i>Pour qui?</i>	<u>Modeling en L2</u>
8	Él.1	- <i>Pour qui, Él.2?</i>	<u>Production 3</u>

Cet échange montre que Él.1 fait preuve d'une difficulté dans son habileté à formuler un énoncé en L2 pour demander une carte. Les interventions de l'enseignant en L1 ont contribué à l'étayage vers l'utilisation de la L2 pour cet élève. Cet étayage est constitué d'un énoncé d'entraînement et de deux questions en L1 (énoncés 1, 3, & 5) et d'un énoncé de modeling en L2 (énoncé 7), menant Él.1 à produire un énoncé approprié en L2 (énoncé 8). Dans cet exemple, le recours à la L1 a dû être plus grand que les autres énoncés d'accompagnement. Ce type d'aide caractérise très bien le manque d'habileté verbale en L2 chez des débutants. Avec l'utilisation de la L1 et du modeling, on voit que l'enseignant semble réussir à entrer dans la ZPD du débutant afin de l'aider à surmonter une lacune actuelle dans sa production orale. Il apparaît donc, que ces deux énoncés d'étayage ont été utiles pour aider Él.1 à formuler un énoncé de manière plus efficace que ce que l'on observe lors de sa première tentative. Ainsi, la figure suivante montre la progression de l'élève dans une situation d'étayage qui va du niveau 0 en production orale (énoncé 1) au niveau 3 (énoncé 8).

Figure 14: Exemple d'interprétation d'une situation d'étayage

	Enseignant	L1		L1		L1		MO	
Élèves									
3									Él1
2									
1								Él1	
0		Él1		Él1					
Énoncés	1	2	3	4	5	6	7	8	

3.4.3 Le traitement des données

Le traitement des données est effectué en deux étapes. Dans un premier temps, nous effectuons des analyses quantitatives des énoncés des élèves (question 1) et de l'enseignant (sous-questions 2a & 2b) ainsi que les changements au fil du temps pour les huit séquences d'ateliers. Dans un deuxième temps, nous présentons une analyse conversationnelle des interactions en situation d'étayage entre les élèves et l'enseignant du groupe expérimentiel (sous-question 2c).

3.4.3.1 Qualité des instruments

La validité d'un instrument est sa capacité à mesurer réellement ce qu'il prétend mesurer, selon l'utilisation que l'on veut en faire (Legendre, 1993, p.1404).

En ce qui concerne la validité des instruments de mesure nécessaires pour l'analyse des données, nous avons créé deux grilles de classification distinctes pour le codage de chaque énoncé des élèves et de l'enseignant. Avec le premier instrument, nous distinguons entre l'utilisation de la L2 et la L1, en utilisant une classification comprenant huit types

d'énoncés distincts. Le deuxième instrument, pour la classification des énoncés de l'enseignant, permet de coder chaque énoncé en fonction des caractéristiques opérationnelles de l'étayage ou d'autres énoncés d'organisation qui ne constituent pas de l'étayage. Afin d'assurer la validité de ces deux instruments quantitatifs, et d'éviter toute interprétation équivoque on suppose que l'élaboration rigoureuse des termes utilisés pour définir chaque type d'énoncés devrait être une précaution suffisante.

L'accord interjuge sera de nouveau utilisé. Nous avons demandé à une deuxième personne d'utiliser notre classification des énoncés de l'enseignant pour une séquence d'ateliers du groupe expérimentiel et d'effectuer le codage.

Une étudiante de baccalauréat en éducation dans le domaine du français langue seconde a servi de deuxième juge. Elle est en sixième année universitaire et a effectué de nombreux stages dans les classes de français L2 en Nouvelle-Écosse. Elle connaît très bien le programme d'étude du MENE (1998b) ainsi que le processus de planification pour la mise en oeuvre du travail de groupe. Cette étudiante n'a pas fait partie de ce projet de recherche et elle n'a jamais rencontré les élèves.

La fiabilité ou dépendance des instruments de classification des énoncés est la qualité qui consiste à trouver une cohérence dans des résultats obtenus chaque fois qu'ils sont effectués. Dans le cas de cette recherche, on suppose que l'élaboration rigoureuse des deux classifications d'énoncés oraux et des critères définis pour l'illustration graphique des situations d'étayage, quant à la production orale de la L2 de débutants, devraient assurer un certain degré de fiabilité de ces instruments en classe de L2.

3.4.3.2 Les analyses quantitatives

Les analyses quantitatives sont divisées en trois étapes, chacune correspondant à une question ou sous-question de recherche.

3.4.3.2.1 *L'utilisation orale du français par les élèves*

Premièrement, afin de voir s'il y a des différences significatives entre l'utilisation orale du français des élèves du groupe expérimental en comparaison du groupe témoin, nous avons étudié les résultats obtenus pour chaque catégorie de la *classification des énoncés des élèves* (tableau IV). Les énoncés de l'enseignant n'ont pas été considérés. Nous avons additionné le nombre de fois que chaque catégorie d'énoncés de la grille a été utilisée par les élèves. Un nombre total a été calculé en trois étapes, (1) pour chaque transcription (48 expérimentales et 48 témoins), (2) pour chaque séquence d'ateliers et (3) pour la totalité du corpus (expérimental et témoin). Ces nombres ont ensuite été transformés en pourcentages en les divisant par le nombre total des énoncés produits pour chaque groupe. Ensuite, nous avons fait une comparaison des pourcentages obtenus pour l'ensemble de l'expérience (comparaison entre les deux groupes), ainsi que pour chacune des séquences d'ateliers (l'évolution dans le temps). Des analyses inférentielles permettront de conclure s'il existe des différences significatives parmi les pourcentages obtenus pour chaque catégorie d'énoncés.

Pour chaque catégorie d'énoncés, le test-T sera utilisé pour comparer les moyennes des pourcentages obtenus pour deux groupes. Le test-T est souvent utilisé dans les études en L2 pour comparer les moyennes de deux groupes indépendants. Puisque le corpus observé comprend 48 transcriptions expérimentales et 47 transcriptions témoins (une transcription a été éliminée à cause d'un enregistrement défectueux), le test-T sur une série non-appariées (groupes indépendants) semble pertinent. La différence entre les moyennes de deux groupes est considérée significative au niveau de probabilité de .05 ($p < .05$) ou moins.

L'accord interjuge sera aussi utilisé. Nous demanderons à une deuxième personne de tirer au hasard une transcription pour chaque séquence d'ateliers, dont huit du groupe expérimental et huit du groupe témoin au total et d'effectuer le codage. L'utilisation d'un deuxième juge est en vue d'assurer un codage objectif des énoncés des élèves. Il faudra

viser à une entente entre cet évaluateur et l'enseignant-chercheur de 85% ou plus (Allwright et Bailey, 1991).

3.4.3.2.2 Le ratio des énoncés de l'enseignant par rapport à ceux des élèves

Deuxièmement, nous avons vérifié dans quelle mesure la participation de l'enseignant diffère de celle des élèves en atelier d'accompagnement. Pour ce faire, nous avons d'abord additionné le nombre de fois que l'enseignant et les élèves ont produit leurs énoncés. Deux nombres totaux ont été calculés, l'un pour chaque séquence d'ateliers et l'autre pour la totalité du corpus. Ensuite, ces nombres ont été transformés en pourcentages.

3.4.3.2.3 Le pourcentage des types d'énoncés de l'enseignant

Troisièmement, afin d'étudier les types d'énoncés utilisés par l'enseignant en atelier d'accompagnement, nous avons examiné les résultats obtenus pour chaque sous-catégorie d'énoncés de l'enseignant (pp. 106-107). Pour trouver le nombre total d'énoncés et les pourcentages, nous avons suivi la même méthode de calcul décrite pour l'utilisation du français par les élèves (section 3.4.3.1.1).

3.4.3.2.4 L'évolution du recours aux différents types d'énoncés

En dernier, pour montrer les types de changements survenus aux différents types d'énoncés de l'enseignant étudiés, entre la première séquence d'ateliers et la huitième, des diagrammes à barre et des tableaux montrant les pourcentages et les nombres d'énoncés obtenus ont été produits pour chaque séquence d'ateliers. Ces informations sont présentées dans la description et l'analyse des données pour les questions 2(a) et 2(b). Nous avons repris l'ensemble de ces données afin de voir si des changements ont vraiment eu lieu. Le cas échéant, nous expliquons ceux-ci par rapport à des interventions spécifiques.

3.4.3.3 L'analyse conversationnelle: les situations d'étayage

L'analyse conversationnelle vise à déterminer s'il existe des exemples de situations d'étayage entre les élèves du groupe expérientiel et l'enseignant rattachés à chaque type d'énoncés d'étayage de l'enseignant. Ainsi, pour répondre à la sous-question de recherche 2c, nous examinerons des exemples de situations constituées d'une lacune dans la production orale en L2 et des améliorations issues des interventions de l'enseignant. Un exemple concret sera retenu pour chaque type d'énoncés d'étayage.

3.4.4 Les limites de la recherche

La portée d'une recherche se mesure par ses limites qui viennent de différentes sources: la méthodologie, les biais, le temps, lieu, le matériel d'intervention, l'état de la recherche et bien d'autres.

Les données de cette recherche s'appliquent donc à deux écoles anglophones du Comté de Lunenburg en Nouvelle-Écosse. Les classes ayant participé à l'intervention étaient toutes des classes qui recevaient un enseignement en français de base pendant deux périodes de 25 minutes au cours d'un horaire de six jours (par opposition à tous les jours comme il est recommandé dans le programme du MENE (1998b)).

Notre population est constituée des élèves de quatre classes différentes (deux classes expérientielles et deux classes témoins). Nous mettons en garde certains biais que ceci peut supposer. Les enseignants titulaires de ces classes peuvent utiliser des approches d'enseignement qui varient d'une situation à l'autre (c'est-à-dire, la conception pédagogique, le rôle de l'enseignant, la participation des élèves et les matériaux pédagogiques).

Un autre biais a trait à la méthode de prise des données: l'utilisation du magnétophone. Malgré les précautions d'usage, telles que le manque de clarté, les

problèmes techniques et l'anxiété des élèves devant le microphone (voir Johnson, 1992, p.86), il nous est difficile de déterminer si les comportements non-verbaux relevés, les gestes et les pauses, correspondent bien à ces comportements pour les élèves du groupe témoin. Comme nous ne pouvons pas exclure que le phénomène de la «distance» de l'enseignant-chercheur peut avoir quelques incidences sur l'interprétation de nos données audiophoniques (donc un biais), nous considérons que toutes interprétations doivent être faites avec prudence.

D'autres limites méthodologiques peuvent mettre en grade l'interprétation des résultats. Nous avons eu recours à une méthode expérientielle (quasi expérimentale) afin de recueillir les données langagières de cette recherche, car les sujets proviennent de groupes classes intacts. L'intervention n'a pas été effectuée à un moment précis, mais s'est échelonnée sur cinq mois aux heures habituelles des cours donnés par un enseignant-chercheur. Il s'agit donc d'une courte période d'intervention. Par contre, il nous semble probable qu'une variation des résultats pourrait être observée si le recueil de données était longitudinal, comme une année scolaire (10 mois) ou une période de trois ans (de la quatrième à la sixième année). De cette manière, il serait possible de voir à quelle étape du cycle élémentaire l'enseignant pourrait cesser son accompagnement en français L2. Nous n'avons pas les moyens d'effectuer ce genre d'étude longitudinale.

Nous avons utilisé un matériel pédagogique construit pour les fins spécifiques de cette recherche. L'atelier d'accompagnement s'est effectué à partir de huit activités d'écart d'information (quatre pour chacun de deux types) suivant les thèmes présentés dans nos classes. Les résultats se limitent donc au matériel que nous avons utilisé et aux caractéristiques de la langue que nous avons manipulées et explorées. Les activités sont du type plutôt structural à l'intérieur de jeux communicatifs en utilisant le matériel pédagogique recommandé par le MENE (1998b). Elles n'ont donc pas toutes les caractéristiques de l'authenticité en ce qui a trait aux situations d'interaction et de langue recommandées dans le syllabus communicatif-expérientiel (Tremblay, Duplantie & Huot, 1990) et le syllabus langue (Painchaud, 1990b).

Les classifications d'énoncés conçues pour cette recherche portent sur des caractéristiques de la production orale. La compréhension orale, un autre aspect de l'utilisation de la L2, n'est pas étudiée. D'autres recherches pourraient examiner les caractéristiques de la compréhension orale avec une activité d'écart d'information ou d'autres activités de communication orale en atelier d'accompagnement.

CHAPITRE 4. ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES

Le chapitre suivant porte sur la présentation des données d'analyses quantitatives et qualitatives provenant de nos interventions. Pour observer les effets de la participation de l'enseignant en atelier d'accompagnement, la présentation qui suit des résultats de l'analyse est divisée en deux parties: (1) l'analyse quantitative de la production orale en L2 des élèves et (2) les analyses quantitatives et qualitatives des énoncés de l'enseignant en atelier d'accompagnement ainsi qu'en situations d'étayages spécifiques. Nous rappelons les deux questions et trois sous-questions de recherche.

1. Dans quelle mesure l'utilisation orale du français par les élèves est-elle plus élevée dans l'atelier d'accompagnement comparativement à l'atelier autonome?
2. Comment s'est manifestée la participation orale de l'enseignant dans l'atelier d'accompagnement?
 - a) Quel a été le ratio en termes de pourcentage des énoncés de l'enseignant par rapport à celui des élèves? Quels sont les changements survenus dans le recours par l'enseignant et les élèves au pourcentage d'énoncés entre le début et la fin de la période d'intervention?
 - b) Dans quelles proportions l'enseignant utilise-t-il les différents types d'énoncés d'étayage et d'organisation? Quels sont les changements survenus dans le recours par l'enseignant aux différents types d'énoncés entre le début et la fin de la période d'intervention?
 - c) Y a-t-il des exemples concrets de situations d'étayage reliés à chaque type d'énoncés de l'enseignant?

Premièrement, il s'agit de voir s'il y a eu une plus grande utilisation en production orale de la L2 pour le groupe expérimental, en comparaison du groupe témoin. La section 1 porte sur cet examen.

Deuxièmement, en guise d'étude du fonctionnement en atelier d'accompagnement, la section 2 porte uniquement sur les énoncés de l'enseignant avec le groupe expérimental. D'abord, la section 2.1 traite du ratio entre la proportion d'énoncés de l'enseignant et ceux

des élèves. On vérifie aussi les données afin de voir s'il se manifeste une évolution dans les proportions d'énoncés entre le début et la fin de la période d'intervention pour l'enseignant et les élèves. Ensuite, la section 2.2, traite de la proportion de chaque type d'énoncés de l'enseignant selon les sous-catégories pour les énoncés d'étayage et les énoncés d'organisation. Il s'agit aussi de vérifier s'il se manifeste une évolution dans la proportion d'utilisation des différents types d'énoncés de l'enseignant entre le début et la fin de la période d'intervention. Enfin, la section 2.3 porte sur une analyse qualitative des transcriptions expérientielles afin d'illustrer et d'interpréter en quoi consiste une situation d'étayage permettant aux débutants d'utiliser oralement le français L2. On s'appuie, pour ce faire, sur des exemples de protocoles, d'explications et de graphiques illustrant chaque type d'énoncés d'étayage.

4.1 Les énoncés des élèves

En ce qui concerne la première question de recherche, cherchant à voir dans quelle mesure l'utilisation orale du français a été plus élevée dans l'atelier d'accompagnement comparativement à l'atelier autonome, la présentation de chacun des huit types d'énoncés des élèves est faite en ordre d'importance décroissant selon les pourcentages obtenus. Les figures et les tableaux suivants présentent le pourcentage total des énoncés des élèves, avec les nombres entre parenthèses, pour les huit activités d'écart d'information transcrites des deux groupes (expérientiel et témoin).

L'échantillon total est constitué de 48 transcriptions expérientielles et 47 transcriptions témoins. Pour les classes témoins, une transcription est éliminée à cause d'un magnétophone défectueux. (Voir aussi annexe B pour les résultats de chaque transcription individuelle aux tableaux XV à XXII pp. 217 à 224). Les analyses inférentielles ont été faites par la méthode du test-t sur séries non-appariées en comparant les moyennes des pourcentages pour chaque transcription de nos deux groupes. Les résultats de ce test sont significatifs au niveau de probabilité de 0,05 ou moins.

Pour évaluer la fiabilité du système de codage, on a demandé à une autre personne (voir p. 113) d'évaluer un échantillon de transcriptions tiré au hasard. Lors d'une rencontre qui a duré environ trois heures, le chercheur a présenté la grille de classification des énoncés des élèves (annexe C, p. 225) afin de s'exercer à coder les énoncés en utilisant des transcriptions d'une mise à l'essai avant la période de l'intervention. À la suite de cet exercice, on a tiré au hasard et photocopié une transcription pour chaque séquence d'ateliers, dont huit du groupe expérimentiel et huit du groupe témoin. Le codage a pris environ une heure. Nous avons ensuite vérifié le taux d'accord entre le chercheur et l'interjuge dont l'entente est à 98,8% des cas.

À partir des données recueillies de l'analyse des énoncés des élèves, les résultats sont résumés dans un tableau sommaire montrant les pourcentages et les nombres de productions pour la totalité du corpus (expérimentiel et témoin). Cette présentation (tableau VII) sert ensuite à l'analyse et à l'explication de chaque type d'énoncés.

Tableau VII: Types d'énoncés des élèves

	Groupe expérimentiel		Groupe témoin	
	Pourcentage / Nombre		Pourcentage / Nombre	
L1 (anglais)	21,6%	(371)	74,4%	(2773)
L2 (français)	67,2%	(1156)	17,8%	(662)
silence	7,4%	(127)	0,4%	(14)
L1c	1,3%	(23)	3,1%	(116)
L2c	0,7%	(12)	2,3%	(86)
langue combinée	0,6%	(11)	1,7%	(63)
pause	1,1%	(19)	0,0%	(1)
manque de clarté	0,0%	(0)	0,3%	(13)
Total		(1719)		(3728)

En examinant le nombre total d'énoncés produits par les élèves pour l'ensemble des ateliers enregistrés, nous observons premièrement que les élèves du groupe témoin ont beaucoup plus parlé. De fait, ils produisent deux fois plus d'énoncés oraux que les élèves du groupe expérimentiel. Cependant, les élèves du groupe témoin ont produit nettement plus d'énoncés en anglais (74,4%) que ceux du groupe expérimentiel (21,6%). Par contre, les élèves du groupe expérimentiel ont produit nettement plus d'énoncés en français (67,2%) que ceux du groupe témoin (17,8%).

Pour répondre à la première question de recherche, nous avons d'abord intérêt à faire la comparaison entre l'utilisation de l'anglais et du français. Ensuite, nous passerons aux énoncés L1c (l'anglais avec un mot ou une préposition en français) et L2c (le français avec un mot ou une préposition en anglais). Pour finir, nous examinerons brièvement les quatre autres types d'énoncés: silence, langue combinée, pause et manque de clarté.

4.1.1 L'utilisation de la L1 et de la L2

Le nombre total d'énoncés complètement en anglais est de 371 pour le groupe expérimentiel et 2773 pour le groupe témoin. Ces nombres représentent 21,6% des énoncés du groupe expérimentiel en anglais, 74,4% des énoncés du groupe témoin en anglais. Ces résultats montrent à l'évidence que le pourcentage d'énoncés en anglais est nettement plus élevé dans le groupe témoin que dans le groupe expérimentiel. Ces résultats sont aussi comparés à l'ensemble des autres énoncés de la grille de classification des énoncés, des élèves (voir figure 15).

La figure 16 montre aussi que dans chaque séquence d'ateliers, le pourcentage et le nombre d'énoncés en anglais sont plus élevés pour le groupe témoin. En somme, on s'aperçoit que dans l'ensemble, les élèves du groupe témoin ont produit environ quatre fois plus d'énoncés en anglais que ceux du groupe expérimentiel. Selon le test T ($n = 95$) la comparaison des moyennes de l'ensemble des pourcentages des deux groupes montre une différence significative ($t = -21,069$, $dl = 93$, $p = 0,0001$).

Figure 15: Répartition des énoncés complètement en L1 et L2

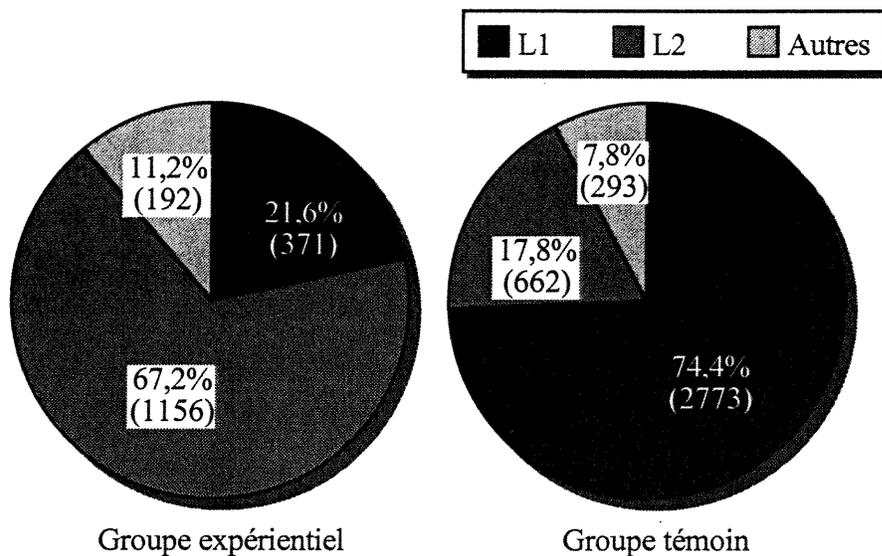
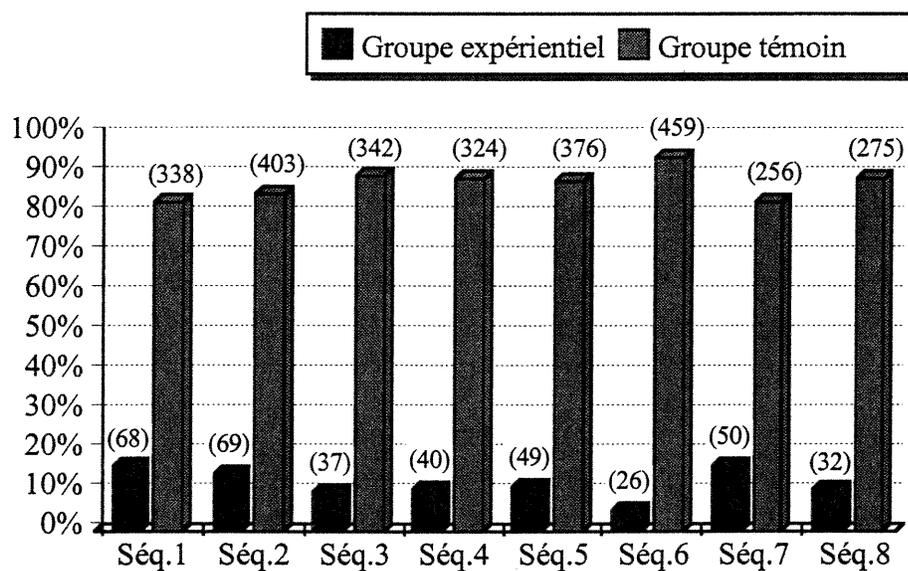


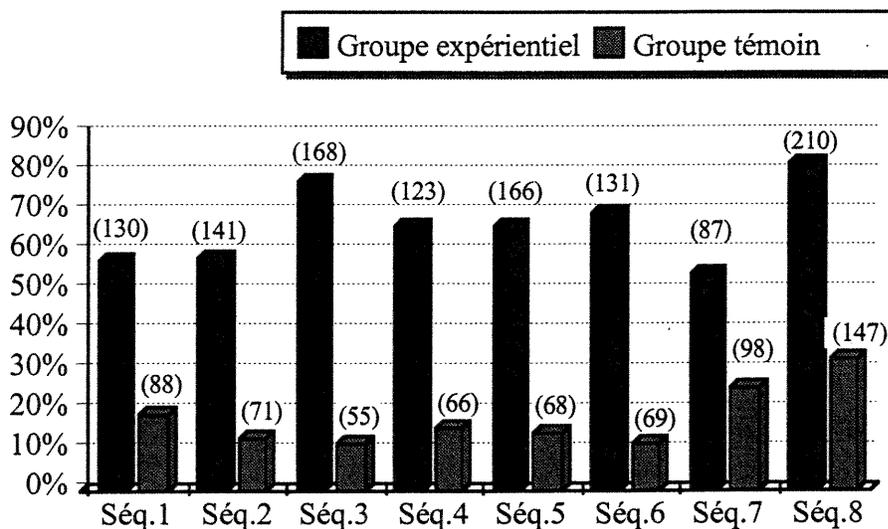
Figure 16: Répartition des énoncés en L1 par séquence d'ateliers



Note: (Les figures montrent les fréquences en pourcentage sur l'axe vertical et en nombre entre parenthèses, au dessus des barres).

En comparaison, le nombre total d'énoncés complètement en français est de 1156 pour le groupe expérimentiel et de 662 pour le groupe témoin. Ces nombres représentent 67,3% des énoncés du groupe expérimentiel et 17,8% des énoncés du groupe témoin en français. Ces résultats montrent que la fréquence de production d'énoncés en français est nettement plus élevée dans le groupe expérimentiel. Selon les résultats du test T ($n = 95$), la différence des moyennes des pourcentages des deux groupes pour l'ensemble des transcriptions montre une différence significative ($t = 18,006$, $dl = 93$, $p < 0,0001$). Ceci indique que pour le groupe expérimentiel, le pourcentage d'énoncés en français est significativement plus élevé que pour le groupe témoin et ce, pour chaque séquence d'ateliers (voir figure 17). Quant aux raisons pouvant expliquer ces nombres et pourcentages, nous réservons celles-ci pour la section portant spécifiquement sur l'interprétation des résultats.

Figure 17: Répartition des énoncés en L2 par séquence d'ateliers



4.1.2 L'utilisation de la L1 combinée et la L2 combinée

Le deuxième groupe d'énoncés qui s'est avéré important, en ordre décroissant, est celui des énoncés avec un mot ou une préposition en français (L2c) ou en anglais (L1c).

En examinant le nombre d'énoncés en L1c, 23 productions de ce type sont du groupe expérimentiel et 116 du groupe témoin. Ces nombres en pourcentages représentent 1,3% pour le groupe expérimentiel et 3,1% pour le groupe témoin. Malgré le petit nombre de productions de ce type, le résultat du test T (n=95) indique que la différence entre les pourcentages relevés pour chaque activité est significative en comparant les deux groupes ($t = -3,659$, $dl = 93$, $p = 0,0004$). Elle est toujours en faveur du groupe témoin, sauf dans la deuxième séquence comme la figure 18 la montre.

Figure 18: Répartition des énoncés en L1c par séquence d'ateliers

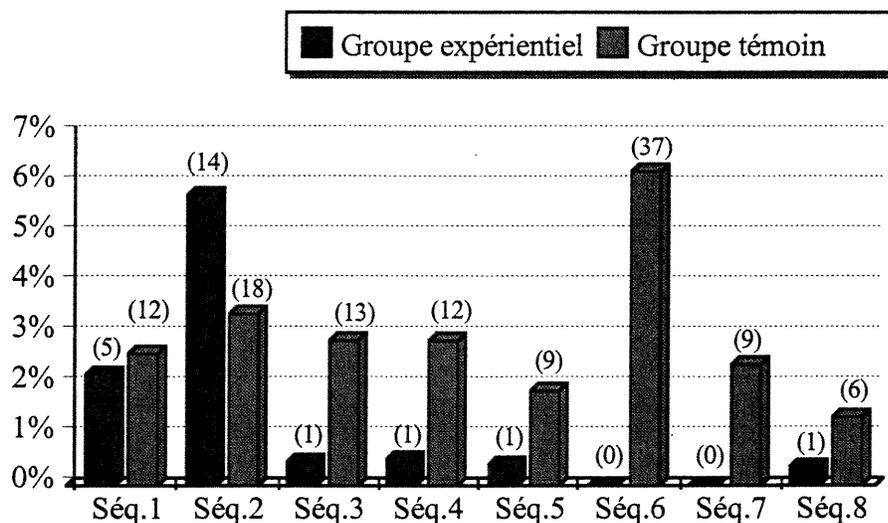
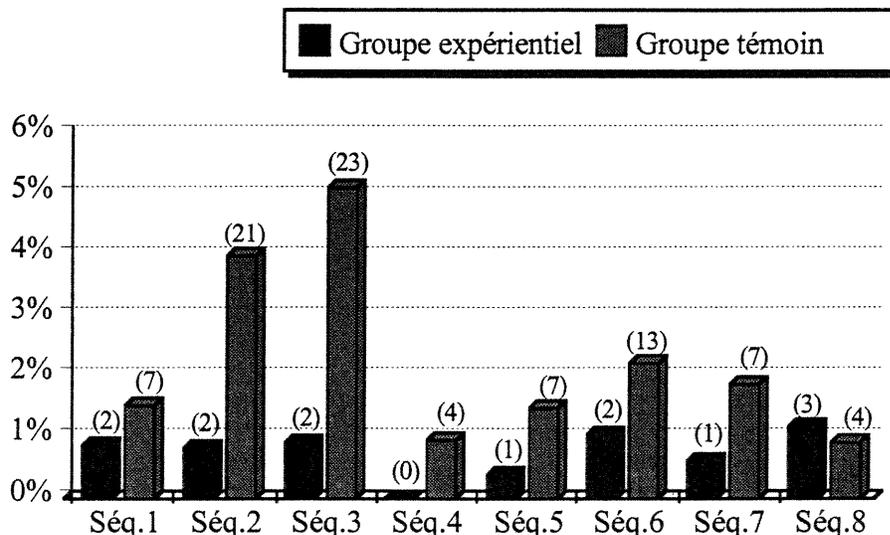


Figure 19: Répartition des énoncés en L2c par séquence d'ateliers



Pour ce qui est de l'utilisation de la L2c, les élèves du groupe expérimentiel n'ont produit que 12 énoncés de ce type. Par contre, le groupe témoin a produit un plus grand nombre de ce type d'énoncés avec 86 productions. Ces nombres représentent des productions totales de 0,8% pour le groupe expérimentiel et de 2,3% pour le groupe témoin. D'après le résultat du test T, la comparaison des moyennes de l'ensemble des pourcentages des deux groupes montre une différence significative ($t = -3,553$, $dl = 93$, $p = 0,0006$). Comme la figure 19 montre, c'est toujours le groupe témoin en a produit une plus grande proportion.

