

Université de Montréal

**Les croyances des enseignants et des apprenants adultes
quant à la rétroaction corrective à l'oral et la pratique
réelle en classe de français langue étrangère en Égypte**

Par

Rania Mohamed Hassan Mohamed

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 Philosophiae Doctor (Ph.D)
en sciences de l'éducation
option didactique

Janvier 2011

© Rania Mohamed Hassan Mohamed, 2011

Université de Montréal
Faculté des études supérieures et postdoctorales

Cette thèse intitulée :

Les croyances des enseignants et des apprenants adultes quant à la rétroaction corrective à l'oral et la pratique réelle en classe de français langue étrangère en Égypte

Présentée par :
Rania Mohamed Hassan

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Daniel Daigle, président-rapporteur
Ahlem Ammar, directrice de recherche
Patricia Lamarre, membre du jury
Gladys Jean, examinateur externe
Colette Gervais, représentante du doyen de la FES

Résumé

Différentes études ont montré que le niveau des futurs enseignants, issus des écoles publiques, en français langue étrangère (FLE) en Égypte est assez faible. Ceux-ci font un grand nombre d'erreurs répétitives à l'oral. Quoique ce manque de précision langagière puisse être dû à plusieurs facteurs, il appert que la rétroaction soit une des variables contribuant à ce phénomène (comme le nombre d'étudiants en classe, la durée du cours, l'âge et la motivation des étudiants, les méthodes d'enseignement, etc.). La rétroaction corrective est généralement définie comme toute correction explicite ou implicite de la part de l'enseignant indiquant que la production de l'apprenant est erronée. Elle est considérée comme indispensable dans les classes de langues secondes (LS) (Shmidt, 1983, 2001 ; Long, 1991, 1996 ; Lightbown, 1998). Pour ces raisons, cette étude porte sur la rétroaction corrective et, plus spécifiquement, sur les croyances des enseignants et des apprenants quant à celle-ci, ainsi qu'à son utilisation dans les classes de FLE en Égypte. Les recherches antérieures indiquent que les croyances des enseignants quant à l'acte d'enseigner influencent leurs pratiques en classe, que les croyances des apprenants influencent leur motivation, leur niveau et leurs efforts déployés pour l'apprentissage de la langue, et qu'une divergence entre les croyances des professeurs et celles des apprenants peut entraîner des effets négatifs sur l'apprentissage de la langue cible, ce qui indique ainsi qu'il est de grande importance d'explorer les croyances. Ainsi, la présente étude vise à explorer les croyances des professeurs égyptiens et celles de leurs étudiants en ce qui a trait à la rétroaction corrective à l'oral, la différence entre ces croyances, et l'identification des pratiques réelles des professeurs afin de décrire à quel point celles-ci reflètent les croyances exprimées.

Pour ce faire, un questionnaire a été administré à 175 étudiants et 25 professeurs appartenant à trois universités égyptiennes afin de déterminer leurs croyances déclarées. Des entrevues semi-dirigées et des observations directes ont été réalisées auprès de neuf des

25 professeurs participants pour mieux déterminer leurs croyances et leurs pratiques rétroactives.

Les résultats obtenus ont révélé qu'il existe des divergences importantes entre les croyances des professeurs et celles des étudiants, d'un côté, et entre les croyances des professeurs et leur pratique, de l'autre côté. Par exemple, la plupart des étudiants ont déclaré leur opposition à l'utilisation de la reformulation alors que presque la moitié des professeurs ont indiqué être en faveur de cette même technique. Les professeurs ont indiqué que leur choix de techniques rétroactives dépend du type d'erreurs et qu'ils préfèrent inciter les apprenants à s'auto corriger. Cependant, ces mêmes professeurs ont utilisé la reformulation pour corriger la majorité des erreurs de leurs apprenants, quelle que soit leur nature. Nous parvenons ainsi à la conclusion que l'utilisation de la reformulation, qui fait l'objet d'une divergence au niveau des croyances, pourrait être à l'origine du manque de précision langagière rapporté par les chercheurs.

Mots-clés : croyances des enseignants, croyances des apprenants adultes, rétroaction corrective, reformulation, incitation, négociation de la forme, pratique réelle, français langue étrangère (FLE)

Abstract

Previous research revealed that Egyptian learners of French as a foreign language who will be the future teachers of French in Egypt produce numerous errors repetitively during oral productions. While this lack of accuracy can be attributed to a cohort of factors (number of students in class, duration of course, age and motivation of students, methods of teaching, etc.), it is assumed in the present study that corrective feedback could be at the origins of the reported results. Defined as implicit or explicit teacher reactions to the learners' incorrect renditions, corrective feedback is seen by many second language acquisition researchers (Schmidt, 1983, 2001; Long, 1991, 1996; Lightbown, 1998) as a driving force behind interlanguage development. Among other things, corrective feedback draws learners' attention to form and helps them notice the gap between their interlanguage and the L2 norm. In light of these theoretical arguments along with empirical research findings indicating the benefits of corrective feedback, the present study investigated corrective feedback provided in French as a foreign language classes in Egyptian universities. More specifically, the study explored teachers' and students' beliefs about feedback as well as teachers' in-class use of feedback. Previous research on beliefs indicates that teachers' beliefs shape their teaching and that learners' beliefs affect their motivation and determine the effort students are willing to deploy to learn the target language. Based on these theoretical and empirical claims, the present study investigated teachers' and students' beliefs about oral corrective feedback in learning French as a foreign language in Egypt and explored teachers' actual corrective feedback practices to determine the extent to which they correspond to their declared beliefs.

A beliefs questionnaire was administered to 175 students and 25 language teachers to determine their beliefs about corrective feedback. Nine of the 25 teachers were also interviewed and observed for a total of 27 hours to further investigate their beliefs and in-class practices.

The results indicate a mismatch between teachers' and students' beliefs on the one hand, and a divergence between teachers' beliefs and their actual teaching on the other. In terms of the relationship between students' and teachers' beliefs, the results reveal that while the majority of the learners do not see recasts as an effective feedback technique, almost half of the teachers do. As for the mismatch between teachers' beliefs and their in-class practices, a two-fold pattern emerged. First, all the teachers reported that error type determined the technique they used to correct errors and that they preferred to push their learners to self-correct. However, recasts proved to be the technique of choice and that was regardless of error type. Instances of self-correction were rare with teachers choosing to recast most of their students' errors instead of pushing them to remedy the errors on their own. As such, it may be speculated that the teachers' choice of corrective feedback techniques, which happens to run counter to the students' expectations (as shown in the beliefs questionnaire) may be a major factor behind the students' reported lack of accuracy.

Keywords: teacher beliefs, adult learners' beliefs, corrective feedback, recasts, prompts, negotiation of form, actual practice, French as a Foreign Language

Table des matières

Résumé.....	i
Abstract	iii
Tables des matières	v
Liste des tableaux	xii
Liste des figures.....	xiv
Liste des sigles et abréviations.....	xv
Dédicace	xvi
Remerciement	xvii
Introduction.....	1
Chapitre I Problématique	6
Introduction.....	7
1.1 Contexte général	7
1.2 Contexte pratique	15
1.3 Problème général.	16
1.4 Problème spécifique	19
1.5 Buts de la recherche	21
Chapitre II Cadre conceptuel	22
Introduction.....	23
2.1 Les croyances	23
2.1.1 Définitions	23
2.1.1.1 La perception	24
2.1.1.2 L'attitude	24
2.1.1.3 La conception.....	25
2.1.1.4 La connaissance	26
1.1.5 La représentation.....	26

2.1.1.6 La croyance.....	28
2.1.2 Les croyances et le changement	31
2.1.3 Les effets des croyances	33
2.1.3.1 Les effets des croyances des apprenants et des enseignants sur l'apprentissage.....	33
2.1.3.2 Les effets des croyances des enseignants sur l'enseignement	36
2.2 La rétroaction corrective	42
2.2.1 Définition	42
2.2.2 Les théories de l'apprentissage et l'importance de la rétroaction corrective	43
2.2.2.1 Le behaviorisme	45
2.2.2.2 La théorie du modèle du moniteur de Krashen	49
2.2.2.3 Les théories et hypothèses psycho-cognitivistes	52
2.2.2.3.1 Le traitement de l'information et VanPatten.....	54
2.2.2.3.2 L'hypothèse de la prise en compte (Schmidt, 1990, 2001).....	56
2.2.2.4 Le constructivisme.....	58
2.2.2.5 La théorie de l'interaction.....	59
2.2.2.6 L'hypothèse de l'extrant.....	60
2.2.3 Les techniques de rétroaction corrective et leur distribution en classe de langue.....	63
2.2.4 La rétroaction corrective et l' <i>uptake</i>	66
2.2.5 Les types d'erreurs et les techniques de rétroaction corrective	69
2.2.6 La prise en compte des techniques de la rétroaction	70
2.2.7 Les effets de la rétroaction corrective	72
2.3 Les croyances quant à la pratique de la rétroaction corrective à l'oral	80
2.3.1 Des croyances contre la rétroaction corrective à l'oral	80
2.3.2 Les croyances des enseignants quant à la rétroaction corrective et leur pratique.....	82
2.3.3 Les croyances des apprenants quant à la rétroaction corrective	85
2.4 Questions de la recherche	88

Chapitre III Méthodologie	90
Introduction.....	91
3.1 Type de recherche	91
3.2 Contexte de recherche	92
3.3 Échantillon.....	92
3.4 Collecte des données	95
3.4.1 Questionnaire	96
3.4.1.1 Questionnaire pour les professeurs	98
3.4.1.1.1 Le contenu	98
3.4.1.1.2 La forme générale	105
3.4.1.1.3 L'ordonnancement des thèmes.....	106
3.4.1.1.4 La soumission à des experts	106
3.4.1.1.5 La pré-expérimentation	107
3.4.1.1.6 La mise en forme finale	107
3.4.1.1.7 Les procédures de l'administration du questionnaire.....	108
3.4.1.2 Questionnaire pour les étudiants	109
3.4.1.2.1 Le contenu	110
3.4.1.2.2 La forme générale	111
3.4.1.2.3 L'ordonnancement des thèmes	111
3.4.1.2.4 Soumission à des experts.	111
3.4.1.2.5 La pré-expérimentation	112
3.4.1.2.6 La mise en forme finale	113
3.4.1.2.7 Les procédures de l'administration du questionnaire.....	114
3.4.2 Entrevue semi-dirigée	115
3.4.2.1 Choix du type d'entrevue	115
3.4.2.2 Contenu et thèmes de l'entrevue	116
3.4.2.3 Validation de l'entrevue	116
3.4.2.4 Déroulement de l'entrevue	117

3.4.3 Observation	118
3.5 Analyse des données.....	123
3.5.1 Le questionnaire	124
3.5.2 L'entrevue	126
3.5.3 L'observation	127
Chapitre IV Analyse des données et présentation des résultats	133
Introduction	134
4.1 Les croyances	135
4.1.1 Quelles sont les croyances des professeurs égyptiens responsables des cours oraux quant à la rétroaction corrective à l'oral dans l'enseignement du FLE ?...135	
4.1.1.1 Première partie : les données biographiques.....	136
4.1.1.2 Deuxième partie : la rétroaction corrective.....	138
4.1.1.3 Troisième partie : la pratique de la rétroaction corrective dans une situation idéale	150
4.1.2 Quelles sont les croyances des étudiants quant à la rétroaction corrective à l'oral dans l'apprentissage du FLE ?	156
4.1.2.1 Première partie : La rétroaction corrective	157
4.1.2.2 Deuxième partie : la pratique idéale.	159
4.1.3 Existe-t-il des différences entre les croyances des professeurs participant à l'étude et celles de leurs étudiants quant à la rétroaction corrective à l'oral dans l'apprentissage du FLE ?.....	165
4.1.3.1 Comparaison entre les croyances quant à la rétroaction corrective.....	165
4.1.3.1.1 Comparaison entre les quatre facteurs	165
4.1.3.1.2 Comparaison entre les items non retenus pour l'analyse factorielle....	166
4.1.3.2 Comparaison entre les croyances quant à la pratique idéale	169
4.2 Les pratiques.....	175
4.2.1 Le moment de la rétroaction corrective.....	177
4.2.1.1 La pratique réelle.....	177

4.2.1.2 Les déclarations (les croyances)	178
4.2.2 La fréquence de la rétroaction corrective.....	180
4.2.2.1 La pratique réelle.....	180
4.2.2.2 Les déclarations (les croyances).....	181
4.2.3. Les techniques utilisées	184
4.2.3.1 La pratique réelle.....	184
4.2.3.2 Les déclarations (les croyances).....	186
4.2.4 La relation entre les techniques utilisées et le type d'erreur.....	189
4.2.4.1 Les erreurs grammaticales	190
4.2.4.1.1 La pratique.....	190
4.2.4.1.2 Les déclarations (les croyances).....	192
4.2.4.2 Les erreurs lexicales.....	194
4.2.4.2.1 La pratique.....	194
4.2.4.2.2 Les déclarations (les croyances).....	197
4.2.4.3 Les erreurs phonétiques.....	198
4.2.4.3.1 La pratique.....	198
4.2.4.3.2 Les déclarations (les croyances).....	201
Chapitre V Synthèse et interprétation des résultats	206
Introduction	207
5.1 Les croyances.....	207
5.1.1 Les croyances générales quant à la rétroaction corrective.....	208
5.1.2 Les croyances quant à la pratique de la rétroaction corrective dans une situation idéale.....	218
5.2 La pratique.....	219
5.3 Limites et forces de la recherche	226
Conclusion	231

Bibliographie	235
Annexes.....	266
Annexe 1 Consentement	267
1.1 Fiche de consentement pour les professeurs	268
1.2 Demande d'autorisation en français pour les chefs de département	271
1.3 Demande d'autorisation en arabe pour le doyen	273
Annexe 2 Questionnaire des enseignants	275
2.1 Avant la validation par les experts	276
2.2 Avant la mise à l'essai	286
2.3 Version finale	299
Annexe 3 Questionnaire des étudiants	312
3.1 Avant la validation.....	313
3.2 Avant la mise à l'essai	319
3.3 Version finale	330
3.3.1 Premier partie	331
3.3.2 Deuxième partie	340
Annexe 4 Questions de l'entrevue.....	347
4.1 Avant la validation	348
4.2 Après la validation.....	350
Annexe 5 Fiche d'observation	352
Annexe 6 Résultats de l'analyse de l'entrevue	354
Annexe 7 : Les croyances et les pratique des professeurs	356
7.1 Professeur 1	357
7.2 Professeur 2	359
7.3 Professeur 3	361
7.4 Professeur 4	363
7.5 Professeur 5	365
7.6 Professeur 6	367

7.7 Professeur 7	369
7.8 Professeur 8	372
7.9 Professeur 9	375
Annexe 8 : Test de Levene sur l'égalité des variances des items du questionnaire.....	378
Annexe 9 : Exemples de l'analyse de l'observation.....	381

Liste des tableaux

Tableau 1 : Résumé de la recherche sur la rétroaction corrective	77
Tableau 2 : Les données démographiques	94
Tableau 3 : Le profil des professeurs	95
Tableau 4 : Les éléments et les items de la rétroaction corrective	99
Tableau 5 : Le déroulement de la collecte des données	120
Tableau 6 : Les données biographiques	136
Tableau 7 : Les quatre facteurs et leurs items	139
Tableau 8 : Variance totale expliquée par les quatre facteurs	142
Tableau 9 : Matrice des composantes après rotation.....	143
Tableau 10 : Les moyennes à travers les facteurs	148
Tableau 11 : Les items non retenus par l'analyse factorielle pour les professeurs.....	149
Tableau 12 : La pratique idéale avec les erreurs grammaticales pour les professeurs	151
Tableau 13 : La pratique idéale avec les erreurs phonétiques pour les professeurs	153
Tableau 14 : La pratique idéale avec les erreurs lexicales pour les professeurs.....	155
Tableau 15 : La pratique idéale avec chaque type d'erreurs pour les professeurs	156
Tableau 16 : Les résultats de l'analyse factorielle pour les étudiants.....	157
Tableau 17 : Les items non saturés par l'analyse factorielle pour les étudiants.....	158
Tableau 18 : La pratique idéale avec les erreurs grammaticales pour les étudiants	160
Tableau 19 : La pratique idéale avec les erreurs phonétiques pour les étudiants.....	162
Tableau 20 : La pratique idéale en fonction des erreurs lexicales pour les étudiants	163
Tableau 21 : La pratique idéale en fonction de chaque type d'erreurs pour les étudiants	164
Tableau 22 : Comparaison entre les résultats de l'analyse factorielle.....	166
Tableau 23 : Comparaison entre les items non retenus pour les scores.....	167
Tableau 24 : Comparaison entre les croyances quant à la pratique idéale avec les erreurs grammaticales	170
Tableau 25 : Comparaison entre les croyances quant à la pratique idéale avec les erreurs phonétiques.....	171

Tableau 26 : Comparaison entre les croyances quant à la pratique idéale avec les erreurs lexicales	173
Tableau 27 : Résumé de la pratique idéale avec chaque type d'erreur.....	174
Tableau 28 : Le moment de correction en réalité.....	177
Tableau 29 : Le moment de correction selon le questionnaire.....	178
Tableau 30 : Le moment de correction selon l'entrevue.....	179
Tableau 31 : Total des erreurs corrigées	181
Tableau 32 : La fréquence selon le questionnaire.....	182
Tableau 33 : La fréquence selon l'entrevue	182
Tableau 34 : Les techniques utilisées en réalité.....	184
Tableau 35 : Ensemble des techniques utilisées	186
Tableau 36 : Les techniques utilisées selon le questionnaire.....	187
Tableau 37 : Les techniques utilisées selon l'entrevue.....	188
Tableau 38 : Techniques utilisées avec les erreurs grammaticales.....	190
Tableau 39 : Ensemble du type des techniques utilisées avec les erreurs grammaticales	192
Tableau 40 : Erreurs grammaticales	193
Tableau 41 : Techniques utilisées avec erreurs lexicales	195
Tableau 42 : Ensemble du type des techniques utilisées avec les erreurs lexicales.....	196
Tableau 43 : Erreurs lexicales.....	197
Tableau 44 : Techniques utilisées avec erreurs phonétiques	199
Tableau 45 : Ensemble du type des techniques utilisées avec les erreurs phonétiques ...	200
Tableau 46 : Erreurs phonétiques	202

Liste des figures

Figure 1 : La relation entre les croyances et les autres termes.....	30
Figure 2 : Phases d'analyse des erreurs des étudiants.....	129
Figure 3 : Graphique- Le degré d'accord des professeurs avec chaque technique en ce qui a trait aux erreurs grammaticales	152
Figure 4 : Graphique- Le degré d'accord des professeurs avec chaque technique en ce qui a trait aux erreurs phonétiques.....	154
Figure 5 : Graphique- Le degré d'accord des professeurs avec chaque technique en ce qui a trait aux erreurs lexicales.....	155
Figure 6 : Graphique- Le degré d'accord des étudiants avec chaque technique en ce qui a trait aux erreurs grammaticales	161
Figure 7 : Graphique- Le degré d'accord des étudiants avec chaque technique en ce qui a trait aux erreurs phonétiques	162
Figure 8 : Graphique- Le degré d'accord des étudiants avec chaque technique en ce qui a trait aux erreurs lexicales	164

Liste des sigles et abréviations

ALE	=	Anglais langue étrangère
ALS	=	Anglais langue seconde
DELFB	=	Diplôme d'étude de la langue française
FFI	=	Form-Focused Instruction
FLE	=	Français langue étrangère
L1	=	Langue maternelle
L2	=	Deuxième langue
LE	=	Langue étrangère
LS	=	Langue seconde

*J'aimerais dédier cette thèse à mon père, qui
aurait été tellement fier de sa fille, et à ma
mère, qui m'a inspirée et encouragée à
apprendre sans cesse*

Remerciements

En tout premier lieu, je tiens à témoigner à madame **Ahlem Ammar**, ma directrice de thèse, ma gratitude et ma profonde reconnaissance pour ses précieuses directives, sa rigueur scientifique, ses conseils et ses commentaires judicieux, ainsi que sa disponibilité. Je ne pourrais jamais oublier le soutien moral et humain qu'elle m'a offert et qui m'a constamment incitée à m'avancer pour mener à terme ce travail.

J'ai aussi bénéficié des suggestions constructives et des critiques minutieuses de madame **Patricia Lamarre**. Je la remercie du fond du cœur pour sa rigueur scientifique, son efficacité et ses encouragements chaleureux dès mon examen de synthèse. Ses encouragements m'ont apporté une source de motivation indispensable. J'exprime aussi ma sincère reconnaissance à monsieur **Daniel Daigle**, qui a accepté de joindre le jury de cette thèse à un moment crucial et dont les suggestions et les commentaires m'ont été précieux. Je suis également très reconnaissante envers madame **Gladys Jean** d'avoir agi en tant qu'examinatrice externe. Ses commentaires et ses suggestions m'ont aidé à améliorer la qualité de la thèse.

Je remercie aussi tous les professeurs et les étudiants égyptiens qui ont participé à l'expérimentation et qui m'ont aidée d'une façon ou d'une autre à réaliser cette recherche. Je tiens également à remercier mes amis Jenny Brasebin, Soha Farouk, Marie-Paul Lory, Bruno Ronfard, Ashraf Fouad, Aimée Lévesque et Le Thi Hoa dont l'encouragement et les conseils m'ont permis d'améliorer considérablement la qualité de la thèse. J'aimerais témoigner ma gratitude au programme canadien des bourses de la francophonie (PCBF), qui m'a octroyé une bourse d'excellence pour la période de 2005 à 2009, en particulier à madame Colette Gagnon pour ses encouragements dès mon premier jour au Canada.

Un merci tout spécial à ma mère, à mes sœurs et à mes frères qui m'ont encouragée durant ces longues années d'études à l'étranger. J'apprécie leur soutien moral tout au long de ces années.

INTRODUCTION

Le français a été la langue de la diplomatie, de la recherche, du commerce, de l'industrie et du développement dans presque tous les pays du monde. Cette langue exerce maintenant une influence bien moindre qu'avant. L'anglais l'a surpassé et est devenu la langue des affaires et de la diplomatie internationale. Selon Barlow et Nadeau (2007), le français a perdu beaucoup de sa puissance économique. « Le français n'est aujourd'hui qu'au huitième rang en nombre de locuteurs, bien en deçà de langues internationales comme l'anglais, l'espagnol, l'arabe et le russe » (p. 309). Malgré tout, le français est considéré comme une langue officielle dans plus d'un pays. On peut dire que cette langue est la deuxième LS parlée au monde. « C'est la seule langue, à part l'anglais, qui soit enseignée dans chaque pays du monde» (ibid., 2007, p. 22).

En Égypte, pays arabophone, la langue française est considérée comme la deuxième langue étrangère (LE) après l'anglais. Elle est dispensée au secondaire dans le secteur public et à partir de la maternelle dans le secteur privé. Au niveau universitaire, dans toutes les universités (à l'exception de l'Université d'Ain-Chams), le département de français dans les facultés de pédagogie propose l'enseignement du français à des futurs enseignants (issus des écoles secondaires publiques). Différentes études ont montré que le niveau de ces futurs enseignants est faible et que ces derniers font beaucoup d'erreurs, surtout à l'oral (Abd Elrihim, 2007 ; Hassan, 2004 ; El-Mahdi, 2002 ; Fahim, 2000 ; Cherif 1999 ; Al-Gilani, 1995 ; Barsoum, 1990). Dans ce contexte, nous supposons que ce problème de précision langagière peut être dû à l'un ou à plusieurs des facteurs suivants : 1) le nombre d'étudiants en classe ; 2) la durée du cours ; 3) le manque de motivation des étudiants ; 4) les méthodes ou approches utilisées ; 5) l'âge des apprenants ; 6) la formation des maîtres ; 7) un manque de rétroaction corrective en classe ou l'utilisation inappropriée des techniques de rétroaction.

La rétroaction corrective, qui est définie comme toute correction explicite ou implicite de la part de l'enseignant (Carroll et Swain, 1993), a occupé une place importante dans le domaine de la didactique des LS et des LE ces dernières années. Plusieurs

chercheurs, à l'exception de Krashen (1982, 1985), Schwartz (1993) et Truscott (1996), s'entendent sur l'importance de la rétroaction corrective dans les salles de L2 (Lightbown, 1998 ; Long, 1991, 1996, 2007 ; Lightbown et Spada, 1990 ; Chaudron, 1977). Cependant, il existe beaucoup de débats sur la façon de corriger la forme et sur le moment où doit intervenir la correction. Selon VanPatten et Williams (2007), la rétroaction corrective est un moyen d'attirer l'attention des apprenants sur les aspects formels de la langue. À travers cette rétroaction corrective, l'apprenant peut remarquer la différence entre sa forme fautive et la forme correcte fournie par son enseignant (Shmidt, 2001 ; Lyster, 1998a). Selon les interactionnistes, la rétroaction corrective est primordiale dans l'apprentissage de la langue, car il s'agit d'un acte d'interaction entre l'apprenant et l'enseignant. La présence de la rétroaction a été largement étudiée dans différents programmes de L2 (Sheen, 2004 ; Panova et Lyster, 2002 ; Lyster et Ranta, 1997), mais aucune recherche, à notre connaissance, n'a questionné la présence de la rétroaction dans les programmes universitaires d'Égypte et n'a fait, à ce jour, l'inventaire détaillé des techniques de rétroaction utilisées dans des classes de FLE en Égypte. À part l'investigation de l'utilisation de la rétroaction dans ces salles de classes, il est d'une grande importance d'étudier les croyances des professeurs universitaires ainsi que celles des étudiants quant à cette pratique pédagogique, une question qui demeure peu explorée. Une divergence de croyances peut, elle aussi, être à l'origine du manque de précision observé, car les croyances des enseignants influencent leur pratique ; celles des apprenants influencent leur apprentissage, et une divergence entre les deux peut, éventuellement, entraîner des effets négatifs sur l'acquisition de la L2 (Schulz, 2001). C'est la raison pour laquelle nous avons décidé, dans cette recherche, d'examiner la pratique réelle des professeurs responsables des cours oraux en classe de FLE et d'identifier les croyances des étudiants et des professeurs à propos de la rétroaction corrective à l'oral.

Nous divisons notre thèse en cinq chapitres. Le premier chapitre expose notre problématique de recherche. Tout d'abord, nous situons le contexte général et le contexte

pratique de la recherche. Ensuite, nous présentons le problème général. Enfin, nous précisons le problème spécifique de notre recherche.

Le cadre de référence de la recherche est présenté au deuxième chapitre, qui est divisé en trois parties. Dans la première partie, nous discutons du concept de « croyance » et nous précisons les raisons qui nous ont incitée à favoriser ce concept plutôt que ceux de « représentation », d'« attitude », de « perception », de « conception » et de « connaissance ». Ensuite, nous présentons la pertinence de notre recherche en illustrant les effets des croyances des apprenants et des enseignants sur l'apprentissage et l'enseignement de la langue. Dans la deuxième partie, nous présentons diverses définitions du concept « rétroaction corrective » suivies d'un aperçu historique de l'importance de la rétroaction corrective et d'un survol des études traitant des types de rétroaction corrective et de ses effets. À la fin de cette partie, nous soulignons également la différence entre le traitement et la correction des erreurs en LS et en LE. Dans la troisième partie, nous mettons d'abord en lumière certains points de vue de chercheurs contre l'utilisation de la rétroaction corrective en mettant en relief leurs arguments. Ensuite, nous exposons les études effectuées sur les croyances des enseignants et des apprenants à l'égard de la pratique de la rétroaction corrective. Enfin, nous essayons de dégager les facteurs qui peuvent influencer la pratique, les effets et la distribution des types de rétroaction corrective en classe de langues.

Le troisième chapitre est réservé à la présentation de la méthodologie envisagée pour la recherche. D'abord, nous identifions le type, le contexte et l'échantillon de la recherche. Ensuite, nous présentons les instruments de collecte de données pour, enfin, exposer la méthode de contrôle et l'identification de certains biais. Nous terminons le chapitre par la présentation des modalités d'analyse des données de recherche.

Le quatrième chapitre présente en détail l'analyse des données et les résultats de cette analyse. La présentation est organisée selon les quatre questions de recherche. Pour chaque question, nous présentons, en premier lieu, les modalités d'analyse des données

concernant la réponse de chaque question. En second lieu, nous décrivons les résultats de cette analyse. Enfin, nous donnons un petit résumé de tous les résultats obtenus.

L'interprétation et la discussion des résultats obtenus pour chaque question de recherche sont présentées dans le cinquième chapitre. Nous terminons cette section par les limites et les forces de la recherche ainsi que par des suggestions quant à ce qui pourrait être réalisé si nous avions la possibilité de refaire la recherche.

En guise de conclusion, nous résumons l'ensemble de la recherche, présentons une synthèse des principaux résultats et proposons quelques pistes de recherches ultérieures.

PREMIER CHAPITRE

PROBLÉMATIQUE

I. PROBLÉMATIQUE

INTRODUCTION

Le présent chapitre expose la problématique sur laquelle nous fondons notre recherche. Il s'agira d'abord de situer les contextes général et pratique de la recherche. Ensuite, nous présenterons les problèmes général et spécifique. Enfin, nous énoncerons les questions de la recherche.

1.1 Contexte général

En Égypte, la langue maternelle (L1) pour toute la population est l'arabe. Le français est considéré comme la deuxième LE par ordre d'importance après l'anglais. Cette situation peut s'expliquer principalement par le fait que la Grande-Bretagne a occupé l'Égypte pendant environ 70 ans (de 1882 à 1952), tandis que l'occupation française ne fut qu'une courte durée de trois ans (de 1798 à 1801), et ce, bien avant la colonisation anglaise. Selon Fenoglio (1999), durant la présence britannique, l'anglais était officiellement la première LE apprise dans les écoles gouvernementales. Dans les domaines de la politique et des relations internationales, l'anglais était la langue utilisée en administration. Malgré ces faits, les Britanniques n'ont pas su « imposer l'anglais comme langue de culture, ni comme langue de communication courante » (p. 16) et l'arabe est demeuré la langue de la culture et des communications en Égypte.

C'est ainsi que Luthi (2005) se demande comment et pourquoi la langue française a pu s'introduire et se développer en Égypte, pays arabophone, qui n'a connu que trois ans d'occupation française. « Ni la situation géographique, ni les rencontres historiques (plutôt conflictuelles dans leur ensemble), ni la culture, rien, en somme, ne prédisposait au développement du français dans cette contrée » (p. 7). Napoléon Bonaparte a colonisé l'Égypte en 1798, c'est-à-dire avant la conquête britannique. Pour briser la barrière des

langues, il a ouvert une école française destinée aux enfants de ses militaires (ibid., 2005). Selon Panzac et Raymond (2002), l'expédition de Bonaparte a marqué le début des relations entre la France et l'Égypte. Cela dit, la langue française a commencé à s'implanter en Égypte au début du dix-neuvième siècle quand le vice-roi, Mohamed Ali (1804-1849), fit appel à des Français pour l'aider à moderniser le pays sur les plans militaire, médical, économique et, plus particulièrement, éducationnel. Par la suite, de nombreuses écoles françaises ont ouvert leur porte sur les rives du Nil pour soutenir l'effort des appelés français. De plus, Mohamed Ali a envoyé de jeunes Égyptiens en France pour faire leurs études et, à leur retour, ceux-ci ont essayé de faire connaître à leur pays d'origine tout ce qu'ils ont appris et vu (Luthi, 2005).

Toujours selon les travaux de Luthi (2005), la langue française a gagné davantage d'importance en Égypte avec la réalisation du grandiose projet du canal de Suez entrepris par Ferdinand de Lesseps en 1869. À la suite de ce projet, la France a construit des tribunaux mixtes et l'école française de droit au Caire. Avec ses réalisations, elle a pu « imposer sa langue et sa culture aux élites égyptiennes [...] De la sorte, la langue française s'imposa à toute une évidence » (p. 14). Même l'occupation britannique, à cette époque, n'a pas pu la détrôner. Il faut préciser aussi qu'entre les deux guerres mondiales, les liens, notamment économiques, littéraires et scientifiques, entre la France et l'Égypte se sont renforcés. Dans les quartiers modernes du Caire et d'Alexandrie, on pouvait trouver de nombreux cercles de francophones un peu partout.

Au milieu du dix-neuvième siècle, les religieux catholiques ont ouvert des écoles françaises privées au Caire et à Alexandrie. Selon Solé (1997), ces écoles exerçaient une grande influence sur toutes les rives du Nil, car elles accueillaient des élèves de toute religion et de toute nationalité. De plus, elles ont accueilli une grande partie de la haute bourgeoisie égyptienne. En 1908, 25 000 élèves étaient inscrits dans ces écoles françaises, tandis que 2 500 élèves étaient dans d'autres écoles. À partir de 1909, les religieux

catholiques ont aussi fait construire d'excellents lycées de la Mission laïque française au Caire, à Alexandrie et à Port-Saïd, alors que la Grande-Bretagne s'est essentiellement intéressée à l'enseignement public et a négligé les élites égyptiennes. Les nationalistes égyptiens ont alors compris que le gouvernement britannique ne cherchait pas à éduquer le peuple et qu'ils avaient besoin de la France pour mieux combattre l'Angleterre. Toujours selon Solé (1997), il existait de nombreux poètes, romanciers et essayistes francophones au Caire et à Alexandrie à la veille de la Seconde Guerre mondiale. En 1937, sur 65 publications étrangères disponibles au Caire, seules 5 étaient rédigées en anglais, tandis que 45 l'étaient en français. Cette proportion était identique à Alexandrie, où les plaques des rues étaient bilingues, rédigées à la fois en arabe et en français. On peut dire « une Égypte dominée par l'Angleterre mais dont les élites rêvaient en français » (ibid., 1997, p. 345).

Selon l'avis de Solé (2002), le niveau du français en tant que deuxième LE en Égypte a décliné. La plupart des élèves écrivent mal en français et le parlent à peine. On peut dire que, « paradoxalement, quand l'Égypte était occupée par la Grande-Bretagne, ses milieux dirigeants parlaient français ; depuis qu'elle s'est libérée de cette occupation, ils parlent anglais... ou plutôt américain » (p. 19). À présent, le français est enseigné en Égypte au secondaire dans le secteur public et à partir de la maternelle dans le secteur privé. En effet, l'anglais est devenu la LE prédominante en Égypte. Dans le secteur public, l'apprentissage de l'anglais est obligatoire à partir de la première année du primaire jusqu'à la troisième année du secondaire ; le français, en revanche, est facultatif. De plus, la langue française est uniquement enseignée pendant les deux premières années du secondaire. Ces deux années correspondent à environ treize mois d'apprentissage dans des conditions difficiles, et ce, dans des classes de quarante élèves en moyenne. Toutefois, dans les écoles privées, les élèves apprennent le français et l'anglais à tous les cycles et à tous les niveaux (maternelle, primaire, préparatoire, secondaire). Dans une entrevue accordée à De Dieuleveult (2006), Bernard Platel, enseignant détaché du ministère de l'Éducation française qui travaille pour le développement de l'enseignement du français dans les écoles

publiques égyptiennes, a déclaré que « l'Égypte est une vieille terre de la francophonie » et que le français occupe une place considérable dans son système éducatif, à condition de distinguer les deux secteurs d'enseignement : le public et le privé. Il existe en Égypte deux types de francophonie : une francophonie d'élection et une francophonie du peuple. Le premier type de francophonie représente les familles riches de la société égyptienne qui favorisent le système privé d'enseignement dans lequel l'élève commence à apprendre le français dès la garderie. De ce fait, les membres des familles favorisées maîtrisent bien la langue française. Par contre, ceux-ci ne représentent qu'un petit pourcentage du peuple égyptien. Quant au deuxième type de francophonie, il représente les élèves du système public dont le niveau de français est assez faible, car l'apprentissage du français est loin d'être une priorité.

Au niveau universitaire, les étudiants issus des écoles privées ont le privilège de poursuivre leurs études supérieures dans une section française, car ils ont acquis une bonne base en français. Cependant, pour les étudiants issus des écoles secondaires publiques, seul un département des facultés de pédagogie propose des cours de français à ceux qui désirent se spécialiser et l'enseigner plus tard comme LE. Différentes études ont montré que, dans ce contexte, le niveau des apprenants est faible et beaucoup d'erreurs sont faites, surtout à l'oral (Abd Elrihim, 2007 ; El-Mahdi, 2002 ; Al-Gilani, 1995 ; Saad, 1986). De son côté, Saad (1986) a élaboré un test permettant d'évaluer les compétences orales en conversation en français chez les étudiants du département de français inscrits à la faculté de pédagogie de Tanta en Égypte. Ce test vise à évaluer le rythme et l'intonation, l'articulation et la prononciation, la structure, l'adaptation et la cohérence de la langue, ainsi que l'enchaînement logique des idées. Après l'analyse des résultats obtenus, il est parvenu à la conclusion que le niveau des étudiants était assez faible et que leurs productions orales manquaient de précision langagière. Cette dernière se définit comme l'absence d'erreurs linguistiques en situation authentique ou décontextualisée de communication, comme la connaissance des unités et des règles de la langue et comme la norme standard reliée aux

activités de production et non aux activités de compréhension. (Germain et Netten, 2002). Selon Calvé (1992), avant de préciser la démarche à suivre pour corriger l'erreur, on doit d'abord se demander de quelle erreur il s'agit. Quand on peut dire que la production de l'apprenant est erronée ou correcte. On peut considérer la production de l'apprenant correcte dans un cas mais erronée dans un autre. Selon Porquier et Frauenfelder (1980), cela dépend de la norme considérée, puisqu'il existe plusieurs normes possibles. L'erreur est donc relative à la norme. Dans cette étude, l'erreur se définit comme toute production de l'apprenant qui dévie de la norme standard de la langue française. Les travaux d'Al-Gilani (1995) viennent appuyer les résultats de Saad (1986). Elle a élaboré et fait passer des tests pour mesurer les compétences en compréhension et en expression orale chez les étudiants de première année du département de français de la faculté de pédagogie de Tanta dans le but d'améliorer, par la suite, la compréhension et la production orales de ces étudiants à l'intérieur d'un programme expérimental basé sur l'approche naturelle. En 2002, El-Mahdi a testé les compétences en expression orale chez les étudiants de quatrième année de la faculté de pédagogie à Port-Saïd en utilisant un enregistrement sonore. En 2007, Abd Elrihim a testé également l'expression orale chez les étudiants de deuxième année de la faculté de pédagogie à Zagazig en utilisant des enregistrements sonores. Comme les chercheurs précédents, ils ont trouvé que la production orale de ces étudiants en FLE n'était pas suffisamment précise. Selon les résultats de la recherche en didactique de deuxième langue (L2), ce manque de précision langagière peut être le fruit d'une combinaison de facteurs comme l'âge, la motivation, le nombre d'étudiants dans la classe, les méthodes d'enseignement utilisées, la durée des cours, les stratégies d'apprentissage, l'utilisation inappropriée de la rétroaction corrective ou encore la divergence entre les croyances des enseignants et celles des étudiants quant à cette rétroaction.

Les étudiants issus des écoles publiques commencent à apprendre le français à l'âge de 15 ans, et ce, pour une durée de deux ans et à raison de 90 minutes par semaine. La brièveté des études peut expliquer ce manque de précision observé. L'âge de l'apprenant

joue un rôle très important dans son acquisition de la L2 (Muñoz, 2007 ; Dekeyser, 1998). Selon Scovel (2006), si l'apprentissage de L2 débute après l'âge de 12 ans, les apprenants risquent de ne jamais atteindre le niveau des locuteurs natifs. Long (1990) a ajouté que les apprenants de L2 peuvent acquérir une compétence comparable à celle des locuteurs natifs, surtout en morphologie et en syntaxe, à condition que cette acquisition ait lieu avant l'âge de 15 ans, ce qui n'est pas le cas des apprenants du FLE dans les institutions publiques en Égypte. L'effet de l'âge peut être accentué par la nature de la motivation de ces apprenants. La recherche a montré que la motivation des apprenants est un autre facteur qui peut influencer le processus d'apprentissage de la L2 (Williams, 2007 ; Dörnyei, 1994). Selon Gardner (2007), la motivation de l'apprenant détermine ses efforts déployés en vue de maîtriser la langue, son désir et sa satisfaction de l'apprentissage de celle-ci. Toutefois, les étudiants des écoles publiques n'apprennent pas le français pour le maîtriser ou le parler hors de la salle de classe, mais seulement parce qu'ils sont obligés d'étudier une LE autre que l'anglais pour passer en troisième année. Chouinard (2009) a ajouté que les pratiques pédagogiques des enseignants jouent un rôle important dans la motivation des apprenants et, par conséquent, elles influencent leur rendement scolaire. Les méthodes d'enseignement adoptées dans les programmes de français en Égypte peuvent donc être à l'origine du faible niveau des étudiants en français. Selon El-Mahdi (2002), la façon dont les professeurs enseignent le français à l'université ne favoriserait pas le développement de la compétence communicative telle que spécifiée par Canale et Swain (1980). Le premier objectif de ces professeurs semble être l'enseignement de la grammaire et du lexique sans accorder d'importance à la communication et à l'interaction. L'enseignement est en grande partie axé sur l'enseignant, ce qui donne peu de chance aux étudiants de s'exprimer oralement. En fait, leurs interventions se limitent à quelques mots dans la majorité des cas, leur donnant peu de chance de travailler sur leurs compétences discursives, sociolinguistiques, stratégiques et même linguistiques, ce qui réduit les chances de recevoir de la rétroaction. Les théories de l'apprentissage des LS, à l'exception du behaviorisme, et une grande partie des études empiriques (voir les méta-analyses de Lyster et Saito, 2010 ; Russell et Spada,

2006) s'entendent pour dire que la rétroaction corrective joue un rôle clé dans les classes de LS, surtout à l'oral. Devant les erreurs orales des apprenants, l'enseignant doit réagir pour attirer l'attention de l'apprenant aux aspects formels de la langue, et ce, surtout, dans des programmes dont l'objectif principal est la communication du sens. Cette rétroaction orale permet aux apprenants de remarquer l'écart entre leur interlangue et la norme, et par conséquent facilite l'apprentissage de la langue cible (Lightbown, 1998 ; Long, 1991 ; Schmidt, 1983).

La rétroaction corrective a suscité beaucoup d'intérêt surtout après la parution de l'étude clé de Lyster et Ranta (1997) dans laquelle les techniques correctives utilisées par les enseignants d'immersion française au Canada ont été identifiées et quantifiées. Cependant, aucune recherche, à notre connaissance, n'a investigué la présence de la rétroaction dans le système éducatif en Égypte. De plus, bon nombre de chercheurs s'accordent à reconnaître que les croyances des apprenants et des enseignants quant à l'apprentissage et à l'enseignement d'une langue jouent un rôle essentiel dans ces processus (Huang, 2006 ; Borg, 2003 ; Schulz, 2001 ; Gattuso et Bednarz, 2000 ; Horwitz, 1999 ; Kagan, 1992 ; Pajares, 1992). Du point de vue de l'apprentissage, la recherche a démontré que les croyances des apprenants influencent leur motivation ainsi que les efforts déployés pour apprendre les langues (Huang, 2006 ; Peacock, 1998). Quant à l'enseignement, les résultats empiriques indiquent que les croyances des enseignants quant à l'acte d'enseigner influencent leurs pratiques en classe. Ces deux axes de recherche démontrent ainsi l'importance d'étudier les croyances des apprenants et des enseignants, d'autant plus que plusieurs auteurs (Barcelos, 2003 ; Ellis, 1996 ; Schulz, 1996 ; McCargar, 1993 ; Luppescu et Day, 1990) estiment qu'une divergence entre les croyances des enseignants et celles de leurs apprenants pourrait causer des effets négatifs sur l'apprentissage et l'acquisition d'une langue comme la mécompréhension et le manque de communication entre les enseignants et les apprenants (Barcelos, 2003 ; Luppescu et Day, 1990), la non-participation de la part des étudiants en classe, le blocage de la production et de la l'apprentissage de la langue, la

frustration (Barcelos, 2003 ; Ellis, 1996), l'incrédulité vis-à-vis des paroles de l'enseignant (Barcelos, 2003 ; Schulz, 1996) ainsi que le défaut d'implication de l'apprenant, un sentiment d'insatisfaction chez l'apprenant (McCargar, 1993). Schulz (1996) ajoute que la divergence peut avoir également des effets négatifs sur la motivation et les efforts déployés par l'apprenant et sur le type d'activités qu'il choisit. De son côté, Barcelos (2003) a effectué une étude sur trois enseignants américains et trois étudiants brésiliens pour connaître les effets des croyances des enseignants et des apprenants quant à l'acquisition de l'ALS. Elle a eu recours à l'observation directe des quatre cours hebdomadaires pour une durée de huit semaines. Elle a effectué des entrevues semi-dirigées avec les enseignants et les apprenants. Elle a enregistré les cours et les entrevues, a montré aux enseignants et aux apprenants les vidéos des cours enregistrés et noté leurs commentaires. Les résultats montrent que les enseignants et les apprenants ont des croyances différentes quant à l'enseignement de la grammaire en classe de L2. Les croyances des enseignants influencent leur pratique qui influence les croyances de leurs étudiants comme l'a démontré Kern (1995) et vice-versa. Par exemple, une étudiante croit au début que l'explicitation directe des règles de grammaire est la bonne méthode, tandis que son enseignante croit à la combinaison de l'explication de la règle et de la pratique à travers des méthodes variées, comme les jeux par exemple. L'étudiante a adapté certaines méthodes pour apprendre la grammaire : elle pose beaucoup de questions, elle effectue différents exercices grammaticaux. Dans ses interprétations de l'apprentissage d'ALS et de ses pratiques, la même enseignante a déclaré que l'apprenant attend de son enseignant qu'il lui explique la règle grammaticale et qu'il réponde à toutes ses questions. Les résultats montrent également qu'il existe des divergences entre les croyances des enseignants et des apprenants, et celles-ci amènent des effets négatifs sur l'apprentissage de L2 :

- 1) la mécompréhension et le manque de communication entre les enseignants et les apprenants ;
- 2) la frustration et le sentiment d'insatisfaction chez les apprenants;
- 3) l'incrédulité vis-à-vis des paroles de l'enseignant;

4) la passivité ou la non-participation de la part des étudiants en classe.

Tout cela nous pousse à supposer qu'un manque ou une utilisation inappropriée de la rétroaction corrective à l'oral de la part des professeurs et/ou une divergence entre les croyances des professeurs et des étudiants quant à cette pratique (la rétroaction) sont des facteurs qui peuvent être à l'origine du manque de précision langagière des étudiants égyptiens, d'autant plus qu'aucune recherche n'a étudié la présence de la rétroaction dans ces programmes universitaires et n'a fait, à ce jour, l'inventaire détaillé des techniques de rétroaction corrective utilisées en classe de FLE en Égypte.

1.2 Contexte pratique

Notre intérêt pour ce thème a vu le jour à la suite d'observations directes. À travers notre travail en tant qu'enseignante de langue au département de français à l'Université de Beni-Suef en Égypte, nous avons observé que la réaction des professeurs et la façon dont ils corrigeaient les erreurs orales dérangent les étudiants, ce qui peut diminuer l'éventuel effet positif de cette rétroaction sur le développement de la langue et empêcher l'étudiant d'acquérir les aspects formels de la langue. Selon Germain et Séguin (1995), ces aspects peuvent être définis comme la composante grammaticale d'une langue qui renvoie aux règles d'usage et d'emploi. Les règles d'usage d'une langue sont les structures grammaticales ainsi que les aspects morphologiques et syntaxiques qui permettent de produire des énoncés grammaticalement corrects. Ces règles ne suffisent pas pour permettre à l'apprenant de communiquer pleinement. Il faut donc que l'énoncé soit également associé avec le contexte linguistique et la situation de communication pour que l'apprenant puisse communiquer : c'est ce qu'on appelle les règles d'emploi (Widdowson, 1980). En outre, des discussions avec quelques professeurs et étudiants nous ont permis de réaliser qu'ils ont diverses croyances au sujet de la rétroaction corrective et de sa pratique en salle de classe. Par exemple, un professeur a affirmé qu'il faut corriger toutes les erreurs de l'apprenant,

même si celui-ci trouve cela gênant, pour que ce dernier connaisse la bonne réponse. De son côté, un étudiant nous a assuré que la rétroaction corrective à l'oral le gêne, surtout quand le professeur corrige toutes ses erreurs. Il nous paraît donc intéressant d'entreprendre une étude plus approfondie portant sur les croyances des professeurs et des étudiants égyptiens à l'égard de la pratique de la rétroaction corrective à l'oral en classe de FLE. Le terme « croyances » est notre traduction du terme anglais « *beliefs* ». Ce terme est celui qu'on retrouve surtout dans la littérature nord-américaine (Gattuso et Bednarz, 2000). Dans ce contexte, nous définissons les croyances comme les idées, les opinions et les préférences de ce qui devrait être fait. Selon Rokeach (1968), les croyances sont les valeurs de ce que devrait être le cas. La rétroaction corrective est la réaction des enseignants devant les erreurs des apprenants. Chaudron (1977) appelle rétroaction corrective « toute réaction du professeur qui transforme clairement, fait référence avec désapprobation à, ou demande une amélioration des énonciations de l'apprenant »¹ (p. 31). Nous verrons plus loin les définitions de ces termes qui permettent de préciser d'une façon plus détaillée notre problématique et, ainsi, de mieux cerner les questions de notre recherche.