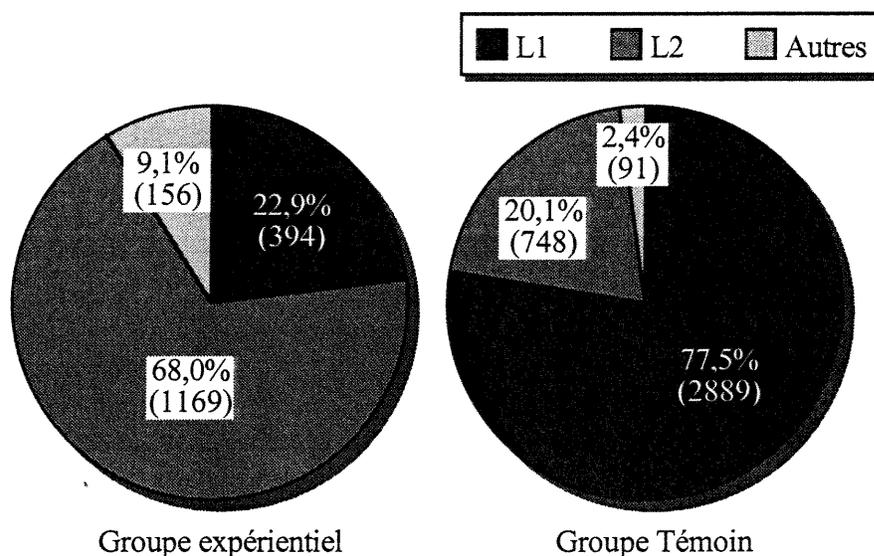
Enfin, si l'on considère que les énoncés en L1c sont essentiellement de l'anglais et que les énoncés en L2c sont du français, on peut combiner L1c et L1 et comparer l'ensemble à L2c et L2 regroupées.

Dans cette perspective, le nombre total d'énoncés en anglais est de 394 pour le groupe expérimentiel et 2889 pour le groupe témoin. Ces nombres représentent 22,9% des

énoncés du groupe expérimental en L1, 77,5% des énoncés du groupe témoin en anglais (figure 20). Ces résultats montrent également à l'évidence que le pourcentage d'énoncés en anglais se manifeste bien souvent dans le groupe témoin. Cette combinaison de L1c et L1 montre aussi que les élèves du groupe témoin produisent presque quatre fois plus d'énoncés en anglais que ceux du groupe expérimental.

En comparaison, le nombre total d'énoncés en français est de 1169 pour le groupe expérimental et 748 pour le groupe témoin. Ces nombres représentent 68,0% des énoncés du groupe expérimental et 20,1% des énoncés du groupe témoin en français. Ces résultats montrent de nouveau que la fréquence de production d'énoncés en français est nettement plus élevée dans le groupe expérimental (figure 20).

Figure 20: Répartition en pourcentage des énoncés regroupés en L1 et L2



4.1.3 Utilisation des autres types d'énoncés

Nous observons aussi dans la figure 20, que les deux groupes diffèrent quant à l'utilisation des autres types d'énoncés. Nous examinons donc maintenant les pourcentages et les nombres totaux obtenus pour les quatre autres types d'énoncés des élèves: silence, langue combinée, pause et manque de clarté.

En ce qui concerne les comportements silencieux, c'est-à-dire une action ou un geste en silence par rapport à la tâche, 141 comportements de ce type ont été relevés, dont 127 relèvent du groupe expérimentiel et 14 du groupe témoin. Ces nombres représentent 7,4% des productions pour le groupe expérimentiel et 0,4% pour le groupe témoin. Selon le résultat du test T ($n=95$), ($t = 6,92$, $dl = 93$, $p < 0,0001$) la différence entre les pourcentages de chaque groupe est significative pour le groupe expérimentiel. Quant aux raisons possibles pouvant expliquer le taux des comportements silencieux, nous aborderons celles-ci dans la section portant sur l'interprétation des résultats.

En ce qui a trait aux énoncés en langue combinée, à peu près également en français et en anglais, c'est le groupe témoin qui en a produit le plus grand nombre. Des 74 énoncés de ce type, 63 sont du groupe témoin et 11 sont du groupe expérimentiel. En pourcentage, cela ne représente que 1,7% pour le groupe témoin et 0,6% pour le groupe expérimentiel. Selon le test T ($n=95$), la différence entre les pourcentages obtenus pour les deux groupes est significative ($t = -2,69$, $dl = 93$, $p < 0,0085$). Pendant chaque séquence, c'est toujours le groupe témoin qui en produit le plus d'énoncés en langue combinée.

Nous avons aussi relevé 20 pauses, c'est-à-dire des périodes silencieuses n'indiquant aucun énoncé verbal ni preuve de geste. Ce nombre compte 19 pauses du groupe expérimentiel et 1 pause du groupe témoin. En pourcentages, ces nombres représentent respectivement 1,1% et 0%.

Enfin, le manque de clarté a été relevé 13 fois dans les transcriptions des enregistrements sonores du groupe témoin seulement. Alors, ces énoncés ne sont pas codés. Cela veut dire que 100% des énoncés du groupe expérimentiel ont été codés ainsi que 99,7% des énoncés du groupe témoin.

4.1.4 Conclusion

Dans cette première partie de l'analyse des données, les huit catégories de la grille d'analyse des énoncés des élèves ont été examinées. Les pourcentages et les fréquences recueillies ont servi à présenter ces catégories par ordre d'importance, les énoncés en anglais et en français étant respectivement les plus élevés.

Dans l'ensemble, il est d'abord apparu que les élèves du groupe témoin ont beaucoup plus parlé que les élèves du groupe expérimentiel. De fait, le pourcentage de productions orales pour le groupe témoin est un peu plus que le double de celui du groupe expérimentiel. Le fait que l'enseignant participe à l'atelier d'accompagnement et que son rôle principal est de diriger les activités du groupe par la voie d'interactions orales peut expliquer cette différence entre les deux groupes quant au nombre total d'énoncés produits. Il faut se rappeler que l'intervention pédagogique, telle qu'elle a été conçue dans la présente recherche, sert à comparer deux manières différentes pour l'enseignant d'intervenir pendant le travail de groupe avec la même activité d'écart d'information. Il s'agit de l'atelier d'accompagnement dirigé par l'enseignant (groupe expérimentiel) et de l'atelier autonome (groupe témoin) au cours duquel les élèves travaillent entre eux et où l'enseignant n'intervient qu'à la demande et aux besoins immédiats des élèves. Par conséquent, il faut s'attendre à ce que le discours de l'enseignant constitue une portion des énoncés produits en atelier d'accompagnement. C'est pourquoi les élèves du groupe expérimentiel parlent moins.

Toutefois, il existe des différences significatives entre les deux groupes quant à la proportion d'énoncés en anglais et en français. Tout d'abord, les élèves du groupe témoin

ont produit nettement plus d'énoncés en anglais que ceux du groupe expérimentiel. En fait, plus des trois-quarts (77,5%) des productions du groupe témoin sont en L1 et L1c regroupées. Par contre, dans le groupe expérimentiel, un peu plus des deux tiers des productions (68,0%) sont en L2 et L2c regroupées. Pour ce qui est des autres types d'énoncés, les élèves du groupe expérimentiel ont produit plus de gestes silencieux centrés sur la tâche et de pauses. Les élèves du groupe témoin ont produit plus d'énoncés combinés d'anglais avec du français que le groupe expérimentiel. Les instances de manque de clarté ont aussi été plus élevées dans le groupe témoin.

Ces résultats nous permettent de nous interroger sur ce qui s'est produit en atelier d'accompagnement afin de produire des résultats supérieurs pour l'utilisation des énoncés en français par les élèves du groupe expérimentiel. Cette interrogation touche au rôle de l'enseignant et incite l'analyse des données de la deuxième question de recherche qui se formule ainsi: Comment s'est manifestée la participation de l'enseignant dans l'atelier d'accompagnement?

Les analyses qui suivent porteront uniquement sur les données recueillies pendant les ateliers d'accompagnement avec le groupe expérimentiel. De cette manière, nous cherchons à connaître les caractéristiques du discours de l'enseignant afin de voir s'il est possible de relier la différence dans l'utilisation du français aux interventions.

4.2 Les énoncés de l'enseignant

4.2.1 Le ratio des énoncés de l'enseignant

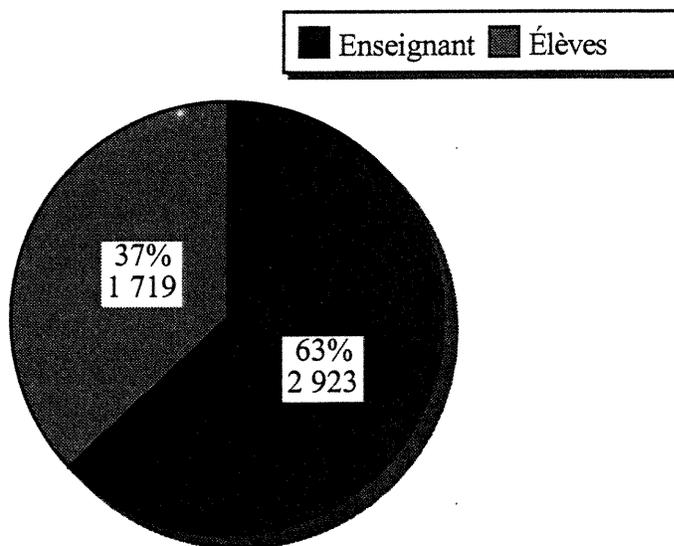
Dans cette section, nous présentons les résultats obtenus sous forme de tableaux et de figures accompagnés de commentaires. Ils servent à présenter le nombre total et le pourcentage total des énoncés de l'enseignant par rapport à ceux des élèves pour les deux groupes. Les pourcentages sont également représentés en ratios.

L'anglais a emprunté «ratio» au latin, donnant à ce terme un sens de rapport quantitatif en français (Legendre, 1993, p. 1064). Il s'agit d'une opération mathématique mettant en rapport des données numériques. Pour utiliser le ratio comme indicateur, il faut le comparer à un ratio de référence. Par exemple, 50 énoncés de l'enseignant pour 25 énoncés des élèves. Ce dernier nombre pourrait être un ratio de référence à utiliser comme dénominateur, c'est-à-dire que le ratio est égal au nombre d'énoncés de l'enseignant divisé par le nombre d'énoncés de l'élève. La comparaison que l'on fait est le quotient de ces deux quantités, soit 2 pour l'enseignant et 1 pour les élèves, c'est-à-dire un ratio de 2:1. Cet exemple montre que pour chaque énoncé d'un élève, l'enseignant en produit deux fois plus.

Nous commençons avec la présentation du nombre total d'énoncés produits par l'enseignant et les élèves pour l'ensemble des données du groupe expérimentiel.

Il y a eu 4 642 énoncés oraux au total dans l'atelier d'accompagnement. Le nombre total d'énoncés de l'enseignant avec ce groupe expérimentiel est de 2 923, dépassant nettement le nombre d'énoncés produits par les élèves, soit 1 719.

Figure 21: Répartition des 4 642 énoncés du groupe expérimentiel



En examinant la figure ci-dessus, on peut voir que le nombre d'énoncés est

également présenté en pourcentages, soit 63% pour l'enseignant et 37% pour les élèves. Ainsi, le quotient obtenu par le nombre d'énoncés de l'enseignant (2923) divisé par celui des élèves (1719) donne un ratio de 1,70:1. En ce qui concerne chacune des séquences d'atelier, le tableau VIII suivant montre le pourcentage total, le nombre et le ratio des énoncés. De nouveau, on peut voir que la différence entre les ratios est très nette en comparant les productions de l'enseignant à celles des élèves pour chaque séquence, à l'exception de la huitième séquence d'ateliers. Les ratios individuels pour chaque activité d'écart d'information sont rapportés par séquence d'ateliers aux tableaux XXIII à XXX de l'annexe D (pp. 226 à 229).

Tableau VIII
Nombre total, pourcentage et ratio d'énoncés par séquence d'ateliers

Séquence	Enseignant		Élèves		Ratio
	Pourcentage / Nombre		Pourcentage / Nombre		
1	55%	(274)	45%	(224)	<u>1,22:1</u>
2	61%	(382)	39%	(242)	<u>1,58:1</u>
3	66%	(414)	34%	(216)	<u>1,91:1</u>
4	69%	(409)	31%	(185)	<u>2,21:1</u>
5	63%	(431)	37%	(248)	<u>1,74:1</u>
6	71%	(468)	29%	(188)	<u>2,49:1</u>
7	65%	(297)	35%	(161)	<u>1,84:1</u>
8	49%	(248)	51%	(255)	<u>0,97:1</u>

Comme le tableau VIII le montre, le ratio de participation orale de l'enseignant en comparaison des élèves varie d'une séquence d'ateliers à une autre. Cependant, comme on pouvait s'y attendre, lorsque l'enseignant a fourni un accompagnement, il produit une plus grande proportion d'énoncés en comparaison de ceux des élèves. Cela fut le cas pour sept des huit séquences avec des ratios variant entre 1,22:1 (première séquence) et 2,49:1

(sixième séquence).

Enfin, nous pouvons aussi nous demander si le type d'activité d'écart d'information, le jeu de cartes (séquences 1, 2, 5 & 6) ou le jeu de bataille navale (séquences 3, 4, 7 & 8) a une influence sur le ratio de participation.

Tableau IX

Nombre total, pourcentage et ratio d'énoncés par type d'activités

Activité	Enseignant		Élèves		Ratio
	Pourcentage / Nombre		Pourcentage / Nombre		
Jeu de cartes	62,5%	1555	37,5%	902	<u>1,72:1</u>
Bataille navale	62,5%	1368	37,5%	817	<u>1,67:1</u>

Le tableau IX montre qu'en comparant ces deux types d'activités, les nombres d'énoncés produits sont assez proches, les ratios sont très semblables et les pourcentages sont identiques. Nous constatons donc que le type d'activités ne semble pas avoir eu d'influence sur la proportion de participation des locuteurs (l'enseignant et les élèves). Nous pouvons aussi nous demander si le type d'activité a eu une influence sur l'utilisation du français par l'enseignant et les élèves.

Tableau X

Nombre total et pourcentage d'énoncés en français par type d'activités

Activité	Enseignant		Élèves		Total
	Pourcentage / Nombre		Pourcentage / Nombre		
Jeu de cartes	70,5%	1355	29,5%	568	1923
Bataille navale	68,4%	1272	31,6%	588	1860

Le tableau X montre qu'en comparant les deux types d'activités, les nombres et les pourcentages d'énoncés produits sont très proches. Nous constatons donc que le type d'activités ne semble pas avoir eu d'influence sur la proportion de productions orales en français.

4.2.1.1 Conclusion

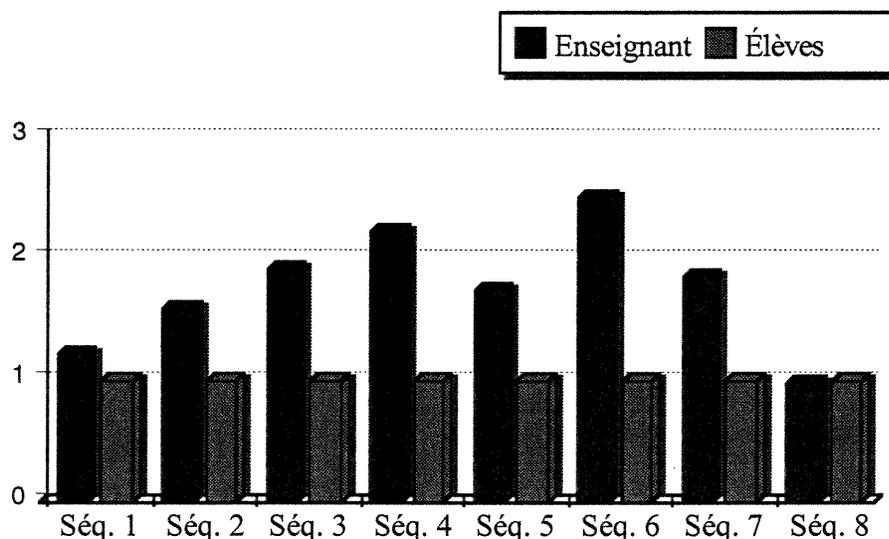
Dans cette seconde partie de l'analyse des données, la proportion d'énoncés de l'enseignant a été comparée à celle des élèves en calculant le ratio. En somme, l'enseignant a produit presque deux tiers du discours en atelier d'accompagnement. Le ratio obtenu pour l'ensemble des données est 1,70:1. Cela veut dire que pour chaque énoncé de l'élève, l'enseignant a produit en moyenne 63% du discours. En ce qui concerne la proportion de participation élevée de l'enseignant, elle peut probablement être attribuée au fait que l'intervention avec le groupe expérientiel était organisée de sorte que l'enseignant participe aux interactions. Ce faisant, on peut s'attendre à ce que la fréquence du discours l'enseignant soit plus élevée en comparaison de la fréquence du discours des élèves.

L'étude du ratio entre le discours de l'enseignant et celui des élèves ne serait pas complète sans que soit abordé un examen de l'évolution dans le temps. Étant donné que notre intervention était fondée en partie sur le concept d'un soutien pédagogique qui s'ajuste en fonction des besoins de l'apprenant (Bruner, 1987; Vygotsky, 1978), nous avons proposé une deuxième partie à la question 2a afin d'étudier ce phénomène: Quels sont les changements survenus dans le recours par l'enseignant et les élèves au pourcentage d'énoncés entre le début et la fin de la période d'intervention?

4.2.2 L'évolution dans les énoncés de l'enseignant et des élèves

Nous examinons d'abord les résultats présentés au tableau VIII (p. 133) dans un histogramme afin de mieux voir s'il y a eu une évolution quelconque dans le ratio de participation de l'enseignant en comparaison des élèves.

Figure 22: Répartition du ratio des énoncés de l'enseignant avec le groupe expérimentiel (par rapport à un énoncé de l'élève)



La figure 22 illustre la comparaison entre la proportion du discours de l'enseignant en comparaison de chaque énoncé de l'élève. Ce qu'on remarque en premier dans cette figure est que la participation de l'enseignant a graduellement augmenté de la première à la quatrième séquence. Ensuite, on voit que sa participation a diminué pour la cinquième séquence. Cette diminution est interrompue pour la sixième séquence, mais est reprise dans la septième séquence. Enfin, dans la huitième séquence il y a eu une diminution nette de la participation de l'enseignant puisque la barre de l'histogramme descend en dessous même légèrement en dessous de celle pour les élèves.

En somme, cette figure montre qu'il y a eu une tendance irrégulière dans le ratio de participation de l'enseignant du début à la fin de la période d'intervention. Il apparaît donc que c'est l'enseignant qui a parlé plus souvent que les élèves dans la plupart des séquences (première à la septième). Cependant, pour une première fois, pendant la huitième séquence, les élèves ont parlé un peu plus que l'enseignant. Quant aux raisons possibles pouvant expliquer le taux de participation plus élevé pour l'enseignant, nous aborderons celles-ci dans la section portant sur l'interprétation des résultats.

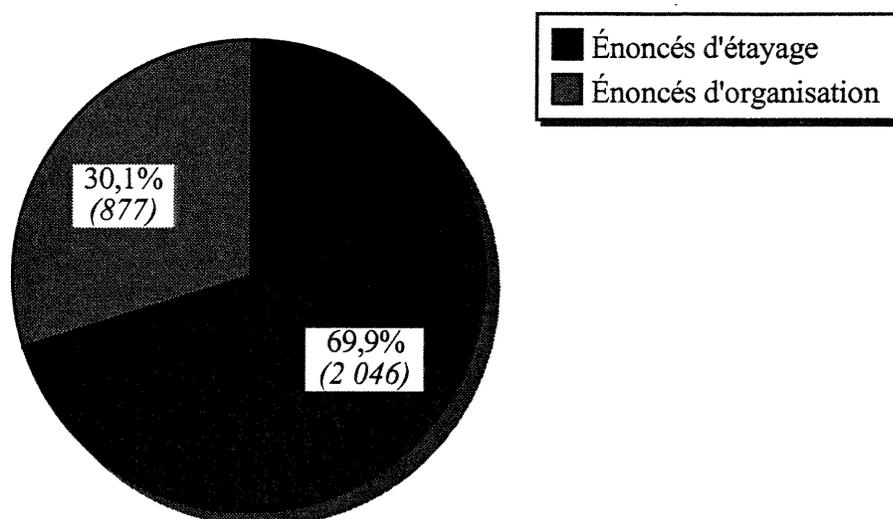
Étant donné que la proportion des énoncés de l'enseignant a été supérieure à celle des élèves, nous portons maintenant attention aux différentes caractéristiques du discours de l'enseignant. Il s'agit de l'étude des différents types d'énoncés spécifiques utilisés par l'enseignant en atelier d'accompagnement.

4.2.3 Les énoncés d'étayage et d'organisation

La question de recherche 2(b) tente de savoir dans quelles proportions l'enseignant utilise les différents types d'énoncés d'étayage et d'énoncés d'organisation présentés dans la classification des pages 106 et 107. La présentation qui suit est constituée principalement de figures illustrant les pourcentages et les fréquences des différents types d'énoncés d'étayage et d'énoncés d'organisation. Cette présentation est faite par ordre d'importance décroissant selon les pourcentages obtenus pour les deux catégories d'énoncés pour l'ensemble des transcriptions du groupe expérimental. Les résultats obtenus pour chaque activité individuelle sont aussi rapportés pour chaque activité (par séquence d'ateliers) aux tableaux XXXI à XXXVIII de l'annexe E (pp. 230 à 237).

Nous avons vu dans la section précédente qu'il y a eu 2 923 énoncés produits par l'enseignant avec le groupe expérimental. De ce nombre, 2 046 (soit 69,9%) sont des énoncés d'étayage (directives, extensions, explications, modeling, questions, répétitions et utilisation de la L1) et 877 (soit 30,1%) sont d'autres énoncés d'organisation (entraînement, règles du jeu, renforcements et autres directives d'organisation). Le diagramme de la figure 23 montre la proportion de ces deux catégories d'énoncés de l'enseignant.

Figure 23: Répartition globale de la fréquence des énoncés de l'enseignant



Note: (Pour cette section de l'analyse, les figures montrent les fréquences en pourcentage et en nombre entre parenthèses).

Plus précisément, le tableau XI présente l'ordre décroissant d'importance de chaque type d'énoncés de l'enseignant, pour les deux catégories (énoncés d'étayage et d'organisation), d'après le pourcentage et le nombre de productions obtenues. En suivant cet ordre, nous présentons ensuite un exposé plus précis de chacun de ces aspects du discours de l'enseignant.

Tableau XI

Répartition des pourcentages et des fréquences des énoncés de l'enseignant en fonction du type d'énoncé

Énoncés	Pourcentages	Nombres
Énoncés d'étayage:	Question	22,1% (647)
	Extension	18% (526)
	L1	10,1% (296)
	Répétition	8,4% (246)
	Modeling	7,7% (226)

Tableau XI (suite)

Énoncés	Pourcentages	Nombres
	Directive	2,2% (64)
	Explication	1,4% (41)
	<i>Total (étayage)</i>	<i>69,9% (2 046)</i>
Énoncés d'organisation:	Règlement	15,1% (442)
	Entraînement	10,8% (317)
	Renforcement	3,7% (108)
	Autres commentaires	0,3% (10)
	<i>Total (organisation)</i>	<i>30,1% (877)</i>

Des mesures ont été prises afin d'assurer autant que possible la qualité du codage des données. L'accord interjuge a été utilisé afin de vérifier la fiabilité de la classification des énoncés de l'enseignant. Lors d'une rencontre qui a duré environ quatre heures, le chercheur a présenté la grille de classification des énoncés de l'enseignant à un deuxième juge (annexe F, pp. 238) afin de s'exercer à coder les énoncés en utilisant deux transcriptions d'une mise à l'essai avant la période d'expérimentation. À la suite de cet exercice, on a tiré au hasard et photocopié une transcription pour chaque séquence d'ateliers du groupe expérimentiel. Le codage des huit transcriptions a pris environ une heure et demie. Nous avons ensuite vérifié le taux d'accord entre le chercheur et l'interjuge dont l'entente est à 90,3% des cas.

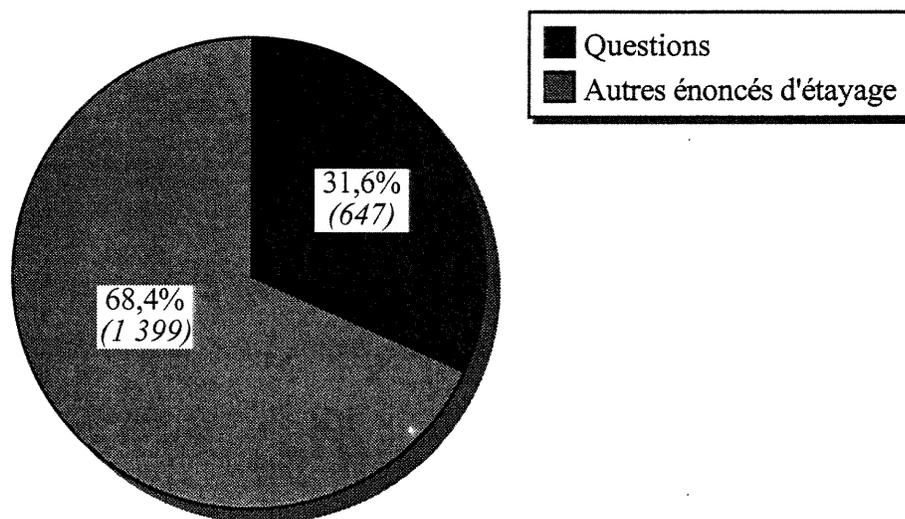
4.2.3.1 Les énoncés d'étayage

Les questions

L'utilisation des questions constitue le comportement d'étayage le plus important de l'enseignant en atelier d'accompagnement. En se servant du questionnement, l'enseignant

demande à l'élève si un énoncé précédent a été soit bien compris soit bien formulé. La fréquence de production de ce type d'énoncés monte jusqu'à 647 (figure 24), ce qui représente 31,6% du nombre total des énoncés d'étayage et 22,1% du nombre total des productions de l'enseignant.

Figure 24: Répartition globale de la fréquence des questions par l'enseignant.

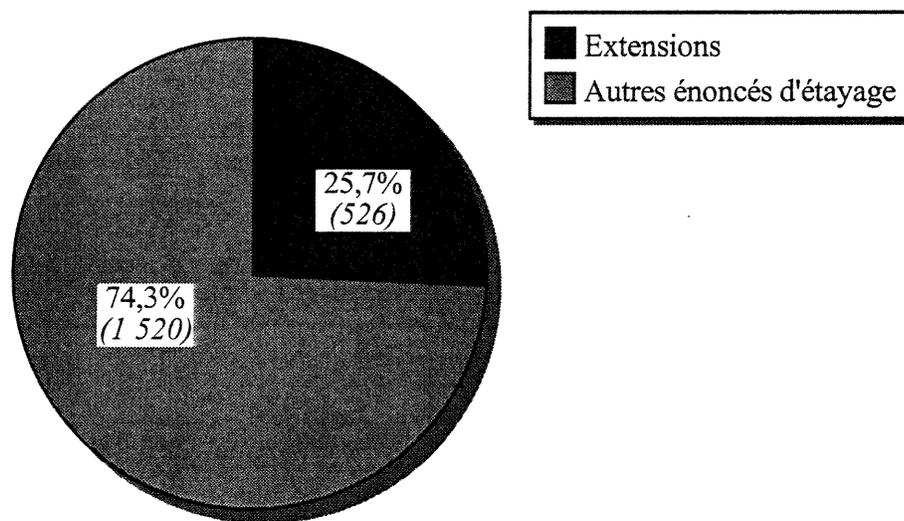


Cette analyse ne comptabilise pas le nombre et le pourcentage des différents types de questions, mais nous remarquons qu'il apparaît dans les transcriptions des exemples pour les types suivants: (a) questions de compréhension (p. ex., élève1 demande à élève 2: «Il est triste?») Après une pause l'enseignant demande: «Il est triste, Él. 2?»», «Ça va, Él. 2?»?, «Okay?»), (b) questions de confirmation (p. ex., si un élève passe une carte à un autre élève, l'enseignant demande: Est-ce que ça c'est «Il est triste»? / «Tu as cette carte?») (c) questions de clarification (p. ex.: «C'est content ou contente?» / «C'est quelle expression?»).

Les extensions

Les énoncés d'extension constituent une autre source importante du discours d'étayage de l'enseignant durant notre intervention. En fait, par ordre d'importance, l'utilisation des énoncés d'extension est au deuxième rang pour l'étayage. L'enseignant a recours aux énoncés d'extension afin de permettre à un élève de voir comment son énoncé peut mieux être formulé. (p. ex.: élève: «Elle est...», enseignant: «Oui, Elle est ...», élève: «Nerveux?», enseignant: «Oui, mais c'est nerveuse.»). L'enseignant a produit 526 énoncés d'extension (figure 25), ce qui représente 25,7% de son discours d'étayage et 18,0% du nombre total de ses productions.

Figure 25: Répartition globale de la fréquence des extensions par l'enseignant.