1.3 Problème général

Après avoir réalisé une recension d'un grand nombre d'écrits, nous avons constaté qu'il existe plusieurs débats sur le traitement des erreurs en classe (Lyster et Ranta, 1997 ; Dekeyser, 1993 ; Allwright et Bailey, 1991 ; Allen, Swain, Harley et Cummins, 1990 ; Chaudron, 1977, 1988) et sur l'importance de la rétroaction corrective à l'oral dans l'enseignement des LS et LE (Lightbown, 1998 ; Krashen, 1994 ; Long, 1991, 1996). Jusqu'à présent, il est encore difficile de trouver des réponses définitives à plusieurs questions concernant la rétroaction corrective de l'enseignant. Par exemple, en admettant

¹ Notre traduction de « any reaction of the teacher which clearly transforms, disapprovingly refers to, or demands improvements of the learner's utterance ».

que les enseignants doivent corriger les erreurs des apprenants, on se pose les questions suivantes : quand doivent-ils fournir la rétroaction, comment doivent-ils le faire (implicitement ou explicitement) et quels types d'erreurs doivent être corrigés ? On trouve ainsi beaucoup de questions et beaucoup de réponses ou de tentatives de réponses formulées par les spécialistes (les pédagogues, les enseignants, les linguistes, les chercheurs, les didacticiens, etc.).

En essayant d'expliquer la place de la rétroaction dans les classes des L2, la recherche s'est penchée sur les techniques rétroactives ainsi que sur leur utilisation dans les classes de langues (Nishita, 2004 ; Sheen, 2004 ; Suzuki, 2004 ; Tsang, 2004 ; Panova et Lyster, 2002 ; Lyster, 1998a, 1998b ; Lyster et Ranta, 1997), leur prise en compte (Egi, 2007 ; Trofimovich et *al.* 2007 ; Philp, 2003 ; Mackey et Oliver, 2002 ; Mackey et *al.* 2000 ; Ellis, Loewen et Erlam, 2006) et leurs effets sur l'apprentissage de la langue (Ammar et Spada, 2006 ; Ellis et *al.* 2006 ; Lyster, 2004 ; Mackey et Philp, 1998 ; Kubota, 1994 ; Carroll et Swain, 1993 ; Dekeyser, 1993). Par ailleurs, il existe moins d'études ayant traité des croyances des enseignants ou des apprenants quant à la rétroaction corrective à l'oral (Loewen et *al.* 2009 ; Kartcheva, 2006 ; Basturkmen, Loewen et Ellis, 2004 ; Kamijo, 2004 ; Schulz, 2001)². Pourtant « l'étude des croyances, ou représentations, est essentielle dans le milieu éducatif » (Fontaine, 1996, p. 16). Bon nombre de chercheurs insistent sur l'importance à accorder aux croyances des enseignants et des apprenants en vue de changer et d'améliorer les pratiques pédagogiques des enseignants et la motivation des apprenants (Basturkmen et *al.*, 2004 ; Kalaja et Barcelos, 2003 ; Gervais, 1999 ; Fontaine, 1996 ; Laplante, 1996 ; Johnson, 1994 ; Howe et Ménard, 1993 ; Chouinard, 1992 ; Kagan, 1992 ; Pajares, 1992 ; Cronin-Jones, 1991). Par contre, il existe moins d'études ayant traité des croyances des enseignants ou des apprenants quant à la rétroaction corrective en ce qui

² Il est à noter que de nombreux chercheurs se sont penchés sur les croyances des enseignants ou des apprenants quant à la rétroaction corrective à l'écrit (Guénette, 2007; Bitchener, Young et Cameron, 2005; Vincenza, 2000; Blain et Painchaud, 1999).

concerne l'oral (Loewen et *al.* 2009 ; Kartcheva, 2006 ; Basturkmen, Loewen et Ellis, 2004 ; Kamijo, 2004 ; Schulz, 2001)³. En plus de leur rareté, ces études, à l'exception de celle de Schulz (2001), se sont limitées à l'examen des croyances des enseignants seulement. Selon Barcelos (2003), les apprenants voient toujours leurs enseignants comme des experts, et cela a une grande influence sur le développement de leurs croyances quant au processus de l'enseignement et de l'apprentissage. Cependant, les apprenants ont leurs propres interprétations de ce processus. Celles-ci peuvent être opposées à celles des enseignants, ce qui entraîne des conflits entre eux. Toujours selon Barcelos (2003), la relation entre les croyances des enseignants et celles de leurs apprenants est encore relativement inexplorée. Par ailleurs, l'étude de Schulz (2001) n'a pas seulement ciblé la rétroaction corrective, mais également « l'enseignement de la forme » (notre traduction du terme anglais « Form-Focused Instruction » (FFI) en général). Selon Spada (1997), cette expression peut désigner « tout effort pédagogique utilisé pour attirer l'attention de l'apprenant à la forme linguistique d'une manière implicite ou explicite »⁴ (p. 73). Elle implique deux parties : une partie proactive et une partie réactive. La première partie est planifiée et conçue pour rendre l'apprenant apte à remarquer et à utiliser les caractéristiques de la langue cible qui ne pourraient pas être remarquées autrement, et ce, même dans le discours de classe comme pendant l'enseignement d'une règle grammaticale. La deuxième partie est moins planifiée dans la mesure où elle se produit au moment de l'interaction entre l'enseignant et les élèves. L'enseignant a recours à ce type d'intervention en réagissant aux productions orales des élèves sans interrompre le déroulement de la communication. La rétroaction corrective que fournit l'enseignant durant les différentes activités pédagogiques représente cette partie réactive du FFI. Selon Ellis (2001), on peut dire que l'enseignement de la forme englobe toutes les activités pédagogiques visant à attirer l'attention de l'apprenant sur les aspects

³ Il est à noter que les chercheurs se sont penchés sur les croyances des enseignants ou des apprenants quant à la rétroaction corrective à l'écrit (Guénette, 2007; Bitchener, Young et Cameron, 2005; Vincenza, 2000; Blain et Painchaud, 1999).

⁴ Notre traduction de « any pedagogical effort which is used to draw the learners' attention to language form either implicitly or explicitly ».

formels de la langue. Selon ce chercheur, l'enseignement de la forme se définit comme « toute activité pédagogique planifiée ou accidentelle destinée à inciter les apprenants à faire/prêter attention à la forme linguistique »⁵ (p. 1-2).

En résumé, peu d'études se sont attardées sur les croyances quant à la rétroaction corrective à l'oral en L2 malgré son importance et ses effets dans le processus de l'apprentissage des L2. Ces études ont rarement essayé de joindre les croyances des deux parties prenantes de l'enseignement (les enseignants et les apprenants). De plus, ce genre de recherche n'a pas été effectué dans des programmes de formation des maîtres de L2. Pourtant, il est clairement reconnu que les agents éducatifs et pédagogiques ont besoin de recherches dans ce domaine pour développer et orienter leurs efforts de développement pédagogique et améliorer l'enseignement supérieur (Fontaine, 1996 et Dunkin et Barnes, 1986). Nous croyons donc qu'il est important d'explorer les croyances des professeurs et celles de leurs étudiants quant à la rétroaction corrective. Il est également crucial de confronter les croyances des professeurs à leur pratique de la rétroaction dans l'interaction orale afin de déterminer à quel point leurs croyances déterminent leur pratique, ce qui pourrait, par la suite, informer les programmes de formation des enseignants.

1.4 Problème spécifique

En Égypte, la rétroaction corrective dans les classes de FLE est réalisée de manière confuse. Dans son étude théorique sur l'évaluation en général, Mehanna (2007) a déclaré que la plupart des enseignants ont des croyances infondées quant à l'erreur. Ils la considèrent comme un signe négatif et non comme « une créativité, une imagination riche, des néologismes et même une certaine originalité » (p. 30). Elle a ajouté qu'il est nécessaire

⁵ Notre traduction de « any planned or incidental instructional activity that is intended to induce learners to pay attention to linguistic form ».

de les amener à réfléchir avant de changer les techniques de correction. Pour remédier aux erreurs phonétiques des étudiants, Barsoum (1990) a effectué une étude sur 30 étudiants de troisième année de la faculté de pédagogie de Minia, section française. Elle a retracé les erreurs phonétiques et phonémiques faites par les étudiants à partir de la chanson « Les vieux » de Jacques Brel. Elle a étudié la transcription phonétique réalisée par les étudiants. Elle a aussi utilisé un pré-test et un post-test pour évaluer les progrès des étudiants et l'efficacité de la batterie d'exercices de correction phonétique qu'elle avait élaborée. En analysant le contenu et en étudiant les résultats obtenus, elle a souligné la faiblesse du niveau des étudiants. Cependant, elle a noté une différence significative entre les résultats des étudiants au pré-test et au post-test en faveur du post-test. Elle a conclu que si le professeur donne une appréciation positive ou négative à l'énoncé de l'étudiant, celui-ci va savoir si sa prononciation est correcte ou non. De plus, des études (Abd Elrihim, 2007 ; Hassan, 2004 ; Fahim, 2000 ; Cherif 1999 ; Helmi, 1989) ont montré que les productions orales des étudiants égyptiens en FLE contiennent beaucoup d'erreurs répétitives. Pour évaluer les compétences orales en FLE chez 65 étudiants de la faculté de pédagogie à Beni-Suef, Hassan (2004) a élaboré deux tests oraux en enregistrant les réponses des étudiants. Les résultats de la recherche ont démontré que le niveau de la compétence orale des étudiants était assez faible. Dans ce contexte, nous reconnaissons que ce problème peut être dû à plusieurs facteurs tels que l'âge, la motivation et le style d'apprentissage mais, à la lumière des théories et de la recherche empirique démontrant l'importance des croyances des enseignants et des apprenants et la relation entre elles et préconisant l'utilisation de la rétroaction corrective en L2, il est possible que le manque de précision soit dû aux facteurs suivants :

- Les professeurs n'ont pas recours à la rétroaction corrective et/ou n'utilisent pas les techniques susceptibles d'aider les étudiants ;

- Les professeurs ne croient pas aux effets et à l'importance de la pratique de la rétroaction corrective à l'oral en classe de LE, ce qui a comme conséquence l'absence de celle-ci ;
- Une divergence existe entre les croyances des professeurs et celles des étudiants, plus précisément quant à la rétroaction corrective (techniques et fréquence) de sorte que ces derniers ne profitent pas de la rétroaction corrective fournie par leurs professeurs.

1.5 Buts de la recherche

Dans l'optique de pallier le manque de recherche sur les croyances quant à la rétroaction en général et en Égypte, cette étude s'intéresse à 1) explorer les croyances des enseignants et des apprenants quant à la rétroaction corrective à l'oral ; 2) explorer les pratiques réelles des enseignants pour savoir si elles pourraient être à l'origine du manque de précision langagière chez les étudiants. Cette recherche sensibilisera les formateurs des enseignants sur les différentes croyances qu'ils se font à l'égard de la rétroaction corrective à l'oral et sur ce qui se fait couramment en classe de FLE. Elle permettra à ces formateurs de tenir compte du paramètre des croyances des enseignants et d'amener les enseignants à être conscients de leurs pratiques et à les améliorer.

Ce premier chapitre nous a permis de préciser et d'exposer la problématique de la recherche. Il a servi à situer le contexte de la recherche et à préciser ses objectifs. Le deuxième chapitre se propose d'effectuer une recension des écrits et de définir le cadre conceptuel, ce qui tient lieu d'appui au problème de recherche et permettra de déterminer la méthodologie de la recherche.

DEUXIÈME CHAPITRE

CADRE CONCEPTUEL

II. CADRE CONCEPTUEL

INTRODUCTION

De nombreux chercheurs (Basturkmen et *al.*, 2004 ; Gervais, 1999 ; Fontaine, 1996 ; Laplante, 1996 ; Johnson, 1994 ; Howe et Ménard, 1993 ; Chouinard, 1992 ; Kagan, 1992 ; Pajares, 1992 ; Cronin-Jones, 1991) ont tenté de préciser les éléments influençant la pratique pédagogique des enseignants en classe. Ils ont observé que les croyances des enseignants quant à l'acte d'enseigner exercent une influence importante sur leur pratique. Pour cette raison, l'étude des croyances des enseignants a suscité un grand intérêt dans le domaine de l'éducation ces dernières années. En effet, Aylwin (1997) a affirmé que certaines croyances peuvent empêcher les enseignants de progresser dans leur enseignement. Dans le cadre du présent chapitre, nous essayerons d'établir, en premier lieu, les liens entre les croyances des enseignants et celles de leurs étudiants et, en deuxième lieu, les liens entre les croyances des enseignants et leur pratique réelle en classe. Pour ce faire, nous procéderons à un survol des concepts, des postulats, des théories d'apprentissage des LS et des études empiriques existant au sujet des croyances des apprenants et des enseignants en ce qui concerne la rétroaction corrective en classe de langues. Nous identifierons aussi certaines limites et certains éléments théoriques de ces études antérieures, ce qui nous permettra de fonder nos réflexions méthodologiques sur des bases pratique et théorique.

2.1 Les croyances

2.1.1 Définitions

Avant d'aborder les différentes définitions dont le concept « croyances » a fait l'objet, il est préférable de définir certains termes qui s'en rapprochent et qui y sont associés, comme la *perception*, l'*attitude*, la *connaissance*, la *conception* et la *représentation*.

2.1.1.1 La perception

Selon Gage (1960), la perception est le processus par lequel la personne prend connaissance des objets et des événements qui ont lieu dans son milieu. C'est une connaissance immédiate et première. Elle est indispensable pour comprendre les objets qui composent l'environnement (Thivierge et Bernard, 1996). Pour Legendre (2005), la perception est une activité intellectuelle par laquelle la personne acquiert et interprète l'information. Les croyances influencent toute perception humaine et, ainsi, influencent les voies par lesquelles les événements sont compris (Nisbett et Ross, 1980). Quant à Hume, il estime que « les opinions et jugements de tout genre, qui ne vont pas jusqu'à la connaissance, proviennent entièrement de la force et de la vivacité de la perception et que ces qualités constituent dans l'esprit ce que nous appelons la croyance en l'existence de l'objet » (cité par Gautier, 2005, p. 38). La perception est donc la phase qui précède la compréhension. Nos croyances influencent notre perception et, par voie de conséquence, notre compréhension des éléments qui nous entourent. Autrement dit, la perception aide l'individu à comprendre et à acquérir de l'information sur son milieu. C'est une phase nécessaire précédant la construction des connaissances.

2.1.1.2 L'attitude

Plusieurs chercheurs (Fournier, Drapeau et Thibault, 1995 ; Howe et Ménard, 1993 ; Fontaine et Trahan, 1990 ; Rokeach, 1968, 1970 ; Sokoloff, 1980 ; Fishbein et Ajzen, 1975) ont essayé de distinguer le concept de « croyances » de celui d'« attitude ». Ce dernier fait référence au domaine affectif. Selon Fishbein et Ajzen (1975), l'attitude est liée à l'évaluation favorable ou défavorable d'une personne par rapport à un objet, tandis que les croyances représentent son information sur cet objet. Selon ces deux auteurs, « l'ensemble des croyances d'une personne constitue la base d'informations qui détermine finalement ses

attitudes, ses intentions et ses comportements »⁶ (p. 14). Autrement dit, l'attitude découle des croyances. Selon Fournier et *al.* (1995), si les croyances de la personne envers un objet sont défavorables, son attitude envers cet objet sera négative, et vice-versa. L'attitude d'un individu envers la société dépend donc de ses croyances personnelles et celles-ci orientent cet individu dans son insertion socioprofessionnelle. Dans le même ordre d'idées, Howe et Ménard (1993) ont signalé que l'attitude est « une synthèse des croyances qui la composent (au moins deux croyances) » (p. 23). Pour cela, Fontaine et Trahan (1990) ont souligné que la mesure des croyances nous permet d'obtenir de l'information plus précise sur les attitudes. Fontaine (1988) a défini ce concept comme « une organisation relativement durable de plusieurs croyances quant à un objet ou à une situation spécifique, prédisposant l'individu à agir d'une certaine manière privilégiée » (p. 17). Selon tous ces auteurs, les croyances de l'enseignant permettent d'expliquer et de comprendre ses attitudes. Enfin, nous pouvons avancer que le concept de « croyance » est plus général que celui d'« attitude », et que ce dernier découle du premier.

2.1.1.3 La conception

Giordan et De Vecchi (1987) définissent la conception comme une structure sous-jacente représentant à la fois un produit et un processus qui découlent d'une activité d'élaboration responsable de la construction de la signification. Autrement dit, la conception est le processus par lequel l'individu construit graduellement ses connaissances. Elle est donc liée au domaine cognitif de l'individu. Dans cet ordre d'idées, Jonnaert et Van Boght (1999) présentent les conceptions comme la partie visible des connaissances qui se manifeste dans leur interprétation des événements. Pour Magny (2003), les représentations englobent la perception et les conceptions. Ces dernières sont attachées aux connaissances et au savoir et représentent « le noyau dur (pour reprendre un terme informatique) d'une représentation donnée » (p. 59). De toutes ces études, nous pouvons dire que les

⁶ Notre traduction de « The totality of a person's beliefs serves as the informational base that ultimately determines his attitudes, intentions and behaviours ».

perceptions sont plutôt associées aux conceptions de chaque personne et que celles-ci représentent ce que chaque individu connaît.

2.1.1.4 La connaissance

Dans une perspective interactionnelle, la distinction entre « croyances » et « connaissances » n'est pas pertinente, les deux termes semblant prendre des allures de synonymes (Houle, 2001). Par exemple, dans son livre sur les stratégies d'apprentissage, le didacticien Paul Cyr (1998) a utilisé le mot « connaissances » comme synonyme de « croyances ». Certains chercheurs tels que Rokeach (1968), Fontine et Trahan (1990), Kagan (1992), Pajares (1992) et Houle (2001) ont étudié le lien entre ces deux concepts. Pour ces chercheurs, le terme « croyances » n'équivaut pas à celui de « connaissances », mais les deux concepts sont étroitement reliés. Kagan (1992) et Pajares (1992) soulignent que les croyances prennent la forme de connaissances. Selon Rokeach (1970), la connaissance représente la composante cognitive des croyances. Elle est rattachée à la certitude de ce qui est vrai ou faux, bon ou mauvais, désirable ou indésirable. Du point de vue cognitif, les connaissances se définissent comme des constructions mentales stabilisées dans la mémoire à long terme (Cordier, Denhière, George, Crépault, Hoc et Richared, 1999 : cités par Magny, 2003). Le constructivisme planifie les connaissances des enseignants sous forme de croyances (Gabel, 1994). Enfin, de ces études, nous pouvons dire que la connaissance est la partie cognitive et que l'attitude est la partie affective de la croyance. La connaissance est liée aux processus cognitifs, tandis que l'attitude se rattache aux sentiments.

2.1.1.5 La représentation

Selon Castellotti et Moore (2005), la représentation est une partie prenante dans le processus de construction d'une compétence plurilingue. Elle aide l'individu à interpréter et à produire des séquences discursives particulières, à éliminer les éléments dont il n'a pas

besoin durant ces opérations discursives et à retenir ceux qui conviennent. Donc, on peut dire qu'elle se manifeste durant les activités réflexives (Moore, 2001). Pour Jonnaert et Van Boght (1999), une représentation est « une structure mentale complexe, faite de différents niveaux de relations, unissant le signifié et le signifiant en une nouvelle composante cognitive, unique, spécifique au sujet qui l'a construite » (p. 278). Selon Magny (2003), la représentation se définit comme la construction mentale d'une situation particulière produite par un sujet. Nous ne choisissons pas le terme de représentation pour notre étude, car, selon Glasersfeld (2004), le terme de représentation renvoie à une notion ambiguë puisqu'il réfère à des aspects diversifiés (images, symboles, personnes, etc.). Selon la théorie constructiviste, la représentation est liée à une expérience connue, c'est-à-dire qu'elle nous pousse à agir d'une manière qu'on a apprise auparavant. Autrement dit, les représentations de chaque personne quant à un certain sujet se définissent à la lumière de ses expériences et de ses connaissances (Glasersfeld, 2004).

Il existe une relation entre les concepts de croyance et de représentation. La croyance exerce une « influence sur la représentation que le sujet se fait des objets perçus » (Leif, 1987, p. 57). La distinction entre le concept de « croyances » et celui de « représentation » est très mince et donc difficile à établir clairement. Par exemple, d'un point de vue théorique, le mot « représentation » prend un sens général associé à l'idée d'interprétation ou de réorganisation d'une certaine réalité, ce qui permet l'évolution des connaissances. Il représente la construction mentale et sociale induite par le sujet sur les objets observés dans diverses situations (Biron, 1991). Dans la psychologie cognitive, la croyance est définie comme une représentation de la réalité qui guide la pensée et le comportement (Rokeach, 1970). De plus, beaucoup d'études ont employé le terme représentation dans le même sens que celui de « croyances » qui signifie les idées, les pensées et les conceptions de la personne face à un certain sujet. Dans la littérature francophone, pour décrire les idées, les opinions, les images et les conceptions des enseignants, on emploie soit le terme « représentations » (Magny, 2003 ; Gattuso et Bednarz, 2000 ; Cambra et Nussbaum, 1997 ; Fontaine, 1996), soit le terme « croyances »

(Brodeur, Deaudelin, Bournot-Trites, Siegel et Dubé, 2003 ; Houle, 2001 ; Aylwin, 1997 ; Louis et Trahan, 1995 ; Howe et Ménard, 1993 ; Burelle, Gadbois, Parent et Séguin, 1991 ; Fontaine, 1988), mais on utilise le terme « *beliefs* » dans la littérature anglophone. Cet état de fait nous oblige à adopter une définition opératoire sur laquelle s'appuiera notre objectif de recherche. On utilise abondamment le terme de « représentation » dans les domaines de la psychologie et de la science cognitive, mais en éducation, on préfère les expressions « pré-notion », « connaissance antérieure », « conception » ou « croyance » (Fontaine, 1996), d'où l'utilisation de ce dernier dans le cadre de notre recherche.

2.1.1.6 Les croyances

Le concept de « croyances » a fait l'objet de plusieurs définitions. Il est constitué de trois éléments : le cognitif, l'affectif et le comportemental. En d'autres termes, les croyances exercent une influence sur ce qu'on connaît, ce qu'on sent et ce qu'on fait (Rokeach, 1970). De plus, elles ne peuvent pas simplement être observées ou mesurées, mais elles doivent être déduites de ce que les individus disent et font (Johnson, 1994). Rokeach (1970) abonde dans le même sens en ajoutant que la croyance est « toute proposition simple, consciente ou non, inférée à partir de ce qu'une personne dit ou fait, capable d'être précédée de l'expression -je crois que- » (traduit par Louis, 1991, p. 15). Louis et Trahan (1995) considèrent que les croyances jouent un rôle primordial dans la détermination des comportements variés liés à leur objet. Elles déterminent la manière d'agir et de réagir de façon consciente ou inconsciente. La personne construit ses croyances à travers l'observation, la communication, la discussion, l'interaction avec les autres individus ou l'accumulation d'expérience d'enseignement (Oliver et Koballa, 1992 ; Eisenhart, Shrum, Harding et Cuthbert, 1988 ; Shrigley, Koballa et Simpson, 1988). Par conséquent, les croyances de l'enseignant se manifestent dans ses comportements en classe (Fontaine et Trahan, 1990). Selon Moore (2001), « les informations dont dispose un individu sur un objet particulier constituent ainsi son stock de croyances sur l'objet » (p. 13). De nombreux auteurs (Kagan, 1992 ; Pajares, 1992 ; Clark, 1988) s'accordent pour

dire que les croyances déterminent les connaissances, les façons de penser, les décisions, les comportements et les actions de la personne. La pratique pédagogique des enseignants est guidée par leurs connaissances qui reposent essentiellement sur leurs croyances (Pajares, 1992). Ce point de vue est partagé par Aylwin (1997), pour qui il existe un lien entre le progrès des enseignants et leurs croyances. Celui-ci affirme « qu'il n'est pas de pensée, pas de décision ou d'action qui ne soit fondée sur une croyance personnelle » (p. 30). Selon Rokeach (1970), l'importance d'une croyance découle de ses connexions avec d'autres croyances : « plus une croyance donnée est fonctionnellement reliée à d'autres croyances, plus elle a d'importance et d'implications sur les autres croyances » (traduit par Burelle *et al.*, 1991, p. 73).