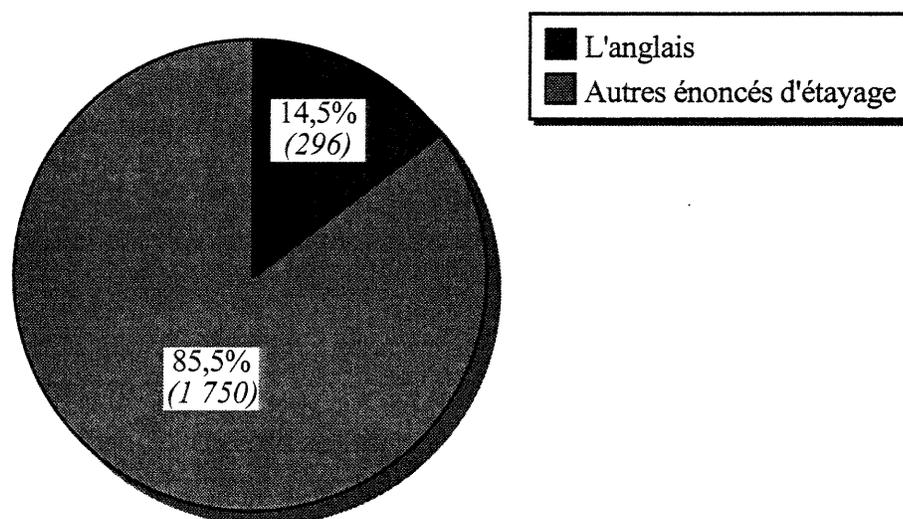


L'utilisation de la L1

L'utilisation de la langue maternelle (l'anglais) est en troisième position en comparaison des autres énoncés d'étayage. L'enseignant utilise l'anglais pour des raisons diverses par exemple pour, clarifier le sens d'un mot ou d'une expression («Remember, "il est" is used for describing a boy»), donner un renseignement («You have to make a pair.»)

ou vérifier la compréhension («*Do you know what triste means?*»). L'utilisation de l'anglais s'est manifestée 296 fois (figure 26). Ce nombre constitue 14,5% des énoncés d'étayage et 10,1% du nombre total des productions de l'enseignant.

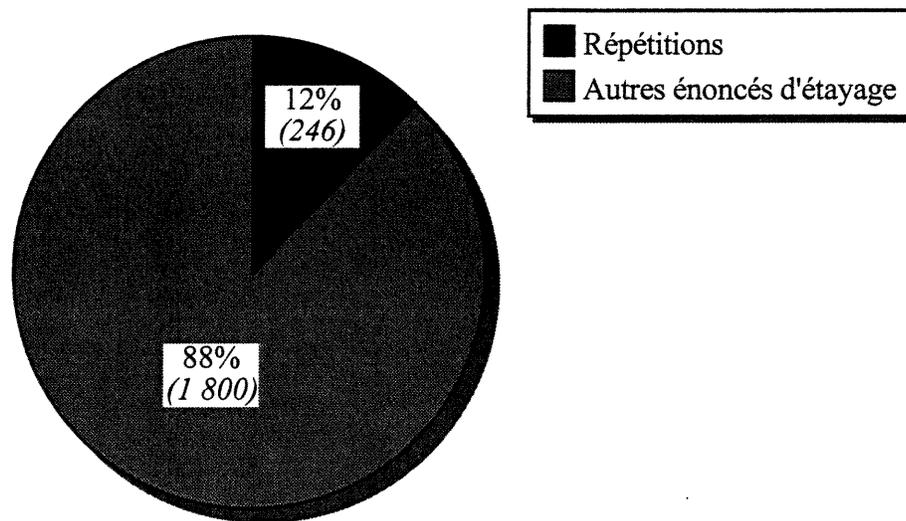
Figure 26: Répartition globale de la fréquence d'utilisation de la L1 par l'enseignant.



Les répétitions

Les énoncés d'étayage comprennent aussi 246 énoncés de répétition. Il s'agit de 12,0% des productions des énoncés d'étayage et de 8,4% des productions totales de l'enseignant (figure 27). Parfois, l'enseignant répète l'énoncé exact de l'élève afin de le mettre en valeur. D'autres fois, il reprend un énoncé afin de souligner un élément fautif (p. ex.: si l'élève dit «content» avec une prononciation anglaise, l'enseignant répète avec la même prononciation «Content?»).

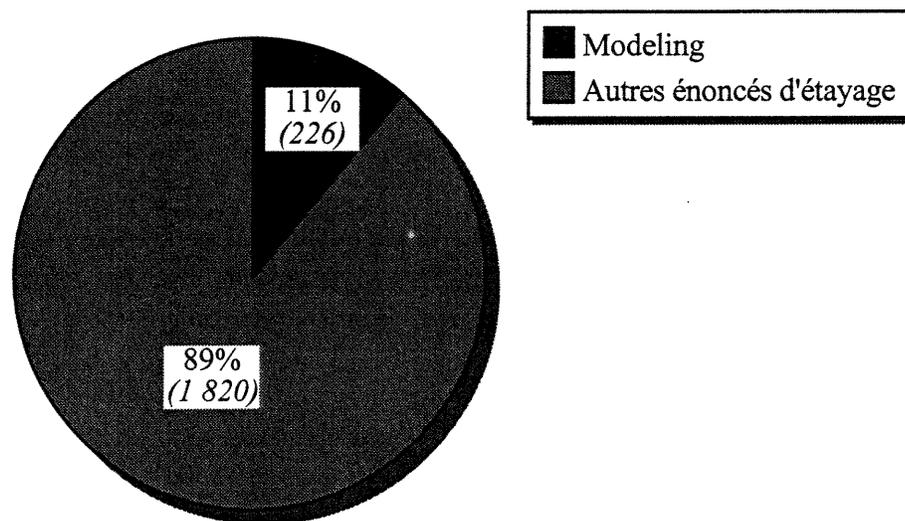
Figure 27: Répartition globale de la fréquence des répétitions par l'enseignant.



Le modeling

L'élément qui suit de très près est l'utilisation du modeling constituant 226 énoncés, ce qui représente 11,0% du nombre total d'énoncés d'étayage et 7,7% du nombre total des productions de l'enseignant (figure 28).

Figure 28: Répartition globale de la fréquence du modeling par l'enseignant.

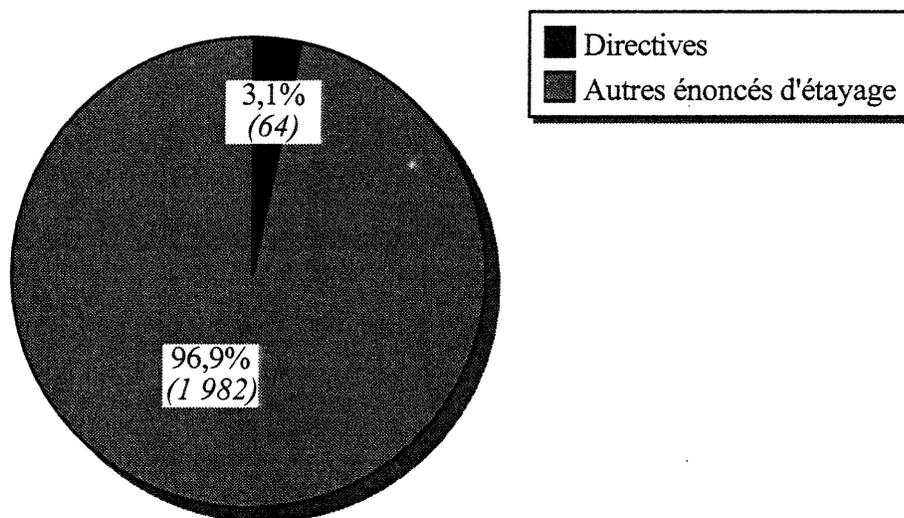


Avec le modeling, l'enseignant fournit à l'élève la forme d'un mot ou d'un énoncé complet pour stimuler la répétition exacte ou illustrer un modèle à reproduire plus tard. En voici deux exemples tirés du corpus: Un énoncé est fourni à un élève faible: «Il est content». Une demande est dirigée à un autre élève lors du jeu de carte: «Élève 1.... Il est triste?»

Les directives

Les directives ne constituent qu'une partie minime du discours d'étayage de l'enseignant, comme la figure 37 l'illustre. Une directive consiste en une consigne à l'élève (p. ex.: «Regarde tes cartes» ou «Fais l'action... fais une charade»). En tout, l'enseignant a produit 64 énoncés de ce type (figure 29), soit 3,1% des énoncés d'étayages et 2,2% du nombre total des productions de l'enseignant.

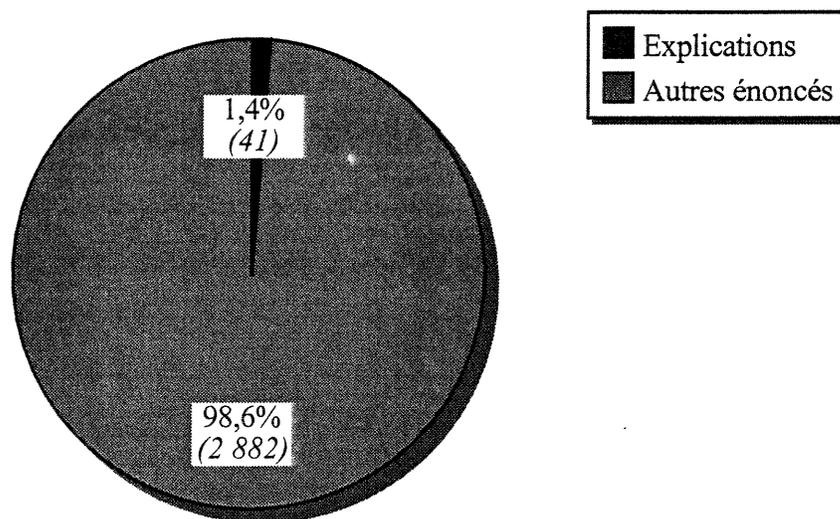
Figure 29: Répartition globale de la fréquence des directives par l'enseignant.



Les explications

Les énoncés d'explication représentent l'élément le moins fréquent en comparaison des autres productions d'étayage par l'enseignant. Le but principal des explications est d'expliquer une règle de grammaire (p. ex.: «Avec elle c'est contente, pas content»). On observe 41 énoncés de ce type (figure 30), soit 2,0% des énoncés d'étayage et 1,4% du nombre total des productions de l'enseignant.

Figure 30: Répartition globale de la fréquence des explications par l'enseignant.



Dans cette première partie de l'analyse des énoncés de l'enseignant, le pourcentage et la fréquence d'utilisation des différents types d'énoncés d'étayage ont été examinés à partir des données obtenues en utilisant notre grille de classification des énoncés d'étayage de l'enseignant.

Il est apparu que, globalement, l'enseignant a utilisé chaque type d'énoncés d'étayage associé à cette grille. Des énoncés de ce type, tels que présentés dans le cadre

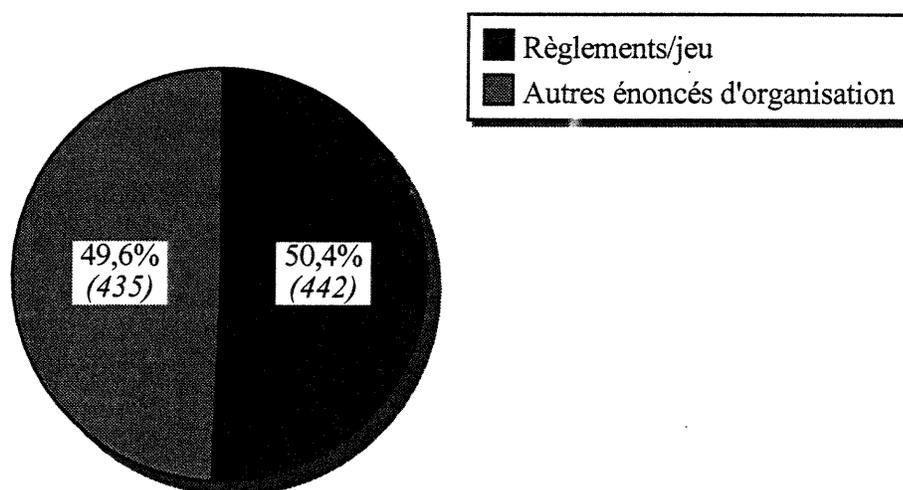
conceptuel (section 3.2.1), font partie du discours d'un enseignant qui fournit un soutien pédagogique pour favoriser l'utilisation de la L2. Une seconde catégorie d'énoncés porte sur l'organisation d'une activité en atelier d'accompagnement. Les résultats concernant cette catégorie d'énoncés sont les suivants. Il nous semble que ces résultats attestent de leur justification dans cette notre recherche.

4.2.3.2 Les énoncés d'organisation

Les règlements du jeu

L'énoncé qui revient le plus souvent est celui qui sert à clarifier les règlements du jeu (ex.: «Distribue les cartes.» «Ah, tu as une paire!») Les 442 énoncés observés représentent la moitié des énoncés d'organisation (50,4%) et 15,1% du nombre total des productions de l'enseignant (figure 31). En comparaison avec l'ensemble des types d'énoncés, les règlements sont au troisième rang, après les questions et les extensions.

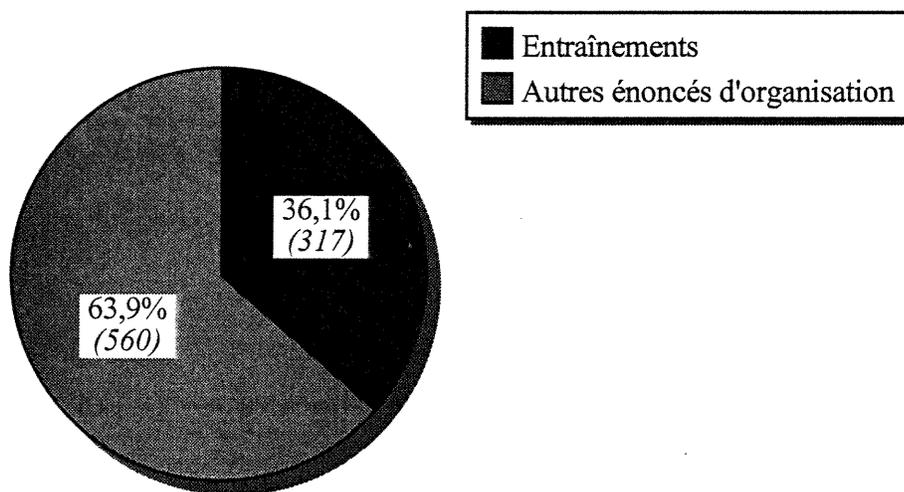
Figure 31: Répartition globale de la fréquence des règlements du jeu par l'enseignant.



L'entraînement

La deuxième catégorie d'énoncé d'organisation la plus importante est l'entraînement (figure 32). Avec ce type d'énoncé d'organisation, l'enseignant invite l'élève à participer au jeu. (P. ex.: «C'est à ton tour.» / «C'est à Él.1.» / «Continuez!») Les 317 productions de ce type constituent 36,1% des énoncés d'organisation et 10,8% du nombre total des énoncés de l'enseignant.

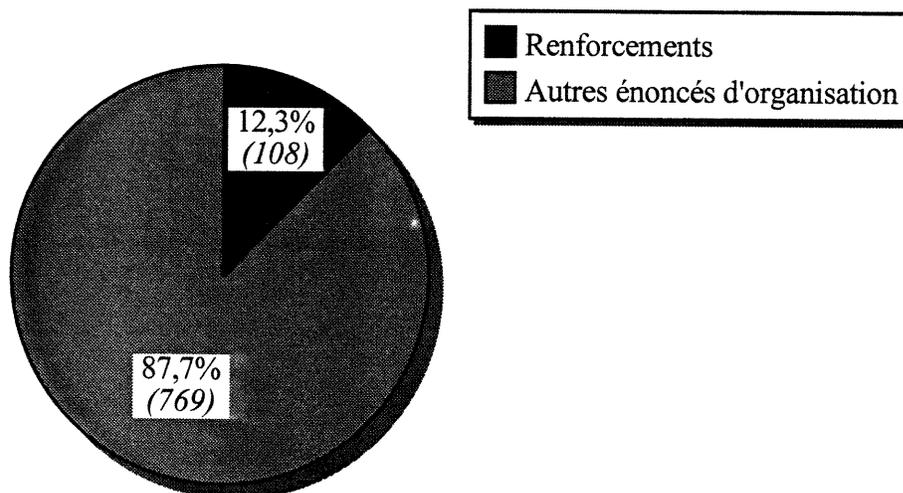
Figure 32: Répartition globale de la fréquence de l'entraînement par l'enseignant.



Les renforcements

Nous avons trouvé que le recours aux énoncés de renforcement, comme «c'est bien», «bon», «bravo», n'a pas été très élevé pendant la période d'intervention. Avec 108 énoncés de ce type, ils constituent 12,3% des énoncés d'organisation, et seulement 3,7% du nombre total des productions de l'enseignant (figure 33).

Figure 33 : Répartition globale de la fréquence du renforcement par l'enseignant.



Les autres directives d'organisation

Enfin, en ce qui concerne les autres directives d'organisation, c'est-à-dire les réactions aux demandes des autres élèves en classe, aux problèmes de gestion avec les autres groupes et aux problèmes avec le comportement d'un élève en atelier d'accompagnement ou dans un autre groupe, ces commentaires sont peu fréquents. Il n'y a eu que 10 énoncés de ce type pendant toute la période d'intervention, soit 1,1% du total des énoncés d'organisation et 0,3% des productions totales de l'enseignant. Étant donné ce résultat inférieur, nous n'examinons pas plus ce type d'énoncés.

Nous venons d'examiner les résultats de l'utilisation des différents types d'énoncés d'organisation de notre grille de classification des énoncés de l'enseignant. En somme, il est apparu que notre enseignant a eu recours à ces différents types d'énoncés en atelier d'accompagnement. Il nous semble que les résultats par rapport cette deuxième catégorie d'énoncés de l'enseignant attestent de leur justification à l'intérieur de notre recherche.

4.2.3.3 Conclusion

L'analyse des énoncés de l'enseignant avait pour but d'examiner la proportion d'utilisation de chaque type d'énoncés d'étayage et d'organisation utilisé en atelier d'accompagnement. En somme, il est apparu que les énoncés d'étayage ont été utilisés au moins deux fois plus souvent que des énoncés d'organisation.

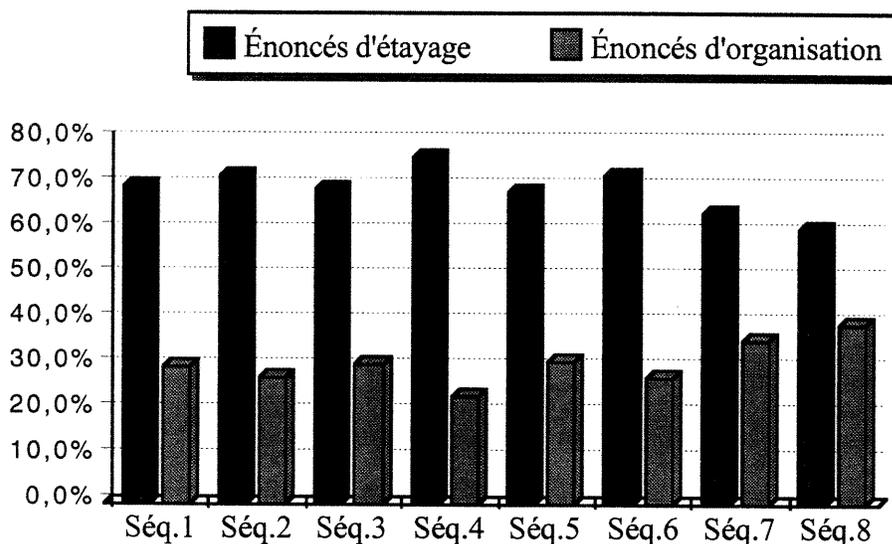
Il convient aussi de souligner que les différentes proportions obtenues pour chaque type d'énoncés sont conformes à la position théorique de Tharp et Gallimore (1988). Ils relient cet effet à la possibilité, pour chaque enseignant, d'avoir recours au type d'énoncé le plus pertinent à chaque étape d'une activité en atelier d'accompagnement.

Jusqu'ici, l'analyse des énoncés de l'enseignant a porté sur l'ensemble des séquences d'ateliers d'accompagnement. Mais, notre étude du discours de l'enseignant s'intéresse aussi à l'examen de l'évolution dans le temps, c'est-à-dire à l'étude des changements survenus dans les énoncés de l'enseignant entre la première et la dernière séquence d'ateliers. Nous abordons encore une fois l'examen de ce phénomène par la voie d'une seconde partie à la question 2b qui s'énonce comme suit: Quels sont les changements survenus dans le recours par l'enseignant aux différents types d'énoncés entre le début et la fin de la période d'intervention?

4.2.4 L'évolution dans le recours aux différents types d'énoncés de l'enseignant

Nous commençons cet examen avec une vue d'ensemble des changements entre les proportions d'utilisation des deux catégories d'énoncés, énoncés d'étayage et énoncés d'organisation. La figure suivante illustre ces changements.

Figure 34: Répartition par séquence d'ateliers du pourcentage des énoncés de l'enseignant.



Nous observons dans cette figure qu'il semble se manifester une diminution graduelle quant à l'utilisation des énoncés d'étayage, de 70,1% au début à 60,5% à la fin de l'expérience, et une augmentation graduelle quant aux autres énoncés d'organisation allant de 29,1% au début à 39,5% à la fin. Plus précisément, les changements observés (diminution et augmentation) varient entre la première et la cinquième séquence d'ateliers. Cependant, des évolutions plus régulières sont apparues entre la sixième et la huitième séquence; les énoncés d'étayage diminuent de 72,4% à 60,5% et les énoncés d'organisation augmentent de 27,6% à 39,5%. Pour cette raison, il s'agit maintenant d'examiner individuellement chaque type d'énoncés d'étayage et d'organisation utilisé par l'enseignant

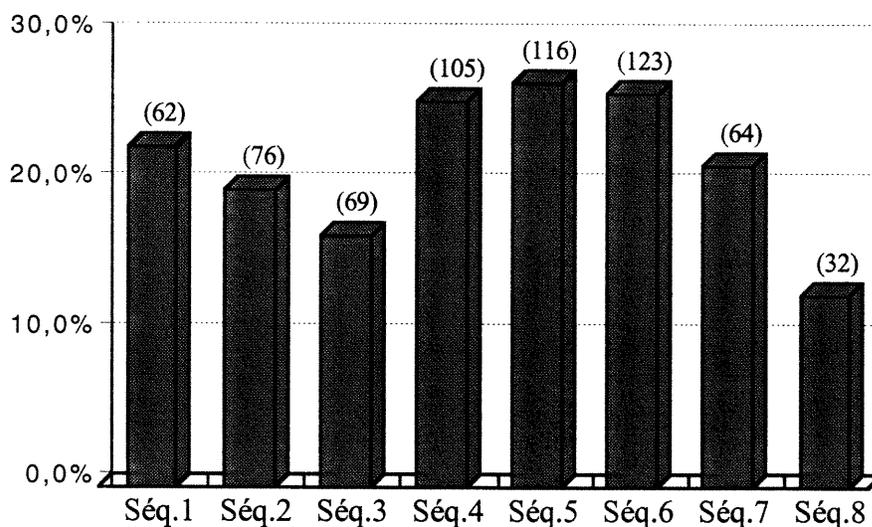
afin de savoir lesquels sont révélateurs des évolutions présentées ci-dessus, surtout entre la sixième et la huitième séquence d'ateliers. Chaque type d'énoncés est présenté selon l'ordre d'importance déjà observé.

4.2.4.1 L'évolution des énoncés d'étayage

L'histogramme qui suit montre le pourcentage et le nombre d'énoncés d'étayage de l'enseignant pour chaque séquence d'ateliers. Le lecteur pourra remarquer que les barres de cet histogramme représentent les pourcentages, tel qu'indiqué sur l'axe vertical. Le nombre total d'énoncés est aussi présenté entre parenthèses au dessus de chaque barre. Ceci devrait permettre de voir si les variations dans les pourcentages sont liées au nombre total de fréquences.

Les questions

Figure 35: Répartition des questions par séquence d'ateliers.

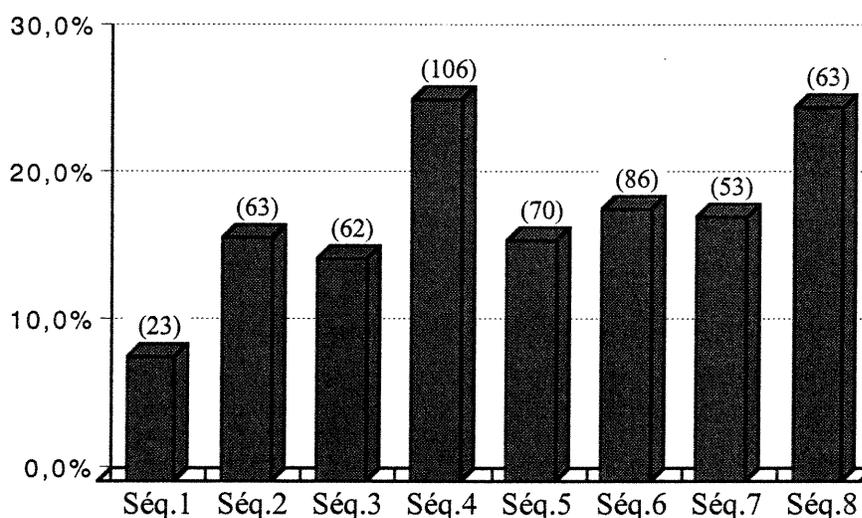


Note: (Les figures montrent les fréquences en pourcentage sur l'axe vertical et en nombre entre parenthèses, au dessus des barres).

La figure 35 permet de voir certains changements dans le recours aux questions par l'enseignant. Deux tendances de diminution apparaissent. La première est entre les séquences un et trois (pourcentages seulement). Et, à la suite d'une augmentation pour la quatrième et la cinquième séquence, une deuxième diminution apparaît entre la cinquième et la huitième séquence pour les pourcentages et le nombre total d'énoncés. La tendance générale semble donc être à la diminution. Cette tendance est très évidente entre la sixième séquence d'ateliers et la huitième, avec des pourcentages de 26,3% à 12,9%.

Les extensions

Figure 36: Répartition des pourcentages des extensions par séquence d'ateliers.

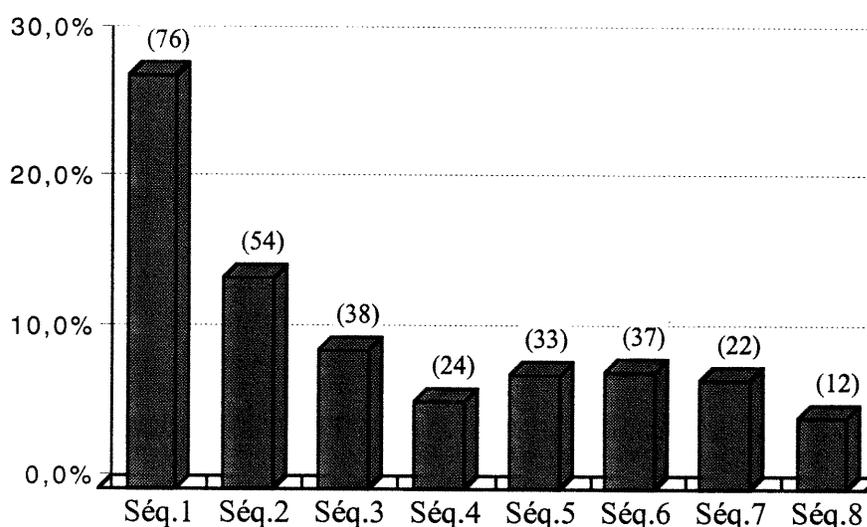


La figure 36 semble montrer une tendance relativement constante vers une augmentation entre le début et la fin de la période d'intervention. Malgré les variations dans les séquences deux, quatre et sept, les pourcentages des autres séquences illustrent une croissance graduelle, ce qui indiquerait une «tendance» vers une augmentation de 8,4% (première séquence) à 25,4% (huitième séquence).

Par ailleurs, une augmentation apparaît également lorsqu'un type d'activités est présenté pour la deuxième fois (séquences 2, 4, 6 & 8). On remarque une augmentation dans le recours aux extensions entre les séquences 1 et 2, 3 et 4, 5 et 6, 7 et 8. Il se peut qu'au fur et à mesure que l'enseignant continue de participer à l'activité d'écart d'information avec les élèves, ces derniers produisent une plus grande proportion d'énoncés qui nécessitent une extension.

L'utilisation de la L1

Figure 37: Répartition des pourcentages de l'utilisation de la L1 par séquence d'ateliers.



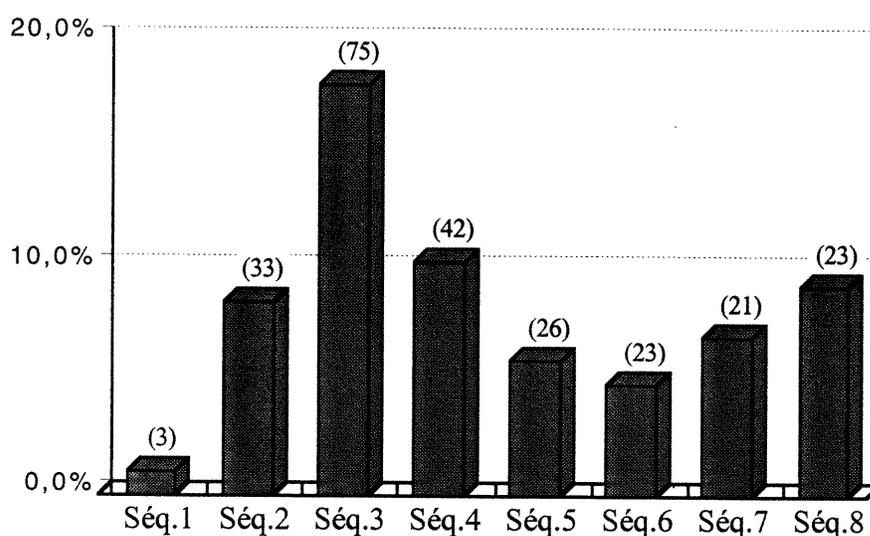
Cette figure montre une diminution nette pour l'utilisation de la L1 entre le début et la fin de la période d'intervention avec 27,7% pour la première séquence d'ateliers et 4,8% pour la dernière. Cette diminution est très visible entre la première séquence et la quatrième. Entre la quatrième séquence à la cinquième, on remarque une augmentation minimale. Mais, ceci est suivi d'une décroissance graduelle pendant la septième et la huitième séquence.