À la lumière de tout ce que nous avons avancé, nous pouvons dire que les croyances et les représentations de l'enseignant englobent et influencent 1) le plan cognitif (par exemple, la perception, la conception et la connaissance) ; 2) le plan affectif (par exemple, l'attitude) ; 3) le plan comportemental. Charlier (1989)⁷ souligne que les croyances influencent plusieurs dimensions chez les enseignants comme l'importance accordée au contenu, la conception du développement émotionnel et social et l'autonomie de l'élève, l'organisation de la classe et la conception de l'apprentissage et de l'enseignement. Les croyances des enseignants font partie des éléments qui affectent leurs décisions pendant la planification, la qualité de leurs interactions avec les élèves et leurs décisions sur le moment et la façon de réagir.

Pour notre recherche, nous privilégions le concept de « croyances », car, comme nous l'avons déjà mentionné, il englobe les concepts de l'attitude, de la conception, de la connaissance et de la perception. Cependant, nous avons constaté que Basturkmen *et al.* (2004) ont mieux précisé le sens que nous cherchons. Selon ces auteurs, les croyances sont considérées comme les déclarations, les idées, les pensées, les connaissances et les

⁷ Charlier (1989) a utilisé le terme « représentation ».

évaluations des enseignants et des apprenants de ce qui devrait être fait, ou devrait être le cas et de ce qui est préférable.

La relation entre les différents concepts, à savoir ceux de la « perception », de l'« attitude », de la « conception », de la « connaissance », de la « représentation » et de la « croyance », est illustrée dans la figure 1.

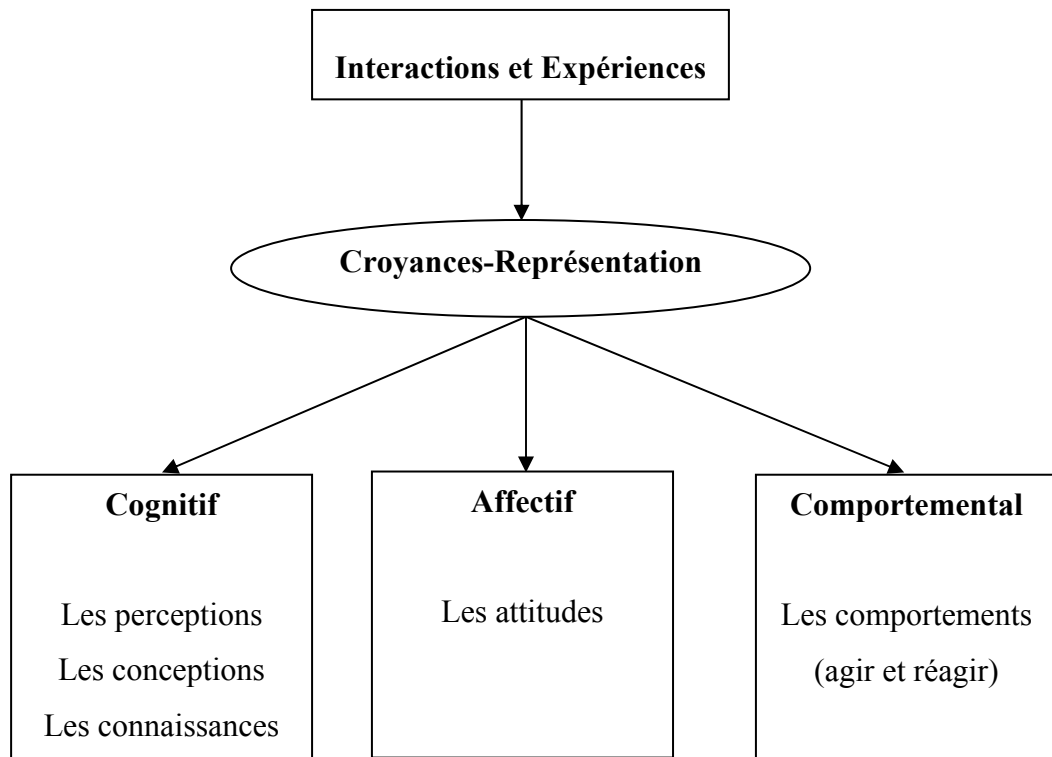


Figure 1 : La relation entre le concept de « croyances » et les autres concepts

Ce schéma que nous proposons, illustre la relation et la différence entre les croyances d'un côté et les autres concepts de l'autre. Selon ce schéma, les croyances de la personne proviennent de l'interaction et de l'expérience. Les croyances sont divisées en trois axes : le cognitif, l'affectif et le comportemental. L'axe cognitif se construit à travers les perceptions, les conceptions et les connaissances. L'axe affectif résulte des attitudes et l'axe comportemental se manifeste dans la façon d'agir et de réagir de la personne.

2.1.2 Les croyances et le changement

Les connaissances et les croyances de chaque personne agissent sur son comportement. Fullan (2007) déclare que tout changement éducationnel dépend de ce que l'enseignant sait et croit. Selon Kalaja et Barcelos (2003), les croyances sont modifiables. Elles se développent à partir de nos communications et de nos interactions. Elles déterminent à l'enseignant son rôle et ses devoirs dans le processus de l'enseignement et de l'apprentissage. Il est donc nécessaire d'étudier les croyances des enseignants dans le but d'améliorer leurs pratiques éducatives comme point de départ de l'implantation de nouvelles approches. Moore (2001) déclare que « les croyances peuvent être motivées par des informations objectives, comme elles peuvent s'appuyer sur des préjugés ou des stéréotypes. Elles peuvent aussi être modifiées et évoluer » (p. 13). C'est pour cela que notre objectif de recherche consiste à explorer les croyances des apprenants et des enseignants pour pouvoir les aider, par la suite, à modifier celles qui sont fautives ou inappropriées, selon les circonstances.

De son côté, Aylwin (1997) a constaté que les croyances de l'enseignant influencent ses décisions quant au changement de sa pratique. Le refus de l'enseignant d'apporter tel ou tel changement à son enseignement ne signifie pas qu'il ignore l'efficacité de celui-ci, mais peut-être qu'il n'y croit pas. Les diverses approches pédagogiques utilisées par l'enseignant dépendent de ses croyances quant à celles-ci. L'enseignant est l'agent principal qui influe sur le développement de l'apprenant, « car c'est à travers les démarches que le maître fait accomplir à l'élève que ce dernier s'initie principalement à la pensée, qu'il accède au savoir structuré et qu'il construit les fondements sur lesquels il érige sa propre destinée » (p. 26).

Selon Lafortune et Fennema (2003), il est préférable d'interroger les enseignants sur ce qu'ils font avant de les interroger sur ce qu'ils pensent, car le fait d'avoir répondu, dans un premier temps, à des questions au sujet de leur pratique mène plusieurs personnes à une prise de conscience en ce qui concerne les concordances entre croyances et pratiques. Par

exemple, si une enseignante déclare qu'elle ne met pas ses élèves en situation d'autoévaluation, elle se rendrait compte de son manque de cohérence, puisqu'elle devrait répondre qu'elle croit en l'importance de l'autoévaluation.

Voici maintenant la question la plus importante : peut-on modifier ou faire évoluer les croyances des enseignants ? Pour y répondre, Franke, Fennema et Carpenter (1997) ont effectué une recherche visant à étudier l'évolution des croyances et des pratiques d'enseignants des mathématiques en utilisant une approche d'enseignement cognitivement guidé « Cognitively Guided Instruction », pendant laquelle les enseignants guident les élèves sur le plan cognitif dans leur apprentissage. La recherche a été réalisée auprès de 21 enseignants qui ont bénéficié d'une formation sur l'approche cible. Les chercheurs ont pris des notes quotidiennement lors de leur observation directe de la formation et ont effectué des entrevues sur une période de plus de quatre ans. Les résultats ont montré qu'un enseignement guidé sur le plan cognitif influe autant sur les croyances que sur les pratiques. La plupart des enseignants (90 %) sont devenus de meilleurs guides sur le plan cognitif. Ils ont tendance à croire que les élèves peuvent résoudre des problèmes sans que l'on ait besoin de leur montrer des méthodes particulières, et qu'eux-mêmes peuvent aider les élèves à apprendre les mathématiques en s'appuyant sur ce qu'ils savent. Ces croyances ont des effets sur leurs pratiques. Elles poussent les enseignants à choisir les problèmes les plus pertinents pour les élèves en tenant compte de ce qu'ils savent et en mettant l'accent sur la résolution des problèmes. Ainsi, le changement des croyances conduit au changement des pratiques. Les résultats de ces deux dernières études confirment ce que prétendent l'approche comportementale et l'approche cognitive. Selon l'approche comportementale, pour connaître les croyances et les pensées d'une personne, il faut observer son comportement. Il est possible de changer ou de modifier les croyances d'une personne à travers l'apprentissage de nouveaux comportements. Selon l'approche cognitive, « le changement repose sur la modification des pensées automatiques, des croyances et schémas dysfonctionnels » (Cousineau, 1995, p. 132).

Par ailleurs, pour décrire les croyances et les représentations actuelles et passées de l'enseignement/apprentissage de la grammaire au préscolaire et au primaire, Beaudoin, Boutin et Huot (2004) ont fait passer un questionnaire auprès de 34 enseignants du primaire et de 148 étudiants du baccalauréat. Il s'est avéré que les croyances et les représentations actuelles que les enseignants et futurs enseignants conservent de l'enseignement/apprentissage sont à la fois traditionnelles et contemporaines : bien que les pratiques traditionnelles, telles que la dictée et l'explication de règles, jouissent encore d'une certaine popularité, l'ensemble des enseignants préconisent également des pratiques contemporaines, telles que la rédaction et la lecture de textes. Il semblerait que la formation universitaire reçue modifie ces croyances, car les croyances des étudiants de 1^{ère} année sont plus traditionnelles que celles des étudiants de 4^{ème} année. Toutefois, les enseignants continuent d'entretenir des croyances plus traditionnelles que les étudiants de 4^{ème} année. Cela signifie que les croyances des enseignants peuvent changer après le début de la pratique réelle de la profession.

2.1.3 Les effets des croyances

Avant d'approfondir le cadre théorique, nous mentionnerons les effets des croyances des enseignants et des apprenants sur l'apprentissage et l'enseignement en général afin de préciser les raisons qui nous incitent à les étudier et de montrer l'importance et la pertinence de notre recherche.

2.1.3.1 Les effets des croyances des apprenants et des enseignants sur l'apprentissage

Les croyances des apprenants et des enseignants exercent une influence relativement importante sur l'apprentissage et les pratiques pédagogiques en milieu scolaire. Reconnues comme une variable individuelle en soi (Loewen *et al.*, 2009 ; Ortega, 2009 ; Lightbown et Spada, 2006), les croyances des apprenants ont fait l'objet de quelques

études qui ont essayé de déterminer l'effet de celles-ci sur l'apprentissage (Huang, 2006 ; Schulz, 2001 ; Horwitz, 1999). Entre autres, la recherche a démontré que les croyances des apprenants jouent un rôle capital dans la motivation (Huang, 2006 ; Peacock, 1998 ; Mantle-Bromely, 1995), dans le choix des stratégies d'apprentissage (Chouinard, 1992, 2009 ; Horwitz, 1985, 1987, 1988, 1999), dans la réussite scolaire et dans leur degré de satisfaction vis-à-vis de leurs classes de langue (Schulz, 2001 ; Kern, 1995 ; Block, 1994 ; Nunan, 1988). Selon Chouinard (1992), l'apprenant traite la nouvelle information selon ses connaissances antérieures qui se construisent et grandissent à la lumière de ses croyances. Celles-ci « déterminent en grande partie non seulement la façon d'aborder une tâche et le choix des moyens à déployer, mais aussi l'intensité même de l'engagement dans l'action » (p. 19). Par exemple, si un élève croit qu'il n'est pas intelligent et que la réussite scolaire dépend uniquement de ce facteur inné, il sera passif dans son apprentissage. S'il croit qu'il suffit de répéter l'information et de l'apprendre par cœur pour réussir, il essaiera d'éviter les activités qui demandent de la compréhension ou l'utilisation de stratégies particulières. Dans le même ordre d'idées, Horwitz (1988) voit que les croyances et les notions préconçues sur l'apprentissage d'une nouvelle langue influencent l'efficacité d'un étudiant dans la salle de classe. Selon lui, par exemple, l'étudiant qui croit qu'apprendre une L2 implique principalement l'acquisition du vocabulaire déploie tous ses efforts pour apprendre de nouveaux mots, alors que l'étudiant qui croit que, pour maîtriser une nouvelle langue, il faut l'apprendre plus tôt, il commencerait probablement son apprentissage avec une estimation négative de son propre succès. De plus, ce sentiment pourrait facilement le mener à la conclusion que des capacités spéciales sont exigées pour apprendre une LE et qu'il ne les possède pas. En 1985, Horwitz a élaboré un questionnaire intitulé « *Beliefs About Language Learning Inventory* » pour mesurer les croyances au sujet de l'apprentissage des L2. Proposant une échelle de mesure de type Likert en cinq points, ce questionnaire comporte 34 énoncés regroupés en cinq parties : la difficulté d'apprentissage, l'aptitude d'apprentissage, la nature d'apprentissage, les stratégies d'apprentissage et enfin les attentes et la motivation de l'apprenant. Horwitz l'a utilisé dans ses cours de formation des enseignants de LE. Selon lui, ce questionnaire aide les enseignants à déterminer les

croyances communes et individuelles de leurs étudiants. En 1987, il a distribué ce questionnaire à un petit échantillon (32 étudiants en anglais langue seconde (ALS) à l'Université du Texas à Austin). Il a observé que les étudiants viennent à la salle de classe de L2 avec des croyances préconçues de l'apprentissage de cette langue. Ces croyances peuvent être vraies ou fausses ou une « source significative de choc culturel »⁸ (p. 119). La connaissance des croyances des étudiants n'aide pas seulement ceux-ci à « défaire quelques idées fausses concernant l'apprentissage de la langue »⁹ (p. 119), mais aide aussi les enseignants à améliorer l'intervention en classe. En 1988, il a soumis son questionnaire à un grand échantillon (241 étudiants : 80 étudiants de l'allemand, 63 étudiants du français et 98 étudiants de l'espagnol) à l'Université du Texas pendant les trois premières semaines du premier semestre. Tous les étudiants des trois groupes étaient âgés de 17 à 38 ans. Les résultats ont montré que les étudiants avaient des croyances diverses sur l'apprentissage des L2. Par exemple, 53 % des étudiants croyaient qu'il est difficile d'apprendre à parler une autre langue et 43 % croyaient qu'on ne peut parler couramment une L2 qu'après deux ans à condition d'une heure par jour d'étude pour apprendre cette langue. Pour ces raisons, Horwitz a recommandé, dans toutes ses études, que les enseignants essaient de comprendre les croyances de leurs étudiants quant à l'apprentissage d'une LE pour comprendre leurs stratégies d'apprentissage et pour utiliser des méthodes d'enseignement appropriées.

L'étude de Kern (1995) nous montre aussi qu'il est impossible d'ignorer l'influence et l'importance des croyances des apprenants et des enseignants en éducation. Les données de cette étude, qui porte sur le FLE, proviennent de 288 étudiants adultes et 13 professeurs de l'Université de Californie à Berkeley. L'auteur a utilisé le questionnaire de Horwitz (1988) comme pré-test au début de l'année scolaire et comme post-test à la fin de l'année. En comparant les réponses des enseignants à celles de leurs apprenants, Kern a remarqué des différences entre les deux groupes dans le pré-test, mais une grande ressemblance dans

⁸ Notre traduction de « significant source of culture clash ».

⁹ Notre traduction de « clear up some misconceptions about language learning ».

le post-test, ce qui l'a amené à la conclusion que les croyances des enseignants influencent leur pratique qui, à son tour, influence les croyances des étudiants.

Ces études laissent entendre que les croyances des apprenants quant à l'apprentissage des langues (le temps nécessaire, l'âge requis, les difficultés, le rôle de la grammaire et du vocabulaire, le rôle du professeur, les stratégies, etc.) peuvent influencer leur motivation, leurs efforts déployés et leur stratégie d'apprentissage. Des divergences entre les croyances des apprenants et celles de leurs enseignants peuvent aussi entraîner des effets négatifs sur l'apprentissage de la langue. Comme nous l'avons vu, la plupart des études précédentes ont utilisé un questionnaire pour étudier les croyances des étudiants et des enseignants. Toutefois, Johnson (1994) a déclaré qu'un questionnaire n'est pas suffisant pour examiner les croyances des enseignants et qu'on doit observer leur pratique réelle en classe.

2.1.3.2 Les effets des croyances des enseignants sur l'enseignement

À la suite d'une recension des écrits, il semble qu'il existe une relation entre les croyances des enseignants et leur pratique réelle en classe (Kartchava, 2006 ; Basturkmen et *al.*, 2004 ; Kamijo, 2004 ; Magny, 2003 ; Couture, 2002 ; Houle, 2001 ; Schulz, 2001 ; Gervais, 1999 ; Fontaine, 1996 ; Klein, 1996 ; Kern, 1995 ; Johnson, 1994 ; Howe et Ménard, 1993 ; Kagen, 1992 ; Pajares, 1992). Selon ces auteurs, les croyances prédisposent et orientent les actions et les comportements des enseignants en classe. Pour cette raison, Howe et Ménard (1993) considèrent qu'« il est logique que tout travail de perfectionnement soit fondé sur les croyances et sur les liens qu'il y a entre celles-ci et les pratiques » (p. 23). Pajares (1992) mentionne que la connaissance des croyances des enseignants est nécessaire pour améliorer leur formation et leur pratique d'enseignement. Il faut aussi aider les enseignants à analyser et à conceptualiser eux-mêmes leur pratique. Pour toutes ces raisons, les formateurs d'enseignants s'intéressent souvent à la question de la réflexivité des enseignants et à l'analyse de leur pratique (Coen et Leutenegger, 2006).

De son côté, Kagan (1992) synthétise 25 études traitant des croyances des enseignants effectuées au cours des années 80. Ces travaux visent à décrire les croyances des enseignants quant à divers domaines de leur profession et à explorer la relation entre ces croyances et la pratique des enseignants. Malgré la diversité des domaines d'études, des procédés méthodologiques et des contextes spécifiques d'application de ces études, celles-ci ont abouti à deux conclusions générales : d'une part, les croyances des enseignants représentent un aspect particulier de connaissances qui tiennent lieu de préjugés implicites à l'égard des étudiants, de la matière enseignée, de la méthode d'enseignement, de l'apprentissage et de la classe, et d'autre part, il existe une relation entre les croyances des enseignants et leur style d'enseignement. Kagan conclut que l'étude des croyances des enseignants est indispensable dans la mesure où celles-ci sont « les mesures les plus claires de leur épanouissement professionnel de même qu'elles apparaissent essentielles pour déterminer la qualité de l'interaction qu'on trouve entre les enseignants dans une école donnée »¹⁰ (p. 85).

Selon le constructivisme, théorie de l'apprentissage développée par Piaget qui s'intéresse à l'étude du développement de la pensée chez l'enfant pour éclairer le fonctionnement cognitif de l'adulte, tout individu construit ses connaissances à partir de ses expériences sous l'influence de ses convictions et croyances préalables, et ses connaissances affectent sa conduite (Klein, 1996). Deford (1985) a noté que les connaissances d'une personne ont d'importantes conséquences sur ses interprétations des actions. Il s'ensuit également que ses connaissances influencent ses actions. Ainsi, « les connaissances forment un système de croyances et d'attitudes qui dirige les perceptions et les comportements »¹¹ (p. 353). Pour sa part, Pajares (1992) estime que l'enseignement est

¹⁰ Notre traduction de « The clearest measure of a teacher's professional growth and it appears to be instrumental in determining the quality of interaction one finds among the teachers in a given school ».

¹¹ Notre traduction de « Knowledge, then, forms a system of beliefs and attitudes which direct perceptions and behaviours ».

la transmission d'information de l'enseignant vers l'élève et que l'apprentissage consiste à recevoir et à rappeler ces informations. Les croyances des enseignants représentent le meilleur indicateur des méthodes qu'ils utilisent pour transmettre l'information aux apprenants. La majorité des chercheurs traitant de ce sujet s'entendent pour affirmer que les croyances des enseignants influencent leur perception et leur jugement qui, à leur tour, affectent ce que les enseignants disent et font en classe. Les croyances des enseignants influencent la façon dont ceux-ci interprètent la nouvelle information en classe. Leur compréhension est essentielle pour améliorer la pratique et les programmes de formation professionnelle des enseignants. Il apparaît donc évident que les croyances des enseignants quant à l'apprentissage et à l'enseignement influencent leurs pratiques. Cela explique la conclusion de Howe et Ménard (1993) :

« Puisque les croyances sont à l'origine de tout comportement intentionnel, toute influence exercée sur les croyances déterminantes d'un comportement donné est susceptible de se répercuter sur ce comportement, soit pour le susciter, soit pour le modifier » (p. 33).

De fait, selon les mêmes auteurs, dans toutes les professions, des croyances se perpétuent au fil des années. L'allégeance à des croyances préalables est possiblement plus forte chez les enseignants que chez les autres professionnels, car ils connaissent la salle de classe depuis leur enfance. Ils y ont donc développé des préjugés sur l'acte d'enseigner. En outre, selon Gattuso et Bednarz (2000), les recherches réalisées en formation des enseignants montrent que les représentations et les croyances des futurs enseignants à l'égard de l'enseignement et de l'apprentissage sont bien établies au moment de leur entrée à l'université et les suivent dans leur pratique. Afin de mieux comprendre le sens des interventions à élaborer dans la formation, les deux auteurs ont réalisé, dès le début du programme et avant toute intervention, une étude auprès de 71 étudiants inscrits au programme de formation en enseignement des mathématiques au secondaire. Un questionnaire a été présenté à l'ensemble des étudiants. Celui-ci comprenait cinq grandes parties (constituées de 63 énoncés accompagnés d'une échelle de mesure de type Likert en cinq points) : la nature des mathématiques, l'apprentissage des mathématiques,

l'enseignement des mathématiques, les buts valorisés dans l'enseignement des mathématiques, les pratiques pédagogiques privilégiées *a priori* dans le discours. S'y ajoute une question ouverte : « Qu'appellez-vous un bon enseignant des mathématiques ? ». Pour compléter et enrichir l'analyse des résultats du questionnaire passé à l'ensemble du groupe (71 étudiants), des entrevues individuelles incorporant des mises en situation ont été réalisées auprès de quatre étudiants débutants. Les résultats ont confirmé que ces futurs enseignants ont, au départ, une vision humaniste de l'éducation selon laquelle le bon enseignant est quelqu'un d'attentif, de chaleureux, de compréhensif qui entretient une bonne relation avec ses élèves. De plus, ils perçoivent l'enseignement comme un simple transfert d'information dirigé par l'enseignant et relié à la personnalité de celui-ci. Ils saisissent mal la complexité de leur tâche et le rôle de l'élève dans l'apprentissage.

Par ailleurs, Cronin-Jones (1991) a prouvé que les croyances des enseignants guident grandement leur pratique. Dans son étude de cas, effectuée avec deux enseignantes de sciences dans une école privée au nord-est de la Géorgie, il a eu recours à l'entrevue pour identifier les croyances des enseignantes et à l'observation directe pour explorer leur pratique. Les résultats ont révélé que l'une des participantes ne s'intéresse ni aux activités, ni aux discussions, ni aux interactions entre les pairs, car, selon elle, l'élève apprend seulement par exercices répétés et le rôle principal de l'enseignant consiste à présenter le contenu le plus clairement possible. Par ailleurs, croyant en l'autonomie de l'apprenant, elle n'encourage pas le travail en groupe. L'autre enseignante, qui pense que l'évaluation formative n'est pas importante, n'a jamais parlé des types de questions constituant les examens futurs. En outre, elle a refusé d'enseigner certaines parties du contenu du curriculum qu'elle estime peu importantes.

Pour étudier l'influence des croyances des enseignants sur les pratiques d'enseignement, Johnson (1994) a mené, pendant 15 semaines, sa recherche auprès de quatre enseignants inscrits au programme de maîtrise en didactique de l'ALS aux États-Unis. Il a demandé aux participants d'écrire leurs commentaires et leurs observations sur

les étudiants, le programme d'étude, le rôle des enseignants et de l'expérience, puis il s'est entretenu avec eux avant et après l'observation effectuée en classe. Il a observé que les croyances des enseignants influencent grandement leur façon de penser, leurs perceptions, leur jugement, leur compréhension, leurs actions et leur choix de la méthode d'enseignement. Fontaine (1996) soutient ces résultats en disant que « l'enseignement du professeur est le résultat des croyances ou représentations implicites qu'il entretient à l'égard des divers éléments pédagogiques reliés à son enseignement » (p. 14).

Dans sa thèse doctorale, Fontaine (1996) cherche à rendre explicites les représentations et les croyances sur l'enseignement des professeurs et à identifier celles qui gouvernent leur pratique pédagogique. Les données proviennent de six professeurs de l'École Polytechnique de Montréal qui ont exprimé le désir de participer à l'étude. Il a mis au point une stratégie méthodologique constituée de trois outils : le questionnaire pour recueillir de l'information sur ce que les professeurs prétendent faire en matière d'enseignement, les entrevues semi-dirigées pour étudier les croyances des professeurs à propos du processus d'enseignement et d'apprentissage et, enfin, l'analyse documentaire (le plan de cours et les instruments d'évaluation des apprentissages préparés par chaque professeur) pour recueillir de l'information sur ce qu'ils font. À chaque étape, la collecte d'information est réalisée en fonction de cinq catégories d'information : le processus d'enseignement, le rôle du professeur, le rôle de l'étudiant, l'évaluation des apprentissages et l'apprentissage en tant que tel. Les résultats obtenus ont montré 1) que l'action pédagogique du professeur est influencée par ses croyances et ses représentations théoriques qui le sont, à leur tour, par un ensemble de facteurs tels que l'encadrement pédagogique, les contraintes imposées par la norme de la profession et de l'institution ainsi que la nature de la matière d'enseignement ; 2) que l'influence de la conception cognitive se manifeste principalement au niveau des intentions d'action des professeurs et se rapporte essentiellement à l'éventuelle utilisation de méthodes d'enseignement davantage inspirées de la conception cognitive. Selon Aleksandrowicz-Pêdich, Draghicescu, Issaiass et Šabec (2005), la manière d'enseigner dépend largement de ce que les enseignants jugent

approprié. Les auteurs ont essayé de comprendre ce que les enseignants d'anglais et de français L2 croient quant à la compétence en communication interculturelle dans l'enseignement des langues, et d'évaluer l'importance de la formation des enseignants sur leurs croyances et donc sur leur pratique en classe. L'étude par questionnaire a été menée auprès d'enseignants d'anglais et de français. Les résultats ont montré que les croyances dépendent de divers facteurs tels que l'âge, l'expérience, le contexte d'enseignement et la formation de l'enseignant.

Enfin, d'après les études que nous venons de présenter, nous pouvons affirmer que les croyances des enseignants orientent leurs comportements et leur pratique pédagogique en classe. Elles influencent aussi les croyances des apprenants. Beaucoup de facteurs, comme l'âge, la culture, l'expérience, le contexte d'enseignement et la formation, jouent un rôle important dans les croyances des enseignants. Pour bien comprendre les pratiques pédagogiques des enseignants et les améliorer, il faut d'abord comprendre leurs croyances. Grâce aux programmes de formation, on peut améliorer et modifier les croyances des enseignants. Toutefois, l'intérêt de tels résultats reste limité, étant donné que l'échantillon de la plupart de ces études n'est pas représentatif, et que l'utilisation d'un unique outil ne suffit pas pour mesurer les conséquences des croyances des enseignants sur leur pratique. Depuis quelques années, des chercheurs tels que Schulz (2001), Basturkmen *et al.* (2004), Kamijo (2004) et Kartcheva (2006) ont exploré les croyances des enseignants et des apprenants quant à la rétroaction corrective en classe de L2. Avant de présenter ces études, nous allons définir de façon détaillée la notion de rétroaction corrective, son importance, ses techniques et ses effets pour souligner la nécessité d'étudier les croyances des enseignants et des apprenants sur celle-ci.

2.2 La rétroaction corrective

La rétroaction corrective de l'enseignant a fait l'objet de plusieurs études qui ont essayé :

a- d'identifier les différentes techniques et leurs distributions ainsi que la réaction des apprenants devant ces techniques (Nishita, 2004 ; Sheen, 2004 ; Suzuki, 2004 ; Tsang, 2004 ; Panova et Lyster, 2002 ; Lyster, 1998b ; Lyster et Ranta, 1997 ; Chaudron, 1977),

b- d'investiguer à quel point les apprenants sont en mesure de les remarquer (Trofimovich, Ammar et Gatbonton, 2007 ; Mackey, 2006 ; Philp, 2003 ; Mackey, McDonough, Fujii et Tatsumi, 2001 ; Mackey *et al.*, 2000),

c- d'étudier leurs effets sur le développement de l'interlangue (Ammar et Spada, 2006 ; Ellis et Sheen, 2006 ; Ellis *et al.*, 2006 ; Lyster, 2004 ; Mackey et Philp, 1998 ; Kubota, 1994 ; Carroll et Swain, 1993 ; Dekeyser, 1993) et

d- d'étudier les croyances des enseignants et des apprenants quant à leur pratique en classe de L2 (Kartchava, 2006 ; Basturkmen *et al.*, 2004 ; Kamijo, 2004 ; Schulz, 2001).

Avant de discuter de ces études, il nous semble primordial de définir d'abord le concept de « rétroaction corrective » et ensuite, d'enquêter sur son importance en classe de langues selon différentes théories de l'apprentissage des L2.

2.2.1 Définition

Durant les deux dernières décennies, plusieurs chercheurs issus de domaines différents ont étudié la réaction des enseignants devant les erreurs des apprenants et chacun d'eux a utilisé son propre terme pour identifier cette action. Selon Lyster et Ranta (1997), les linguistes utilisent le terme « negative evidence ». Les psychologues, quant à eux, préfèrent « negative feedback ». Les chercheurs en acquisition des LS parlent de « focus-on-form » et les enseignants de LS, de « corrective feedback ». Dans les différentes ressources documentaires pédagogiques françaises, le terme « rétroaction corrective » est

certes moins utilisé, son sens étant quelque peu ambigu, puisque la rétroaction peut aussi bien désigner la correction, le commentaire, la réaction ou la critique de l'enseignant (Rodet, 2000).

En parlant de rétroaction corrective, Doré (1981) signale qu'« un des moyens, dont dispose l'enseignant pour aider l'apprenant à réaliser un apprentissage, est de lui fournir une information portant sur l'adéquation ou l'inadéquation de sa réponse par rapport à une performance attendue » (p. 2). Pour Lightbown et Spada (2006), il s'agit de toute indication qui montre aux apprenants que leur production n'est pas correcte. Mory (1996) la définit comme étant n'importe quelle réaction qui informe l'apprenant que sa réponse n'est pas la bonne ou la réponse désirée. Ces définitions se rapprochent le plus de celle de Carroll et Swain (1993), que nous retenons à titre de définition opérationnelle pour notre étude : « La rétroaction corrective est toute correction de l'enseignant qui mentionne explicitement ou implicitement que la production d'un apprenant n'est pas conforme à la langue cible » (traduit par Fiset-Asselin, 2006, p. 2).

2.2.2 Les théories de l'apprentissage et l'importance de la rétroaction corrective

La correction des erreurs joue un rôle essentiel dans l'apprentissage et l'enseignement des langues. Dans tous les domaines de la didactique, l'erreur est un moyen pour apprendre et pour enseigner. Selon Astolfi (2009), l'erreur est considérée comme un indicateur du processus d'apprentissage. Elle a également une fonction formative.

« Pour prendre en considération l'effet des erreurs et leur rôle dans le processus d'apprentissage, on doit examiner le rôle des erreurs, non seulement en terme des différentes théories d'apprentissage de la langue, mais aussi, et avec le même degré d'importance, en terme de la méthodologie utilisée pour enseigner la langue cible » (Bruton et Samuda, 1980, p. 49).

L'erreur permet à l'apprenant de tester ses hypothèses et fournit à l'enseignant de l'information sur ce que l'apprenant maîtrise ou non. Selon George (1972), « l'erreur est toute forme refusée par l'enseignant » (traduit par Calvé, 1992, p. 458). Par erreur, nous

entendons « toute production d'apprenant qui dévie des modèles de production utilisés par les locuteurs natifs d'une langue » (Calvé, 1992, p. 460). Les apprenants peuvent progresser dans l'acquisition de la langue à travers la correction des erreurs fournies par leur enseignant. Ils peuvent remarquer la différence entre leur forme fautive et la forme correcte que fournit l'enseignant (Schmidt, 2001). De plus, l'enseignant peut enseigner les aspects formels de la langue à travers les erreurs de ses apprenants :

« L'apprenant construit progressivement son propre langage en se servant de ses erreurs pour évoluer dans son apprentissage. Le professeur détectant les erreurs peut également profiter de cette opportunité pour apporter un « feedback » constructif » (Bailly et Cohen, 2006).

Les erreurs sont inévitables en classe de langues, mais elles devraient être soulignées de façon raisonnable et cohérente. L'enseignant doit corriger les erreurs de ses apprenants en utilisant la technique de rétroaction appropriée, selon leur niveau et leurs capacités intellectuelles (Freiermuth, 1998). Si l'enseignant ne corrige pas les erreurs, la fossilisation (la stabilisation des erreurs) sera accentuée chez les apprenants. Selon Selinker et Lakshmanan (1993), ce terme de fossilisation se définit comme la persistance, à long terme, d'utiliser des formes erronées de la langue cible malgré l'exposition à la langue et l'instruction que l'apprenant reçoit. Selon Calvé (1992), corriger ou ne pas corriger les erreurs orales des apprenants dépend du questionnement suivant : *quelles erreurs corriger, quand les corriger et comment les corriger ?* On ne peut pas dire que l'apprenant a fait une erreur que par rapport à la norme visée, ce qui a déjà été présenté en classe et le niveau de développement de l'interlangue de l'apprenant. De plus, il y a des erreurs qu'on doit corriger immédiatement et des erreurs qu'on doit corriger en différé. On doit corriger immédiatement les erreurs qui sont liées à l'objectif de l'activité ou de la leçon enseignée. Par exemple, si l'objectif de la leçon est l'usage du conditionnel présent, il sera évidemment nécessaire d'apporter une correction immédiate. On doit traiter en différé les erreurs dont la correction peut déranger la communication et embarrasser l'étudiant, par exemple, l'emploi de « Il » au lieu de « Elle ». Cela ne signifie pas que l'importance de ces erreurs est relative ou ne se rapporte pas nécessairement. Il est également important de

corriger ce type d'erreurs pour que l'apprenant connaisse la bonne forme. Si la correction immédiate dérange la communication, l'enseignant peut avoir recours à la correction différée. Dans la correction immédiate ou différée, l'enseignant doit faire attention au choix de ses mots. Il ne doit pas humilier l'apprenant afin de développer la spontanéité et encourager l'apprenant à parler. De plus, l'enseignant ne doit pas tout corriger et doit seulement corriger les erreurs que l'apprenant peut éviter et intégrer à son interlangue. Selon la théorie de l'interlangue, l'enseignant ne doit pas tout corriger ou tout négliger. Le fait de corriger toutes les erreurs orales entrave la situation de communication de l'apprenant, et si l'enseignant néglige toutes les erreurs, le phénomène de la stabilisation des erreurs chez les apprenants est susceptible d'apparaître (Corder, 1967). Pour cette raison, Celce-Murcia (1991) a conseillé aux enseignants de ne pas mettre l'accent sur la forme, surtout si les apprenants sont débutants. Autrement dit, ils ne doivent pas tout corriger si le niveau des étudiants est bas.

Il nous semble nécessaire de présenter ici le point de vue de quelques théories de l'apprentissage des LS et LE à l'égard de l'importance de la rétroaction corrective à l'oral. Nous allons exposer le point de vue du behaviorisme, de la théorie de Krashen, des théories psychocognitives, notamment celles de Schmidt et de VanPatten, du constructivisme, des théories de l'interaction et de l'hypothèse de l'extrait.

2.2.2.1 Le behaviorisme

Le terme « behaviorisme » est tiré du mot anglais *behavior* et s'appuie sur le comportement observable. Le behaviorisme occupe une place très importante en psychopédagogie grâce à sa contribution essentielle à la compréhension de certains mécanismes d'apprentissage en général (Vienneau, 2005). Cette théorie est née d'un courant appelé le positivisme, associé à Auguste Comte. Pour les tenants de cette théorie, la connaissance se limite à l'expérience et aux faits observables. Il faut donc s'appuyer sur les stimuli et leurs effets sur les comportements de l'apprenant pour comprendre le processus

d'apprentissage. Au début du XX^{ème} siècle, cette théorie, également connue sous le nom de « modèle du conditionnement », est formalisée par Watson, considéré comme le père du behaviorisme ou le fondateur de la psychologie du comportement pour la synthèse d'un grand nombre d'idées sur le sujet (ibid, 2005). Pavlov prouve, à la même époque, que l'apprentissage est le résultat d'un processus de conditionnement fondé sur l'association de stimuli (Fontaine, 1996).

Thorndike et Skinner ont contribué à développer la conception behavioriste de l'apprentissage en ajoutant le concept de renforcement. Selon eux, celui-ci joue un rôle primordial dans le processus de l'apprentissage. Il est capable d'augmenter ou de diminuer le taux de réponses chez l'apprenant. Thorndike a affirmé que « tout comportement qui conduit à un état satisfaisant de l'organisme a tendance à se reproduire ; tout comportement qui conduit à un état insatisfaisant de l'organisme a tendance à s'éteindre » (Raynal et Rieunier, 1997, p. 362). Toujours selon Thorndike, l'apprentissage est le processus par lequel l'individu acquiert ou modifie ses comportements. L'individu répète toujours le même comportement suivi d'une conséquence plaisante, mais évite toujours le comportement suivi d'une conséquence désagréable (Bigge et Shermis, 2004).

Dans les années 1940 jusqu'au début des années 1960, le behaviorisme a profondément influencé l'enseignement des LS et LE, notamment aux États-Unis (Lightbown et Spada, 2006). Selon Bailly (1997),

« le courant behavioriste marquera fortement les conceptions de l'enseignement des langues pendant plus d'un demi-siècle, en proposant des théories essentiellement associativistes (postulant des procédures imitatives-mémorielles) pour rendre compte de l'activité d'acquisition du langage » (p. 33).

Dans cette perspective behavioriste, l'apprentissage des langues, système d'habitudes, se réalise par la formation d'habitudes qui, à leur tour, se réalisent par voie du stimulus-réponse et du renforcement positif ou négatif, par imitation et par modelage. « Apprendre une langue n'est pas une activité intellectuelle : ce n'est pas "apprendre

quelque chose", mais c'est apprendre à "faire quelque chose" » (Gaonac'h, 1987, p. 26). L'apprenant s'intéresse seulement à ce qu'il peut observer et à l'acquisition d'habitudes. Dans cette optique, l'apprentissage d'une langue consiste à acquérir un ensemble d'habitudes, sous la forme d'automatismes syntaxiques, particulièrement au moyen de la répétition. La répétition du comportement est le seul moyen d'apprendre une langue. Selon Watson (1924), la langue est un cas particulier du comportement comme l'apprentissage linguistique est un aspect particulier de l'apprentissage. Skinner (1957) a affirmé que l'entraînement et la répartition régulière des séances d'entraînement sont essentiels pour l'acquisition des langues vivantes (cité par Petit, 1985).

Selon Gaonac'h (1987), la méthode audio-orale est l'application pédagogique la plus évidente du behaviorisme au sujet de l'apprentissage des langues. Son fondement revient aux principes de la psychologie behavioriste. Cette méthode est connue pour ses exercices structuraux à nature répétitive et sa détermination pour que la production des apprenants soit précise afin d'éviter la formation de mauvaises habitudes. Les behavioristes considèrent donc que la méthode audio-orale est idéale pour l'apprentissage des langues.

Les behavioristes, associant l'erreur à un obstacle à éviter absolument, préconisent sa correction afin que l'enseignement parvienne à un apprentissage sans erreur, réalisé par des exercices, la répétition et le renforcement des bonnes réponses (Amigues, 1990). Par conséquent, la rétroaction correctrice s'avère un moyen privilégié pour renforcer la compréhension des apprenants, prévenir la formation de mauvaises habitudes, corriger les erreurs et améliorer leurs productions. L'enseignant doit informer l'apprenant des aspects de sa performance qu'il doit améliorer pour arriver à les maîtriser. Il doit « corriger immédiatement les erreurs des étudiants, utiliser le renforcement, la répétition et l'imitation jusqu'à ce que l'étudiant maîtrise le problème »¹² (Courchene, 1980, p. 9). Selon cette

¹² Notre traduction de « Correct student errors immediately, use reinforcement, use repetition and imitation till the student masters the problem ».

théorie, il est nécessaire de formuler clairement les résultats de l'apprentissage, d'offrir une rétroaction immédiate et de mettre en œuvre une évaluation formative tout au long de l'apprentissage (Vienneau, 2005).

À la fin des années 60, Corder (1967) a démontré que l'erreur doit être vue sous un angle différent. Elle ne doit plus être vue en tant que problème ou en tant qu'obstacle, mais plutôt comme une preuve de progrès. Elle occupe un rôle primordial dans l'apprentissage des langues dans la mesure où elle prouve le progrès de l'apprenant. Cette perspective a été développée dans la théorie de l'interlangue de Selinker, qui considère l'erreur sous toutes ses formes comme une preuve que l'apprentissage de la L2 est en train de se réaliser. Quand l'apprenant commet une erreur, cela signifie qu'il est en train de formuler des hypothèses et de les tester. Donc, contrairement à ce que le behaviorisme affirme, l'erreur ne doit pas être évitée à tout coup, car elle fait partie intégrale de l'apprentissage. Cependant, l'enseignant ne doit pas systématiquement tout corriger ou tout négliger. Le fait de corriger systématiquement toutes les erreurs de l'apprenant conduit à l'inhibition du locuteur. Le fait de négliger toutes les erreurs de l'apprenant mène à la stabilisation de ces erreurs (Selinker, 1972). En se basant sur cette théorie de l'interlangue, on n'essaie plus d'éviter les erreurs, mais on tente de les analyser, c'est-à-dire qu'on abandonne l'analyse contrastive des erreurs et qu'on procède à l'analyse de ces erreurs quand elles sont faites. Une fois l'erreur faite, on doit donc l'identifier, l'analyser et comprendre ses sources pour pouvoir y remédier.

Cette vision du processus de l'acquisition des LS a grandement influencé les théories et les modèles d'apprentissage des L2 ainsi que les méthodes d'enseignement des années 70 et 80. Les effets de cette nouvelle vision de l'erreur s'observent surtout dans l'approche communicative et dans le « modèle du moniteur » de Krashen. « La méthode communicative introduit le rôle de l'interlangue où l'apprenant, par ses erreurs, se construit lui-même sa L2 » (Jamet, 2000, p. 44). Selon cette approche, l'enseignant peut corriger les erreurs orales de l'apprenant sans que cela devienne sa priorité. La communication et la

compréhension du sens occupent la place la plus importante. Krashen « va même jusqu'à soupçonner la correction des erreurs d'être pour une bonne part responsable de l'inhibition communicative des apprenants » (Jamet, 2000, p. 44). Ce qui importe pour lui, c'est d'exposer les apprenants à l'intrant compréhensible et aux modèles de la langue cible.

2.2.2.2 La théorie du modèle du moniteur de Krashen

Krashen (1985) a critiqué le behaviorisme qui a négligé l'aspect psychologique du processus d'apprentissage d'une langue. Sa théorie de l'acquisition des L2, dénommée *modèle du moniteur*, et présentée au XX^{ème} siècle, a grandement influencé notre compréhension du développement des LS et LE ainsi que leur enseignement. Selon cette théorie, composée de cinq hypothèses (l'opposition acquisition-apprentissage, le moniteur¹³, l'intrant compréhensible, l'ordre naturel d'acquisition et le filtre affectif), il existe deux façons de développer la connaissance en L2 : par l'acquisition et l'apprentissage. La première est le processus inconscient, implicite et axé sur le sens par lequel l'enfant acquiert sa L1. Ne s'intéressant qu'au sens, l'enfant finit par acquérir inconsciemment les règles grammaticales de la langue. L'acquisition d'une L2 se déroule selon les mêmes modalités, c'est-à-dire de façon naturelle sans attention portée à la forme linguistique. Au contraire, l'apprentissage est le processus conscient, explicite et axé sur la forme par lequel un apprenant apprend une LS ou une LE dans une classe de langue. Selon Krashen, l'apprentissage ne conduit pas à l'utilisation naturelle de la langue et peut même la gêner. Par conséquent, il le considère comme secondaire ; l'acquisition par contre est la plus importante. Krashen a aussi affirmé que l'apprentissage ne se transforme jamais en acquisition : « Il n'existe pas de passage d'un processus à l'autre. Il s'agit de deux processus indépendants, qui ne s'influencent nullement » (traduit par Germain, 1993, p.

¹³ Selon Krashen (1982), chaque adulte dispose d'un moniteur qui l'aide à corriger ou à modifier la forme des énoncés. Bibeau (1983) définit le moniteur comme l'ensemble des connaissances explicites, des règles formulées, de la compétence consciente de l'apprenant qui se manifeste surtout au moment de l'énonciation et seulement pour contrôler la grammaticalité des énoncés, le moniteur ne pouvant enclencher lui-même un énoncé (p. 103).

247). De plus, l'acquisition des structures grammaticales d'une LS se déroule selon un certain ordre ou dans des séquences prédictibles comme celles de la première langue.

Selon cette théorie, la fonction essentielle d'une langue est la communication. Par conséquent, au moment de l'acquisition d'une langue, la priorité doit être accordée à la signification. Le vocabulaire en est l'élément le plus important, sans qu'il soit nécessaire de recourir à l'analyse ou à des règles grammaticales. L'enseignement de la forme mène à l'apprentissage et non à l'acquisition. Même les exercices mettant l'accent sur les aspects formels de la langue empêchent les apprenants de communiquer de manière authentique. Pour cela, Krashen et Terrell (1983) ont développé l'approche naturelle de l'enseignement des L2 selon laquelle la langue est un ensemble d'éléments lexicaux, de structures et de messages que les adultes peuvent acquérir en milieu naturel. L'accent est mis sur la compréhension de la signification plutôt que sur l'expression. L'emploi des médias, comme la radio et la télévision, et de matériaux authentiques, comme des images, des journaux, des revues, des livres et des jeux, est fortement recommandé en classe pour faciliter la présentation d'un grand nombre de mots.

Information produite dans la langue cible à laquelle l'apprenant est exposé (Gass, 1997), l'intrant joue un rôle primordial et demeure suffisant dans l'acquisition d'une langue. Il est la force motrice de toute acquisition. Krashen (1985) a ajouté, d'une part, que l'intrant doit être compréhensible pour l'apprenant, qui doit être en mesure de l'acquérir et, d'autre part, qu'il est nécessaire et suffisant de placer l'apprenant dans un environnement linguistique offrant de nombreuses activités de compréhension afin qu'il progresse dans son acquisition de la L2. En outre, la production orale n'est pas nécessaire. Il est préférable de laisser les apprenants parler quand ils sont prêts.

L'acquisition d'une LS ou d'une LE peut se voir bloquée à cause du filtre affectif. Celui-ci constitue une barrière psychologique qui bloque l'apprentissage et empêche l'apprenant de comprendre l'information présentée, surtout quand l'apprenant est démotivé

ou anxieux. (Lightbown et Spada, 2006). Toujours selon Krashen, ce filtre imaginaire, composé essentiellement de variables affectives, telles que la motivation, l'anxiété et l'attitude, joue un rôle clé dans le processus d'acquisition. Il est donc important de maintenir ce filtre à un bas niveau. Comme mentionné ci-haut, l'exposition à l'intrant compréhensible est la condition primordiale pour l'acquisition d'une langue. Celle-ci doit se faire dans un environnement qui maintient le filtre affectif à un bas niveau. L'enseignement de la grammaire et la rétroaction corrective risquent d'élever le niveau de ce filtre, ce qui bloque, par conséquent, l'acquisition. L'enseignant doit donc assurer des conditions d'apprentissage appropriées, à l'intérieur desquelles le niveau de ce filtre est le plus bas possible (Krashen, 1982). Dans cette perspective, l'erreur est considérée comme un processus inévitable et nécessaire dans le développement naturel d'une langue. La rétroaction corrective devrait être évitée, parce qu'elle entrave les tentatives de communication, augmente le filtre affectif des acquérants, bloque l'intrant et empêche toute acquisition. Dans le même ordre d'idées, Truscott (1999) pense que la pratique de la correction à l'oral n'est pas justifiée, car elle suscite embarras, colère et sentiment d'infériorité, pousse à une attitude généralement négative envers la classe et peut-être envers la langue elle-même, sans compter qu'elle entrave le déroulement des activités de communication et l'acquisition de certains aspects formels de la langue. Cependant, Calvé (1992) a déclaré que l'enseignant ne doit pas tout éviter. Il doit éviter seulement la correction des erreurs qui peuvent mettre en danger la communication et fâcher l'apprenant. Si l'apprenant peut faire attention aux erreurs corrigées et si la correction ne dérange pas la communication, à ce moment, l'enseignant doit corriger les erreurs. Selon lui, l'apprenant est comme un enfant dont la mère ne corrige pas toutes ses erreurs, surtout au début, car elle sait qu'il « n'est pas prêt pour la forme utilisée par les adultes » (p. 466). En revanche, elle répond à ses questions en utilisant la forme correcte pour enrichir l'intrant et développer les bagages linguistiques de son enfant.