Nous remarquons aussi que lorsqu'un type d'activité est présenté de nouveau en atelier d'accompagnement, le recours à la L1 peut diminuer. On observe ceci trois fois: entre les séquences 1 et 2, 3 et 4, 7 et 8. Ce n'est pas le cas entre les séquences 5 et 6. Par

conséquent, nous pensons possible de déduire qu'au fil du temps, le discours d'un enseignant de français de base peut s'ajuster pour réduire sa fréquence d'utilisation de l'anglais en atelier d'accompagnement.

Les répétitions

Figure 38: Répartition des pourcentages des répétitions par séquence d'ateliers.

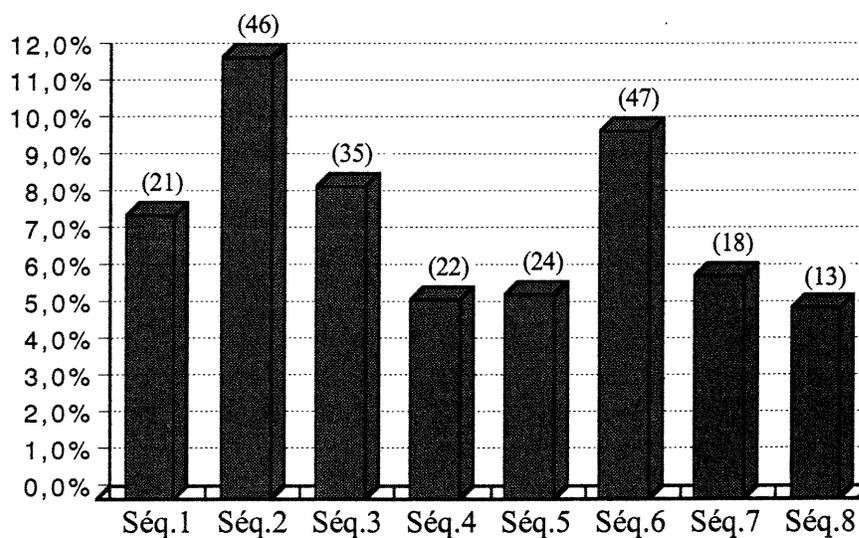


Nous pouvons constater, à la figure 38, que le recours aux énoncés de répétition est irrégulier. En passant d'une séquence d'ateliers à l'autre, les pourcentages et les nombres d'énoncés de ce type sont très différents. Les pourcentages pour la première séquence (1,1%) et la troisième (18,1%) concernent un type d'activités qui est présenté pour la première fois. Plus précisément, pendant la première séquence d'ateliers, avec l'introduction du jeu de cartes, le recours aux répétitions a été assez faible. Par contre, pendant la troisième séquence, avec l'introduction du jeu «Bataille navale» le recours aux répétitions a été le plus élevé.

Le modeling

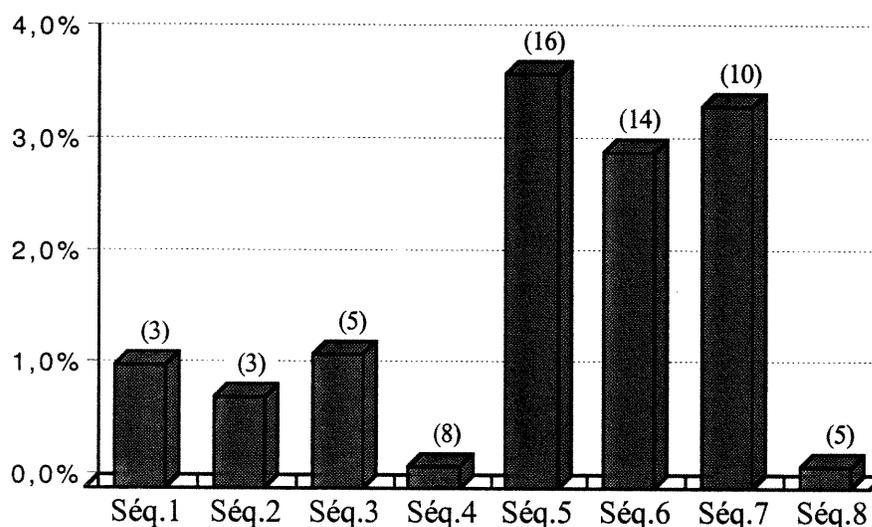
Nous observons à la figure 39 que l'utilisation du modeling montre une tendance irrégulière avec une diminution du début à la fin de la période d'intervention. Par ailleurs, le recours au modeling est plus élevé lorsque l'enseignant participe au jeu de cartes (séquences 1, 2, 5 & 6) avec 138 énoncés (4,7%) que lorsqu'il aide avec le jeu de bataille navale (séquences 3, 4, 7 & 8) avec 88 énoncés (3,0%). En participant au jeu de cartes, l'enseignant est obligé de participer à tour de rôle avec les élèves du groupe. Cela pourrait expliquer le fait que le pourcentage du modeling par l'enseignant est plus élevé pendant le jeu de carte.

Figure 39: Répartition des pourcentages du modeling par séquence d'ateliers.



Les directives

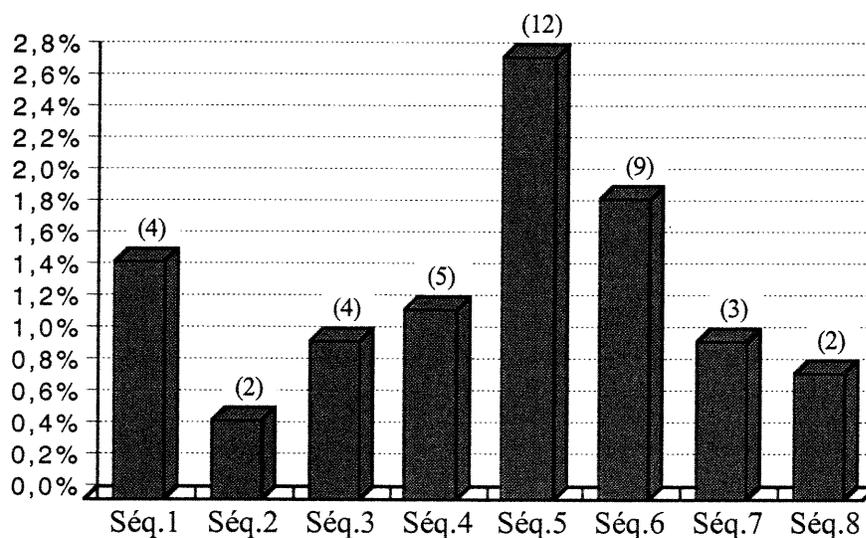
Figure 40: Répartition des pourcentages des directives par séquence d'ateliers.



On aurait pu s'attendre à ce que les directives diminuent au fur et à mesure que les élèves continuent de travailler avec l'enseignant. Or, on observe que les directives sont plus souvent utilisées pendant la deuxième moitié de la période d'intervention. Ainsi, les augmentations dans les séquences cinq, six et sept en comparaison des quatre premières séquences et la diminution nette dans la huitième séquence indiquent que le recours aux directives est irrégulier. Nous pensons que ces différences peuvent être attribuables à des difficultés que les élèves ont éprouvées en utilisant le vocabulaire et les expressions requis pour les séquences 5 à 7. Il s'agit ici d'une interprétation; cette recherche ne permet pas de juger le niveau de difficulté des activités. La figure 40 illustre également que lorsqu'un type d'activités est présenté pour la deuxième fois (séquences 2, 4, 6 & 8) le recours aux directives diminue, comme c'est le cas entre les séquences 1 et 2, 3 et 4, 5 et 6, 7 et 8.

Les explications

Figure 41: Répartition des pourcentages des explications par séquence d'ateliers.



Il s'est aussi produit de très grandes différences dans le recours aux explications d'une séquence d'ateliers à l'autre. Le pourcentage d'utilisation varie de 0,5% (deuxième séquence) à 2,8% (cinquième séquence). Une diminution apparaît aussi entre la cinquième et la septième séquence pour les pourcentages et le nombre total d'énoncés. Comment peut-on tenter d'expliquer cette tendance? Il se peut, comme pour les directives, que le niveau de difficulté du vocabulaire et des expressions requis pour les activités des séquences 5 et 6 a pu être plus exigeant pour les élèves. Par conséquent, ces derniers ont produit un plus grand pourcentage d'énoncés qui sont susceptibles de requérir une explication par l'enseignant.

Pour résumer, le tableau XII présente une synthèse des tendances observées dans les histogrammes que nous venons de voir pour les énoncés d'étayage.

Tableaux XII
Synthèse des changements dans le recours aux énoncés d'étayage

Énoncés d'étayage	Observations
Question	(tendance vers une diminution)
Extension	(tendance vers une augmentation graduelle)**
Utilisation de la L1	(tendance vers une diminution suivie d'une stabilité)*
Répétition	(tendance irrégulière)
Modeling	(tendance irrégulière avec diminution)
Directive	(tendance irrégulière)
Explication	(tendance irrégulière avec diminution)*

* (pour sept séquences sur huit) / ** (pour cinq séquences sur huit)

En gros, les résultats de l'analyse des énoncés d'étayage indiquent certaines tendances irrégulières et de diminution. Lorsqu'on compare les pourcentages au nombre total d'énoncés, des tendances de diminution apparaissent surtout dans la deuxième partie de la période d'intervention pour les énoncés de questions, de modeling et d'explications. Ces trois tendances de diminution permettent donc expliquer la diminution observée dans le pourcentage d'énoncés d'étayage à la figure 34 (p. 150).

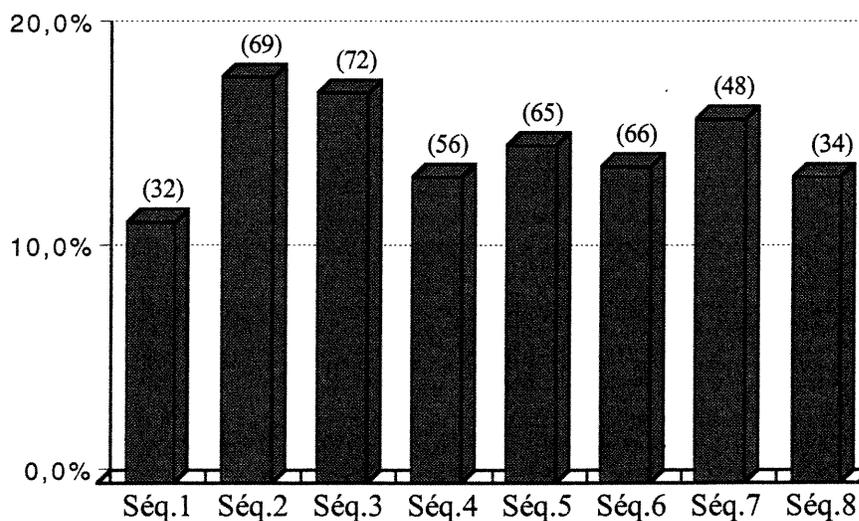
Une autre tendance semble ressortir en ce qui concerne la présentation d'un type d'activités en atelier d'accompagnement. Lorsqu'un type d'activités est présenté une deuxième fois (séquences 2, 4, 6 & 8), il y a des changements en comparaison de la première activité (séquences 1, 3, 5 & 7). Ce genre de changement se voit dans les pourcentages et du nombre total d'énoncés. Il s'agit surtout d'une augmentation pour les énoncés d'extension et d'une diminution pour l'utilisation de l'anglais, les directives et les explications. Comment expliquer à ce phénomène? Une possibilité est qu'avec la répétition d'un type d'activités, des modifications peuvent apparaître dans le discours des élèves qui sont susceptibles de provoquer des changements dans le choix d'énoncés d'étayage par l'enseignant.

4.2.4.2 L'évolution des énoncés d'organisation

Les règlements

La figure 42 montre que d'une séquence d'ateliers à l'autre les pourcentages du recours aux règlements du jeu fluctuent de façon irrégulière et ne révèlent aucune tendance. Cette figure permet aussi de voir que lorsqu'un type d'activités est présenté de nouveau en atelier d'accompagnement, le recours aux règlements peut diminuer, comme c'est surtout le cas entre certaines séquences: 3 et 4, 7 et 8. Ce n'est pas le cas entre les séquences 1 et 2, 5 et 6. Toutefois, on peut constater que les résultats ci-dessus viennent corroborer notre conceptualisation de l'apport des énoncés de règlements du jeu pendant une activité d'écart d'information.

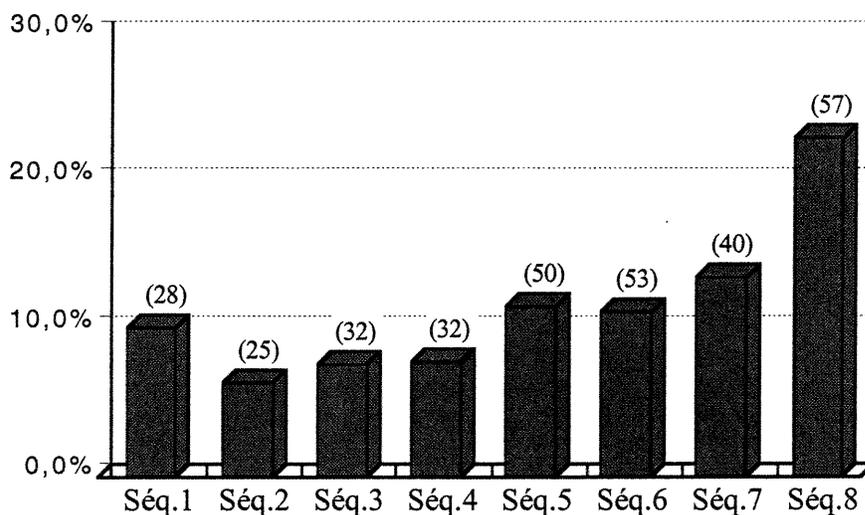
Figure 42: Répartition des pourcentages des règlements du jeu par séquence d'ateliers.



L'entraînement

Nous observons que l'utilisation de l'entraînement a augmenté entre le début et la fin de la période d'intervention. La figure 43 montre qu'il s'est produit une augmentation considérable, surtout entre la deuxième et la huitième séquence d'ateliers. Il y a quand même une petite interruption dans cette augmentation en ce qui concerne le nombre total d'énoncés pour la septième séquence. Il apparaît donc que nos interventions avec une activité d'écart d'information ont provoqué une utilisation sensible d'énoncés d'entraînement.

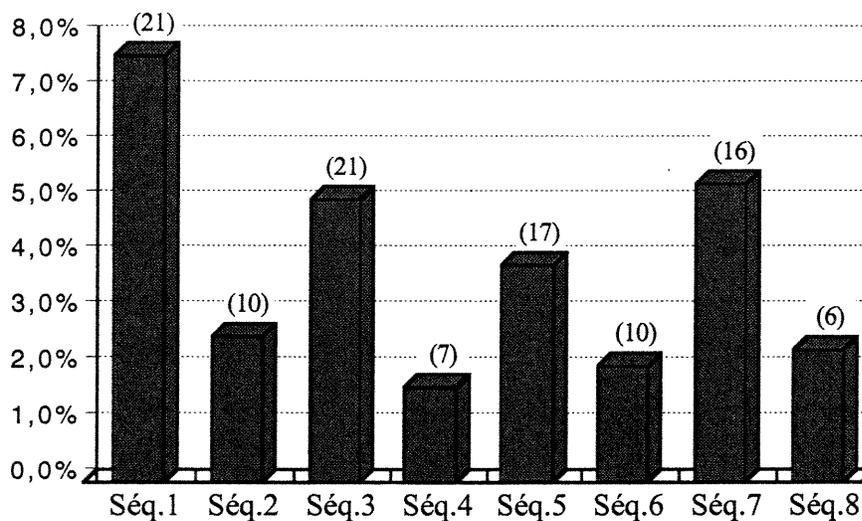
Figure 43: Répartition des pourcentages de l'entraînement par séquence d'ateliers.



Le renforcement

La figure 44 montre que le recours aux énoncés de renforcement tend vers une diminution graduelle en considérant les pourcentages des séquences 1, 3, 5 et 8. De plus, elle indique clairement que lorsqu'un type d'activités est présenté pour la deuxième fois en atelier d'accompagnement (séquences 2, 4, 6 & 8), le recours aux énoncés de renforcement diminue. Comme on peut le voir ci-dessus, les différences entre les séquences 1 et 2, 3 et 4, 5 et 6, 7 et 8 sont très nettes. Il se peut que lorsqu'un type d'activité est présenté pour la première fois (séquences 1, 3, 5 & 7), les élèves ont des appréhensions à propos du vocabulaire à utiliser et le déroulement de l'activité. Par conséquent, il se peut que l'enseignant soit motivé à produire un plus grand pourcentage d'énoncés de renforcement.

Figure 44: Répartition des pourcentages du renforcement par séquence d'ateliers.



Enfin, les autres énoncés d'organisation ont été relevés 10 fois dans les transcriptions du groupe expérimentiel. Étant donné ce résultat assez faible, nous ne ferons pas d'analyse inférentielle.

Le tableau XIII présente une synthèse des tendances observées dans les histogrammes que nous venons de présenter pour les énoncés d'organisation.

Tableaux XIII
Synthèse des changements dans le recours aux énoncés d'organisation

Énoncés d'organisation	Observations
Règlement	(diminution graduelle)**
Entraînement	(augmentation définitive)*
Renforcement	(diminution graduelle)*

* (pour sept séquences sur huit) / ** (pour cinq séquences sur huit)

En résumé, les résultats de l'analyse des énoncés d'organisation montrent des tendances différentes. D'abord, le recours aux règlements du jeu a été plus fréquent en comparaison des autres énoncés d'organisation. On dégage aussi qu'il s'est produit une diminution graduelle avec les règlements, mais que cette tendance se stabilise entre les séquences six et huit. Cette diminution est marquée par les pourcentages et le nombre d'énoncés observés. Ensuite, pour ce qui est de l'entraînement, l'augmentation est essentiellement le produit des pourcentages. En dernier, les énoncés de renforcement ont diminué de deux manières: du début à la fin de la période d'intervention et à l'occasion de la répétition d'un type d'activités. Ces changements, et surtout en ce qui concerne les énoncés d'entraînement, peuvent en partie expliquer l'augmentation dans le pourcentage d'énoncés d'organisation vers la fin de la période d'intervention, telle que montrée à la figure 34 (p. 150).

Enfin, la faible utilisation des autres commentaires d'organisation, tels que «Écoutez!», «Faites attention!» ou «Arrête ça!», semble indiquer que la majorité des énoncés de l'enseignant a été centrée sur l'activité d'écart d'information. Nous avons pensé qu'il serait possible que l'enseignant soit distrait, de temps en temps, par des comportements divers d'élèves des autres groupes autonomes. Cependant, l'analyse des

résultats révèle qu'il y a seulement eu 10 distractions de ce type entre le début et la fin de la période d'intervention. Ceci nous indique que lorsque l'enseignant a accompagné un groupe, les autres élèves, travaillant sur leurs activités diverses en ateliers autonomes, n'ont presque pas créé de distractions pour l'enseignant.

4.2.4.3 Conclusion

Les analyses présentées dans cette partie avaient pour but d'examiner les changements survenus dans le recours par l'enseignant aux énoncés d'étayage et d'organisation entre le début et la fin de la période d'intervention. Il s'agissait alors de déterminer si une évolution s'est produite pour chaque type d'énoncés, auquel cas une tendance précise a été relevée. Ainsi, nos résultats révèlent, pour chaque type d'énoncés d'étayage et d'organisation, différentes tendances évolutives. Les tableaux XXXI à XXXVIII de l'annexe E, pp. 230 à 237, présentent aussi pour chaque séquence d'ateliers, les fréquences et les pourcentages de chaque essai avec une activité. Comme l'indiquent ces tableaux, les proportions d'utilisation de chaque type d'énoncés de l'enseignant peuvent changer considérablement d'un essai à l'autre.

Le profil des évolutions dans le discours de l'enseignant qui se dégage de cette partie de l'analyse incite à penser que ces changements sont reliés aux habiletés et aux besoins particuliers des élèves en L2. Pour répondre à ce type de besoin, Bruner (1987), remarque que l'adulte peut mettre en place un soutien ponctuel que l'on nomme «étayage» à travers lequel il peut restreindre la complexité des interactions verbales et modifier son discours pour aider l'élève à passer d'un niveau actuel à un niveau potentiel de développement de nouvelles compétences communicatives. Afin de vérifier si tel est le cas dans cette recherche, nous avons effectué une dernière analyse permettant de voir si et comment l'utilisation des énoncés d'étayage a pu contribuer à des situations «d'étayage» spécifiques. Il s'agit d'une analyse micro-développementale.

4.2.5 Les situations d'étayage

Nous rappelons la dernière sous-question de recherche: Y a-t-il des exemples concrets de situations d'étayage reliés à chaque type d'énoncés de l'enseignant? Caractériser la valeur médiative des énoncés d'étayage permet dans une perspective de décrire la manière dont l'enseignant aide l'élève à prendre en charge son énoncé. Ce travail peut également servir de point d'appui à l'analyse de la fonction pragmatique des énoncés d'étayage telle que nous l'avons présentée en 3.4.2.2.1 (p. 106).

Nous présentons ci-dessous un exemple pour chaque type d'énoncé d'étayage de l'enseignant (en ordre d'importance) à l'aide de protocoles sous forme de tableaux T, d'explications et d'illustrations graphiques, tels que mis au point dans les sections 3.4.2.2.1 et 3.4.2.2.2 du chapitre traitant de la méthodologie. Chacun des exemples illustre une des valeurs modales que peuvent revêtir les énoncés d'étayage de l'enseignant.

Afin de faciliter la compréhension par le lecteur de l'analyse des situations d'étayage, il faut mentionner que tous les exemples sont tirés d'une même séquence d'atelier d'accompagnement. En se limitant ainsi aux données d'une séquence individuelle, les exemples et les descriptions peuvent être plus clairs pour le lecteur. Il s'agit de la cinquième séquence avec l'activité du jeu de Pige basé sur le thème des sentiments. Pendant le jeu de cartes, les élèves devaient composer des paires de cartes; une carte avec l'illustration d'un sentiment avec une carte qui porte sa description écrite. Il y avait les huit paires suivantes à trouver: Elle est timide. / Elle est contente. / Elle est fâchée. / Elle est surprise. / Il est triste. / Il est fatigué. / Il est confus. / Il est nerveux.

Pour aider à comprendre la signification des signes qui apparaissent dans les protocoles, les explications et les graphiques, voici d'autres renseignements utiles:

Colonne des données:

- Él.(avec un nombre; Él.1, Él.2, Él.3...) = l'élève qui a produit l'énoncé;
- Ens. = Enseignant / chercheur;

- () = une difficulté observée ou un geste (une production non-verbale);
- Mots ou énoncé en caractères *italiques* = mots ou énoncés dans la L1;

Colonne des commentaires:

- Mots soulignés = classification du discours de l'enseignant ou du niveau de production des élèves;
- () = difficultés observées par rapport au niveau de production d'un élève.

4.2.5.1 L'analyse micro-développementale

Protocole A: question

<i>Données</i>			<i>Commentaires</i>
A1	Ens.	Bon, c'est le tour d'Él.1.	<u>Entraînement</u>
A2	Él.1	Il est ...	<u>Production 1</u> : (manque de vocabulaire et de sens requis pour compléter l'énoncé)
A3	Ens.	Continue.	<u>Directive</u>
A4	Ens.	Qu'est-ce que c'est Él.1?	<u>Question</u>
A5	Él.1	Il est triste.	<u>Production 3</u>

Explication:

Le protocole A illustre comment l'utilisation d'une question fournit une situation d'étayage favorisant la production d'un énoncé oral correct et complet. D'abord, on voit que Él.1 n'a pas pu compléter sa demande d'information (A2). Alors, l'enseignant l'invite à continuer son effort et lui pose une question afin de l'amener à ajouter le vocabulaire nécessaire pour compléter un énoncé pour communiquer un message qui a du sens. Él.1 est ainsi amené à produire un énoncé complet (A5). L'illustration graphique de la figure 45 montre une progression qui va du niveau de production orale 1 (A2 - «Il est...» / manque de vocabulaire et de sens requis pour compléter l'énoncé) au niveau 3 (A5 - «Il est triste.»).

Figure 45: L'étayage avec une question

	Enseignant	EN		DI	QU	
Élèves						
3						Él.1
2						
1			Él.1			
0						
Énoncés		A1	A2	A3	A4	A5

Protocole B: extension

Données

Commentaires

B1	Ens.	Él.1.	<u>Entraînement</u>
B2	Él.1	(Il hésite.)	<u>Production 0</u>
B3	Ens.	O.K., qu'est-ce qu'est l'expression (Ens. mimique surpris)?	<u>Question (avec mime)</u>
B4	Él.2	Surprise.	<u>Production 1</u> : (forme incorrecte et énoncé incomplet)
B5	Ens.	Surpris.	<u>Extension</u>
B6	Él.1	Il est surpris.	<u>Production 3</u>

Explication:

Dans le protocole B, l'enseignant indique à Él.1 qu'il doit demander une carte. L'enseignant, étant conscient de l'hésitation de cet élève, lui offre une aide sous forme de question (B3). C'est donc à partir de cette question que l'aide d'Él.2 (B4) et le commentaire d'extension de l'enseignant (B5) ont été produits. Ici, le rôle de l'extension a permis à Él.1 de communiquer (répéter) une demande d'information complète (B6).

L'illustration graphique suivante (figure 46) permet de visualiser la progression d'Él.1 qui va du niveau de production orale 0 (B2 - aucun énoncé) au niveau 3 (B6 - «Il est surpris.»).

Figure 46: L'étayage avec une extension

Élèves	Enseignant	EN		QU		ET	
	3						Él.1
2						Él.2	
1							
0			Él.1				
Énoncés		B1	B2	B3	B4	B5	B6

Protocole C: utilisation de la L1

Données

Commentaires

C1	Él.1	That one. (L'élève montre à l'enseignant la carte qu'il voulait utiliser pour faire une paire dans une demande précédente.)	<u>Production 0: (Énoncé en L1)</u>
C2	Ens.	What does «Il est...» mean?	<u>Question en L1</u>
C3	Ens.	«Il est fâché»?	<u>Question</u>
C4	Él.1	The girl.	<u>Production 0: (Énoncé en L1)</u>
C5	Ens.	OK, which one is the girl here? «Il est...» or «Elle est...»? (L'enseignant pointe aux cartes de l'élève).	<u>Question en L1</u>

Données			Commentaires
C6	Él.2	«Il est...»	<u>Production 1</u> : (manque de vocabulaire et de la bonne forme pour compléter l'énoncé)
C7	Ens.	For a girl, it's «Elle est...» «Elle est fâchée». For a boy, it's «Il est fâché».	<u>Explication en L1</u> avec <u>modeling</u>
C8	Él.1	«Elle est fâchée» Él.2?	<u>Production 3</u>

Explication:

Le protocole C illustre un échange où l'enseignant a recours à la L1 afin d'aider Él.1 à saisir le sens d'un énoncé précédent et à reformuler sa demande. Dans cet extrait, les énoncés en L1 sont constitués de questions et d'une explication ainsi qu'un énoncé de modeling afin de corriger «Il est fâché» pour «Elle est fâchée». Nous voyons que c'est l'explication en L1 avec le modeling (C7) qui a amené Él.1 à communiquer un message de manière efficace en français (C8). Puisque l'énoncé C7 commence avec de l'anglais, il est présenté comme étant de la L1 dans la figure suivante. La figure 47 illustre le progrès d'Él.1 qui va du niveau de production orale 0 (C1 - «That one.» / énoncé en anglais) au niveau 3 (C8 - «Elle est fâchée.» / énoncé complet en français).

Figure 47: L'étayage avec l'utilisation de la L1

Élèves	Enseignant							
		L1	QU		L1		L1	
3								Él.1
2								
1							Él.2	
0	Él.1			Él.1				
Énoncés	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8

Protocole D: répétition

<i>Données</i>			<i>Commentaires</i>
D1	Ens.	O.K. Él.1.	<u>Entraînement</u>
D2	Él.1.	(Él.1 montre une carte à l'enseignant. Il ne sait pas comment demander l'autre carte)	<u>Production 0</u> : (aucun énoncé oral)
D3	Ens.	Ah, qu'est-ce qu'est... (L'enseignant fait semblant de s'endormir)?	<u>Question (avec mime)</u>
D4	Él.2	Fâche...uh...fatigué	<u>Production 2</u> : (énoncé incomplet)
D5	Ens.	Fatigué.	<u>Répétition</u>
D6	Él.1.	Él.3, "Il est...fatigué"?	<u>Production 3</u>

Explication:

Dans le protocole D, l'élève ne sait pas quel mot ou quelle expression utiliser dans la L2 pour demander une information. D'abord, il y a un entraînement, suivi d'une demande d'aide par Él.1. L'enseignant a donc recours à une question partielle, suivie d'un geste, ce qui incite Él.2 à suggérer le mot «fatigué». La confirmation de cet énoncé en utilisant la répétition (D5) a permis à Él.1 de formuler et communiquer un message complet. La figure suivante illustre la relation d'aide rapportée dans le protocole D et montre clairement le passage d'Él.1 vers une production du niveau 3 (énoncé D6). L'illustration graphique suivante (figure 48) montre une progression nette pour Él.1 qui est allé du niveau de production orale 0 (D2 - aucun énoncé) au niveau 3 (D6 - «Il est...fatigué?»).

Figure 48: L'étayage avec une répétition

	Enseignant	EN		QU		RP	
Élèves							
3							Él.1
2						Él.2	
1							
0			Él.1				
Énoncés		D1	D2	D3	D4	D5	D6

Protocole E: modeling

Données

Commentaires

E1	Él.1	Él.2,...	<u>Production 0</u> : (aucune demande)
E2	Ens.	How do you ask when it's a girl?	<u>Utilisation de la L1</u>
E3	Él.1	Elle est...	<u>Production 1</u> : (manque de vocabulaire et de sens requis pour compléter l'énoncé)
E4	Ens.	Elle est...quoi?	<u>Question</u>
E5	Ens.	Surprise?	<u>Modeling</u>
E6	Él.1	Surprise.	<u>Production 2</u> : (phrase incomplète)
E7	Ens.	Elle est surprise.	<u>Modeling</u>
E8	Él.1	Elle est surprise.	<u>Production 3</u>
E9	Él.2	Oui.	<u>Production 3</u>

Explication:

Le protocole E montre que l'enseignant a aussi eu l'occasion de présenter des mots et des expressions en ayant recours au modeling. Dans cet exemple, l'élève ne sait quelle

expression utiliser pour énoncer sa demande d'information. L'enseignant utilise d'abord la L1 afin d'inciter le début d'une demande. On observe une production plus ou moins appropriée d'Él.1 (E3) avec une lacune dans le vocabulaire nécessaire pour lui donner du sens. L'enseignant commence à utiliser le modeling afin de guider l'élève graduellement dans la formulation de son énoncé (E5 & E7). Cette aide a aidé Él.1 à produire et communiquer un énoncé au complet (vocabulaire, sens & forme). Enfin, Él.2 réagit de manière appropriée à cette demande. La figure suivante illustre les effets du modeling ci-dessus présenté avec une progression qui va du niveau 0 en production orale (E1 - aucune demande) au niveau 3 (E8 - Elle est surprise.)

Figure 49: L'étayage avec le modeling

	Enseignant		L1		QU	MO		MO	
Élèves									
3								Él.1	Él.2
2							Él.1		
1				Él.1					
0		Él.1							
Énoncés	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9

Protocole F: directive

Données

Commentaires

F1	Ens.	Continue Él.1	<u>Entraînement</u>
F2	Él.1	Él.2, Elle est...	<u>Production 1</u> : (absence de vocabulaire et de sens)
F3	Ens.	Qu'est-ce que c'est?	<u>Question</u>
F4	Él.1	<i>I don't know that card.</i>	<u>Production 0</u> : (utilisation de la L1)
F5	Ens.	Regarde sur la liste.	<u>Directive</u>
F6	Él.1	Elle est fâchée?	<u>Production 3</u>

Explication:

Le protocole F montre comment l'enseignant dirige ÉL.1 afin qu'il trouve l'information nécessaire pour produire un énoncé complet. Quand ÉL.1 n'a pas pu compléter sa demande, l'enseignant lui a posé une question afin de l'amener à ajouter le vocabulaire nécessaire pour donner du sens à son énoncé. Effectivement, l'énoncé F4 indique que c'est bien le vocabulaire qui manque. L'enseignant dirige l'attention de l'élève vers la liste du vocabulaire affichée au mur. Ainsi, ÉL.1 a communiqué son message (F6) avec tout le vocabulaire requis pour lui donner du sens. À l'intérieur de ce protocole, il existe d'abord, comme la flèche dans figure 50 l'indique, une décroissance du niveau 1 en production orale du français (F2 - «ÉL.2, Elle est...») au niveau 0 (F4 - «*I don't know that card*» / énoncé en anglais). Ensuite, il y a une progression nette du niveau 0 au niveau 3 (F6 - «Elle est fâchée?»).

Figure 50: L'étayage avec une directive

Enseignant	EN		QU		DI	
Élèves						
3						ÉL.1
2						
1			ÉL.1			
0				ÉL.1		
Énoncés	F1	F2	F3	F4	F5	F6

Protocole G: explication

Données

Commentaires

G1 ÉL.1 Il est content.

Production 1: (manque de vocabulaire approprié et erreur du genre)

<i>Données</i>			<i>Commentaires</i>
G2	Ens.	Est-ce que c'est juste «content»?	<u>Question</u>
G3	Él.1	Non.	<u>Production 1:</u> (indiquant la compréhension d'une question de clarification)
G4	Ens.	Alors, qu'est-ce que c'est?	<u>Question</u>
G5	Ens.	Surp...	<u>Modeling</u>
G6	Él.1	Surpris.	<u>Production 1:</u> (phrase incomplète et erreur du genre)
G7	Ens.	Oh, c'est une fille!	<u>Explication</u>
G8	Él.1	Surprise.	<u>Production 2:</u> (phrase incomplète)

Explication:

L'extrait ci-dessus illustre comment l'enseignant a utilisé trois énoncés d'étayage différents afin d'aider Él.1 avec la correction de deux erreurs : une erreur dans le choix du vocabulaire approprié et une erreur grammaticale (le genre). D'abord, il s'agit de deux questions de l'enseignant pour aider Él.1 à clarifier le sens. Sa carte montre une illustration de «Elle est surprise» au lieu de «Il est content». Ensuite l'enseignant utilise le modeling et une explication. C'est enfin l'énoncé d'explication de G7, servant à rappeler qu'il s'agit d'une fille au lieu d'un garçon, qui a amené Él.1 à corriger son erreur par rapport au genre (G8). Cette relation d'aide est illustrée à la figure suivante. L'illustration graphique suivante (figure 51) permet de visualiser une progression légère pour Él.1 qui demeure assez longtemps au niveau de production orale 1 (voir G1, G3 & G6 du protocole) avant d'avancer au niveau 2 (G8 - «Surprise»).

Figure 51: L'étayage avec une explication

Enseignant		QU		QU	MO		EP	
Élèves								
3								
2								Él.1
1	Él.1		Él.1			Él.1		
0								
Énoncés	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8

4.2.5.2 Conclusion

Dans cette dernière partie portant sur les énoncés de l'enseignant, nous avons tenté de voir les manières dont l'enseignant a eu recours à chacun des énoncés d'étayage afin de voir s'il peut aider les élèves avec des lacunes particulières en production orale.

Il apparaît d'abord, que les sept énoncés d'étayages présentés dans les exemples ci-dessus (question, extension, utilisation de la L1, répétition, modeling, directive et explication) ont été utiles pour aider les élèves à formuler des énoncés de manière plus efficace que ce que l'on observe à l'occasion de leurs premières tentatives. Parmi ces exemples, cinq cas montrent une progression qui va du niveau de production 0 au niveau 3. Un autre cas va du niveau 1 à 3 (question) et le dernier va du niveau 1 à 2 (explication). Il n'y a pas d'exemple qui va du niveau 0 à 2.

Généralement, on remarque aussi que les protocoles sont constitués de deux ou trois types d'énoncés. Il n'y a donc pas d'exemple pur montrant l'utilisation d'un énoncé d'étayage précis. Quoiqu'il en soit, les exemples présentés dans cette partie de l'analyse nous permettent de conclure que l'enseignant a répondu aux besoins d'élèves montrant des difficultés en production orale du français. Ces résultats nous permettent aussi d'établir

que le recours aux énoncés d'étayages est relié aux besoins ponctuels des élèves et conforte la position théorique de l'étayage présentée dans cette recherche.

CHAPITRE 5. INTERPRÉTATION DE L'ENSEMBLE DES RÉSULTATS

Le chapitre précédent fournissait une description des résultats obtenus à l'occasion de l'intervention de cette recherche. La présentation était organisée en fonction des questions de recherche formulées à la fin du chapitre 2. Le chapitre 5 a pour but de fournir des explications et des éléments de réponse permettant de donner du sens aux résultats obtenus dans la perspective de la problématique de cette recherche. Nous tenterons aussi d'interpréter les résultats en fonction de principaux éléments du cadre conceptuel pour un enseignement interactif et socioconstructiviste en L2 ainsi qu'à la lumière des recherches antérieures.

Cette recherche portait de la faible utilisation orale de la L2 en classe de français de base au cycle primaire. Notre champs d'intérêt était le travail de groupe en quatrième année, parce que nos observations dans les classes d'élèves débutants nous indiquaient que ces élèves utilisaient très peu le français pendant les activités de groupe.

Bien que le travail de groupe autonome (entre élèves) soit vu comme étant un moyen essentiel de promouvoir l'interaction avec autrui en classe de L2 (Long & Porter, 1985; MENE 1998b), il n'en demeure pas moins que la recherche adoptant une approche socioconstructiviste en classe de français de base, comme le travail en atelier d'accompagnement qui inclut la participation de l'enseignant, est à notre connaissance inexistante.

Cette recherche visait précisément à étudier l'effet de la participation de l'enseignant en atelier d'accompagnement sur les productions orales d'élèves débutants. L'atelier d'accompagnement, guidé par l'enseignant, a fait partie d'une démarche d'ateliers tournants intégrant aussi des ateliers autonomes pour les autres élèves qui ont travaillé entre eux sur d'autres activités. Cette approche présentait donc une nouvelle manière d'organiser le travail de groupe en classe de français de base.

Si nous souhaitons aider les élèves avec leur utilisation du français en classe, nous

devons porter davantage attention aux éléments qui entrent en jeu dans les processus interactionnels et socioconstructivistes qui sont susceptibles de modifier ce comportement.

5.1 L'effet de l'intervention sur les énoncés oraux des élèves

La première partie de l'analyse des résultats a porté sur l'utilisation à l'oral de chaque type d'énoncé de notre grille de classification des énoncés des élèves. Il s'agissait de savoir, entre autres, s'il y a eu une amélioration dans l'utilisation orale du français par les élèves du groupe expérimentiel (en atelier d'accompagnement) comparativement aux élèves du groupe témoin (en atelier autonome) en travaillant sur des activités d'écart d'information identiques. En gros, les résultats de l'analyse montrent que l'utilisation du français pour les élèves du groupe expérimentiel s'est avérée supérieure à celle du groupe témoin et que l'utilisation de l'anglais a été nettement plus élevée pour les élèves du groupe témoin. Ainsi, les résultats rendent compte du fait que l'intervention a favorisé une plus grande proportion d'utilisation du français pour les élèves du groupe expérimentiel.

Les résultats révèlent aussi qu'il y a eu une plus grande proportion d'utilisation d'énoncés silencieux dans le groupe expérimentiel, c'est-à-dire une action ou un geste par rapport à la tâche. Nous avons prévu que la production de gestes serait utile pour une activité d'écart d'information (section 4.2.1, p. 98). Étant donné que les résultats de l'intervention ont favorisé une plus grande fréquence d'utilisation du français dans le groupe expérimentiel, c'est à dire des énoncés centrés sur les activités d'écarts d'informations, nous sommes portés à croire que ce comportement a aussi motivé une plus grande fréquence d'utilisation de gestes silencieux centrés sur ces activités (p. ex.: passer une carte, faire un signe de tête ou des épaules). La manifestation de ces gestes est probablement attribuable à la meilleure compréhension de ce qui dit en français. Ceci peut aussi être expliqué par le fait que l'enseignant a été capable d'observer ces gestes en atelier d'accompagnement, ce qui pourrait avoir permis un codage plus stable par rapport à ce type de comportement. En ce qui concerne le groupe témoin, il a fallu écouter les enregistrements plus d'une fois en faisant les transcriptions afin d'interpréter ce type de

comportement. Il s'agit donc d'une limite méthodologique.

Ensuite, nous avons remarqué qu'en ce qui a trait au nombre total d'énoncés produits en français, les élèves du groupe expérimental ont produit environ la moitié du nombre d'énoncés du groupe témoin (1156 et 662 respectivement). À notre avis, ce résultat touche une des limites de l'intervention pédagogique de cette recherche. Il s'agit du nombre d'énoncés des élèves du groupe expérimental qui diminue lorsque l'enseignant fournit un soutien pédagogique et la fréquence de son discours augmente. Malgré cette limite, nous avons trouvé que lorsqu'on observe les pourcentages pour comparer le nombre d'énoncés des élèves en français de chaque groupe à leur nombre total d'énoncés, il existait une différence plus significative en faveur du groupe expérimental.

Les résultats obtenus pour l'analyse des énoncés des élèves semblent correspondre à un des objectifs principaux de l'atelier d'accompagnement fondé par Fijalkow (1993) pour l'enseignement de la lecture-écriture en classe de langue maternelle. Selon Fijalkow, il s'agit de favoriser au maximum des interactions «centrées sur la tâche». Dans cette perspective, une interprétation que nous faisons de la proportion d'utilisation de la L2 supérieure pour le groupe expérimental est que ces élèves ont participé à une activité d'écart d'information avec l'enseignant qui visait essentiellement des interactions «centrées sur une tâche en L2».

Un autre élément à considérer est l'importance des effets possibles de la simple présence de l'enseignant sur la langue utilisée dans les productions orales des élèves, indépendamment de la démarche pédagogique utilisée. Même s'ils ne parlaient pas, les élèves n'oseraient pas parler anglais. Nos résultats ne s'expliqueraient alors qu'en partie par l'efficacité de l'intervention pédagogique.

Nos résultats pour le groupe expérimental rappellent aussi ceux de Wong-Fillmore (1982; 1985) en classe d'anglais L2 où une plus grande utilisation de l'anglais a été observée dans des classes homogènes de débutants et dans un contexte d'enseignement

«*teacher-directed*». Wong-Fillmore (1985) a aussi observé que l'utilisation de la L2 augmentait dans des classes où les enseignants offraient aux élèves un soutien constant pendant leurs leçons.

Enfin, la différence que nous avons observée entre le groupe expérimentiel et le groupe témoin pour l'utilisation du français L2, rappelle les résultats qu'évoque Broner (2000) en classe d'espagnol L2: «*three children always used Spanish when speaking to the teacher, but when the interlocutor was another peer, other variables [such as being "on/off" task, the content of the activity, and other social relationships] came into play*» (p. 3).

À la lumière des résultats recueillis en réponse à la première question de recherche, nous arrivons à la conclusion que l'utilisation d'une activité d'écart d'information en atelier d'accompagnement a eu un effet favorable sur l'utilisation de la L2 pour le groupe expérimentiel. Nous croyons que ceci est probablement attribuable à la participation de l'enseignant en atelier d'accompagnement. Afin de vérifier si cette participation a eu un impact sur les productions orales des élèves, nous passons à l'interprétation des résultats par rapport au discours de l'enseignant en atelier d'accompagnement. Notre but est de voir comment ces interventions se sont déroulées et comment elles ont pu favoriser l'utilisation du français chez les élèves du groupe expérimentiel.

5.2 L'effet de la participation de l'enseignant à l'intérieur de l'atelier d'accompagnement

Traditionnellement, les recherches sur le discours de l'enseignant en classe de L2 ont porté sur trois aspects: 1) la proportion de son discours en comparaison de celle des élèves; 2) la classification de son discours en fonction d'énoncés pédagogiques ou de gestes; et 3) les caractéristiques de ses interventions (Chaudron, 1988, p.50). L'analyse des résultats pour la deuxième question de recherche a eu pour but de voir comment s'est manifestée la participation de l'enseignant dans l'atelier d'accompagnement en touchant

aux aspects ci-dessus dans trois sous-questions.

5.2.1 Le ratio de participation entre l'enseignant et les élèves

Le cadre conceptuel de cette recherche touche l'aspect contrôle de la présence de l'enseignement comme fournisseur d'une situation didactique favorisant des interactions orales entre lui et un petit groupe d'élèves. En atelier d'accompagnement, on peut donc distinguer deux sources d'énoncés, ceux de l'enseignant et ceux des élèves. C'est ainsi que l'analyse de la première sous-question a porté sur le ratio des énoncés de l'enseignant par rapport à celui des élèves. Pour ce faire, nous avons eu recours à une méthode de calcul permettant de comparer la proportion d'énoncés de l'enseignant à celle des élèves. Les résultats obtenus montrent qu'en général la proportion d'énoncés de l'enseignant est plus élevée que celle des élèves avec un ratio de 1,70:1. Pour ce qui est de chaque séquence d'ateliers étudiée, le pourcentage de participation de l'enseignant varie entre 49% et 69%.

Selon Chaudron (1988), différentes études ont montré que le discours de l'enseignant constitue habituellement entre 65% et 75% des interactions en classe (p. ex.: Bialystok, Fröhlich & Howard, 1978; Ramirez, 1986). Mais, ces recherches ont généralement porté sur des situations d'enseignement magistral. En comparaison, nos résultats pour l'atelier d'accompagnement montrent des pourcentages légèrement inférieurs à ce qui a été observé antérieurement en classe de L2. Nous pensons que cette différence provient probablement du fait que dans notre recherche, l'enseignant a travaillé avec un petit groupe d'élèves sur une activité d'écart d'information. Avec ce genre d'activité, les élèves ont dû s'échanger des messages afin de résoudre l'écart d'information. Chaque membre du groupe devait participer à tour de rôle, ainsi que l'enseignant qui participait au jeu d'écart d'information en plus de guide aux élèves pour l'utilisation de la L2. Cette situation diffère de l'enseignement magistral où l'enseignant s'adresse à une classe en entier et où le nombre d'élèves est beaucoup plus élevé. Dans ce contexte, les interactions enseignant-élève sont généralement du type question et réponse. Nous croyons que ces facteurs, entre autres, peuvent expliquer les différences entre nos résultats avec l'atelier d'accompagnement

et ceux des recherches antérieures avec l'enseignement magistral.

Il y a aussi lieu de croire que dans les activités proposées, deux sont plus faciles puisqu'elles sont plus axées sur l'utilisation d'un vocabulaire que sur des structures, la première et la huitième. Ainsi, il est possible de croire que la difficulté de la tâche peut avoir des effets sur ce qui est dit par l'enseignant, et sur le niveau de soutien pour que les élèves puissent faire l'activité.

La première sous-question visait aussi à savoir si et comment le ratio de participation de l'enseignant change entre la première et la dernière séquence d'ateliers. Les résultats de l'analyse des huit séquences d'ateliers individuelles ont montré qu'il y a eu des tendances irrégulières dans le ratio de participation de l'enseignant du début à la fin de la période d'intervention.

Dans une situation idéale, il nous semble qu'il y aurait eu une tendance graduelle vers une diminution dans la proportion d'énoncés de l'enseignant. Dans la situation présente, il n'y a pas eu d'évolution semblable. D'après ce que nous avons vécu pendant la période de l'intervention, nous sommes portés à croire que les résultats obtenus quant au ratio de participation de l'enseignant touchent sur une des particularités propres à notre intervention. Tel qu'il a été mentionné ailleurs, l'enseignant devait assumer le rôle de guide avec des élèves débutants. Nous avons aussi vu que différentes recherches ont démontré que l'enseignant assume ce rôle en réponse aux besoins ponctuels des élèves (p. ex.: Ellis, 1985; Lavallée, 1990; Tardif, 1994). Il y a donc lieu de croire qu'en comparant les résultats des huit séquences d'ateliers, la tendance irrégulière observée indique un rapport entre la proportion d'énoncés de l'enseignant et les besoins des élèves.

Pour résumer, l'analyse des résultats pour la première sous-question nous permet d'établir que les interventions, telles qu'elles ont été vécues dans nos classes de français de base avec des débutants, ont produit des résultats montrant que la proportion du discours de l'enseignant varie de manière irrégulière entre la première et la dernière séquence d'ateliers.

Cela pourrait être attribuable à trois facteurs. Le premier concerne le rôle de l'enseignant comme participant à tour de rôle pendant une activité d'écart d'information. Le deuxième concerne son rôle comme guide répondant aux besoins des élèves. Le troisième concerne le niveau de difficulté de l'activité pédagogique proposée.

5.2.2 Les énoncés d'étayage et d'organisation

En vue de chercher comment l'enseignant répond aux besoins ponctuels des élèves, nous avons proposé une deuxième sous-question afin de voir dans quelles proportions l'enseignant utilise les différents types d'énoncés d'étayage et d'organisation en atelier d'accompagnement. Pour ce faire, l'analyse des résultats a présenté la fréquence d'utilisation de chaque type d'énoncé de notre classification des énoncés de l'enseignant. Nos résultats montrent une utilisation supérieure des énoncés d'étayage (69,9%) en comparaison des énoncés d'organisation (30,1%). Ces résultats obtenus en classe de français de base, dont le temps d'enseignement est 3,3% du curriculum, se distinguent légèrement de ceux de Tardif (1994) en immersion française et anglaise dans des classes de maternelle, dont le temps d'enseignement est 100% dans la langue seconde. Les résultats de Tardif montrent qu'en moyenne le pourcentage d'énoncés d'étayage est 61% et le discours d'organisation est 39%. Par contre, Ramirez (1986) rapporte que parmi trois types de programmes d'immersion en espagnol L2, la moyenne des pourcentages d'énoncés d'étayage (qu'il appelle discours d'enseignement) est 49,9% et 51,1% pour les énoncés d'organisation. Ces résultats différents nous amènent à nous questionner sur ce qui pourrait influencer l'utilisation de l'une des catégories d'énoncés par rapport à l'autre.

Nous examinons d'abord l'organisation de l'enseignant et le type de programme. Tardif (1994) et Ramirez (1986) ont observé des enseignants avec des classes entières de débutants en immersion. Dans notre recherche, l'enseignant a travaillé avec un petit groupe de quatre ou cinq élèves débutants en français de base. Il se peut donc qu'avec nos élèves débutants du français de base qui passent 3,3% de leurs temps à l'école à fonctionner dans la L2, le discours de l'enseignant puisse être constitué d'une plus grande proportion

d'énoncés d'étayage et moins d'énoncés d'organisation en comparaison des élèves de classes d'immersion qui passent entre 75% à 100% de leurs temps à l'école à fonctionner dans la L2.

Le genre d'activité pourrait aussi avoir eu un effet sur le recours à un type d'énoncés par rapport à un autre. Tandis que nos résultats portent sur l'utilisation d'activités d'écart d'information, ceux de Tardif (1994), par exemple, portent sur les interactions entre un enseignant et tous les élèves d'une classe au cours de discussions dirigées. Ces différences rappellent l'interprétation de Tardif (1994) relative à une activité dirigée par l'enseignant et soulignent une autre limite de la présente recherche:

«In limiting the analysis to structured teacher directed time, one can expect that teacher talk will dominate the classroom discourse and thus the findings presented may not be representative of classroom talk in more unstructured teaching time» (p.468).

En examinant plus précisément la proportion de chaque type d'énoncés, deux éléments se distinguent comme étant révélateur pour les énoncés d'étayage: les questions (22,1%) et les extensions (18,0%). En ce qui a trait au recours aux questions, il a souvent été observé en classe de L2 que les enseignants posent beaucoup de questions (Long & Sato, 1983). Une des explications possibles est le contrôle que le recours aux questions peut avoir sur la suite du discours (Ellis, 1994). D'autres explications possibles pourraient concerner le type d'activités et le niveau d'habileté des élèves par rapport au vocabulaire et aux expressions requis pour s'échanger des informations à l'oral. Quant aux énoncés d'extension, nos résultats sont sensiblement comparables à ceux de Milk (1982) (14%) et de Ramirez (1986) (22%) qui ont aussi étudié l'impact de cette caractéristique du discours l'enseignant sur les productions orales des élèves.

Pour ce qui est des énoncés d'étayage moyennement utilisés par l'enseignant, il y en a eu trois: l'utilisation de la L1, les répétitions et le modeling.

En ce qui concerne l'utilisation de la L1, nos résultats montrent un pourcentage

d'utilisation de 10,1%. Cependant, les résultats d'autres recherches montrent des pourcentages très différents. Par exemple, Ramirez (1986) rapporte 33,6% en espagnol L2, Duff et Polio (1990) rapportent 32,1% en anglais L2 et Tardif (1994) trouve 0,4% en classe d'immersion française et anglaise.

Pour ce qui est des répétitions, nous avons obtenu un pourcentage d'utilisation moyen de 8,4%. Ceci se distingue de ce que les recherches antérieures en L2 montrent, environ 20% du discours de l'enseignant a été constitué de répétitions (Chaudron, 1988).

En guise d'explication des causes possibles de ces résultats différents, nous nous appuyons sur les interprétations de Ramirez (1986) et Tardif (1994). Selon eux, les facteurs susceptibles d'influencer le recours par l'enseignant aux différents types d'énoncés d'étayage pourraient relever de trois sources: le type de programme, l'âge des apprenants et l'organisation de la classe.

Enfin, nos résultats concernant le modeling (7,7%), reflètent le plus ce qui est habituellement observé en classe de L2. Par exemple, Ramirez (1986) rapporte 7,3% d'utilisation du modeling et l'étude de Tardif (1994) en montre 9,6%.

Nos résultats montrent aussi que le pourcentage d'utilisation de certains énoncés d'étayage peut être très bas, comme avec les directives (2,2%) et les explications (1,4%). Par exemple, l'enseignant a utilisé les directives pour donner des consignes explicites telles que «*Regarde au tableau*» et «*C'est un garçon. Alors, on dit "il est..."*». Il a aussi fourni très peu d'explications grammaticales. Cette partie des résultats semble indiquer qu'avec une activité d'écart d'information, le soutien pédagogique est moins axé sur des explications directes (ou enseignements) en comparaison des énoncés amenant les élèves à réfléchir sur leurs productions orales.

L'analyse des énoncés d'organisation a montré une préférence pour l'utilisation des règlements (15,1%) et de l'entraînement (10,8%) en comparaison du renforcement (3,7%) et

des autres commentaires d'organisation (0,3%).

Le recours aux règlements du jeu a été retenu comme énoncé à cause des activités d'écart d'information utilisées dans cette recherche. Pour cette raison, il n'est pas possible de comparer les résultats pour les règlements du jeu avec ceux des recherches antérieures. Cependant, puisque l'enseignant a utilisé des énoncés de règlements du jeu, il est possible d'attester de leur pertinence à l'intérieur de la présente recherche.

En ce qui concerne l'entraînement, nos résultats (10,8%) montrent une moyenne qui est nettement plus élevée que celle de Tardif (1994) pour le «*prompting*» (1,8%). Nous pensons que cette différence est aussi attribuable aux particularités des activités d'écart d'information utilisées dans cette recherche. Lors du déroulement du jeu, nous avons prévu que ce type d'énoncés serait utile en classe de débutants pour encourager la participation des élèves à tour de rôle et pour effectuer certaines tâches (section 4.2.2.1, p. 103). L'utilisation des énoncés d'entraînement par notre enseignant atteste également de leur justification dans cette recherche.

Les résultats observés jusqu'ici rendent partiellement compte des manières dont l'enseignant répond aux besoins ponctuels des élèves. Une autre manière d'interpréter les effets du discours de l'enseignant en atelier d'accompagnement a été de voir s'il y a eu une évolution entre le début et la fin de la période de l'intervention pour chaque type d'énoncé d'étayage et d'organisation (partie deux de la deuxième sous-question). L'analyse des résultats portant sur les huit séquences d'ateliers individuelles a montré qu'il y a eu des changements.

En ce qui concerne les résultats de l'analyse des énoncés d'étayage, nos résultats montrent des tendances irrégulières, d'augmentation et de régression. Les tendances de régression ont surtout été observées dans la deuxième partie de la période de l'intervention pour les questions, le modeling, les explications et l'utilisation de la L1. Par contre, les énoncés d'extension montrent une tendance vers une augmentation. Enfin, les énoncés de

répétition et de directives montrent des tendances irrégulières. Quant à l'utilisation de la L1 qui diminue avec le temps, nous pensons que ce résultat pourrait être attribuable à la compréhension des règlements à suivre avec les activités présentées au cours de la période d'intervention.

Pour ce qui est des résultats de l'analyse des énoncés d'organisation, différentes tendances se sont aussi révélées. Il y a eu une tendance vers une diminution pour les énoncés des règlements du jeu et du renforcement. Il y a aussi eu une augmentation dans le recours aux énoncés d'entraînement. Enfin, la fréquence d'utilisation des autres commentaires d'organisation a été si peu faible que nous n'avons pas fait d'analyse portant l'évolution dans le temps.

Les interprétations que nous tentons de faire par rapport aux changements observés dans le discours de l'enseignant entre la première et la dernière séquence d'atelier tiennent compte du fait que ces productions relèvent soit des besoins des élèves, soit par des circonstances imposées par des aspects méthodologiques. En premier lieu, nous pensons que le fait que le vocabulaire et les expressions requis pour l'activité d'écart d'information ont changé d'une séquence d'ateliers à l'autre a eu une influence sur les productions des élèves, ce qui a eu un effet sur les productions de l'enseignant et la langue nécessaire pour effectuer les tâches. Deuxièmement, le niveau de difficulté d'utilisation du vocabulaire et des expressions a probablement aussi varié pour chaque élève du groupe expérientiel. Troisièmement, la répétition du type d'activité pour deux séquences d'ateliers consécutives a probablement rendu la tâche plus facile pour certains élèves au cours de la deuxième séquence. Enfin, la composition des groupes a changé assez régulièrement. Chaque élève a dû s'habituer à travailler avec des élèves différents d'une séquence d'ateliers à l'autre.

En résumé, l'analyse des résultats pour la seconde partie de la deuxième sous-question révèle quelques aspects révélateurs du discours de l'enseignant. Les résultats nous indiquent que la proportion d'utilisation des différents types d'énoncés de l'enseignant peut varier lorsque l'atelier d'accompagnement est pratiqué en classe de français de base

avec des débutants. Dans ce sens, les résultats confirment les théories présentées dans le cadre conceptuel concernant l'utilisation d'un modèle d'atelier qui s'inspire de la combinaison de deux approches. D'abord, selon l'approche interactive, le discours de l'enseignant peut être constitué d'ajustements en réponse aux besoins des élèves (Long, 1981, voir p. 20). Ensuite, nous avons aussi vu que l'approche socioconstructiviste est basée sur des théories qui préconisent la possibilité d'ajustements dans une situation d'accompagnement (Bruner, 1987; Tharp et Gallimore, 1988; Vygotsky, 1978). Nous sommes donc permis de croire que l'atelier d'accompagnement, tel que pratiqué dans cette recherche a permis à l'enseignant de modifier son discours en fonction des besoins des élèves lorsqu'ils travaillent sur des activités d'écart d'information.

Nous avons aussi vu que le discours de l'enseignant a été constitué d'une plus grande proportion d'énoncés d'étayages que d'organisation. Ce faisant, nous cherchons maintenant à interpréter l'effet que l'utilisation des énoncés d'étayage a pu avoir en réponse aux besoins ponctuels des élèves pour la production orale du français. C'est ainsi que la dernière sous-question a visé essentiellement à découvrir s'il y a eu des exemples concrets de situations d'étayages reliées à chaque type d'énoncés d'étayage.