Grand nombre de chercheurs, tels que White (1987), Lyster (1990), Long (1991 et 1996), Gass et Selinker (1994), Swain (1985, 1993, 1995 et 1996), Doughty et Varela

(1998), Lightbown et Spada (1990 et 2006), ont critiqué la théorie de Krashen. Selon eux, l'exposition à l'intrant, bien que nécessaire, n'est pas suffisante. Il faut avoir recours à l'enseignement des aspects formels et à la rétroaction corrective pour éviter la fossilisation linguistique. L'importance d'attirer l'attention des apprenants sur les aspects de la forme a été débattue par bon nombre de chercheurs psycho-cognitivistes.

2.2.2.3 Les théories et hypothèses psycho-cognitivistes

Contrairement au behaviorisme, qui s'intéresse aux comportements observables d'apprentissage, les théories psychocognitives privilégient les processus mentaux de l'apprenant, tels que le raisonnement, le traitement de l'information, l'analyse, la perception, la résolution de problèmes, les représentations, les conceptions préalables, les images mentales et leur développement (Bertrand, 1998). Selon Neisser (1967), elles englobent « l'ensemble des processus au moyen desquels les entrées sensorielles sont transformées, codées, élaborées, stockées, retrouvées et utilisées » (cité par Huteau, 1985, p. 172). Leur objectif est de comprendre, d'expliquer et de modéliser les activités mentales effectuées par l'individu pour les développer (Vienneau, 2005).

D'après ces théories, « l'apprentissage est l'établissement de liens entre les nouvelles informations et les connaissances antérieures » (Tardif, 1992, p. 34). L'efficacité d'un tel processus dépend des connaissances acquises par l'apprenant et de la façon dont celui-ci traite la nouvelle information. Cependant, loin de concentrer leur attention sur l'acquisition de nouvelles connaissances, les théories psychocognitives s'intéressent aussi à l'intégration de ces connaissances pour une réutilisation ultérieure. Elles s'intéressent à l'analyse des conditions de l'enseignement et de l'apprentissage « en vue de les reproduire à volonté, qui créent les probabilités les plus élevées de provoquer et faciliter l'acquisition, l'intégration et la réutilisation de connaissances chez l'apprenant » (ibid., 1992, p. 28). L'apprentissage se définit donc comme un processus dynamique, constructif et interactif.

Dans cette optique, l'enseignant doit présenter l'information à l'apprenant, de sorte que celui-ci puisse les intégrer d'une manière considérable en mémoire à long terme (ibid., 1992). La langue est le moyen que l'apprenant utilise pour exprimer ses croyances, ses perceptions et ses sentiments. Beefun (2001) estime que, pendant la conversation et les activités orales, si l'apprenant commet une erreur, l'enseignant doit lui laisser un certain temps pour chercher et restructurer sa phrase. C'est l'apprenant qui doit apprendre à s'auto-corriger. Celui-ci doit écouter et comparer ses productions avec ses variables internes. S'il n'arrive pas à s'auto-corriger, les autres étudiants qui peuvent l'aider sont incités à le faire, sinon l'enseignant intervient. À travers les erreurs des apprenants, l'enseignant peut observer et juger sa pratique. « Les erreurs considérées inévitables renseignent l'enseignant sur l'état du développement de L2 de l'apprenant. Les erreurs les plus fréquentes lui indiquent sur quel point travailler » (p. 42).

Au cours de ces dernières années, les théories concernant le traitement de l'information ont occupé une grande place en psychologie cognitive (Goupil et Lusignan, 1993). Elles tentent de décrire les étapes successives qui permettent de passer des stimuli reçus aux réponses données par l'individu et d'expliquer comment on apprend en tenant compte fondamentalement des mécanismes qui gèrent la construction des connaissances (Mvé, 2003). Selon ces théories, les processus cognitifs dépendent de l'attention du sujet (Ligtbown et Spada, 2006). Crail et Lockart (1972) ont déclaré que la mémoire peut être considérée comme « le produit de processus d'analyse à la fois perceptifs et cognitifs » (cité par Blanc et Brouillet, 2003, p. 26). Celle-ci est un élément constitutif. Elle est divisée en mémoire de travail (mémoire à court terme) et en mémoire à long terme. La mémoire de travail contient des éléments qui dépendent du sujet (Goupil et Lusignan, 1993). Sa capacité est limitée et elle joue le rôle d'intermédiaire entre l'information reçue et la mémoire à long terme, qui stocke les connaissances permanentes accumulées jour après jour (Blanc et Brouillet, 2003).

Selon ces théories, l'acquisition de la L2 s'apparente à la construction de n'importe quelles autres connaissances et passe par des étapes jusqu'à ce qu'on puisse les utiliser automatiquement pour parler et comprendre. Segalowitz et Hulstijn (2003) suggèrent que les apprenants fassent attention, dans un premier temps, à tout aspect de la langue cible qu'ils essaient d'apprendre. Dans ce contexte, « faire attention » renvoie à l'utilisation des ressources cognitives pour traiter l'information. O'Malley et Chamot (1990) ont montré l'importance de l'attention des apprenants (soit l'attention dirigée ou l'attention sélective), surtout dans les premières étapes de l'apprentissage de la L2. Le manque d'attention mène au retard ou au ralentissement de l'apprenant dans son acquisition de la L2 (Cyr, 1998). Lors des premières étapes, les apprenants utiliseront la plupart de leurs ressources cognitives pour comprendre les mots principaux dans un message. Ils ne peuvent alors pas remarquer les morphèmes grammaticaux attachés à certains mots, surtout ceux qui n'affectent pas substantiellement le sens. Graduellement, par l'expérience et la pratique, l'information nouvelle devient plus facile à traiter et les apprenants deviennent capables d'y accéder rapidement, voire automatiquement, ce qui les aide à porter attention aux autres aspects de la langue qui, à leur tour, deviendront graduellement automatiques grâce à la pratique. Notons que la pratique n'est pas mécanique et qu'elle n'implique pas seulement la production langagière : l'exposition et la compréhension pourraient également être prises en compte.

Dans les deux sections suivantes, nous allons exposer en détail comment VanPatten (1996 et 2004) et Schmidt (1990 et 2001) expliquent les démarches du traitement de l'information chez l'apprenant de L2.

2.2.2.3.1 Le traitement de l'information et VanPatten

Selon VanPatten, qui s'intéresse à la compréhension et à la production dans l'acquisition d'une L2, l'acquisition de la L2 résulte de trois processus cognitifs successifs : la transformation de l'intrant en saisie, la restructuration du système interne en

développement et la production (VanPatten, 2004). VanPatten (1996) définit l'intrant comme tout contact de l'apprenant avec la langue cible, et la saisie comme la partie de l'intrant qui devient disponible pour le système en développement. Autrement dit, la saisie correspond à la partie de l'intrant qui a été perçue et traitée durant l'exercice de compréhension et qui est disponible pour des traitements ultérieurs. VanPatten affirme que le processus de saisie est une condition essentielle pour acquérir une L2. De plus, il considère la compréhension comme une partie importante de la saisie. Aussi, selon lui, la saisie a lieu seulement lorsque les apprenants créent un lien entre la forme et le sens de l'intrant, c'est-à-dire qu'elle est le produit de la connexion entre le sens et la forme. Cette connexion se déroule à l'intérieur de l'acte de compréhension qui se réalise à travers l'attention portée à l'intrant. En ce sens, l'attention joue un rôle très important dans l'acquisition d'une L2. Toujours selon VanPatten (2004), étant donné que l'apprenant a tendance à donner la priorité au sens durant l'acte de compréhension, ne s'attardant presque pas à la forme, et que « l'attention » est limitée, l'enseignant doit attirer l'attention de l'apprenant sur la forme.

Contrairement à la réflexion de Krashen, VanPatten (1996) estime que l'intrant compréhensif se révèle insuffisant pour l'acquisition des aspects formels de la langue cible. L'enseignant doit intervenir pour attirer l'attention des apprenants sur les aspects formels de la langue et, pour ce faire, il doit prendre en considération les stratégies que les apprenants utilisent pour transformer l'intrant en saisie. De là, la rétroaction corrective fournie par l'enseignant, surtout au niveau du traitement de l'intrant, est très importante pour attirer cette attention. Par exemple, dans l'apprentissage de l'espagnol comme L2, les apprenants du niveau débutant ou intermédiaire tendent à considérer le substantif situé avant le verbe comme son sujet et celui situé après le verbe comme son objet, ce qui les induit en erreur dans leur compréhension de l'intrant. L'enseignant devra donc intervenir pour leur faire prendre connaissance de cette mauvaise stratégie et les inciter à la modifier. On comprend l'importance du rôle de l'enseignant dans cette théorie. Celui-ci doit toujours planifier un grand nombre d'activités linguistiques et créer un lien entre la forme linguistique cible et sa

signification dans les activités planifiées (Dumont, 2005). Autrement dit, il doit aider ses élèves à traiter l'information et à organiser leurs connaissances.

2.2.2.3.2 L'hypothèse de la prise en compte (Schmidt, 1990, 2001)

Schmidt a élaboré son hypothèse psychocognitive en mettant un accent particulier sur le rôle de la prise en compte (notre traduction de « *noticing* ») en acquisition des L2. Selon lui (1990), l'apprentissage résulte de trois processus : l'intrant, la saisie et l'extrant, tout en reposant en grande partie sur le traitement de l'intrant. La définition « La saisie est la partie de l'intrant que l'apprenant remarque »¹⁴ (p. 139) fait de l'attention de l'apprenant une condition nécessaire et suffisante pour transformer l'intrant en saisie. Dans cette optique, l'apprenant doit consciemment porter son attention sur l'intrant afin qu'il y ait saisie des données de la L2. La conscience est donc l'élément essentiel dans le processus d'acquisition des L2 ; il n'existe pas d'acquisition inconsciente et l'intrant ne peut être traité au niveau de la mémoire et élevé au rang de saisie que par la conscience. Seuls les aspects auxquels l'apprenant fait attention peuvent être saisis.

Il est à noter que Schmidt (1995) fait une distinction entre la prise en compte et la compréhension de l'intrant en L2, la première correspondant à l'enregistrement conscient d'un événement, la seconde, à la reconnaissance d'un principe général, d'une règle ou d'un modèle. En outre, la prise en compte constitue une condition essentielle pour qu'il y ait saisie, tandis que la compréhension ne l'est pas, c'est-à-dire que la saisie est davantage un processus de la prise en compte que de la compréhension.

Il faut noter aussi qu'on distingue deux types de prise en compte : la prise en compte des formes dans l'intrant et la prise en compte de l'écart entre l'interlangue et la norme. L'apprenant doit être consciemment attentif à l'intrant afin de remarquer les aspects

¹⁴ Notre traduction de « Intake is that part of the input that the learner notices ».

formels de la langue pour les acquérir. Le deuxième type se manifeste durant la production, que ce soit à l'oral ou à l'écrit, car durant ce processus, l'apprenant peut remarquer un écart entre sa façon de parler en L2 et la norme (Schmidt, 2001).

Schmidt (1990) a ajouté que plusieurs facteurs peuvent influencer le processus de la prise en compte de l'apprenant, tels que la fréquence, la proéminence et la connaissance de certaines structures dans l'intrant ainsi que la capacité de mémoire de travail, l'empressement et les tâches demandées de l'apprenant. Il faut aussi noter que le temps est un facteur important pour traiter l'information, puisque l'information à laquelle l'apprenant prête attention est acheminée à la mémoire de travail pour être stockée ensuite dans la mémoire à long terme. La prise en compte est donc la première étape de l'apprentissage de la langue. Elle correspond au fait de remarquer l'intrant ou une partie de l'intrant et de la garder dans la mémoire de travail un moment, comme l'apprenant l'a perçue.

D'après l'hypothèse de la prise en compte de Schmidt, les apprenants ont besoin de remarquer ou de détecter les aspects formels de la langue pour l'apprendre. Comment peut-on les y amener ? Il est possible d'attirer l'attention des apprenants sur les aspects formels de la langue grâce à la rétroaction correctrice (Schmidt, 1990). En d'autres termes, la saisie peut se faire quand l'apprenant se rend compte qu'il ne connaît pas la bonne forme pour exprimer un message, cela pouvant se réaliser à travers la correction de la part de son enseignant devant l'énoncé fautif. L'apprenant va alors focaliser son attention sur la bonne forme fournie par l'enseignant et ainsi modifier sa production. Il faut mentionner que, durant la rétroaction explicite ou implicite, seuls les aspects auxquels l'apprenant fait attention peuvent être saisis. Si l'apprenant remarque la correction de l'enseignant, il y aura la saisie. Nous pouvons donc dire que Schmidt voit en la rétroaction correctrice un élément tout à fait nécessaire à l'apprentissage de la langue, étant donné son rôle crucial dans la prise en compte.

2.2.2.4 Le constructivisme

Le constructivisme peut être considéré comme l'expansion naturelle du cognitivisme (Tobias, 1991). Cette théorie s'intéresse au rôle central de l'apprenant dans le processus d'apprentissage, tandis que les théories psychocognitives, comme nous l'avons déjà vu, mettent l'accent sur les opérations cognitives par lesquelles s'effectue l'apprentissage. Le constructivisme estime que l'apprentissage est un processus actif, résultant de l'interaction entre l'apprenant et son milieu. L'apprenant a recours à un certain nombre de structures cognitives pour traiter les stimuli existant dans son environnement. Il utilise ses connaissances antérieures pour construire d'autres connaissances, c'est-à-dire que les connaissances et l'information de chaque apprenant sont évolutives et changeantes (Legendre, 2004). Cette théorie donne à l'apprenant le rôle principal dans la construction de ses connaissances.

Selon le constructivisme, la langue est comme les autres objets que l'on peut rencontrer dans l'environnement (Gaonac'H, 1987). Elle est une construction. Son acquisition est un processus progressif qui se développe à travers des systèmes successifs. Chaque système a ses règles de fonctionnement et sa cohérence : « production de mots juxtaposés ; marquage syntaxique lié à l'intonation, puis à des mots de liaison ; complexification des relations fonctionnelles exprimables linguistiquement » (ibid, 1987, p. 119). Dans cette perspective, l'erreur est considérée comme une partie essentielle de l'apprentissage. L'erreur n'indique jamais l'incompétence de l'apprenant, mais plutôt un obstacle qu'il doit dépasser. Elle aide l'apprenant à bien comprendre les notions abordées. Cela ne signifie pas pour autant que l'enseignant souhaite que ses apprenants fassent des erreurs. L'apprenant sera en mesure de bien comprendre ses erreurs et essayera de les éviter à l'avenir. Si l'apprenant fait une erreur, l'enseignant doit la corriger en lui indiquant que sa production n'est pas correcte pour que ce dernier fasse attention à l'avenir (Proulx, 2006). En somme, les constructivistes voient que la rétroaction correctrice est nécessaire en acquisition des L2. Elle aide les apprenants à bien maîtriser la langue.

2.2.2.5 La théorie de l'interaction

Sans nier l'importance de l'hypothèse de l'intrant de Krashen, Allwright (1984), Gass (1997) et Long (1991) ont indiqué que l'intrant compréhensible n'est pas suffisant pour bien acquérir une langue. Il faut attirer l'attention de l'apprenant sur les aspects formels de la langue. Celui-ci ne peut pas apprendre une langue en y étant seulement exposé, comme l'affirme l'hypothèse de l'intrant. L'interaction est nécessaire entre les habiletés intellectuelles de l'apprenant et l'intrant langagier. Selon l'interactionniste Vygotsky (1978), l'apprentissage et le développement cognitif sont deux processus graduels qui résultent de la communication, de l'interaction sociale et de la collaboration avec les autres. Les interactionnistes ont critiqué, en général, les théories psychocognitives, qui ont négligé l'influence de l'environnement éducatif et le rôle de l'interaction sur le processus d'apprentissage de la langue. Les événements externes peuvent aider l'apprenant dans sa démarche d'apprentissage. L'interaction entre l'enseignant et les apprenants ou entre les apprenants en classe est également très importante dans l'acquisition des langues (Goupil et Lusignan, 1993). Selon l'interactionniste Gagné (1976), l'apprentissage est un processus qui découle d'une interaction entre l'individu et son environnement, influencé par des événements internes (par exemple, la motivation de l'élève) et par des événements externes (par exemple, la rétroaction fournie par l'enseignant). Il permet aux individus « de modifier leur comportement de façon assez rapide et plus ou moins permanente, de telle sorte que la même modification ne doive pas se produire chaque fois que se présente une nouvelle situation » (Gagné, 1976, p. 5).

Cette théorie défend l'idée qu'il existe une relation causale entre l'interaction et l'acquisition d'une L2 (Lightbown et Spada, 2006). En ce sens, nous pouvons dire qu'elle s'est rangée parmi les nombreuses réactions contre la théorie de Krashen. Dans cette optique, les activités de l'apprentissage en classe de L2 doivent prendre racine dans l'interaction entre les apprenants et entre les apprenants et leur enseignant, car l'interaction

permet d'échanger de l'information et d'améliorer la compréhension en demandant des clarifications, en posant des questions, en corrigeant les erreurs, etc.

Comme nous l'avons déjà vu, l'hypothèse de l'interaction de Long (1996) exige une interaction entre l'enseignant et l'apprenant pour que l'intrant soit compréhensible en classe de L2. De là vient l'importance de la rétroaction corrective en tant qu'acte d'interaction entre l'enseignant et l'apprenant. Devant les erreurs faites durant l'interaction, l'enseignant effectue des modifications langagières. Celles-ci jouent également un rôle primordial dans l'acquisition de la langue au même titre que l'intrant compréhensible en attirant l'attention de l'élève sur ses productions fautives. Nous pouvons donc dire que l'interaction est indispensable en classe de langue, comme le soutient Allwright (1984) : « l'interaction est la condition sine qua non de la pédagogie en classe, car toute pédagogie est, nécessairement, le produit d'un processus d'interaction »¹⁵ (p. 159).

2.2.2.6 L'hypothèse de l'extrait

L'importance de l'interaction et de la production de la langue dans le processus d'apprentissage d'une langue seconde a aussi été amenée par Merrill Swain qui a introduit l'hypothèse de l'extrait. Selon cette hypothèse, l'exposition à la langue cible ne suffit pas pour l'acquérir. L'apprenant doit produire et pratiquer la langue. La production orale et écrite est très importante dans l'apprentissage et l'acquisition d'une langue. Swain défend cette idée en affirmant que « l'acquisition/l'apprentissage d'une langue se produit par la production, orale ou écrite de la langue »¹⁶ (Swain, 1985, p. 159).

¹⁵ Notre traduction de « The interaction is the sine qua non of classroom pedagogy because all pedagogy proceeds, necessarily, via a process of interaction ».

¹⁶ Notre traduction de « Through producing language, either spoken or written, language acquisition/learning may occur ».

La production rend l'intrant plus compréhensible pour l'apprenant. Durant la production, l'interlocuteur reçoit de la rétroaction qui l'aidera à remarquer l'écart entre son interlangue et la norme dans la L2. L'extrait pousse l'apprenant à progresser d'un traitement sémantique à un traitement syntaxique. Durant la production, l'apprenant essaye d'utiliser ses ressources linguistiques et ses moyens d'expression et de tester ses hypothèses concernant la langue cible. De plus, elle mène à la fluidité, au développement des compétences du discours et de la façon de parler (Skehan, 1998). Finalement, l'extrait permet à l'apprenant d'identifier les éléments manquants de son interlangue. En fait, en essayant de produire un discours dans la langue étudiée, l'apprenant se rend compte des aspects qui restent à apprendre. Cette prise en compte l'incite à faire attention à l'intrant pour combler ce vide. Dans cet ordre d'idées, Swain affirme que « la production de la langue cible permet aux apprenants de remarquer l'écart entre ce qu'ils veulent dire et ce qu'ils peuvent dire. Ainsi, ils pourront reconnaître ce qu'ils ne savent pas ou ne connaissent que partiellement »¹⁷ (Swain, 1995, p. 126).

Après quelques années, Swain a assuré que la production n'est également pas suffisante pour apprendre une langue : « Parler juste pour parler n'est pas suffisant. L'apprenant a besoin de plus que ça »¹⁸ (Swain, 1993, p. 159). Pendant la production, l'apprenant fait des erreurs et le professeur doit intervenir pour les corriger, pour que l'apprenant connaisse la bonne forme ou la bonne réponse : « Face aux "erreurs" faites par rapport à cette deuxième norme, l'enseignant devra réagir selon ce qu'il croit que l'étudiant devrait normalement pouvoir produire compte tenu de cette inévitable latence entre l'"input" qui lui a été fourni et le "output" attendu de lui » (Calvé, 1992, p. 458).

¹⁷ Notre traduction de « In producing the target language (vocally or subvocally) learners may notice a gap between what they want to say and what they can say, leading them to recognize what they do not know, or know only partially ».

¹⁸ Notre traduction de « Speaking just to speak is not enough. Students need more than this ».

En somme, nous pouvons dire que la rétroaction corrective est essentielle dans l'apprentissage de la langue : « la rétroaction corrective est un facteur efficace qui peut aider les apprenants à remarquer les propriétés formelles de L2. Afin que les apprenants aperçoivent les écarts entre les hypothèses qu'ils génèrent et la langue cible, la rétroaction corrective est parfois nécessaire »¹⁹ (Ammar, 2003, p. 24).

Nous avons ainsi présenté les points de vue des grandes théories de l'apprentissage des L2 pour monter l'importance de notre recherche. Les partisans de chaque théorie ont essayé de trouver les arguments renforçant leur point de vue. Toutefois, tous s'accordent pour affirmer que la rétroaction corrective que l'enseignant fournit est essentielle pour l'acquisition d'une L2. Krashen fait néanmoins exception en conseillant aux enseignants d'éviter tout type de rétroaction corrective qui, estime-t-il, augmente le taux du filtre affectif et dérange la communication. Quant à nous, nous constatons que l'apprentissage d'une L2 se réalise à travers l'exposition à l'intrant, l'interaction et l'intervention de l'enseignant. Cette intervention, qui peut être rétroactive, a pour but de maximiser la prise en compte des aspects formels de la langue, ce qui facilite leur acquisition. À cet égard, nous considérons la rétroaction corrective comme tout à fait nécessaire à l'acquisition d'une L2. L'enseignant doit corriger les erreurs de ses apprenants, surtout si elles sont graves, communes et répétitives, au moyen de la technique de rétroaction la plus convenable, tout en prenant en considération un ensemble de variables importantes, telles que le niveau de l'apprenant et ses capacités cognitives, aspect dont nous discuterons davantage dans la prochaine section.

¹⁹ Notre traduction de « Corrective feedback is powerful factors that may help learners notice the formal properties of an L2. In order for learners to notice the gaps between the hypotheses they generate and the target language, corrective feedback is something necessary ».

2.2.3 Les techniques de rétroaction corrective et leur distribution en classe de langues

Dans leur étude, qui a grandement influencé la recherche sur la rétroaction corrective, Lyster et Ranta (1997) ont observé quatre enseignants de classes d'immersion française à Montréal afin d'identifier les techniques de rétroaction ainsi que leur distribution. 27 leçons ont été enregistrées. Lyster et Ranta ont développé un modèle analytique regroupant les séquences de traitement de l'erreur en classe de LS pour déterminer la fréquence et la distribution des techniques correctives et des réponses des élèves devant ces corrections. Selon les résultats de cette étude, il existe six techniques de rétroaction corrective à l'oral :

- 1- La reformulation : l'enseignant reformule au complet ou en partie la phrase de l'apprenant tout en corrigeant l'erreur.

Exemple 1

Apprenant : Hier, je mange trois pommes.

Enseignant : Hier, j'ai mangé trois pommes.

- 2- La correction explicite : l'enseignant donne la bonne forme, mais indique clairement à l'apprenant que sa phrase n'est pas correcte.

Exemple 2

Apprenant : Hier, je mange trois pommes.

Enseignant : Non, ce n'est pas correct. La phrase est au passé, donc tu dois dire « Hier, j'ai mangé trois pommes » et pas « je mange ».

- 3- La rétroaction métalinguistique : l'enseignant montre à l'apprenant par un commentaire, une question ou un renseignement qu'il a fait une erreur, sans lui fournir la bonne forme.

Exemple 3

Apprenant : Hier, je mange trois pommes.