5.2.3 Les situations d'étayages

Dans le cadre conceptuel, nous avons précisé que les énoncés d'étayage ne contribuent à une situation d'étayage concrète que lorsqu'il s'agit d'un soutien qui s'ajuste par rapport aux besoins ponctuels des élèves (Vygotsky, 1978). Pour cette recherche, nous avons aussi précisé que l'enseignant doit ajuster son intervention pour aider l'élève à passer de son niveau actuel à un niveau potentiel de production orale en L2 afin de créer une situation «étayage» concrète.

La définition d'une situation d'étayage en L2 que nous avons adoptée, c'est-à-dire à l'intérieur de la zone proximale du développement (ZPD), est la suivante: l'étayage en L2 consiste à faire passer les élèves du niveau i en production orale au niveau $i+1$ par des

interventions de l'enseignant qui leur permettent de construire progressivement des énoncés oraux d'un degré supérieur au niveau actuel de compétence. Dans cette perspective, nous avons examiné l'effet de chaque type d'énoncé d'étayage dans des situations d'étayage spécifiques. Les analyses micro-développementales présentées à l'aide de protocoles, d'explications et d'illustrations graphiques ont permis de montrer que les sept types d'énoncés d'étayage identifiés dans cette recherche ont permis, à divers moments, à l'enseignant d'aider les élèves à produire un énoncé plus complet en français. Ceci signifie que les élèves ont pu bénéficier des interventions de l'enseignant lorsqu'il a eu recours aux énoncés d'étayage. En fait, les exemples présentés dans l'analyse micro-développementale montrent que pour chaque type d'énoncé d'étayage, certains élèves ont amélioré leur production d'énoncés individuels en L2.

La fonction de l'accompagnement peut s'analyser en de nombreuses composantes. Dans cette recherche, il s'agit d'énoncés d'étayage et d'organisation. L'efficacité de cette relation didactique dépend des compétences de l'enseignant comme guide et de ses capacités d'ajustement. Mais elle dépend aussi du niveau de développement et d'habileté de l'apprenant. Dans notre étude, les interventions de l'enseignant-chercheur reflètent les besoins des élèves débutants en première année d'apprentissage du français de base. La plupart des interventions semblent attirer l'attention des élèves sur l'écoute, les questions et les répétitions, ce qui indique qu'ils sont au premier niveau de la ZDP. Par contre, il est probable qu'au fur et à mesure que ces élèves avancent dans leur apprentissage du français, les interventions de l'enseignant pourraient les inciter à modifier leurs productions orales aux deuxième et troisième niveaux et de la ZDP. En effet, d'autres études ont montré que les interventions de l'enseignant se modifient avec l'âge ou l'habileté de l'apprenant et selon la nature des problèmes à résoudre (Lavallée, 1990; Tharp & Gallimore, 1988; Tardif, 1994; Wong-Fillmore, 1985).

Parmi nos situations d'étayages concrètes, l'enseignant a utilisé 2 ou 3 énoncés d'étayage différents. Tharp et Gallimore (1988) expliquent qu'il est normal de trouver plus d'un type d'énoncé d'étayage dans le discours de l'enseignant dans une situation de

soutien en classe. Nos résultats par rapport à cet effet semblent aussi conforter la conception du soutien pédagogique de Tharp & Gallimore (1988) où l'enseignant réagit sur le vif aux lacunes observées dans les productions orales d'élèves. Nous rappelons l'explication de ces auteurs:

«The means of assistance are not narrowly prescriptive. They are infinitely variable in their selection and patterning by individual teachers. This is because the responsiveness to the ZPD requires individualisation according to the exigencies of the moment and movement in the ZPD» (Tharp et Gallimore, 1988, p. 70).

Pendant la période de l'intervention, nous avons aussi pu observer comment certains élèves faibles bénéficient de l'accompagnement qui leur est fourni afin de combler des difficultés avec la construction d'énoncés en L2. Les avantages de la médiation éducative pour les élèves faibles sont aussi soulignés dans d'autres recherches qui ont été menées en classe de L2 (Adair-Hauck, 1993; Adair-Hauck & Donato, 1995). Quoique cela ne soit pas notre objectif, les interventions que nous avons vécues avec le groupe expérimental nous indiquent que les élèves les plus faibles bénéficient surtout de l'utilisation de la L1 (protocoles C) et des directives (protocoles F). Le protocole suivant avec utilisation de la L1 sert à montrer un autre exemple d'accompagnement avec un élève faible (Él.1).

Protocole H

	<i>Données</i>	<i>Commentaires</i>
H1	Él.1 <i>I can't remember any of'em.</i>	<u>Production O</u> : (utilisation de la L1)
H2	Ens. <i>Well you need a bit of help.</i>	<u>Utilisation de la L1</u>
H3	Ah, qu'est-ce que c'est «ha ha ha....» (Ens. mime content)?	<u>Question</u> (avec mime)
H4	Él.1 Il est...	<u>Production 1</u> : (absence de vocabulaire et de sens)
H5	Él.2 Content.	<u>Production 2</u> : (phrase incomplète)
H6	Ens. Content.	<u>Répétition</u>

H7		<i>So what are you going to ask?</i>	<u>Utilisation de la L1</u>
H8	Él.1	Él.2, il est content?	<u>Production 3</u>

Par contre, l'exemple suivant montre comment certains élèves ne tirent pas profit d'une situation d'étayage pour compléter un énoncé. Cet exemple montre ce qui passe lorsqu'un élève qui comprend (Él.2) ne permet pas à son interlocuteur (Él.1) de compléter son énoncé. Il réagit plutôt à l'énoncé de l'enseignant (I6) en train d'aider Él.1. Ceci nous indique que parfois, certains élèves ne veulent pas attendre qu'un élève faible réagisse à la communication d'un message.

Protocole I

<i>Données</i>			<i>Commentaires</i>
I1	Él.1	Él.2,...	<u>Production 0</u> : (aucune demande)
I2	Ens.	<i>How do you ask for a girl?</i>	<u>Utilisation de la L1</u>
I3	Él.1	Elle est...	<u>Production 1</u> : (manque de vocabulaire et de sens requis pour compléter l'énoncé)
I4	Ens.	Elle est contente?	<u>Modeling</u>
I5	Él.1	...contente.	<u>Production 1</u> : (manque de vocabulaire et de sens requis pour compléter l'énoncé)
I6	Ens.	Elle est contente?	<u>Modeling</u>
I7	Él.2	Oui.	<u>Production 3</u>

Cet exemple, entre autres, montre que le recours aux énoncés d'étayages ne mène pas toujours à la création d'une situation d'étayage concrète. L'objectif de notre recherche ne portait pas directement sur l'analyse de cet aspect de l'impact du discours de l'enseignant. Cependant, les résultats nous amènent à croire que les énoncés d'étayage

permettent d'abord à l'enseignant d'assurer une des deux grandes fonctions de l'accompagnement d'un «natif» en L2 engagé dans une interaction avec des «non-natifs», l'accompagnement pour communiquer en L2. Deuxièmement, il nous apparaît qu'à l'instar des besoins langagiers ponctuels des élèves, l'enseignant a pu utiliser des énoncés d'étayage afin qu'ils puissent produire des énoncés d'un niveau plus élevé qu'avant.

Enfin, de ce que nous avons observé dans les transcriptions expérientielles, il apparaît que c'est surtout l'enseignant qui fournit l'accompagnement dans une situation d'étayage. Pour ce qui est du rôle des élèves, l'enseignant les invite à différents moments d'une situation d'étayage à intervenir afin d'aider un de leurs pairs. Cela nous amène à croire que dans la période de cinq mois étudiée, la participation de l'enseignant en atelier d'accompagnement n'a pas permis de responsabiliser les élèves eux-mêmes dans l'initiation de situation d'étayage ou leur participation à de telles situations.

5.3 Conclusion

Les résultats de cette recherche sont instructifs sur le rôle que peut jouer notre conception de la participation de l'enseignant en atelier d'accompagnement. Les analyses des résultats et les interprétations que nous avons pu en tirer sont productrices de connaissances à propos de certaines caractéristiques de cette approche, principalement en ce qui concerne les moyens possibles pour favoriser l'utilisation de la L2 en classe de débutants du français de base.

D'abord, selon les résultats de l'analyse quantitative portant sur les énoncés des élèves, la proportion d'énoncés en français a été nettement plus élevée pour les élèves du groupe expérientiel (en atelier d'accompagnement) en comparaison du groupe témoin. Nous pouvons donc affirmer que la participation de l'enseignant en atelier d'accompagnement a eu un effet positif sur la production d'énoncés en français pour les 52 sujets du groupe expérientiel.

Les résultats amènent aussi des éléments révélateurs au sujet du discours de l'enseignant en atelier d'accompagnement. D'abord, ils révèlent que l'enseignant a intégré dans son discours les sept énoncés d'étayage et trois sur quatre des énoncés d'organisation que nous avons définis et analysés. De plus, des occasions se sont présentées où l'enseignant a pu utiliser les énoncés d'étayage dans des «situations d'étayages concrètes» afin d'agir envers les besoins ponctuels des élèves en production orale. Ces résultats nous portent à croire que l'utilité et la rentabilité des énoncés étudiés, en utilisant une activité d'écart d'information en atelier d'accompagnement, semblent évidentes pour l'enseignement du français de base en classe de débutants. Enfin, les résultats de cette recherche permettent de mettre à jour une disparité qui semble exister entre deux approches pour le travail de groupe en classe de français de base, dont l'une qui privilégie le travail autonome, telle que recommandée dans le guide du Ministère de l'éducation de la Nouvelle-Écosse (1998b) pour l'enseignement du français de base et l'autre qui préconise les avantages du soutien de l'enseignant en atelier d'accompagnement.

CHAPITRE 6. CONCLUSION

L'objectif premier de cette recherche était d'examiner les éléments propres à la participation de l'enseignant en atelier d'accompagnement afin d'apporter une solution didactique, même partielle, au problème de la faible utilisation orale de la L2 que nous avons observé en classe de débutants du français de base. Une recherche portant sur cet objectif devrait contribuer à la production de connaissances sur les caractéristiques de cette participation et à leur impact sur l'utilisation de la L2 en classe de débutants.

Notre recherche nous a permis d'établir un lien théorique entre l'utilisation d'activités interactives et le développement d'habiletés en communication orale en L2. Nous pensons donc que l'évolution de la didactique des langues secondes doit passer par des recherches menées sur le terrain qui visent à étudier les différents aspects de l'acte d'interaction enseignant-élève et élève-élève afin de déterminer les conditions qui contribuent à favoriser ou à nuire à l'utilisation de la L2.

Cette recherche nous a permis d'observer, d'analyser et d'interpréter les comportements langagiers d'élèves débutants et d'un enseignant du français de base par la mise à l'essai d'un modèle d'ateliers d'accompagnement.

Il a d'abord fallu situer cette recherche par rapport au problème de la faible utilisation de la L2. Notre expérience en classes de débutants a montré qu'en ayant recours au travail de groupe et à l'apprentissage coopératif, les élèves utilisent plus souvent la L1 (l'anglais). Nous avons aussi vu que d'autres auteurs (Ford, 1991; Cummins, 1999; Turnbull, 1996) ont fait des observations semblables en classe de français de base et d'immersion. Une des explications que nous fournissent ces auteurs est que les élèves utilisent souvent la L1 lorsque les activités pédagogiques et les rôles qu'on leur propose sont d'un niveau de compétence communicative plus élevé que leur niveau actuel.

En se penchant sur les théories du développement de la communication orale des débutants, il est dès lors apparu nécessaire d'inscrire la conception d'un nouveau modèle pour le travail de groupe dans un cadre conceptuel particulier celui, de l'interaction sociale et de la médiation éducative par un adulte. Nous avons donc identifié le besoin d'un soutien

langagier pour des débutants en nous appuyant sur l'idée de Vygotsky (1978; 1986) qui souligne l'importance d'un discours dirigé par l'enseignant comme une des premières étapes de l'apprentissage d'une langue afin de fournir une préparation appropriée aux élèves qui ne possèdent pas encore une connaissance adéquate d'une langue.

À l'instar de cette recommandation, nous avons remis en question le rôle actuellement proposé de l'enseignant pendant le travail de groupe. C'est pour cette raison que nous avons examiné des structures de travail de groupe qui préconisent que la participation de l'enseignant est essentielle pour guider le développement de nouvelles connaissances et habiletés. Deux modèles pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture en classe de L1 qui privilégient les rencontres entre des groupes d'élèves et l'enseignant et qui favorisent «l'entrée dans l'écrit» ont été considérés (Fijalkow, 1993; Tharp & Gallimore, 1988). Ces deux modèles sont inspirés des théories psycholinguistiques et socioconstructivistes de Vygotsky (1978; 1986). Ces modèles nous ont permis de croire que des élèves débutants en français de base pourraient profiter des interventions de ce genre.

Selon Vygotsky, la «zone proximale du développement» (ZPD) est l'écart entre d'une part le niveau de développement atteint par un individu donné agissant seul dans la réalisation d'une tâche et d'autre part le niveau de développement qu'il atteint lorsqu'il est guidé par un autre individu expert dans la réalisation de cette tâche. La notion de la ZPD occupe une place centrale dans la psychologie de Vygotsky parce qu'elle est liée au guidage réalisé par un expert, comme l'enseignant.

Suivant cette perspective, certaines recherches menées en classe de L2 (Ellis, 1985; Roehler & Cantlon, 1996; Spada & Lightbown, 1993, Tardif, 1994) montrent que le discours de l'enseignant est constitué de certains éléments qui fournissent un support langagier important, comme les directives, l'entraînement, l'extension, les explications, le modeling, les questions, le renforcement, la répétition et l'utilisation de la L1. Enfin, les résultats des recherches retenues dans le cadre conceptuel nous ont aidé à déterminer les éléments d'une classification des énoncés de l'enseignant appartenant à deux catégories

différentes: des énoncés d'étayage et des énoncés d'organisation.

De plus, pour tenir compte des productions orales des élèves, il a fallu établir une classification des énoncés de l'élève afin de déterminer surtout ce qui est de la L1 et de la L2, ce qui est entre les deux et ce qui est un comportement non-verbal. Pour ce faire, nous avons adopté la classification de Duff et Polio (1990).

La recherche effectuée est de type exploratoire plutôt que vérificatoire, étant donné qu'elle ne se fonde pas sur des hypothèses. La démarche est de type recherche-action quasi-contrôlée, puisqu'elle est constituée des quatre classes ordinaires de notre milieu de travail, dont deux classes ont servi comme groupe expérimentiel et deux autres, comme groupe témoin.

L'intervention a consisté à faire varier la manière dont l'enseignant fournit une aide lors d'une séquence d'ateliers tournants, un modèle inspiré des écrits de Fijalkow (1993). Dans les classes expérimentielles, l'enseignant s'est consacré à un groupe d'élèves à la fois avec lequel il a travaillé sur une activité d'écart d'information en vue de développer avec eux un maximum d'interactions orales autour cette activité. Ce type de travail de groupe a porté le nom d'atelier d'accompagnement. Dans les classes témoins, les élèves ont reçu les mêmes activités en ateliers autonomes, mais le rôle de l'enseignant a été de circuler autour de la classe afin d'aider tous les élèves au besoin. Habituellement, c'est de cette manière qu'on fonctionne en utilisant le travail de groupe en classe de français de base.

L'intervention s'est déroulée tel que planifié, à quelques exceptions. À cause d'un magnétophone défectueux, nous avons perdu les données pour une des activités avec le groupe témoin. Aussi, dans les deux groupes, les élèves n'ont pas tous été présents pour les huit séquences d'ateliers.

Étudier les énoncés oraux des élèves et de l'enseignant dans un contexte d'étayage s'est aussi avéré un défi tant ce processus d'analyse est complexe. L'identification des effets de la participation de l'enseignant sur les caractéristiques uniques à la «production

orale» des élèves a parfois été très difficile. La précision des éléments requis pour une production orale réussie de la L2 (section 4.2.2.2 de la méthodologie) ne tiennent pas compte des caractéristiques de la compréhension orale. Les résultats de cette recherche incitent donc à une prudence dans leur généralisation en ce qui constitue l'utilisation de la L2.

Notre étude avait pour première question de recherche : Dans quelle mesure l'utilisation orale du français par les élèves est-elle plus élevée dans l'atelier d'accompagnement comparativement à l'atelier autonome?

Les résultats obtenus pour l'analyse des énoncés des élèves montrent que le groupe expérimental (en atelier d'accompagnement) a produit une plus grande proportion d'énoncés en français que le groupe témoin (en atelier autonome). Le groupe expérimental a aussi produit une plus grande proportion de comportements non-verbaux centrés sur la tâche. Par contre, le groupe témoin a produit la plus grande proportion pour une des catégories d'énoncés, celle de l'utilisation de l'anglais.

Nous pouvons donc conclure que la mise à l'essai des huit séquences d'ateliers tournants a été plus favorable pour les élèves en atelier d'accompagnement que pour les élèves en atelier autonome. Nous pouvons aussi inférer que le résultat positif concernant l'utilisation du français par les élèves du groupe expérimental peut être attribué à la condition d'enseignement, c'est-à-dire l'organisation d'un atelier dans lequel l'enseignant participe à une activité d'écart d'information et utilise le français avec les élèves.

Ensuite, pour essayer de comprendre comment la participation de l'enseignant peut avoir un impact sur l'utilisation du français par les élèves, nous avons tenté de répondre à des questions portant plus précisément sur le discours de l'enseignant à l'intérieur de l'atelier d'accompagnement. Ces interrogations ont provoqué la deuxième question de recherche, afin de voir comment s'est manifestée la participation de l'enseignant dans l'atelier d'accompagnement. Ceci a incité trois sous-questions: a) Quel est le ratio des énoncés en termes de pourcentage de l'enseignant par rapport à celui des élèves? b) Dans

quelles proportions l'enseignant utilise-t-il les différents types d'énoncés d'étayage et d'organisation? (Pour 2a et 2b: Quels sont les changements survenus entre le début et la fin de la période d'intervention?) et c) Y a-t-il des exemples concrets de situations d'étayages reliés à chaque type d'énoncé de l'enseignant?

D'abord, en ce qui concerne le ratio des énoncés, les résultats montrent qu'en moyenne l'enseignant a produit 63% des énoncés et que les élèves en ont produit 37%. De plus, les pourcentages pour l'enseignant sont entre 49% et 63% pour cinq sur huit séquences d'ateliers. Ces résultats sont inférieurs à ce qui est habituellement observé dans des classes entières en L2 (voir Chaudron, 1988). On peut donc inférer que l'atelier d'accompagnement, tenu en petit groupe, a probablement eu un effet sur le ratio de participation entre l'enseignant et les élèves.

Pour ce qui est des résultats portant sur l'analyse des énoncés de l'enseignant, nous avons trouvé que celui-ci a produit significativement plus d'énoncés d'étayage que d'énoncés d'organisation. Plus précisément, certains types d'énoncés d'étayage, comme les questions et les extensions ont plus souvent été utilisés en comparaison de l'utilisation de la L1, les répétitions et le modeling. Par contre, l'utilisation des directives et des explications a été très faible.

Cette partie de l'analyse a aussi montré que le recours à certains types d'énoncés a changé entre la première et la dernière séquence d'ateliers. Il y a d'abord eu une tendance vers une augmentation pour l'utilisation de l'extension et l'entraînement. Les tendances vers une diminution sont observées pour le recours aux questions, modeling, explications, règlements, directives et l'utilisation de la L1.

Nous avons aussi conclu que les changements dans le discours de l'enseignant peuvent être attribués aux besoins des élèves pendant l'activité d'écart d'information. Les protocoles présentés en réponse à la troisième sous-question montrent que l'atelier d'accompagnement a permis à l'enseignant de guider un élève dans la construction d'un énoncé efficace en L2 en ayant recours aux différents types énoncés d'étayage. À cet égard,

nous avons trouvé que l'enseignant utilise deux ou trois types d'énoncés différents en fournissant son soutien dans une situation d'étayage concrète.

Enfin, il semble que l'intervention, telle qu'elle a été pratiquée dans cette recherche, a produit des résultats qui confirment notre conception de l'accompagnement axée sur un soutien qui s'ajuste par rapport aux habiletés d'élèves débutants en français de base.

Les implications pédagogiques

Si l'on tente de faire un rapprochement entre la portée des théories interactionnistes en L2 présentées dans le cadre conceptuel et les résultats de cette recherche, on se rend compte que les théories de Krashen (1982; 1985), faisant appel à la nécessité d'une exposition à des intrants compréhensibles suivant la formule $i + 1$, sont pertinentes en classe de débutants. En effet, dans un atelier d'accompagnement, l'enseignant fournit une source constante d'intrants en L2. Nous avons remarqué que les élèves qui participent à ce genre d'intervention obtiennent de meilleurs résultats en matière de production orale que ceux qui ne sont pas exposés à des intrants avec l'enseignant.

L'utilisation de la L2 en classe de débutants semble donc être facilitée par l'accompagnement qui est donné par l'enseignant. L'apprenant peut ainsi commencer à s'approprier le vocabulaire, le sens et les formes de la langue requis pour la communication de messages oraux. L'utilisation de la L2 ne semble donc pas être quelque chose que les débutants font seul, mais qu'ils le font en collaboration avec l'enseignant qui utilise couramment la L2.

Cette recherche apporte donc une contribution non-négligeable à la critique d'une approche de l'enseignement / apprentissage de la L2 qui favorise l'utilisation des activités de production orale entre apprenants débutants. C'est notamment de cas du programme d'étude du MENE (1998b) lorsqu'il recommande que «*la langue de communication en classe soit uniquement la L2*» (1998a, p.3). Il propose aussi que dans une classe de français de base à l'élémentaire «*où on vise le développement des habiletés en*

communication par l'entremise de l'interaction et de la négociation, le travail de groupe nous serve comme technique de base pour au moins 50% de nos activités» (MENE, 1998b, p.71). Cette conception pédagogique de l'enseignement de la L2 est plutôt fondée sur des modèles d'apprentissage coopératif (Johnson & Johnson, 1991, 1994; Slavin, 1990) que sur les conclusions d'études empiriques en L2. Or, nos résultats montrent que les élèves qui continuent de travailler de manière autonome (groupe témoin) utilisent presque exclusivement l'anglais pour communiquer entre eux. Par contre, l'atelier d'accompagnement avec l'enseignant a eu un effet positif sur l'utilisation orale du français de 52 élèves de quatrième année en français de base. Il est donc clair qu'une approche de travail de groupe autonome axée sur la production orale entre apprenants ne favorise pas l'utilisation du français entre débutants.

Nous croyons que d'autres enseignants du français de base en classes de quatrième année pourraient aussi mettre les élèves en ateliers tournants, afin de participer à des ateliers d'accompagnement. Cela en raison du fait que les élèves de cette recherche ont réussi à améliorer leur utilisation de la L2 en travaillant de cette manière. Ces améliorations semblent être considérables en comparaison des élèves qui utilisent plutôt la L1 en travaillant sur la même activité en atelier autonome.

Nous croyons cependant que l'implantation des ateliers tournants en classe de L2 doit se faire avec prudence, en tenant compte de l'attitude que l'enseignant doit adopter pour se décentrer du contrôle de toutes situations et de la supervision de tous les groupes (pratique habituelle) afin de ne travailler qu'avec un des groupes pour mener un atelier d'accompagnement. Pour y parvenir, il faut entraîner les élèves à respecter une règle dès le début: on n'appelle pas l'enseignant quand il travaille avec un autre groupe. Ce n'est qu'en respectant cette règle que l'enseignant peut se «consacrer entièrement» à un groupe d'élèves avec lequel il peut travailler et développer des interactions centrées sur une activité en L2.

Rappel des limites

Quant aux implications que le modèle d'atelier d'accompagnement de cette

recherche peut avoir dans d'autres classes de L2, elles comprennent certaines limites qu'il convient de rappeler.

D'abord, il y a le petit nombre de participants (52 sujets expérimentiels et 52 sujets témoins). Les données de cette recherche s'appliquent à deux écoles du comté de Lunenburg en Nouvelle-Écosse. Les classes étaient constituées de groupes d'élèves qui recevaient un enseignement en français de base deux fois au cours d'un horaire de six jours, au lieu de 30 minutes par jours comme il est recommandé dans le guide du MENE (1998b). Étant donné le manque de ressources humaines et financières, il a été impossible d'inclure d'autres écoles dans cette recherche.

Il existe aussi des limites inhérentes à une recherche-action dans laquelle on est à la fois observateur, acteur et sujet de la recherche. Au moment de l'action, il est difficile d'aider et d'interagir avec les élèves et d'observer en même temps ce qui se passe. Notre attention est concentrée sur la tâche à accomplir et sur les décisions à prendre au fur et à mesure que l'activité se déroule. Il a donc été nécessaire de s'appuyer sur les enregistrements audiophoniques, les journaux tenus sur le terrain après chaque séquence d'ateliers et les transcriptions afin de réfléchir en profondeur sur les actions accomplies par l'enseignant et les élèves en atelier d'accompagnement. Cette réflexion s'appuie donc en partie sur la mémoire et est une interprétation de ce qui a guidé nos interventions.

Le matériel utilisé touche sur une autre limite. Nous voulons rappeler que les activités d'écart d'information utilisées à l'intérieur de cette étude ont été conçues à la fois pour l'enseignement de la L2 et pour la collecte de données. Elles n'ont donc pas toutes les caractéristiques de l'authenticité en ce qui a trait à des situations d'interaction et de langue, telles que recommandées dans le syllabus communicatif-expérientiel (Tremblay, Duplantie & Huot, 1990), le syllabus langue (Painchaud, 1990b) et le programme d'étude pour le français de base du MENE (1998b). En fait, la conception d'une activité communicative visant la production orale en classe peut différer selon les auteurs, enseignants et chercheurs, ces derniers donnant une importance différente à la communication du message, du sens ou de la forme. Pour notre part, nous avons opté pour des activités de type plutôt structural à

l'intérieur de jeux communicatifs en utilisant le matériel recommandé par le MENE. Ce choix a été conditionné par le niveau d'habileté de nos élèves en production orale et par le fait que les activités ne devaient pas dépasser une période de cinq minutes. Il a aussi été conditionné par notre manque d'accès aux techniques de pointe pour la production du matériel plus original pour situer la communication orale dans un contexte authentique. Cependant, il est possible qu'une recherche similaire soit effectuée en réduisant cette limite.

Il est de notre avis que la valeur des interventions pédagogiques dépend en partie du genre d'activité et du matériel présentés en atelier. Les résultats que nous avons obtenus se limitent au matériel et aux caractéristiques de l'interaction orale que nous avons étudiés en utilisant les activités d'écart d'information. Il est donc impossible de généraliser nos résultats à d'autres types d'activités pédagogiques.

Les implications pour la recherche

Nos résultats concernant l'atelier d'accompagnement et l'utilisation de la L2 peuvent ouvrir des pistes pour d'autres recherches. Il s'agit, entre autres, du transfert des apprentissages en atelier d'accompagnement. En effet, l'aide de l'enseignant a comme objectif ultime de rendre l'élève plus autonome lorsqu'il travaille avec ses pairs. On pourrait donc se demander si les apprentissages faits en atelier d'accompagnement sont utilisés lorsque l'élève est en atelier autonome. C'est-à-dire, il serait intéressant de voir si l'élève est capable d'apprendre à utiliser la L2 en atelier autonome ainsi que des comportements d'étayage que l'enseignant assume facilitant la production orale. Une étude plus longue pourrait étudier les liens entre les progrès des élèves en atelier d'accompagnement et leur transfert en atelier autonome en classe de français de base.

Dans les ateliers autonomes, les élèves travaillent sans supervision directe de l'enseignant. Chaque groupe a un travail différent à effectuer. Les élèves ne doivent sous aucun prétexte déranger l'enseignant, mais peuvent recourir à des référentiels (p. ex: affiches avec des listes de mots ou d'expressions utiles) ou demander de l'aide à leurs voisins pour effectuer leur travail. Il serait donc intéressant à savoir ce qui se passe dans

une situation de travail autonome. Que font les élèves qui travaillent sans l'aide de l'enseignant? Quand ils ont besoin d'aide, vers qui, ou vers quoi s'orientent-ils?

Cette recherche est la première à porter sur l'atelier d'accompagnement en classe de français de base. De plus, elle est la première à utiliser un instrument d'analyse micro-développementale dont les illustrations graphiques tiennent compte à la fois des énoncés de l'enseignant et des élèves afin de montrer les étapes de la progression dans une situation d'étayage concrète. Dans cette optique, d'autres chercheurs pourraient utiliser cet instrument afin de le rendre plus valide et d'élargir le champs des connaissances existantes par rapport aux caractéristiques de l'accompagnement en classe de langue seconde.

RÉFÉRENCES

- Abrami, P., Chambers, B., Poulsen, C. et al. (1996). *Apprentissage coopératif: théories, méthodes, activités*. Montréal: Les Éditions de la Chenelière.
- Adair-Hauck, R. B. (1993). *A Descriptive Analysis of Whole Language/Guide Participatory Versus Explicit Teaching Strategies in Foreign Language Instruction*. Pittsburg: University of Pittsburg, Thèse de doctorat.
- Adair-Hauck, R. B. & Donato, R. (1995). Méthode d'enseignement des langues étrangères à l'intérieur de la zone de développement proximal. Dans S. Rehorick, & V. Edwards (Éds.), *L'apprentissage et l'enseignement des langues secondes. Les liens entre la théorie et la pratique*, (pp. 254-277). (Numéro spécial: *Canadian Modern Language Review*)
- Aljaafreh, A. & Lantolf, J. (1994). Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development. *Modern Language Journal*, 78, 465-483.
- Allen, P., Fröhlich, M. & Spada N. (1984). The communicative orientation of language teaching: An observation scheme. Dans J. Handscombe, R. Orem & B. Taylor (Éds.), *On TESOL '83: The Question of Control* (pp. 231-252). Washington, D.C.: TESOL.
- Allwright, D. (1984). The importance of interaction in classroom language learning. *Applied Linguistics*, 5, 156-171.
- Allwright, D. & Bailey, K. (1991). *Focus on the Language Classroom*. New York: Cambridge University Press.
- Bernard, I. (1997). *Acti-Vie 1, Program Guide*. Scarborough, Ontario: Prentice Hall Ginn Canada.
- Berrier, A. (1996). Actes de parole: grandeurs ou misères. *Canadian Modern Language Review*, 54 (4), 640-654.
- Besse, H. (1982). Vers un apprentissage contrasté de la compétence communicative étrangère. Dans *Actes du 2e Colloque sur la didactique des langues*. Québec, CIRB (Centre international de recherche sur le bilinguisme).
- Bialystok, E., Fröhlich, M. & Howard, J. (1978). *The teaching and learning of French as a second language in two distinct learning settings. Project report*. Toronto: Modern Language Centre, Ontario Institute for Studies in Education.
- Breen, M. (1982). Authenticity in the language classroom. *Bulletin de l'ACLA) Association canadienne des linguistiques appliquées* 4 (2), 7-23.
- Breen, M. (1985). The social context for language learning - A neglected situation. *Studies in Second Language Acquisition* 7, 135-158.
- Broner, M. (2000). English and Spanish language use by three fifth graders in a full immersion classroom. Dans *American Council and Immersion Education Newsletter* (Juin). Document internet: <http://carla.acad.umn.edu/immersion-broner.html>

- Brooks, F. & Donato, R. (1994). Vygotskian approaches to understanding foreign language learner discourse during communicative tasks. *Hispania*, 77, 262-274.
- Bruner, J. (1975). The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language* 2 (1), 1-20.
- Bruner, J. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris, Ed. Retz.
- Bialystok, E., Fröhlich, M. & Howard, J. (1978). *The teaching and learning of French as a second language in two distinct learning settings. Project report*. Toronto: Modern Language Centre, Ontario Institute for Studies in Education.
- Calvé, P. (1993). Pour enseigner le français...en français. *Canadian Modern Language Review*, 50 (1), 15-29.
- Calvé, P. (1991). Corriger ou ne pas corriger, là n'est pas la question. *Canadian Modern Language Review*, 48 (3), 458-471.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. Dans J. Richards & R. Schmidt (Éds.), *Language and Communication* (pp. 2-27). London: Longman.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1, 1-47.
- Caron, J. (1994). *Quand revient septembre...Guide sur la gestion de classe participative*. Montréal: Les Éditions de la Chenelière Inc.
- Caron, J. (1997). *Quand revient septembre...Guide sur la gestion de classe participative, volume 2*. Montréal, Éditions de la Chenelière Inc.
- Cazden, C. (1988). *Classroom discourse: the language of teaching and learning*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.
- Chaudron, C. (1988). *Second Language Classrooms, Research on Teaching and Learning*. New York: Cambridge University Press.
- Chesterfield, R., Chesterfield, K., Hayes-Latimer, K. et al. 1983. The influence of teachers and peers on second language acquisition in bilingual preschool programs. *TESOL Quarterly*, 17, 401-419.
- Clarke, J., Wideman R. & Eadie, S. (1990). *Together We Learn, Cooperative Small Group Learning*. Toronto: Prentice -Hall Canada Inc.
- Cohen, E. (1984). *Designing Groupwork: Strategies for the Heterogeneous Classroom*. New York: Teachers College Press.
- Cummins, J. (1999). Immersion Education for the Millenium: What we Have Learned from 30 Years of Research on Second Language Immersion. Ontario Institute for Studies in Education. Relevé le 8 avril, 2000. <http://www.utoronto.ca/~jcummins/papers/japan.html>.

- de Courcy, M. (1995). French with a little help from their friends: Learning together in Australian Late French Immersion. *Canadian Modern Language Review*, 51 (3), 537-554.
- Doise, W. & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris, Interéditions.
- Donato, R. (1994). Collective scaffolding in second language learning. Dans J.P. Lantolf & G. Appel (Éds.), *Vygotskian Approaches to Second Language Research* (pp. 35-56). Norwood, New Jersey: Ablex.
- Doughty, C. & Pica, T. (1986). "Information-gap" tasks: An aid to second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 20 (2), 305-325.
- Duff, P. & Polio, C. (1990). How much foreign language is there in the foreign language classroom? *The Modern Language Journal*, 74 (2), 154-166.
- Duplantie, M. (1991). Jouer à l'authentique ou se faire jouer par l'authentique? *Bulletin de l'ACLA*, 4 (2).
- Ellis, R. (1984). *Classroom Second Language Development*. Oxford: Pergamon Press.
- Ellis, R. (1985). Teacher-pupil interaction in second language development. Dans S. Gass. & C. Madden (Éds.), *Input in Second Language Acquisition* (pp. 69-85). Rowley, Mass: Newbury House.
- Ellis, R. (1986). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Fijalkow, J. (1993). *Entrer dans l'écrit*. Tournai: Éditions Magnard.
- Ford, E. (1991). Criteria for developing an observation scheme for cooperative language learning. *Canadian Modern Language Review*, 48 (1), 45-63.
- Gagné, G., Lazure, R., Sprenger-Charolles, L. & et al. (1989). *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle, Tome 1 Cadre conceptuel, thésaurus et lexique des mots-clés*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.
- Gass, S. & Varonis, E. (1985). Task variation and non-native/non-native negotiation of meaning. Dans S. Gass. & C. Madden (Éds.), *Input in Second Language Acquisition* (pp. 149-161). Rowley, Mass: Newbury House.
- Germain, C. (1986). La pédagogie de la communication: essai de définition. Dans A. M. Boucher, M. Duplantie & R. LeBlanc (Éds.), *Propos sur la pédagogie de la communication en langues secondes* (pp.2-15). Montréal: Centre Éducatif et Culturel inc.

- Germain, C. (1991). Les interactions sociales en classe de langue seconde ou étrangère. Dans C. Garnier., N. Bednarz & I. Ulanovskaya (Éds.), *Après Vygotski et Piaget (perspectives sociales et constructivistes: Ecoles russe et occidentale)* (pp. 105-115). Bruxelles: DeBoeck-Wesmael.
- Germain, C. (1993). *Le point sur l'approche communicative en didactique des langues*. Montréal: Centre Éducatif et Culturel inc.
- Giasson, J. (1995). *La lecture, de la théorie à la pratique*. Montréal: Gaëtan Morin Éditeur ltée.
- Giasson, J. (1997). L'intervention auprès des élèves en difficulté de lecture: bilan et perspectives. *Revue de l'ACELF*, 15 (2), article 5. (<http://www.acef.ca/revue/XXV2/articles/r252-05.html>).
- Harel, Y. (1992). Teacher talk in the cooperative learning classroom. Dans C. Kessler (Éd.), *Cooperative Language Learning* (pp. 153-162). New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Harley, B. (1993). Instructional strategies and SLA in early French immersion. *Studies in Second Language Acquisition*, 15 (2), 245-259.
- Harley, B. (1994). Appealing to consciousness in the second language classroom. *AILA Review*, 11, 57-68.
- Hatch, E. (1978). Discourse analysis and second language acquisition. Dans E. Hatch (Éd.), *Second language acquisition: a book of readings* (pp. 401-435). Rowley, Mass: Newbury House.
- Hawkins, B. (1988). *Scaffolded Classroom Interaction and its Relation to Second Language Acquisition for Language Minority Children*. Los Angeles: University of California, Thèse de doctorat.
- Hébert, Y. (1990). *Syllabus formation langagière générale. L'Étude nationale sur les programmes de français de base*. Ottawa: Marc Veilleux Éditeur.
- Howden, J. & Kopiec, M. (1999). *Structurer le succès*. Montréal: Chenelière/MacGraw-Hill.
- Howden, J. & Martin, H. (1997). *La coopération au fil des jours: des outils pour apprendre à coopérer*. Montréal: Chenelière/MacGraw-Hill.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. Dans J. Pride & J. Holmes (Éds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Harmondsworth, Angleterre: Penguin Books.
- Inspection Académique de l'Aude, Circonscription de Carcassonne 2. (1992). *La démarche Fijalkow*. Bulletin d'information.
- Ivic, I. (1994). Perspectives. *Revue trimestrielle d'éducation comparée*, XXIV (3), 793-820.
- Johnson, D. (1992). *Approaches to Research in Second Language Research*. New York: Longman Publishing Group.

- Johnson D. W. & Johnson, R. T. (1991). *Cooperation in the Classroom*. Edina, Minnesota: Interaction Book Co.
- Johnson D. W. & Johnson, R. T. (1994). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive and Individualistic Learning*. (4e ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Krashen, S. (1982). *Principals and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford, Great Britain: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis*. New York: Longman Group Ltd.
- Krashen, S. & Terrell, T. (1983). *The Natural Approach*. Hayward, CA: Alemany Press.
- Lavallée, B. (1990). Teacher talk: The role of language and paralinguage in French immersion kindergarten. Edmonton: University of Alberta. Mémoire de maîtrise.
- LeBlanc, R. (1990). *Rapport synthèse. L'Étude nationale sur les programmes de français de base*. Ottawa: Marc Veilleux Éditeur.
- LeBlanc, C., Courtel, C. & Trescases P. (1990). *Syllabus Culture / National Core French Study*. Ottawa, Marc Veilleux Éditeur.
- Legarreta, D. (1977). Language choice in bilingual classrooms. *TESOL Quarterly* 11, 9-16.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin éditeur ltée.
- Lightbown, P. (1992). Can they do it themselves? A comprehension-based ESL course for young children. Dans R. J. Courchène, J. I. Glidden, J. St. John & C. Thérien (Éds.), *L'enseignement des langues secondes axé sur la compréhension*. (pp. 353-370). Ottawa: Les Presses Universitaires d'Ottawa.
- Lightbown, P. & Spada, N. (1993). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Long, M. (1981). Input, interaction and second language acquisition. Dans H. Winitz (Ed.), *Native language and foreign language acquisition. Annals of the New York Academy of Sciences*, 379, 259-278.
- Long, M. (1985). Input and second language acquisition theory. Dans Dans S. Gass. & C. Madden (Éds.), *Input in Second Language Acquisition* (pp. 377-393). Rowley, Mass: Newbury House.
- Long, M., Adams, L., McLean, M. et al. (1976). Doing things with words: Verbal interaction in lockstep and small group classroom situations. Dans J. F. Fanselow & R. Crymes (Éds.), *On TESOL '76*, 137-153. Washington, DC: TESOL.
- Long, M. & Porter, P. (1985). Group work, interlanguage talk, and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 19, 207-228.
- Long, M. & Sato, C. (1983). Classroom foreigner talk discourse: Forms and functions of teacher's questions. Dans H. Seliger & M. Long (Éds.), *Classroom Oriented*

- Research in Second Language Acquisition* (pp. 268-286). Rowley, Mass: Newbury House.
- Lyster, R. (1994). La négociation de la forme: stratégie analytique en classe d'immersion. *Canadian Modern Language Review*, 50 (3), 446-465.
- Lyster, R. (1999). La négociation de la forme: la suite... mais pas la fin. *Canadian Modern Language Review*, 55 (3), 355-384.
- Mas, J., Carr, W. & Mennill, J. (1994). *A Guide to Visages*. Don Mills, Ontario: Addison-Wesley Publishers.
- McGroarty, M. (1989). The benefits of cooperative learning arrangements in second language instruction. *The Journal for the National Association for Bilingual Education*, 13 (2), 127-143.
- McGroarty, M. (1991). What can peers provide? Dans J.E. Alatis (Éd.), *Georgetown University Roundtable on Language and Linguistics 1991* (pp. 41-55). Washington DC: Georgetown University Press.
- McGroarty, M. (1993). Cooperative learning and second language acquisition. Dans D. Holt (Éd.), *Cooperative Learning: A Response to Linguistic and Cultural Diversity*. (pp. 19-46). Washington DC: Centre for Applied Linguistics.
- McDonell, W. (1992). The role of the teacher in the cooperative learning classroom. Dans C. Kessler (Ed.), *Cooperative Language Learning* (pp. 163-174). New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Mercer, N. (1995). *The Guided Construction of Knowledge (Talk amongst Teachers and Learners)*. Avon, Angleterre: Multilingual Matters Ltd.
- Milk, R. (1982). Language use in bilingual classrooms: two case studies. Dans M. Hines & W. Rutherford (Éds.), *On TESOL '81*, 181-191. Washington, D.C.: TESOL.
- Ministère de l'éducation de la Nouvelle-Écosse. (1998a). *Programmes d'études des écoles publiques*. Halifax, Nouvelle-Écosse.
- Ministère de l'éducation de la Nouvelle-Écosse. (1998b). *Programmes d'études: Français de base à l'élémentaire*. Halifax, Nouvelle-Écosse.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette.
- Munby, J. (1978). *Communicative Syllabus Design*. Cambridge, Angleterre: Cambridge University Press.
- Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H. H. et al. (1978). *The Good Language Learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Netten, J. & Planchat-Ferguson, J. (1995). Strategies for Developing Communicative Competence with Emphasis on Comprehensible Input. Dans G. Duquette (Éd.), *Second Language Practice, Classroom Strategies for Developing Communicative Competence* (pp. 43-53). Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd.

- Nobuyoshi, J. & Ellis, R. (1993). Focused communication tasks and second language acquisition. *ELT journal*, 47, 203-210.
- Nunan, D. & Lamb, C. (1996). *The Self-directed Teacher*. Cambridge, Angleterre: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1997). Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: Three communicative strands in the language classroom. *The Modern Language Journal*, 81 (4), pp. 443-456.
- Painchaud, G. (1990a). Les outils de communication: le syllabus langue. *Canadian Modern Language Review*, 47 (1), 54-65.
- Painchaud, G. (1990b). *Syllabus langue / National Core French Study*. Ottawa: Marc Veilleux Éditeur.
- Pearson, P. & Gallagher, M. (1983). The instruction of reading comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 317-344.
- Piaget, J. (1967). *La psychologie de l'intelligence*. Paris: Armand Colin.
- Pica, T. & Doughty, C. (1985). Input and interaction in the communicative language classroom: A comparison of teacher-fronted and group activities. Dans S. Gass. & C. Madden (Éds.), *Input in Second Language Acquisition* (pp. 115-132). Rowley, Mass: Newbury House.
- Pica, T., Lincoln-Porter, F., Paninos, D. et al. (1996). Language learners' interaction: How does it address the input, output, and feedback needs of L2 learners? *TESOL Quarterly*, 30 (1), 59-84.
- Porter, P. (1986). How learners talk to each other: input and interaction in task-centered discussions. Dans R. R. Day (Éd.), *Talking to Learn, Conversation in Second Language Acquisition* (pp. 200-222). Rowley, Mass: Newbury House.
- Ramirez, J. (1986). Comparing structured English immersion and bilingual education: First year results of a national study. *American Journal of Education*, 95 (1), 122-148.
- Richard-Amato, P. (1988). *Making it Happen*. New York: Longman Inc.
- Rodgers, T. (1988). Co-operative language learning: What new? *Communication présentée dans Materials for Language Learning and Teaching, Anthology Series 22*.
- Roehler, L. & Cantlon, D. (1996). *Scaffolding: A Powerful Tool in Social Constructivist Classrooms*. Document internet relevé de <http://www.web3.educ.msu.edu/Literacy/papers/paperlr2.htm>.
- Slavin, R. (1990). *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice*. Massachusetts: Allyn and Bacon.

- Schinke-Llano, I. (1983). Foreigner talk in content classrooms. Dans H. Seliger & M. Long (Eds.), *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition* (pp. 146-165). Rowley, Mass: Newbury House.
- Snow, M. (1989). Negotiation of meaning in the immersion classroom. Dans *Negotiation of meaning: Teacher's Activity Manual*. Rockland, M.D.: Board of Education of Montgomery County.
- Spada, N. & Lightbown, P. (1993). Instruction and the development of questions in L2 classrooms. *Studies in Second Language Acquisition* 15, 205-224
- Stern, H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Stern, H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Strong, M. (1986). Teacher language to limited English speakers in bilingual and submersion classrooms. Dans R. R. Day (Éd.), *Talking to Learn, Conversation in Second Language Acquisition* (pp. 53-63). Rowley, Mass: Newbury House.
- Swain, M. (1997). Collaborative dialogue: Its contribution to second language learning. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 33, 115-132.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. Dans C. Cook & B. Seidhofer (Éds.), *Principles and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H.G. Widdowson* (pp. 125-144). Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. (1993). The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. *Canadian Modern Language Review*, 50 (1), 158-164.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. Dans S. Gass & C. Madden (Éds.), *Input in Second Language Acquisition* (pp. 235-253). Rowley, Mass: Newbury House.
- Swan, M. (1985). A critical look at the communicative approach (1). *ELT Journal*, 2-12.
- Tardif, C. (1994). Classroom teacher talk in early immersion. *Canadian Modern Language Review*, 50 (3), 466-481.
- Tharp, G. R. & Gallimore, R. (1982). Inquiry process in program development. *Journal of Community Psychology*, 10, 103-118.
- Tharp, G. R. & Gallimore, R. (1985). The logical status of metacognitive training. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 13 (3), 455-466.
- Tharp, G. R. & Gallimore, R. (1988). *Rousing Minds to Life*. New York: Cambridge University Press.
- Tremblay, R., Duplantie, M. & Huot, D. (1990). *The Communicative / Experiential Syllabus : National Core French Study*. Ottawa, Marc Veilleux Éditeur.

- Turnbull, M. (1996). Let's discuss. *Canadian Modern Language Review*, 52 (4), 655-660.
- Ulichny, P. (1996). Performed conversations in an ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 30 (4), 739-762.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society - The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language*. Cambridge: The MIT Press.
- Vygotsky, L. (1987). *The Collected Works of L. S. Vygotsky, Vol. 1: Problems of general psychology*. New York: Plenum Press.
- Weiss, F. (1983). *Jeux et activités communicatives dans la classe de langue*. Paris: Hachette.
- Wells, G. (1981). *Learning Through Interaction - The Study of Language Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry: Toward a Sociocultural Practice and Theory of Education*. New York: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. & Stone, A. (1985). The concept of internalization in Vygotsky's account of the genesis of higher mental functions. Dans J. Wertsch (Ed.), *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives* (pp. 162-179). New York: Cambridge University Press.
- White, L. (1987). Against comprehensible input: The input hypothesis and the development of second language competence. *Applied Linguistics*, 8 (2), 95-110.
- Wilkins, D. (1976). *Notional syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- Williams, M. & Burden, R. (1997). *Psychology for Language Teachers: a Social Constructivist Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wong-Fillmore, L. (1982). Instructional language as linguistic input: second language learning in classrooms. Dans L. Wilkinson (Ed.), *Communicating in the Classroom* (pp. 283-296). New York: Academic Press.
- Wong-Fillmore, L. (1985). When does teacher talk work as input. Dans S. Gass. & C. Madden (Éds.), *Input in Second Language Acquisition* (pp.17-50). Rowley, Mass: Newbury House.

ANNEXES

Tableau XIV

Résultats de l'ANOVA pour l'état de réussite

Source:	DDL:	S. des carrés:	Carré moyen:	Test-F:
Entre-groupes	1	,038	,038	,056
Intra-groupes	102	69,808	,684	p = ,8131
Total	103	69,846		

Groupe:	Fréquence:	Moyenne:	Déviatiion Std.:	Erreur Std.:
Expérientiel	52	2,058	,777	,108
Témoin	52	2,019	,874	,121

Comparaison:	Diff. Moy.:	PLSD de Fisher:	F de Scheffe:	t de Dunnet:
Expé. vs. Tém.	,038	,322	,056	,237

Tableau XV

Pourcentages et fréquences des types d'énoncés des élèves / première activité

Atelier n°:	1	2	3	4	5	6	Total
Groupe expérimentiel							
L1	30,6% 15	30,0% 15	15,6% 7	27,6% 8	31,8% 7	55,2% 16	30,4% 68
L1c	2,0% 1	2,0% 1	0,0% 0	6,9% 2	4,5% 1	0,0% 0	2,2% 5
Langue combinée	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0	3,4% 1	0,0% 0	3,4% 1	0,9% 2
L2c	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0	4,5% 1	3,4% 1	0,9% 2
L2	55,1% 27	60,0% 30	77,8% 35	51,7% 15	54,5% 12	37,9% 11	58,0% 130
Silence	10,2% 5	6,0% 3	6,7% 3	10,3% 3	4,5% 1	0,0% 0	6,7% 15
Pause	2,0% 1	2,0% 1	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0	0,9% 2
Énoncés non-codés	0,0% 0						
Total	49	50	45	29	22	29	224
Groupe témoin							
L1	81,6% 93	87,1% 61	72,9% 43	71,8% 74	75,0% 48	39,6% 19	73,8% 338
L1c	3,5% 4	2,9% 2	3,4% 2	1,9% 2	1,6% 1	2,1% 1	2,6% 12
Langue combinée	0,9% 1	1,4% 1	0,0% 0	2,9% 3	3,1% 2	2,1% 1	1,7% 8
L2c	0,0% 0	1,4% 1	5,1% 3	0,0% 0	0,0% 0	6,2% 3	1,5% 7
L2	14,0% 16	7,1% 5	18,6% 11	21,4% 22	17,2% 11	47,9% 23	19,2% 88
Silence	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0	1,9% 2	3,1% 2	2,1% 1	1,1% 5
Pause	0,0% 0						
Énoncés non-codés	0,0% 0						
Total	114	70	59	103	64	48	458

Tableau XVI

Pourcentages et fréquences des types d'énoncés des élèves / deuxième activité

Atelier n°:	1	2	3	4	5	6	Total
Groupe expérimentiel							
L1	39,0% 16	31,7% 19	21,3% 10	23,5% 8	24,0% 6	29,4% 10	28,6% 69
L1c	9,8% 4	8,3% 5	4,3% 2	2,9% 1	0,0% 0	5,9% 2	5,8% 14
Langue combinée	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0	2,9% 1	0,0% 0	0,0% 0	0,4% 1
L2c	2,4% 1	1,7% 1	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0	0,8% 2
L2	36,6% 15	56,7% 34	74,5% 35	64,7% 22	76,0% 19	47,1% 16	58,5% 141
Silence	9,8% 4	1,7% 1	0,0% 0	5,9% 2	0,0% 0	17,6% 6	5,4% 13
Pause	2,4% 1	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0	0,4% 1
Énoncés non-codés	0,0% 0						
Total	41	60	47	34	25	34	241
Groupe témoin							
L1	71,0% 66	69,1% 56	97,3% 71	85,7% 84	65,5% 57	75,0% 69	76,9% 403
L1c	3,2% 3	3,7% 3	1,4% 1	2,0% 2	8,0% 7	2,2% 2	3,4% 18
Langue combinée	2,2% 2	3,7% 3	1,4% 1	1,0% 1	3,4% 3	1,1% 1	2,1% 11
L2c	7,5% 7	7,4% 6	0,0% 0	2,0% 2	3,4% 3	3,3% 3	4,0% 21
L2	16,1% 15	16,0% 13	0,0% 0	9,2% 9	19,5% 17	18,5% 17	13,5% 71
Silence	0,0% 0						
Pause	0,0% 0						
Énoncés non-codés	0,0% 0						
Total	93	81	73	98	87	92	524

Tableau XVII

Pourcentages et fréquences des types d'énoncés des élèves / troisième activité

Atelier n°:	1	2	3	4	5	6	Total
Groupe expérimentiel							
L1	25,0% 12	5,9% 2	27,1% 13	12,8% 6	10,7% 3	9,1% 1	17,1% 37
L1c	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0	3,6% 1	0,0% 0	0,5% 1
Langue combinée	2,1% 1	0,0% 0	2,1% 1	0,0% 0	3,6% 1	0,0% 0	1,4% 3
L2c	0,0% 0	0,0% 0	2,1% 1	2,1% 1	0,0% 0	0,0% 0	0,9% 2
L2	68,8% 33	94,1% 32	68,8% 33	85,1% 40	75,0% 21	81,8% 9	77,8% 168
Silence	4,2% 2	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0	7,1% 2	9,1% 1	2,3% 5
Pause	0,0% 0						
Énoncés non-codés	0,0% 0						
Total	48	34	48	47	28	11	216
Groupe témoin							
L1	81,8% 54	80,5% 70	78,2% 68	79,2% 42	70,0% 42	68,8% 66	76,2% 342
L1c	0,0% 0	3,4% 3	1,1% 1	3,8% 2	3,3% 2	5,2% 5	2,9% 13
Langue combinée	6,1% 4	9,2% 8	0,0% 0	1,9% 1	0,0% 0	2,1% 2	3,3% 15
L2c	0,0% 0	2,3% 2	2,3% 2	5,7% 3	8,3% 5	11,5% 11	5,1% 23
L2	10,6% 7	4,6% 4	18,4% 16	9,4% 5	18,3% 11	12,5% 12	12,2% 55
Silence	1,5% 1	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0	0,2% 1
Pause	0,0% 0						
Énoncés non-codés	0,0% 0						
Total	66	87	87	53	60	96	449

Tableau XVIII

Pourcentages et fréquences des types d'énoncés des élèves / quatrième activité

<i>Atelier n°:</i>	1	2	3	4	5	6	Total
Groupe expérimentiel							
L1	21,7% 5	27,0% 10	28,1% 9	3,2% 1	14,3% 5	38,5% 10	21,7% 40
L1c	0,0% 0	2,7% 1	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0	0,5% 1
Langue combinée	8,7% 2	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0	1,1% 2
L2c	0,0% 0						
L2	60,9% 14	59,5% 22	62,5% 20	71,0% 22	82,9% 29	61,5% 16	66,8% 123
Silence	8,7% 2	10,8% 4	3,1% 1	22,6% 7	2,9% 1	0,0% 0	8,2% 15
Pause	0,0% 0	0,0% 0	6,2% 2	3,2% 1	0,0% 0	0,0% 0	1,6% 3
Énoncés non-codés	0,0% 0						
Total	23	37	32	31	35	26	184
Groupe témoin							
L1	79,6% 43	80,7% 71	92,5% 86	73,0% 73	62,2% 51	- 0	77,7% 324
L1c	7,4% 4	1,1% 1	1,1% 1	2,0% 2	4,9% 4	- 0	2,9% 12
Langue combinée	0,0% 0	2,3% 2	0,0% 0	0,0% 0	2,4% 2	- 0	1,0% 4
L2c	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0	4,9% 4	- 0	1,0% 4
L2	11,1% 6	13,6% 12	5,4% 5	22,0% 22	25,6% 21	- 0	15,8% 66
Silence	0,0% 0	2,3% 2	0,0% 0	2,0% 2	0,0% 0	- 0	1,0% 4
Pause	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0	- 0	0,0% 0
Énoncés non-codés	1,9% 1	0,0% 0	1,1% 1	1,0% 1	0,0% 0	- 0	0,7% 3
Total	54	88	93	100	82	0	417

Tableau XIX

Pourcentages et fréquences des types d'énoncés des élèves / cinquième activité

Atelier n°:

1	2	3	4	5	6	Total
---	---	---	---	---	---	-------

Groupe expérimentiel							
L1	18,6% 8	21,8% 12	18,8% 9	20,5% 9	27,6% 8	10,3% 3	19,8% 49
L1c	0,0% 0	1,8% 1	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0	0,4% 1
Langue combinée	0,0% 0	1,8% 1	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0	0,4% 1
L2c	0,0% 0	1,8% 1	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0	0,4% 1
L2	53,5% 23	67,3% 37	79,2% 38	68,2% 30	65,5% 19	65,5% 19	66,9% 166
Silence	27,9% 12	5,5% 3	2,1% 1	11,4% 5	6,9% 2	24,1% 7	12,1% 30
Pause	0,0% 0						
Énoncés non-codés	0,0% 0						
Total	43	55	48	44	29	29	248

Groupe témoin							
L1	81,6% 84	49,1% 28	85,3% 58	78,9% 75	88,4% 61	86,4% 70	79,5% 376
L1c	1,0% 1	1,8% 1	2,9% 2	2,1% 2	0,0% 0	3,7% 3	1,9% 9
Langue combinée	1,0% 1	1,8% 1	2,9% 2	3,2% 3	2,9% 2	1,2% 1	2,1% 10
L2c	1,0% 1	5,3% 3	1,5% 1	2,1% 2	0,0% 0	0,0% 0	1,5% 7
L2	14,6% 15	38,6% 22	7,4% 5	13,7% 13	8,7% 6	8,6% 7	14,4% 68
Silence	0,0% 0	1,8% 1	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0	0,2% 1
Pause	0,0% 0	1,8% 1	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0	0,2% 1
Énoncés non-codés	1,0% 1	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0	0,2% 1
Total	103	57	68	95	69	81	473

Tableau XX

Pourcentages et fréquences des types d'énoncés des élèves / sixième activité

Atelier n°:	1	2	3	4	5	6	Total
Groupe expérimentiel							
L1	10,0% 3	3,4% 1	18,5% 5	11,1% 3	18,4% 7	18,4% 7	13,8% 26
L1c	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0
Langue combinée	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0	2,6% 1	0,0% 0	0,5% 1
L2c	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0	5,3% 2	0,0% 0	1,1% 2
L2	63,3% 19	93,1% 27	77,8% 21	66,7% 18	57,9% 22	63,2% 24	69,7% 131
Silence	20,0% 6	3,4% 1	3,7% 1	22,2% 6	15,8% 6	18,4% 7	13,8% 26
Pause	6,7% 2	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0	1,1% 2
Énoncés non-codés	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0
Total	30	29	27	27	38	38	188
Groupe témoin							
L1	67,8% 59	89,8% 88	76,5% 62	75,6% 102	85,1% 80	72,3% 68	77,9% 459
L1c	8,0% 7	1,0% 1	8,6% 7	6,7% 9	4,3% 4	9,6% 9	6,3% 37
Langue combinée	1,1% 1	0,0% 0	2,5% 2	1,5% 2	1,1% 1	1,1% 1	1,2% 7
L2c	5,7% 5	1,0% 1	2,5% 2	3,0% 4	0,0% 0	1,1% 1	2,2% 13
L2	13,8% 12	8,2% 8	9,9% 8	13,3% 18	9,6% 9	14,9% 14	11,7% 69
Silence	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0	1,1% 1	0,2% 1
Pause	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0
Énoncés non-codés	3,4% 3	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0	0,5% 3
Total	87	98	81	135	94	94	589