Enseignant : Ta phrase est au présent ou au passé ?

4- L'incitation : l'enseignant fait une pause stratégique pour que l'apprenant complète la suite avec la forme correcte.

Exemple 4

Apprenant : Hier, je mange trois pommes.

Enseignant : Hier, (pause)

5- La demande de clarification : l'enseignant montre à l'apprenant que sa phrase n'est pas correcte et qu'il faut la répéter ou la reformuler.

Exemple 5

Apprenant : Hier, je mange trois pommes.

Enseignant : Pardon ? Hier, tu quoi ?

6- La répétition : l'enseignant répète la partie de la production qui n'est pas correcte en ajustant l'intonation de sa voix pour mettre l'erreur en évidence.

Exemple 6

Apprenant : Hier, je mange trois pommes.

Enseignant : Tu **manges** trois pommes hier ? (emphasis sur l'erreur)

Les résultats nous ont également montré que la reformulation était la technique la plus utilisée (55 % du temps). La demande de clarification l'était à 11 % ; la rétroaction métalinguistique, 8 % ; l'incitation, 14 % ; la correction explicite, 7 % et la répétition, 5 %. Tsang (2004) et Suzuki (2004) ont utilisé la même méthodologie. Le contexte de l'étude de Tsang était l'anglais langue étrangère (ALE) à Hong-Kong et, celui de l'étude de Suzuki, l'ALS à New-York. Ces auteurs sont parvenus aux mêmes résultats, mais on distinguait une légère différence entre les deux études dans la distribution des techniques de rétroaction en classe.

En 2002, Panova et Lyster ont analysé le processus de traitement d'erreurs dans une classe de 25 étudiants adultes de l'ALS au Centre éducatif à Montréal. 10 heures de cours ont été enregistrées et analysées sur une période de quatre semaines. Le modèle de traitement d'erreurs de Lyster et Ranta (1997) a été utilisé pour analyser ces données en apportant des modifications secondaires. Ils ont trouvé que l'enseignante a utilisé sept techniques de rétroaction corrective : reformulation, traduction, demande de clarification, rétroaction métalinguistique, incitation, correction explicite et répétition. Les résultats révèlent que la reformulation a été utilisée 55 % du temps ; la traduction, 22 % ; la demande de clarification, 11 % ; la rétroaction métalinguistique, 5 % ; l'incitation, 4 % ; la correction explicite, 2 % et la répétition, 1 %.

Nishita (2004) a analysé les effets de la rétroaction corrective au sein de deux petits groupes qui apprenaient le japonais comme LE aux États-Unis. Une petite classe²⁰ de langue représente le premier groupe. Le deuxième groupe se compose seulement de trois apprenantes qui ont pris des leçons particulières. Le chercheur a enregistré l'interaction apprenant-enseignant dans ces groupes. Les erreurs ont été réparties en quatre catégories : erreurs syntaxiques, lexicales, phonologiques et erreurs de lecture. Les types de rétroaction corrective ont été classés en cinq catégories : reformulation, correction explicite, rétroaction métalinguistique, demande de clarification et incitation. Les résultats ont montré que les effets et la distribution de chaque technique de rétroaction corrective dépendent du nombre d'étudiants en classe. Les enseignants utilisent en effet beaucoup la rétroaction corrective avec les petits groupes.

²⁰ Le nombre exact d'apprenants dans ce groupe n'a pas été fourni.

2.2.4 La rétroaction corrective et l'*uptake*

Dans leur étude, que nous avons déjà mentionnée, Lyster et Ranta (1997) ont aussi étudié la réaction des apprenants devant les rétroactions des enseignants, ce qu'on appelle l'«*uptake*». Ils ont compté le nombre d'utilisation de chaque technique de rétroaction corrective et le nombre de fois où il y a eu *uptake* qui peut se présenter sous la forme de réparation (voir exemple 7) ou de besoin de réparation (voir exemple 8).

Exemple 7

Apprenant : Hier, je mange trois pommes.

Enseignant : Pardon ? Hier, tu quoi ?

Apprenant : Hier, j'ai mangé trois pommes.

Exemple 8

Apprenant : Hier, je mange trois pommes.

Enseignant : Pardon ? Hier, tu quoi ?

Apprenant : Hier, je mange trois pommes.

Les résultats de cette étude ont montré que la reformulation, la technique la plus utilisée, est celle qui mené le moins à l'*uptake* (31 % seulement des reformulations sont suivies d'*uptake*). On peut donc affirmer que la reformulation est la technique la plus utilisée et la moins efficace en termes d'*uptake*. Cela dit, à chaque fois que l'enseignant a utilisé l'incitation, il y avait *uptake* (100 %). On peut aussi dire que l'incitation est la technique la plus efficace pour amener les apprenants à réagir à la rétroaction de l'enseignant. La demande de clarification, la rétroaction métalinguistique et la répétition ont également mené à beaucoup d'*uptake* (respectivement 88 %, 78 % et 86 %). Quant à la correction explicite, elle a conduit à seulement 50 % d'*uptake*. Parmi les six techniques de rétroaction corrective identifiées par Lyster et Ranta, nous constatons que la demande de clarification, la rétroaction métalinguistique, l'incitation et la répétition servent à attirer

l'attention des élèves sur leurs productions fautives et à encourager l'autocorrection. Lyster (1998a) a attribué l'appellation de « négociation de la forme » à ces quatre techniques qu'il a nommées, en 2004, incitation ou « prompts ». Contrairement à ce que Krashen (1994) a dit, Lyster (1999 et 2004) souligne que la rétroaction corrective, surtout la négociation de la forme, aide l'enseignant à enseigner les aspects formels de la langue sans interrompre la communication. De plus, elle incite les élèves à se corriger eux-mêmes, ce qui les aide à bien maîtriser la langue.

Dans leur étude, Panova et Lyster (2002) ont observé que la demande de clarification, l'incitation et la répétition sont les techniques qui ont mené le plus à l'*uptake* (100 %). La rétroaction métalinguistique a mené à 71 % d'*uptake*. La reformulation était la rétroaction la plus utilisée, mais elle a mené seulement à 40 % d'*uptake* et à 13 % de réparation. La correction explicite a mené à seulement 33 % d'*uptake*. Le choix du type de rétroaction peut aussi dépendre du type d'erreur. Les erreurs grammaticales sont celles qui ont le plus mené aux rétroactions correctives, suivies par les erreurs lexicales et, enfin, par les erreurs phonologiques. Cela n'était pas le cas dans l'étude de Nishita (2004), qui a montré que la reformulation donne beaucoup d'*uptake* avec les petits groupes.

Afin de déterminer l'effet du contexte sur l'utilisation des différentes techniques rétroactives ainsi que sur l'*uptake*, Sheen (2004) a comparé trois études en LS avec son étude en LE. La première étude est celle de Lyster et Ranta (1997), la deuxième, celle de Panova et Lyster (2002) et la troisième, celle d'Ellis, Basturkmen et Loewen (2001) menée dans deux classes d'ALS d'une école privée de Nouvelle-Zélande. La quatrième était sa propre étude réalisée dans deux classes d'ALE composées d'adultes dans une école de langue privée en Corée. Elle a remarqué que, dans les classes de LS qui ont tendance à adopter l'approche communicative, l'accent est mis sur le sens. Cependant, dans la LE où l'accent est surtout mis sur la forme, l'approche est plutôt structurée. Elle a aussi découvert que, dans les deux contextes (ALS et ALE), la reformulation est la technique la plus utilisée. La seule différence réside dans le fait qu'elle donne beaucoup plus d'*uptake*

(82,5 %) avec la LE qu'avec la LS (31 % dans l'étude de Lyster, 40 % dans celle de Panova et Lyster et 72,9 % dans l'étude d'Ellis et *al.*). Le taux élevé d'*uptake* dans le contexte de LE a été attribué à la nature de l'enseignement dans ce même contexte structuré. Le fait que l'enseignement soit largement structuré rend la reformulation assez explicite, invitant ainsi à tant d'*uptake*. Dans les différents programmes de L2, en revanche, l'enseignement est axé sur la communication du sens, rendant la reformulation assez ambiguë. Lyster (1998a) a expliqué que la reformulation n'est pas efficace parce que les étudiants pourraient se tromper entre la reformulation et la répétition non-corrective, c'est-à-dire que la nature ambiguë de la reformulation peut la rendre non saillante aux apprenants, ce qui explique le manque d'*uptake*.

En se basant sur la recherche ayant étudié les taux d'*uptake* résultant de chaque technique, des conclusions quant à l'efficacité de ces différentes techniques rétroactives ont commencé à émerger, donnant lieu, ainsi, à un grand débat théorique (Long, 2007) et à un nombre impressionnant d'études expérimentales. Quoique cette recherche sur l'*uptake* demeure importante, il est nécessaire de rappeler que la présence de l'*uptake* ne doit pas être associée à la prise en compte et à l'apprentissage et que son absence ne doit pas être interprétée comme manque de prise en compte et d'apprentissage, et ce, pour diverses raisons. En fait, l'*uptake* peut être une simple répétition de ce que l'enseignant a dit impliquant peu d'analyse ou aucune analyse (Mackey et *al.*, 2000). De même, l'*uptake* peut être différé ou même inapproprié. Braidı (2002) a expliqué que l'intégration d'une reformulation interrogative (en réaction à l'erreur « *il mange trois pommes hier* », l'enseignant dit « *il a mangé trois pommes hier ?* ») dans l'*uptake* de l'apprenant est inappropriée car dans ce genre de textes, une réponse affirmative ou négative est pragmatiquement plus appropriée qu'une répétition de la reformulation de l'enseignant.

2.2.5 Les types d'erreurs et les techniques de rétroaction corrective

Chacun de nous peut se demander s'il existe une relation entre le type d'erreurs et le type de rétroaction corrective fournie par l'enseignant. Des chercheurs (Nishita, 2004 ; Lyster, 1998a) ont essayé de répondre à cette question. De son côté, Lyster (1998a) a analysé la même base des données que celle de Lyster et Ranta (1997). Il a développé un schéma pour analyser l'interaction enseignant-élève. Ce schéma tient compte de quatre principaux types d'erreurs (grammaticales, phonologiques, lexicales et usuelles non sollicitées de la L1) et de six techniques de rétroaction corrective (correction explicite, reformulation, demande de clarification, rétroaction métalinguistique, incitation ou répétition). Si l'enseignant fournit une rétroaction corrective, celle-ci peut être suivie ou non par l'*uptake* de la part de l'étudiant. L'*uptake* peut mener à la réparation (répétition, autocorrection ou correction par les pairs) ou à une nécessité de réparation d'une certaine façon (reconnaissance, hésitation, erreur différente, même erreur ou erreur partielle). Si l'*uptake* a besoin de réparation, l'enseignant peut donc de nouveau fournir de la rétroaction corrective. Si l'enseignant ne donne aucune nouvelle rétroaction, il poursuit la leçon. Les résultats ont démontré que la reformulation a été largement utilisée avec les erreurs phonologiques (64 %) et les erreurs grammaticales (72 %), tandis que la négociation de la forme (la correction explicite, la répétition, la rétroaction métalinguistique et l'incitation) a été utilisée avec les erreurs lexicales (55 %). La reformulation (50 %) et la négociation de la forme (38 %) ont été utilisées avec les erreurs d'usage de la L1. Le type d'erreurs influence le choix de la technique de rétroaction corrective. On utilise la négociation de la forme plus que la reformulation avec les erreurs lexicales, tandis qu'on utilise davantage la reformulation avec les erreurs grammaticales et phonologiques. Les résultats ont montré que le taux d'*uptake* dépendait largement du type d'erreurs ciblé. Un *uptake* a été fourni 62 % du temps pour la correction de la phonologie, 41 % pour le lexique, 22 % pour la grammaire et 17 % pour l'utilisation de la L1. Il est important de noter ici que la rétroaction ciblant la grammaire et étant de 72 % sous forme de reformulation a mené à l'*uptake* seulement 22 % du temps. Pour ces erreurs grammaticales, la négociation de la forme a

mené à 61 % d'*uptake* et la reformulation à 34 %. L'*uptake* lexical et phonologique résulte de différentes techniques de rétroaction corrective. La reformulation a mené à 61 % d'*uptake* phonologique et la négociation de la forme, à 80 % d'*uptake* lexical.

Nishita (2004) a mis en évidence le fait que le type de rétroaction corrective utilisé dépend du type d'erreur. Par exemple, on utilise beaucoup la reformulation pour corriger les erreurs syntaxiques et phonologiques, tandis que dans les études considérées, on préconise l'incitation pour corriger les erreurs lexicales.

2.2.6 La prise en compte des techniques de rétroaction

Comme nous l'avons déjà mentionné, Schmidt (1990) a déclaré que la prise en compte joue un rôle très important dans l'acquisition des L2 et que la rétroaction corrective joue un rôle crucial dans cette prise en compte. La question est maintenant la suivante : les étudiants perçoivent-ils la rétroaction corrective fournie par leurs enseignants ? En essayant de répondre à cette question, Mackey, Gass et McDonough (2000) ont étudié la perception de dix apprenants de l'ALS et sept apprenants de l'italien (LE) quant à la rétroaction corrective fournie par leur enseignant durant les activités et les tâches d'interaction et de communication en classe de langue. Cette rétroaction corrective s'est fixée sur une gamme d'erreurs morphosyntaxiques, lexicales et phonologiques. L'interaction en classe a été enregistrée. Après avoir achevé les tâches et les activités, les étudiants ont regardé les bandes vidéo de leurs interactions précédentes et on leur a demandé d'exprimer leur pensée quant à la rétroaction corrective fournie par leur enseignant. Les résultats ont montré que les apprenants ont bien remarqué la rétroaction corrective ciblant des erreurs lexicales, sémantiques et phonologiques, mais ils avaient des difficultés à remarquer la rétroaction visant les aspects morphosyntaxiques. Une analyse de la distribution des techniques par rapport à ces différents types d'erreurs a démontré que la reformulation était la technique à laquelle les enseignants ont eu le plus généralement recours pour corriger les erreurs

morphosyntaxiques. Cela implique que les apprenants des LS risquent de ne pas remarquer les reformulations, surtout si celles-ci ciblent la morphosyntaxe.

Dans son étude, Philp (2003) tente de savoir si les apprenants remarquent la reformulation fournie par leur enseignant et si cette prise en compte dépend de certaines variables, telles que le niveau des apprenants et le nombre de changements ou de modifications effectués. Les données proviennent de 33 apprenants adultes d'ALS dans une université australienne et de trois locuteurs natifs (le chercheur étant l'un d'entre eux). On a divisé les étudiants en trois groupes selon leur niveau (avancé, intermédiaire et faible). Les résultats ont démontré que tous les apprenants ont remarqué un nombre considérable d'interventions de rétroaction correctrice fournie durant le processus d'interaction. Le niveau de l'apprenant, la longueur de la reformulation et le nombre de changements effectués ont un impact majeur sur la prise en compte de la reformulation. Le niveau de l'apprenant s'est avéré être le facteur le plus important. Les étudiants avancés et les étudiants de niveau moyen étaient capables de remarquer la reformulation plus que les étudiants de faible niveau. Les étudiants ont remarqué davantage la reformulation courte que la reformulation longue. Quand la reformulation fournie par l'enseignant était plus éloignée de la phrase fautive de l'apprenant, celui-ci avait tendance à ne pas remarquer toutes les modifications effectuées. Les résultats obtenus par Philp semblent confirmer les propos de Celce-Murcia (1991) quant à l'utilisation de la rétroaction correctrice. Cette dernière affirme qu'on ne doit pas mettre l'accent sur la forme, surtout si les apprenants sont débutants. Normalement, quand on commence à apprendre un objet complètement nouveau, on tend en général à s'en rapprocher pour un certain temps avant d'être prêt à faire une analyse détaillée. L'enseignant ne doit pas tout corriger au début, car les étudiants ne sont pas en mesure de remarquer tous les changements effectués. Toutefois, si les apprenants sont de niveau intermédiaire ou avancé, l'enseignant doit saisir la chance de la rétroaction correctrice pour enseigner certaines formes. Toujours selon elle, si on considère les apprenants adultes de L2 comme les jeunes enfants de L1, l'enseignement de la

grammaire explicite est nécessaire pour eux. Si les apprenants sont des adultes, toutefois, leur apprentissage peut être facilité par une orientation claire sur la forme.

2.2.7 Les effets de la rétroaction corrective

Au cours des dix dernières années, beaucoup de chercheurs ont étudié les effets de la rétroaction corrective sur l'apprentissage des langues. Presque toutes les études empiriques qui ont abordé ce sujet affirment que la rétroaction corrective facilite l'apprentissage des langues. Des auteurs ont essayé de connaître les facteurs qui peuvent influencer ces effets. Dekeyser (1993) a analysé les effets de la rétroaction corrective sur l'apprentissage de la grammaire et le développement des compétences orales en LS. Son étude a porté sur deux classes d'adultes et deux enseignantes de FLS en Belgique. Au début de l'année scolaire, l'auteur a mesuré des variables telles que l'aptitude à l'apprentissage, la motivation extrinsèque et l'anxiété des étudiants en classe. Il a également administré trois tests oraux individuels (test 1 : des questions orales ; test 2 : regarder une histoire et la raconter immédiatement après l'observation ; test 3 : décrire une image) et un test écrit de grammaire au début et à la fin de l'année scolaire (pré-test et post-test). Dans la première classe, il a demandé à l'enseignante de corriger explicitement, le plus tôt possible, toutes les erreurs pendant les activités communicatives orales. En revanche, dans la deuxième classe, il a demandé à l'enseignant d'éviter toute technique de rétroaction. Il a enregistré les tests oraux et il a donné les enregistrements de ces trois tâches orales à trois locuteurs d'origine française pour les évaluer sur le plan de la fluidité et de la précision langagière. Les résultats de cette étude ont démontré que le groupe expérimental a bénéficié de la rétroaction corrective et que ses résultats étaient supérieurs à ceux du groupe témoin. Il a également constaté que les effets de la rétroaction dépendent des caractéristiques des apprenants comme la motivation, l'anxiété et l'aptitude. Par exemple, les étudiants qui ont un haut niveau de motivation ou un faible niveau d'anxiété profitent davantage de la correction d'erreurs.

Carroll et Swain (1993) ont étudié les effets des différents types de rétroaction corrective sur l'acquisition de l'ALS chez 100 apprenants adultes dont la L1 est l'espagnol. Ces étudiants étaient inscrits dans diverses classes intermédiaires d'ALS à Toronto. Pour s'assurer que les étudiants avaient le même niveau langagier, on les a invités, au début de l'étude, à répondre à un test oral au cours duquel ils ont écouté des phrases et indiqué sur un papier si ces phrases étaient correctes ou non. Les résultats de ce test ont démontré que tous les participants avaient des niveaux comparables. On les a ensuite divisés en cinq groupes. Dans chaque groupe, on réagissait d'une manière différente devant les erreurs des apprenants. Par exemple, dans le premier groupe, on utilisait la correction métalinguistique d'une façon directe ; dans le deuxième, on disait explicitement aux étudiants que leur réponse n'était pas correcte ; dans le troisième, on utilisait la reformulation ; dans le quatrième, la correction métalinguistique a été utilisée, mais d'une façon indirecte ; le cinquième groupe était le groupe contrôle avec lequel on n'a utilisé aucune technique de rétroaction corrective. On a eu recours à deux post-tests oraux : le premier contenait les mêmes items de la rétroaction effectuée et le deuxième contenait de nouveaux items. Les résultats ont montré que les quatre groupes ont tous bénéficié de la rétroaction corrective et qu'ils ont réalisé beaucoup plus de progrès que le groupe contrôle, et ce, surtout pour le premier groupe qui a reçu la correction métalinguistique.

Pour savoir si la rétroaction corrective aide les étudiants à apprendre les règles de grammaire, Kubota (1994) a effectué une étude sur 100 Japonais dans cinq classes d'ALE. Ils avaient commencé à apprendre l'anglais six ou sept ans auparavant. Le chercheur a utilisé un test d'ALE (pré-test session, post-test session 1 et post-test session 2). Les étudiants étaient tous de même niveau. Il les a divisés en cinq groupes selon la technique de rétroaction utilisée dans chaque classe. Un enseignant a été sélectionné pour enseigner les mêmes leçons de grammaire dans les cinq classes. Celui-ci a utilisé la correction explicite avec le premier groupe, tandis qu'il disait clairement aux étudiants du deuxième groupe que leurs phrases n'étaient pas correctes quand ils faisaient des erreurs. Il a eu recours à la reformulation avec le troisième groupe tandis qu'il a demandé aux étudiants du quatrième

groupe de vérifier si leurs réponses étaient correctes. Le cinquième groupe, en tant que groupe contrôle, n'a bénéficié d'aucune technique de rétroaction corrective. Les résultats ont montré que les quatre groupes expérimentaux ont obtenu de bonnes notes dans les post-tests et qu'elles étaient supérieures à celles du groupe témoin. On peut en conclure que la rétroaction corrective a des effets positifs sur l'acquisition de la LE. De plus, et selon les résultats de cette étude, les techniques de rétroaction explicite, comme la correction métalinguistique et la correction explicite, se sont avérées plus efficaces dans l'acquisition des règles grammaticales que les techniques implicites, comme la reformulation.

Mackey et Philp (1998) ont examiné les effets de la reformulation et de l'interaction sur le développement de la forme en classe d'ALS. Deux groupes de 35 adultes de deux écoles privées à Sydney en Australie ont participé à cette étude. Un test a été administré avant et après l'intervention pour mesurer le développement de la forme cible de l'étude. Le premier groupe a reçu la reformulation (continué, répétée, modifiée ou autre) et le maintien de l'interaction, et le deuxième a reçu le maintien de l'interaction sans aucune technique de rétroaction corrective. Les résultats ont montré que la production des structures complexes et bien formées chez les élèves participant à l'interaction avec reformulation intensive est supérieure à celle des élèves participant à l'interaction sans reformulation. Les élèves qui ont reçu des reformulations modifiées de leurs erreurs ont progressé davantage que les élèves qui ont reçu les autres types de reformulation. De plus, cette étude a démontré que les participants avancés dans leur connaissance de la forme cible ont davantage bénéficié de la reformulation que les moins avancés.

Dans une étude quasi-expérimentale, Lyster (2004) a examiné les effets de l'enseignement grammatical (*Focus on Form Instruction*) et de la rétroaction corrective, à savoir la reformulation et l'incitation sur l'acquisition de la forme. Les données proviennent de quatre professeurs francophones et de leurs huit classes (179 élèves de 10 à 11 ans) de Montréal observés pendant cinq semaines. Dans le premier groupe, l'enseignant devait introduire la composante FFI et reformuler les erreurs des apprenants pendant les activités

spécialement conçues pour favoriser l'utilisation de la forme cible, à savoir le genre grammatical. L'enseignant du deuxième groupe, à son tour, devait introduire la même composante FFI, mais devait utiliser l'incitation en réaction aux erreurs des apprenants. L'enseignant du troisième groupe devait utiliser le FFI sans aucune autre technique de rétroaction corrective, et l'enseignant du quatrième groupe, en tant que groupe témoin, ne devait ni enseigner la forme ni corriger les erreurs. Un pré-test (oral et écrit) ainsi que deux post-tests ont été administrés à tous les étudiants des huit classes. L'analyse des résultats a démontré que 1) les compétences et les connaissances grammaticales des trois groupes expérimentaux se sont grandement améliorées par rapport à celles du groupe contrôle, 2) l'enseignement grammatical est plus efficace quand il est suivi d'une rétroaction corrective, 3) cet enseignement est plus efficace quand il est suivi de l'incitation plutôt que de la reformulation.

Ammar et Spada (2006) ont étudié les effets de la rétroaction corrective sur l'acquisition de l'ALS. Cette étude a été réalisée auprès de trois enseignants et de 64 élèves de trois classes de sixième année inscrits au programme intensif d'ALS dans trois écoles primaires à Montréal. La première classe a reçu la rétroaction corrective sous forme de reformulation, la seconde l'a obtenue sous forme d'incitation et la troisième, en tant que groupe contrôle, n'a reçu aucune rétroaction corrective. L'expérimentation a duré quatre semaines et l'intervention visait les déterminants possessifs à la troisième personne du singulier en anglais (his and her), car il s'agit d'un aspect difficile de la grammaire anglaise pour les apprenants francophones. Un pré-test et deux post-tests ont été administrés aux étudiants. Les résultats ont montré que la rétroaction corrective est efficace pour l'enseignement de la grammaire et que certaines techniques de rétroaction corrective sont plus efficaces que d'autres. Par exemple, l'incitation est plus efficace que la reformulation. De plus, les effets de la rétroaction corrective dépendent du niveau de l'apprenant. Les apprenants de niveau intermédiaire-avancé ont profité également de l'incitation et de la reformulation, tandis que les apprenants de niveau faible ont grandement profité de l'incitation plutôt que de la reformulation. Ce résultat a été corroboré par l'étude de

Trofimovich *et al.* (2007) qui a démontré que le niveau de l'apprenant est le facteur qui détermine le plus la prise en compte ainsi que l'effet de la reformulation en L2. Cette même étude a aussi démontré l'effet d'autres variables individuelles comme l'attention et la mémoire.