Tableau XXI

Pourcentages et fréquences des types d'énoncés des élèves / septième activité

Atelier n°:	1	2	3	4	5	6	Total
Groupe expérimentiel							
L1	44,4% 12	25,0% 7	40,0% 14	36,8% 7	31,0% 9	4,5% 1	31,2% 50
L1c	0,0% 0						
Langue combinée	3,7% 1	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0	0,6% 1
L2c	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0	4,5% 1	0,6% 1
L2	48,1% 13	71,4% 20	37,1% 13	47,4% 9	58,6% 17	68,2% 15	54,4% 87
Silence	3,7% 1	3,6% 1	20,0% 7	10,5% 2	3,4% 1	13,6% 3	9,4% 15
Pause	0,0% 0	0,0% 0	2,9% 1	5,3% 1	6,9% 2	9,1% 2	3,8% 6
Énoncés non-codés	0,0% 0						
Total	27	28	35	19	29	22	160
Groupe témoin							
L1	67,2% 39	72,9% 43	58,3% 35	52,2% 35	83,9% 52	75,4% 52	68,3% 256
L1c	3,4% 2	1,7% 1	1,7% 1	6,0% 4	0,0% 0	1,4% 1	2,4% 9
Langue combinée	0,0% 0	1,7% 1	1,7% 1	0,0% 0	0,0% 0	1,4% 1	0,8% 3
L2c	0,0% 0	3,4% 2	3,3% 2	1,5% 1	0,0% 0	2,9% 2	1,9% 7
L2	29,3% 17	20,3% 12	33,3% 20	40,3% 27	14,5% 9	18,8% 13	26,1% 98
Silence	0,0% 0	0,0% 0	1,7% 1	0,0% 0	1,6% 1	0,0% 0	0,5% 2
Pause	0,0% 0						
Énoncés non-codés	0,0% 0						
Total	58	59	60	67	62	69	375

Tableau XXII

Pourcentages et fréquences des types d'énoncés des élèves / huitième activité

Atelier n°:

1	2	3	4	5	6	Total
---	---	---	---	---	---	-------

Groupe expérimentiel							
L1	9,5% 4	27,3% 15	7,0% 3	10,5% 2	5,6% 2	10,0% 6	12,5% 32
L1c	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0	2,8% 1	0,0% 0	0,4% 1
Langue combinée	0,0% 0						
L2c	0,0% 0	0,0% 0	7,0% 3	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0	1,2% 3
L2	81,0% 34	70,9% 39	83,7% 36	78,9% 15	88,9% 32	90,0% 54	82,4% 210
Silence	9,5% 4	0,0% 0	2,3% 1	10,5% 2	2,8% 1	0,0% 0	3,1% 8
Pause	0,0% 0	1,8% 1	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0	0,4% 1
Énoncés non-codés	0,0% 0						
Total	42	55	43	19	36	60	255

Groupe témoin							
L1	74,0% 74	71,7% 33	46,6% 34	53,6% 37	55,3% 42	69,6% 55	62,1% 275
L1c	1,0% 1	0,0% 0	2,7% 2	0,0% 0	1,3% 1	2,5% 2	1,4% 6
Langue combinée	2,0% 2	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0	3,8% 3	1,1% 5
L2c	1,0% 1	0,0% 0	0,0% 0	1,4% 1	1,3% 1	1,3% 1	0,9% 4
L2	21,0% 21	17,4% 8	50,7% 37	44,9% 31	42,1% 32	22,8% 18	33,2% 147
Silence	0,0% 0						
Pause	0,0% 0						
Énoncés non-codés	1,0% 1	10,9% 5	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0	1,4% 6
Total	100	46	73	69	76	79	443

Classification des énoncés des élèves

<i>Codes</i>	<i>Descriptions</i>
(L1)	L'énoncé est complètement en anglais Exemple: <i>That's marching, the duck!</i> / <i>No! I told you, it's my turn.</i>
(L1c)	L'énoncé est en anglais avec un mot ou une préposition en français L'énoncé est en anglais avec un mot ou une préposition en français, la langue cible. (Le symbole "c" signifie la combinaison de deux langues, mais avec la L1 étant majoritaire). Exemple: <i>Do you know what saute is?</i> / <i>Who said nage?</i>
(Combiné)	L'énoncé est à peu près également constitué d'anglais et du français Exemple: <i>That's marche!</i> / <i>Les moutons, what's that?</i>
(L2c)	L'énoncé est en français avec un mot ou une préposition en anglais L'énoncé est en français avec un mot ou une préposition en anglais. (Le symbole "c" signifie la combinaison de deux langues, mais avec la L2 étant majoritaire). Exemple: <i>Le canard what?</i> / <i>Le canard nage, I think</i>
(L2)	L'énoncé est complètement en français Exemple: <i>Le canard, le canard nage.</i> / <i>Il est serviable?</i> / <i>Oui voilà!</i>
(Silence)	Aucun énoncé, mais une action ou un geste par rapport à la tâche Exemple: Il y a un échange de cartes entre élèves. Un geste avec la tête pour indiquer oui ou non.
(Pause)	Aucun énoncé
(?)	Le manque de clarté de l'énoncé ne permet pas un codage

Tableau XXIII

Pourcentage, nombre total et ratio
des énoncés de l'enseignant et des élèves pour la première séquence

Séquence	Enseignant		Élèves		Ratio
	Pourcentage / Nombre		Porcentage / Nombre		
1ier atelier	46,7%	43	53,3%	49	<u>0,88:1</u>
2ième atelier	50,0%	50	50,0%	50	<u>1,00:1</u>
3ième atelier	49,4%	44	50,6%	45	<u>0,98:1</u>
4ième atelier	68,5%	63	31,5%	29	<u>2,17:1</u>
5ième atelier	64,5%	40	35,5%	22	<u>1,82:1</u>
6ième atelier	53,2%	33	46,8%	29	<u>1,14:1</u>

Tableau XXIV

Pourcentage, nombre total et ratio
des énoncés de l'enseignant et des élèves pour la deuxième séquence

Séquence	Enseignant		Élèves		Ratio
	Pourcentage / Nombre		Porcentage / Nombre		
1ier atelier	61,0%	64	39,0%	41	<u>1,56:1</u>
2ième atelier	51,6%	64	48,4%	60	<u>1,07:1</u>
3ième atelier	52,0%	51	48,0%	47	<u>1,09:1</u>
4ième atelier	46,9%	30	53,1%	34	<u>0,88:1</u>
5ième atelier	80,5%	103	19,5%	25	<u>4,12:1</u>
6ième atelier	67,3%	70	32,7%	34	<u>2,06:1</u>

Tableau XXV

Pourcentage, nombre total et ratio
des énoncés de l'enseignant et des élèves pour la troisième séquence

Séquence	Enseignant		Élèves		Ratio
	Pourcentage / Nombre		Porcentage / Nombre		
1ier atelier	64,4%	87	35,6%	48	<u>1,81:1</u>
2ième atelier	57,0%	45	43,0%	34	<u>1,32:1</u>
3ième atelier	67,1%	98	32,9%	48	<u>2,04:1</u>
4ième atelier	61,8%	76	38,2%	47	<u>1,62:1</u>
5ième atelier	71,4%	70	28,6%	28	<u>2,50:1</u>
6ième atelier	73,2%	30	26,8%	11	<u>2,73:1</u>

Tableau XXVI

Pourcentage, nombre total et ratio
des énoncés de l'enseignant et des élèves pour la quatrième séquence

Séquence	Enseignant		Élèves		Ratio
	Pourcentage / Nombre		Porcentage / Nombre		
1ier atelier	61,7%	37	38,3%	23	<u>1,61:1</u>
2ième atelier	60,4%	55	39,6%	36	<u>1,53:1</u>
3ième atelier	72,7%	88	27,3%	33	<u>2,67:1</u>
4ième atelier	73,9%	88	26,1%	31	<u>2,84:1</u>
5ième atelier	70,8%	85	29,2%	35	<u>2,43:1</u>
6ième atelier	68,3%	56	31,7%	26	<u>2,15:1</u>

Tableau XXVII

Pourcentage, nombre total et ratio
des énoncés de l'enseignant et des élèves pour la cinquième séquence

Séquence	Enseignant		Élèves		Ratio
	Pourcentage / Nombre		Porcentage / Nombre		
1ier atelier	66,7%	86	33,3%	43	<u>2,00:1</u>
2ième atelier	52,6%	61	47,4%	55	<u>1,11:1</u>
3ième atelier	59,0%	69	41,0%	48	<u>1,44:1</u>
4ième atelier	62,4%	73	37,6%	44	<u>1,66:1</u>
5ième atelier	70,4%	69	29,6%	29	<u>2,38:1</u>
6ième atelier	71,6%	73	28,4%	29	<u>2,52:1</u>

Tableau XXVIII

Pourcentage, nombre total et ratio
des énoncés de l'enseignant et des élèves pour la sixième séquence

Séquence	Enseignant		Élèves		Ratio
	Pourcentage / Nombre		Porcentage / Nombre		
1ier atelier	70,4%	69	29,6%	29	<u>2,38:1</u>
2ième atelier	74,6%	85	25,4%	29	<u>2,93:1</u>
3ième atelier	74,3%	78	25,7%	27	<u>2,89:1</u>
4ième atelier	78,0%	96	22,0%	27	<u>3,56:1</u>
5ième atelier	65,5%	72	34,5%	38	<u>1,89:1</u>
6ième atelier	64,2%	68	35,8%	38	<u>1,79:1</u>

Tableau XXIX

Pourcentage, nombre total et ratio
des énoncés de l'enseignant et des élèves pour la septième séquence

Séquence	Enseignant		Élèves		Ratio
	Pourcentage / Nombre		Porcentage / Nombre		
1ier atelier	69,3%	61	30,7%	27	<u>2,26:1</u>
2ième atelier	54,8%	34	45,2%	28	<u>1,21:1</u>
3ième atelier	65,7%	67	34,3%	35	<u>1,91:1</u>
4ième atelier	71,2%	47	28,8%	19	<u>2,47:1</u>
5ième atelier	59,2%	42	40,8%	29	<u>1,45:1</u>
6ième atelier	67,6%	46	32,4%	22	<u>2,09:1</u>

Tableau XXX

Pourcentage, nombre total et ratio
des énoncés de l'enseignant et des élèves pour la huitième séquence

Séquence	Enseignant		Élèves		Ratio
	Pourcentage / Nombre		Porcentage / Nombre		
1ier atelier	45,5%	35	54,5%	42	<u>0,83:1</u>
2ième atelier	45,5%	46	54,5%	55	<u>0,84:1</u>
3ième atelier	51,7%	46	48,3%	43	<u>1,07:1</u>
4ième atelier	64,8%	35	35,2%	19	<u>1,84:1</u>
5ième atelier	55,0%	44	45,0%	36	<u>1,22:1</u>
6ième atelier	41,2%	42	58,8%	60	<u>0,77:1</u>

Tableau XXXI
 Pourcentages et fréquences des types d'énoncés de l'enseignant / première activité

	1	2	3	4	5	6	Total
<i>Énoncés d'étayage</i>							
Directive (DI)	0,0% 0	0,0% 0	2,2% 1	1,6% 1	0,0% 0	3,0% 1	1,1% 3
Extension (ET)	0,0% 0	6,0% 3	6,7% 3	19,0% 12	5,0% 2	9,1% 3	8,4% 23
Explication (EP)	0,0% 0	2,0% 1	2,2% 1	0,0% 0	5,0% 2	0,0% 0	1,5% 4
Modeling (MO)	7,0% 3	4,0% 2	4,4% 2	14,3% 9	10,0% 4	3,0% 1	7,7% 21
Question (QU)	25,6% 11	16,0% 8	24,4% 11	20,6% 13	22,5% 9	30,3% 10	22,6% 62
Répétition (RP)	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0	1,6% 1	0,0% 0	6,1% 2	1,1% 3
L1 (L1)	37,2% 16	30,0% 15	26,7% 12	28,6% 18	25,0% 10	15,2% 5	27,7% 76
<i>Total d'étayage</i>	69,8% 30	58,0% 29	66,7% 30	85,7% 54	67,5% 27	66,7% 22	70,1% 192
<i>Énoncés d'organisation</i>							
Entraînement (EN)	9,3% 4	20,0% 10	11,1% 5	6,3% 4	5,0% 2	9,1% 3	10,2% 28
Règlements (JE)	14,0% 6	8,0% 4	17,8% 8	4,8% 3	15,0% 6	15,2% 5	11,7% 32
Renforcement (RF)	4,7% 2	14,0% 7	4,4% 2	3,2% 2	12,5% 5	9,1% 3	7,7% 21
Organisation (AU)	2,3% 1	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0	0,4% 1
<i>Total d'organisation</i>	30,2% 13	42,0% 21	33,3% 15	14,3% 9	32,5% 13	33,3% 11	29,9% 82
<i>Nombre total</i>	43	50	45	63	40	33	274

Tableau XXXII

Pourcentages et fréquences des types d'énoncés de l'enseignant / deuxième activité

	1	2	3	4	5	6	Total
<i>Énoncés d'étayage</i>							
Directive (DI)	0,0% 0	1,3% 1	0,0% 0	2,4% 1	0,0% 0	1,5% 1	0,8% 3
Extension (ET)	14,3% 9	12,0% 9	21,3% 10	9,8% 4	15,4% 14	26,2% 17	16,5% 63
Explication (EP)	1,6% 1	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0	1,1% 1	0,0% 0	0,5% 2
Modeling (MO)	12,7% 8	8,0% 6	10,6% 5	4,9% 2	14,3% 13	18,5% 12	12,0% 46
Question (QU)	17,5% 11	10,7% 8	12,8% 6	26,8% 11	31,9% 29	16,9% 11	19,9% 76
Répétition (RP)	3,2% 2	12,0% 9	4,3% 2	7,3% 3	7,7% 7	15,4% 10	8,6% 33
L1 (L1)	15,9% 10	24,0% 18	17,0% 8	12,2% 5	6,6% 6	10,8% 7	14,1% 54
<i>Total d'étayage</i>	65,1% 41	68,0% 51	66,0% 31	63,4% 26	76,9% 70	89,2% 58	72,5% 277
<i>Énoncés d'organisation</i>							
Entraînement (EN)	4,8% 3	9,3% 7	8,5% 4	14,6% 6	4,4% 4	1,5% 1	6,5% 25
Règlements (JE)	27,0% 17	22,7% 17	21,3% 10	19,5% 8	16,5% 15	3,1% 2	18,1% 69
Renforcement (RF)	3,2% 2	0,0% 0	4,3% 2	0,0% 0	2,2% 2	6,2% 4	2,6% 10
Organisation (AU)	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0	2,4% 1	0,0% 0	0,0% 0	0,3% 1
<i>Total d'organisation</i>	34,9% 22	32,0% 24	34,0% 16	36,6% 15	23,1% 21	10,8% 7	27,5% 105
<i>Nombre total</i>	63	75	47	41	91	65	382

Tableau XXXIII
Pourcentages et fréquences des types d'énoncés de l'enseignant / troisième activité

	1	2	3	4	5	6	Total
<i>Énoncés d'étayage</i>							
Directive (DI)	2,3% 2	2,1% 1	1,0% 1	1,3% 1	0,0% 0	0,0% 0	1,2% 5
Extension (ET)	19,5% 17	21,3% 10	20,8% 20	5,3% 4	12,7% 9	5,4% 2	15,0% 62
Explication (EP)	0,0% 0	4,3% 2	0,0% 0	1,3% 1	1,4% 1	0,0% 0	1,0% 4
Modeling (MO)	12,6% 11	8,5% 4	9,4% 9	6,6% 5	5,6% 4	5,4% 2	8,5% 35
Question (QU)	26,4% 23	10,6% 5	17,7% 17	13,2% 10	11,3% 8	16,2% 6	16,7% 69
Répétition (RP)	12,6% 11	23,4% 11	15,6% 15	18,4% 14	25,4% 18	16,2% 6	18,1% 75
L1 (L1)	6,9% 6	2,1% 1	3,1% 3	11,8% 9	18,3% 13	16,2% 6	9,2% 38
<i>Total d'étayage</i>	80,5% 70	72,3% 34	67,7% 65	57,9% 44	74,6% 53	59,5% 22	69,6% 288
<i>Énoncés d'organisation</i>							
Entraînement (EN)	6,9% 6	6,4% 3	8,3% 8	13,2% 10	4,2% 3	5,4% 2	7,7% 32
Règlements (JE)	8,0% 7	12,8% 6	16,7% 16	26,3% 20	15,5% 11	32,4% 12	17,4% 72
Renforcement (RF)	4,6% 4	8,5% 4	6,2% 6	2,6% 2	5,6% 4	2,7% 1	5,1% 21
Organisation (AU)	0,0% 0	0,0% 0	1,0% 1	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0	0,2% 1
<i>Total d'organisation</i>	19,5% 17	27,7% 13	32,3% 31	42,1% 32	25,4% 18	40,5% 15	30,4% 126
<i>Nombre total</i>	87	47	96	76	71	37	414

Tableau XXXIV
 Pourcentages et fréquences des types d'énoncés de l'enseignant / quatrième activité

	1	2	3	4	5	6	Total
<i>Énoncés d'étayage</i>							
Directive (DI)	0,0% 0	0,0% 0	2,3% 2	2,5% 2	1,2% 1	5,4% 3	2,0% 8
Extension (ET)	22,0% 9	20,3% 12	26,7% 23	21,0% 17	25,6% 22	41,1% 23	25,9% 106
Explication (EP)	0,0% 0	1,7% 1	2,3% 2	1,2% 1	0,0% 0	1,8% 1	1,2% 5
Modeling (MO)	4,9% 2	5,1% 3	4,7% 4	6,2% 5	7,0% 6	3,6% 2	5,4% 22
Question (QU)	36,6% 15	28,8% 17	25,6% 22	23,5% 19	27,9% 24	14,3% 8	25,7% 105
Répétition (RP)	14,6% 6	16,9% 10	11,6% 10	9,9% 8	4,7% 4	7,1% 4	10,3% 42
L1 (L1)	0,0% 0	1,7% 1	5,8% 5	12,3% 10	5,8% 5	5,4% 3	5,9% 24
<i>Total d'étayage</i>	78,0% 32	74,6% 44	79,1% 68	76,5% 62	72,1% 62	78,6% 44	76,3% 312
<i>Énoncés d'organisation</i>							
Entraînement (EN)	7,3% 3	10,2% 6	7,0% 6	11,1% 9	7,0% 6	3,6% 2	7,8% 32
Règlements (JE)	14,6% 6	11,9% 7	10,5% 9	12,3% 10	18,6% 16	14,3% 8	13,7% 56
Renforcement (RF)	0,0% 0	3,4% 2	1,2% 1	0,0% 0	2,3% 2	3,6% 2	1,7% 7
Organisation (AU)	0,0% 0	0,0% 0	2,3% 2	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0	0,5% 2
<i>Total d'organisation</i>	22,0% 9	25,4% 15	20,9% 18	23,5% 19	27,9% 24	21,4% 12	23,7% 97
<i>Nombre total</i>	41	59	86	81	86	56	409

Tableau XXXV

Pourcentages et fréquences des types d'énoncés de l'enseignant / cinquième activité

	1	2	3	4	5	6	Total
<i>Énoncés d'étayage</i>							
Directive (DI)	3,8% 3	3,1% 2	1,4% 1	7,7% 6	1,5% 1	4,3% 3	3,7% 16
Extension (ET)	6,4% 5	15,4% 10	20,3% 15	21,8% 17	16,7% 11	17,1% 12	16,2% 70
Explication (EP)	0,0% 0	0,0% 0	5,4% 4	3,8% 3	3,0% 2	4,3% 3	2,8% 12
Modeling (MO)	11,5% 9	7,7% 5	6,8% 5	5,1% 4	0,0% 0	1,4% 1	5,6% 24
Question (QU)	21,8% 17	24,6% 16	24,3% 18	25,6% 20	24,2% 16	41,4% 29	26,9% 116
Répétition (RP)	6,4% 5	6,2% 4	5,4% 4	2,6% 2	10,6% 7	5,7% 4	6,0% 26
L1 (L1)	12,8% 10	4,6% 3	4,1% 3	3,8% 3	16,7% 11	4,3% 3	7,7% 33
<i>Total d'étayage</i>	62,8% 49	61,5% 40	67,6% 50	70,5% 55	72,7% 48	78,6% 55	68,9% 297
<i>Énoncés d'organisation</i>							
Entraînement (EN)	15,4% 12	15,4% 10	9,5% 7	9,0% 7	9,1% 6	11,4% 8	11,6% 50
Règlements (JE)	17,9% 14	18,5% 12	20,3% 15	10,3% 8	15,2% 10	8,6% 6	15,1% 65
Renforcement (RF)	3,8% 3	4,6% 3	2,7% 2	7,7% 6	3,0% 2	1,4% 1	3,9% 17
Organisation (AU)	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0	2,6% 2	0,0% 0	0,0% 0	0,5% 2
<i>Total d'organisation</i>	37,2% 29	38,5% 25	32,4% 24	29,5% 23	27,3% 18	21,4% 15	31,1% 134
<i>Nombre total</i>	78	65	74	78	66	70	431

Tableau XXXVI
 Pourcentages et fréquences des types d'énoncés de l'enseignant / sixième activité

	1	2	3	4	5	6	Total
<i>Énoncés d'étayage</i>							
Directive (DI)	3,0% 2	4,8% 4	1,3% 1	1,1% 1	0,0% 0	7,8% 6	3,0% 14
Extension (ET)	20,9% 14	17,9% 15	16,0% 12	20,4% 19	20,8% 15	14,3% 11	18,4% 86
Explication (EP)	3,0% 2	1,2% 1	2,7% 2	3,2% 3	1,4% 1	0,0% 0	1,9% 9
Modeling (MO)	10,4% 7	15,5% 13	6,7% 5	8,6% 8	11,1% 8	7,8% 6	10,0% 47
Question (QU)	34,3% 23	21,4% 18	33,3% 25	25,8% 24	23,6% 17	20,8% 16	26,3% 123
Répétition (RP)	4,5% 3	7,1% 6	4,0% 3	2,2% 2	6,9% 5	5,2% 4	4,9% 23
L1 (L1)	3,0% 2	6,0% 5	5,3% 4	6,5% 6	5,6% 4	20,8% 16	7,9% 37
<i>Total d'étayage</i>	79,1% 53	73,8% 62	69,3% 52	67,7% 63	69,4% 50	76,6% 59	72,4% 339
<i>Énoncés d'organisation</i>							
Entraînement (EN)	7,5% 5	10,7% 9	13,3% 10	9,7% 9	12,5% 9	14,3% 11	11,3% 53
Règlements (JE)	11,9% 8	13,1% 11	16,0% 12	19,4% 18	15,3% 11	7,8% 6	14,1% 66
Renforcement (RF)	1,5% 1	2,4% 2	1,3% 1	3,2% 3	2,8% 2	1,3% 1	2,1% 10
Organisation (AU)	0,0% 0						
<i>Total d'organisation</i>	20,9% 14	26,2% 22	30,7% 23	32,3% 30	30,6% 22	23,4% 18	27,6% 129
<i>Nombre total</i>	67	84	75	93	72	77	468

Tableau XXXVII

Pourcentages et fréquences des types d'énoncés de l'enseignant / septième activité

	1	2	3	4	5	6	Total
<i>Énoncés d'étayage</i>							
Directive (DI)	3,3%	0,0%	1,6%	4,2%	0,0%	10,6%	3,4%
	2	0	1	2	0	5	10
Extension (ET)	9,8%	14,3%	23,4%	18,8%	21,4%	19,1%	17,8%
	6	5	15	9	9	9	53
Explication (EP)	0,0%	5,7%	0,0%	0,0%	2,4%	0,0%	1,0%
	0	2	0	0	1	0	3
Modeling (MO)	8,2%	5,7%	7,8%	8,3%	2,4%	2,1%	6,1%
	5	2	5	4	1	1	18
Question (QU)	26,2%	14,3%	31,2%	16,7%	14,3%	19,1%	21,5%
	16	5	20	8	6	9	64
Répétition (RP)	1,6%	14,3%	6,2%	8,3%	7,1%	8,5%	7,1%
	1	5	4	4	3	4	21
L1 (L1)	13,1%	8,6%	6,2%	6,2%	7,1%	2,1%	7,4%
	8	3	4	3	3	1	22
<i>Total d'étayage</i>	62,3%	62,9%	76,6%	62,5%	54,8%	61,7%	64,3%
	38	22	49	30	23	29	191
<i>Énoncés d'organisation</i>							
Entraînement (EN)	11,5%	20,0%	7,8%	12,5%	16,7%	17,0%	13,5%
	7	7	5	6	7	8	40
Règlements (JE)	19,7%	14,3%	10,9%	14,6%	21,4%	17,0%	16,2%
	12	5	7	7	9	8	48
Renforcement (RF)	4,9%	2,9%	4,7%	8,3%	7,1%	4,3%	5,4%
	3	1	3	4	3	2	16
Organisation (AU)	1,6%	0,0%	0,0%	2,1%	0,0%	0,0%	0,7%
	1	0	0	1	0	0	2
<i>Total d'organisation</i>	37,7%	37,1%	23,4%	37,5%	45,2%	38,3%	35,7%
	23	13	15	18	19	18	106
<i>Nombre total</i>	61	35	64	48	42	47	297

Tableau XXXVIII

Pourcentages et fréquences des types d'énoncés de l'enseignant / huitième activité

	1	2	3	4	5	6	Total
<i>Énoncés d'étayage</i>							
Directive (DI)	0,0% 0	4,3% 2	0,0% 0	2,9% 1	2,3% 1	2,3% 1	2,0% 5
Extension (ET)	14,3% 5	34,0% 16	23,9% 11	14,7% 5	30,2% 13	30,2% 13	25,4% 63
Explication (EP)	0,0% 0	0,0% 0	4,3% 2	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0	0,8% 2
Modeling (MO)	8,6% 3	4,3% 2	6,5% 3	2,9% 1	2,3% 1	7,0% 3	5,2% 13
Question (QU)	31,4% 11	6,4% 3	15,2% 7	5,9% 2	7,0% 3	14,0% 6	12,9% 32
Répétition (RP)	14,3% 5	2,1% 1	15,2% 7	11,8% 4	7,0% 3	7,0% 3	9,3% 23
L1 (L1)	0,0% 0	2,1% 1	15,2% 7	2,9% 1	4,7% 2	2,3% 1	4,8% 12
<i>Total d'étayage</i>	68,6% 24	53,2% 25	80,4% 37	41,2% 14	53,5% 23	62,8% 27	60,5% 150
<i>Énoncés d'organisation</i>							
Entraînement (EN)	11,4% 4	25,5% 12	15,2% 7	35,3% 12	25,6% 11	25,6% 11	23,0% 57
Règlements (JE)	20,0% 7	17,0% 8	2,2% 1	20,6% 7	18,6% 8	7,0% 3	13,7% 34
Renforcement (RF)	0,0% 0	4,3% 2	2,2% 1	2,9% 1	2,3% 1	2,3% 1	2,4% 6
Organisation (AU)	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0	2,3% 1	0,4% 1
<i>Total d'organisation</i>	31,4% 11	46,8% 22	19,6% 9	58,8% 20	46,5% 20	37,2% 16	39,5% 98
<i>Nombre total</i>	35	47	46	34	43	43	248

Classification des énoncés de l'enseignant

Les énoncés d'étayage

<ul style="list-style-type: none"> • directive (DI): L'enseignant donne une consigne à l'élève. (ex: Répète l'énoncé. Regarde sur la liste.)
<ul style="list-style-type: none"> • extension (ET): L'enseignant intervient pour communiquer à l'élève ou au groupe qu'un énoncé est fautif. Il s'agit d'une correction de l'énoncé de l'élève. (ex: Élève - Il est ... content? (erreur de prononciation) / Enseignant - Oui, content! avec prononciation appropriée)
<ul style="list-style-type: none"> • explication (EP): L'enseignant explique un point de grammaire. (ex: C'est un garçon. Alors, c'est "il est...")
<ul style="list-style-type: none"> • modeling (MO): L'enseignant fournit à l'élève la forme d'un mot ou d'un énoncé complet pour stimuler la reproduction exacte. (ex: As-tu un chien? Oui, j'ai cette carte.)
<ul style="list-style-type: none"> • question (QU): En se servant du questionnement, l'enseignant indique à l'élève qu'un énoncé a été soit mal compris, soit mal formulé. Il s'agit souvent de demander une clarification. (ex: C'est quelle expression? Est-ce que c'est correct?)
<ul style="list-style-type: none"> • répétition (RP): L'enseignant répète ou reprend l'énoncé exact de l'élève. (ex: Élève - Elle est... / Enseignant - Elle est...)
<ul style="list-style-type: none"> • utilisation de la L1 (L1): L'enseignant a recours à la L1 afin de présenter un mot, une expression, renseigner le groupe ou vérifier la compréhension. (ex: Can you remember that word? We can help you.)

Les énoncés d'organisation

<ul style="list-style-type: none"> • entraînement (EN): L'enseignant invite l'élève à participer. (ex: Tu distribues les cartes. C'est à ton tour. Tu continues.)
<ul style="list-style-type: none"> • règlements du jeu (JE): L'enseignant explique un des règlements du jeu. (ex: Fais une coche. Ça compte pour un point.)
<ul style="list-style-type: none"> • renforcement (RF): L'enseignant encourage l'élève ou le groupe avec un commentaire positif. (ex: C'est bien. Bravo.)
<ul style="list-style-type: none"> • autres directives d'organisation (AU): L'enseignant réagit 1) aux demandes des autres élèves de la classe, 2) aux problèmes de gestion avec les autres groupes ou 3) au comportement d'un élève dans le groupe d'accompagnement ou d'un autre groupe. (ex: Écoute bien! Fais attention! Arrêtez ça!)