L'étude d'Ellis *et al.* (2006) décrit les effets de la rétroaction corrective sur l'acquisition de l'ALS. Cette étude a porté sur trois classes intermédiaires dans une école privée de Nouvelle-Zélande. Au total, 34 élèves étaient concernés. Dans la première classe (12 élèves), l'enseignant a utilisé la reformulation, tandis que l'enseignant de la deuxième classe (12 élèves) a utilisé la rétroaction métalinguistique pour corriger les erreurs grammaticales (le passé) des élèves. La troisième classe (10 élèves) représentait le groupe contrôle. Trois tests ont été utilisés : un test oral d'imitation, un test de jugement de la grammaticalité et un test évaluant les connaissances métalinguistiques. On a utilisé chaque test trois fois (un pré-test, un post-test et un post-test différé après deux semaines). Les résultats ont montré que la rétroaction corrective a beaucoup d'effets positifs sur l'acquisition de la grammaire. La rétroaction métalinguistique est plus efficace que la reformulation. Les auteurs ont conclu que les techniques explicites de rétroaction corrective sont plus efficaces que les techniques implicites dans l'acquisition des L2.

Dans une méta-analyse de la recherche sur les effets des techniques rétroactives dans des classes de L2, Lyster et Saito (2010) ont analysé les résultats de 15 études quasi-expérimentales. Entre autres, cette méta-analyse a démontré que la rétroaction corrective aide à développer l'interlangue et la performance de l'apprenant en L2, et que les techniques incitant l'apprenant à s'auto-corriger sont plus efficaces que la reformulation et la rétroaction explicite.

Le tableau 1 résume les différents objectifs de recherche abordés dans le domaine de la rétroaction corrective ainsi que les résultats obtenus.

Tableau 1 : Résumé de la recherche sur la rétroaction corrective

Objectif	Études	Résultats
<p>Déterminer les techniques de rétroaction corrective, leur fréquence et l'<i>uptake</i>.</p>	<p>Lyster et Ranta (1997) Panova et Lyster (2002) Nishita (2004) Sheen (2004) Suzuki (2004)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Six techniques de rétroaction ont été identifiées : la reformulation, la rétroaction explicite, l'incitation, la demande de clarification, la rétroaction métalinguistique et la répétition. Panova et Lyster (2002) ont identifié une autre technique, la traduction. - La reformulation est la technique la plus utilisée. - La reformulation est la technique qui a donné le moins d'<i>uptake</i> tandis que l'incitation est la technique qui mène le plus à l'<i>uptake</i>. - La reformulation donne beaucoup d'<i>uptake</i> avec les petits groupes (Nishita, 2004). - La répétition, la rétroaction métalinguistique et la demande de clarification ont aussi donné beaucoup d'<i>uptake</i>. - La reformulation donne plus d'<i>uptake</i> dans des contextes où l'enseignement est structuré (Sheen, 2004).
<p>Examiner la distribution des techniques à travers les</p>	<p>Lyster (1998b) Nishita (2004) Suzuki (2004)</p>	<p>- La reformulation est plus utilisée avec les erreurs grammaticales et phonologiques, tandis que la négociation de la forme est plus utilisée avec les erreurs lexicales.</p>

différents types d'erreurs.		
Examiner à quel point les apprenants perçoivent la rétroaction corrective.	Mackey et <i>al.</i> (2000) Mackey et Oliver (2002) Philp (2003) Egi (2007) Trofimovich et <i>al.</i> (2007)	<ul style="list-style-type: none"> - Les apprenants ont mieux perçu la rétroaction phonologique et lexicale que la rétroaction morphosyntaxique. - La reformulation a été utilisée en réaction aux erreurs morphosyntaxiques, tandis que la négociation de la forme a été utilisée avec les erreurs phonologiques. - La prise en compte est influencée par 1) le niveau de l'apprenant : les débutants sont moins aptes à percevoir la reformulation, 2) la longueur de la reformulation : les reformulations courtes dans lesquelles seulement le segment reformulé est fourni, sont plus perçues que les reformulations longues, 3) le nombre de modifications : les reformulations avec une seule modification sont plus perçues que les reformulations avec plusieurs modifications. - La prise en compte de la reformulation est reliée aux capacités de la mémoire de travail.
Examiner les effets de la rétroaction et comparer les effets des différentes techniques.	Carroll et Swain (1993) Dekeyser (1993) Mackey et Philp (1998) Lyster (2004) Ammar et Spada (2006) Ellis et <i>al.</i> (2006) Trofimovich et <i>al.</i>	<ul style="list-style-type: none"> - La rétroaction corrective a des effets positifs sur l'acquisition des connaissances grammaticales et le développement des compétences orales. - L'incitation est plus efficace que la reformulation. - Les effets de la rétroaction corrective

	<p>(2007) Ammar (2008) Lyster et Saito (2010)</p>	<p>dépendent du niveau de l'apprenant. Par exemple, les apprenants avancés ont profité autant de l'incitation que de la reformulation, tandis que les apprenants débutants ont bénéficié de l'incitation et non pas de la reformulation.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Les effets de la reformulation dépendent de variables individuelles comme l'attention et la mémoire. - La correction explicite est plus efficace que la correction implicite. - Les jeunes apprenants bénéficient plus de la rétroaction corrective que les personnes plus âgées.
--	-------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Cette recension de la littérature traitant des différentes questions de recherche démontre, entre autres, que a) il y a six techniques de rétroaction corrective, à savoir la reformulation, la rétroaction explicite, l'incitation, la demande de clarification, la rétroaction métalinguistique et la répétition ; b) toutes ces techniques entraînent des effets positifs sur l'acquisition des L2 ; c) la reformulation est la technique de choix que ce soit dans les milieux des LS ou LE ; d) la reformulation est la technique la moins efficace en termes d'*uptake*, de prise en compte et d'effets sur la L2 ; e) les apprenants peuvent plus remarquer la reformulation courte que la reformulation longue ; f) les techniques incitant les apprenants à s'auto-corriger sont plus efficaces en termes d'*uptake*, de prise en compte et d'effets bien qu'elles soient moins fréquentes ; g) la prise en compte des différentes techniques de rétroaction dépend du type d'erreur et du niveau des apprenants ; h) les effets des différentes techniques dépendent du niveau de l'apprenant.

Après avoir identifié la rétroaction corrective, son importance, ses techniques et ses effets dans l'acquisition des L2, nous allons exposer dans la partie suivante les études qui ont exploré les croyances des enseignants et des apprenants quant à celle-ci.

2.3 Les croyances quant à la pratique de la rétroaction corrective en classe de L2

Avant de présenter les croyances des enseignants et des apprenants quant à la pratique de la rétroaction corrective en classe de L2, nous estimons qu'il est important de présenter les arguments des études se positionnant contre la rétroaction corrective à l'oral.

2.3.1 Des croyances contre la pratique de la rétroaction corrective à l'oral

Dans cette partie, nous mettons en lumière les points de vue de quelques chercheurs qui sont en désaccord avec la rétroaction corrective, en mettant en relief leurs arguments. Comme nous l'avons déjà vu, presque toutes les études expérimentales et quasi-expérimentales ayant traité de la rétroaction corrective fournie par l'enseignant ont conclu qu'elle était très efficace dans l'apprentissage des langues. Ces résultats viennent réfuter la majorité des arguments des opposants à la rétroaction, arguments n'étant pas empiriquement fondés (des arguments théoriques). Comme nous l'avons mentionné, Krashen (1994) considère que la réaction corrective directe devrait être évitée parce qu'elle augmente le filtre affectif des apprenants. La conséquence est que l'intrant serait bloqué et, par conséquent, il ne serait pas traité, causant l'absence d'apprentissage. Dans le même ordre d'idées, Truscott (1999) croit qu'elle cause des effets négatifs sur l'attitude, la motivation et l'apprentissage de la langue. De plus, elle dérange les activités de communication et l'acquisition de certains aspects formels de la langue. Elle n'aide pas les apprenants à améliorer leurs capacités à parler correctement la langue. Pour cela, il conseille aux enseignants des langues d'abandonner totalement la rétroaction corrective à l'oral. Selon lui, la complexité inhérente à la grammaire rend très difficile la détermination exacte de l'erreur pour les enseignants, surtout s'ils ne sont pas des locuteurs natifs de la

langue. En fait, même les enseignants experts sont quelquefois incapables de comprendre les aspects les plus importants de l'erreur. Par exemple, pourquoi l'apprenant a-t-il fait telle ou telle erreur? Dans ce cas, la rétroaction corrective peut confondre l'apprenant plutôt que l'éclairer. De plus, si l'enseignant comprend parfaitement une erreur et la corrige clairement, il est possible que l'apprenant ne comprenne pas la correction à cause de sa connaissance grammaticale limitée. Une rétroaction corrective conçue pour un apprenant peut être tout à fait inappropriée pour les autres. Il est aussi possible que les enseignants manquent de constance dans leur correction. Ils peuvent choisir de corriger quelques erreurs et d'en ignorer d'autres, comme ils peuvent utiliser différentes techniques rétroactives en réaction au même type d'erreurs, ce qui risque de rendre l'apprenant confus. De plus, la rétroaction corrective risque de perturber le processus de communication en détournant l'attention de l'enseignant et de l'apprenant loin des tâches essentielles impliquées dans l'activité de communication. Elle peut dissuader les apprenants de s'exprimer librement. Pour remédier à ces problèmes, Trusscot (1999) estime que l'enseignant peut retarder sa correction. Il peut prendre note des erreurs des apprenants et les traiter en dehors des activités communicatives, c'est à dire d'une façon isolée. Rodet (2000) ajoute que la rétroaction peut gêner le processus d'apprentissage si l'enseignant ne fait pas attention aux termes qu'il emploie. Allen et *al.* (1990) affirment également que si l'enseignant ne corrige pas les erreurs, les apprenants ne peuvent pas faire de liens entre la forme et sa fonction, alors que si l'enseignant corrige les erreurs, il risque d'interrompre la communication.

Dans la section suivante, nous allons examiner les croyances des enseignants quant à la rétroaction corrective, car, comme nous l'avons mentionné, les croyances des enseignants quant à l'acte d'enseigner influencent leur pratique réelle en classe.

2.3.2 Les croyances des enseignants quant à la rétroaction corrective et leur pratique

Depuis quelques années, plusieurs chercheurs ont démontré que les croyances et les idées préconçues des enseignants déterminent leur comportement et leur pratique en classe. Par exemple, Kamijo (2004) a examiné la relation entre les croyances des enseignants à propos de la rétroaction corrective et leurs pratiques pédagogiques en classe, et ce, par le moyen d'entrevues et d'observations de deux enseignants anglophones ayant une grande expérience dans l'enseignement de l'ALS. Chaque sujet a enseigné deux leçons de grammaire à une Japonaise adulte pendant presque deux mois et a été interrogé avant et après l'observation. Selon les données obtenues à partir de l'analyse des entrevues, les deux enseignants croient que l'incitation serait efficace pour développer la capacité d'autocorrection, et la reformulation implicite serait utile pour les débutants. En analysant les leçons enregistrées en classe, le chercheur a conclu que les croyances des deux enseignants concernant la correction d'erreurs ont bien été reflétées dans leur comportement.

De leur côté, Basturkmen et *al.* (2004) ont examiné la relation entre les croyances de trois enseignants et leurs pratiques pédagogiques en ce qui concerne la concentration sur la forme et la rétroaction corrective. Les trois enseignants, locuteurs anglophones, travaillent dans une école de langue privée en Nouvelle-Zélande. Pour ce faire, ces chercheurs ont utilisé trois techniques : observation directe, le scénario de réponse et le rappel stimulé (Stimulated recall), ce dernier étant une « technique qui consiste à revoir avec le sujet l'enregistrement vidéo de ce qu'il a fait en action et à recueillir simultanément des données sur ce qu'il a vraisemblablement pensé au moment de l'action » (Gravel, Tremblay et Jonquière, 1996, p. 527). Les enseignants ont d'abord été interrogés avant de regarder des scénarios et de les commenter sur-le-champ. Ils ont ensuite regardé l'enregistrement vidéo de leur pratique en classe pour les expliquer. Les chercheurs ont comparé les données obtenues à l'aide des trois outils cités. D'après les résultats de cette

étude, les trois enseignants croient que la rétroaction corrective est indispensable. Ils ajoutent qu'il est important de ne pas corriger les erreurs mineures pour faciliter la compréhension des étudiants. Ils pensent également que la reformulation est la technique la moins efficace et la moins utilisée et que l'autocorrection est préférable. Toutefois, les résultats obtenus, à partir de l'observation en classe, ont démontré qu'il y avait des différences entre les croyances des enseignants et leur pratique réelle en classe. Ils ont beaucoup utilisé la rétroaction corrective dans leur pratique, bien que les trois aient déclaré que l'autocorrection était préférable et qu'il ne fallait pas corriger toutes les erreurs. Néanmoins, nous ne pouvons pas généraliser les résultats de cette étude, car l'échantillon n'est pas représentatif. De plus, le contexte est très limité. L'étude a eu lieu dans une seule école privée. Les chercheurs ont observé le déroulement d'une seule leçon donnée par chaque enseignant, ce qui n'est pas suffisant pour examiner la pratique réelle.

L'étude de Basturkmen *et al.* (2004) n'est pas la seule à avoir établi des différences entre les croyances des enseignants à l'égard de la rétroaction corrective et leur pratique réelle en classe d'ALS. Mentionnons, entre autres, celle de Kartchava (2006), qui a fait usage de plusieurs outils (questionnaire, scénario de réponse et observations directes). Selon elle, le scénario de réponse est une technique qui consiste à regarder avec le sujet un enregistrement vidéo contenant un ou plusieurs scénarios d'une situation particulière pour connaître, à partir d'un choix de réponses, ses croyances à propos de ce qui a été fait et de ce qui devrait l'être. La chercheuse a d'abord proposé à 99 enseignants un questionnaire de 43 items articulés autour des sept catégories suivantes : la rétroaction corrective, les techniques en classe, le rôle de la L1, le rôle de l'enseignant dans l'apprentissage de la langue, l'enseignement de la grammaire, du vocabulaire et de la prononciation. 19 items portaient sur la rétroaction corrective, les autres catégories ayant été présentées pour obtenir une perspective générale sur les croyances des enseignants quant à l'enseignement et à l'apprentissage d'une langue, pour détourner l'attention des participants du thème principal. Ensuite, dix de ces enseignants ont regardé une cassette vidéo présentant douze scénarios d'erreurs filmés lors d'une leçon donnée par la chercheuse. Puis, ils ont écouté une cassette

audio proposant six techniques possibles pour corriger chaque erreur. Les participants devaient indiquer sur une feuille s'ils corrigeraient les erreurs ou non, et ils devaient choisir, d'après leurs croyances, la technique la plus efficace parmi les six propositions. Enfin, ces dix enseignants ont été filmés en train d'enseigner une leçon d'une heure à un groupe d'adultes pour vérifier s'il y avait une différence entre ce qui était déclaré et ce qui était réellement fait. Les résultats ont permis de noter une divergence entre les croyances et les pratiques des enseignants. Contrairement à l'étude de Basturkmen et *al.* (2004), la plupart des enseignants affirment l'importance de corriger un grand nombre d'erreurs. En revanche, l'observation des dix enseignants a démontré que leur comportement ne reflétait pas leurs croyances. Ils ont corrigé moins d'erreurs qu'on ne l'avait prévu et ils ont beaucoup utilisé la reformulation en classe, bien qu'ils aient déclaré ne pas apprécier cette technique dans le questionnaire. Les résultats de cette étude vont à l'encontre des arguments que nous avons déjà mentionnés sur l'effet des croyances des enseignants sur leur pratique, mais cet écart peut être expliqué par le concept de désirabilité sociale (Louis, 1991), c'est-à-dire qu'on peut répondre ce qui est acceptable socialement, même si cela va à l'encontre de nos propres croyances. De plus, les enseignants peuvent être incapables de mettre en pratique leurs croyances ou leurs connaissances (Torff, 2003). Il est possible que l'enseignant croie à l'importance d'une approche ou d'une méthode d'enseignement, mais qu'il éprouve des difficultés à l'appliquer. Il est donc important d'engager les enseignants ainsi que les futurs enseignants dans des exercices de verbalisation de leurs croyances. Il sera également important de les former pour mieux mettre en pratique ces croyances. De là vient l'importance des programmes de formation des enseignants. À travers ces programmes, on peut changer les croyances des enseignants, développer leurs connaissances et les aider à les mettre en pratique. Pour savoir si les croyances et les connaissances des enseignants changent avec la pratique effective en classe, Troff (2003) a observé la pratique de trois groupes d'enseignants d'histoire (experts, expérimentés et novices) dans 60 écoles au Connecticut, au Massachusetts et à New York. 20 professeurs (10 femmes et 10 hommes) composaient chaque groupe. Les résultats ont prouvé que les

croyances et les connaissances des enseignants se développent et peuvent changer avec la pratique et la formation continue.

2.3.3 Les croyances des apprenants quant à la rétroaction corrective

L'étude de Schulz (2001) s'est intéressée à des questions de recherche similaires aux nôtres. Elle a comparé les croyances des enseignants quant à la rétroaction corrective à celles des apprenants. En outre, elle a essayé d'explorer les caractéristiques des étudiants et des professeurs en relation avec leurs croyances sur le rôle de l'étude formelle de la grammaire et de la rétroaction corrective. Pour ce faire, Schulz a élaboré deux questionnaires fermés de cinq points Likert, l'un pour les étudiants et l'autre pour les professeurs, chacun incluant sept items sur l'étude de la grammaire et six sur la rétroaction. Deux groupes composent son échantillon : un groupe colombien constitué de 122 professeurs et de 607 étudiants appartenant à huit facultés, et un groupe américain composé de 92 professeurs et de 824 étudiants (les participants à son étude de 1996), tous membres de l'Université d'Arizona. La plupart des données concernant les enseignants colombiens ont été recueillies au début des ateliers de développement d'enseignement. Les professeurs ont répondu directement sur le questionnaire, sans spécifier leur nom ni leur sexe. Ils ont ensuite soumis leurs étudiants au questionnaire. Quant aux données provenant du groupe américain, elles ont été transmises par voie postale. Les résultats montrent qu'il existe des divergences entre les croyances des étudiants et celles des professeurs en ce qui concerne la correction des erreurs. Pour la correction des erreurs écrites, la plupart des enseignants (plus de 93 %) et des étudiants dans les deux groupes sont tout à fait d'accord avec le fait que la rétroaction corrective doit être fournie. Cependant, pour la correction des erreurs orales, la plupart des étudiants des deux groupes (98 % et 97 %) sont tout à fait d'accord, mais plus de la moitié des enseignants des deux groupes (61 % et 70 %) estiment que la rétroaction corrective n'est pas nécessaire. D'après les résultats obtenus, les étudiants des deux groupes croient que la correction d'erreurs joue un rôle positif dans l'acquisition d'une LE, et ils préfèrent la correction explicite. Toutefois, dans cette étude, Schulz n'a pas

donné de définition aux concepts employés, et elle a confondu les termes « perceptions » et « *beliefs* ». Six items sur la rétroaction écrite et orale ne sont pas suffisants pour mesurer les croyances des enseignants et des apprenants. De plus, et comme nous l'avons déjà indiqué, un questionnaire à lui seul n'est pas suffisant pour connaître les croyances réelles des professeurs ; il aurait aussi fallu observer leur pratique pédagogique en classe. Schulz a conclu son étude en disant que l'apprentissage peut se voir comme un obstacle si les étudiants ont des croyances spécifiques sur la rétroaction corrective et que leurs attentes ne sont pas satisfaites.

Pour étudier les croyances des apprenants de LS et de LE quant à l'enseignement de la grammaire et à l'importance de la rétroaction corrective, Loewen et *al.* (2009) ont présenté un questionnaire composé de 37 questions fermées et de quatre questions ouvertes à 754 apprenants de L2 à l'Université de Michigan. Les résultats indiquent que les apprenants de LS et de LE ont des croyances variées. Par exemple, les apprenants de LS croient moins à la nécessité de l'enseignement de la grammaire et de la rétroaction corrective que les apprenants de LE. Ils ont été plus enthousiastes à l'idée d'améliorer leurs compétences communicatives que les apprenants de LE, tandis que ces derniers apprécient l'enseignement de la grammaire et la rétroaction corrective en classe de langue. Les chercheurs croient que cette divergence renvoie au contexte et à l'objectif de l'apprentissage de la langue. Les apprenants de LS mettent l'accent sur la communication et non sur la précision langagière comme les apprenants de LE. Pour cette raison, ils ne croient pas à l'importance de l'enseignement de la grammaire et de la rétroaction corrective. Les résultats ont également montré que les apprenants de LS croient que la rétroaction corrective est séparée du FFI, tandis que les chercheurs en LE la voient comme un type de FFI. La divergence peut aussi être due à la différence de leurs bagages cognitifs, au contexte d'étude et aux méthodes d'enseignement avec lesquelles ils ont appris leur L1. De plus, ce qui est important pour les apprenants de LE, c'est la précision langagière, mais pas la communication contrairement à ceux de LS. Pour cette raison, ils croient que la rétroaction corrective est une partie du FFI. Les chercheurs ont prouvé aussi que les

apprenants chinois et arabes ont accordé beaucoup d'importance à l'enseignement de la grammaire et à la rétroaction corrective par rapport aux autres apprenants de LE. Les chercheurs croient que cela est dû à la nature de ces deux langues, car celles-ci ne font pas partie des langues européennes comme l'allemand et l'espagnol.

À la suite de la présentation et de l'analyse des études précédentes, nous pouvons conclure que les croyances des enseignants, le nombre d'étudiants en classe, l'âge et le niveau des étudiants, le contexte éducatif (LE ou LS), le moment de la correction ainsi que l'approche utilisée (communicative ou structurée) influencent grandement la pratique de la rétroaction corrective en classe. Étant donné qu'elles affectent et orientent ses comportements et ses pratiques pédagogiques, les croyances de l'enseignant sont incontournables dès qu'on envisage d'intervenir sur la pratique. Les croyances des futurs enseignants peuvent évoluer à travers l'expérience, la pratique réelle en classe et la formation continue. La rétroaction corrective est essentielle dans les classes de LS et LE. Celle-ci aide les apprenants à acquérir les aspects formels de la langue enseignée et à améliorer leur niveau. Cependant, les effets de la rétroaction dépendent de plusieurs facteurs, tels que la forme de la rétroaction corrective, le niveau des apprenants et les caractéristiques personnelles des étudiants (l'aptitude, la motivation, la capacité de la prise en compte et l'attention, l'anxiété et l'attitude).

Dans certaines études peut apparaître une divergence entre les croyances et les pratiques des enseignants que les chercheurs tentent d'attribuer à des facteurs extérieurs. Si tous les enseignants prônent le recours à la rétroaction corrective dans l'apprentissage de LS ou de LE, leurs croyances diffèrent quant à la technique la plus efficace. Malgré cela et en dépit de l'importance accordée au rôle de la rétroaction corrective dans l'apprentissage des L2, on remarque que peu d'études ont traité des croyances des enseignants quant à la rétroaction corrective, et la plupart de ces études ont eu recours à un seul outil pour explorer ces croyances. La méthodologie de la présente étude a tenu compte de cette façon d'explorer profondément les croyances des enseignants et des apprenants quant à la

rétroaction corrective. Avant d'en présenter, nous préciserons d'abord les questions de la recherche.

2.4 Questions de recherche

Cette revue des théories, des concepts et des études relatifs à la rétroaction corrective et aux croyances des enseignants et des apprenants quant à cette rétroaction dans l'acquisition d'une L2 nous a permis de mieux élaborer nos questions de recherche, que nous énonçons comme suit :

1- Quelles sont les croyances des enseignants et des apprenants adultes quant à la rétroaction corrective à l'oral ?

Il s'agit de la question principale de notre recherche. Nous l'avons divisée en trois sous-questions, qui l'expliquent, pour faciliter la présentation et l'analyse des résultats. Ces sous questions sont les suivantes :

- 1- Quelles sont les croyances des professeurs égyptiens responsables des cours oraux quant à la rétroaction corrective à l'oral dans l'enseignement du FLE ?
- 2- Quelles sont les croyances de leurs étudiants quant à la rétroaction corrective à l'oral dans l'apprentissage du FLE ?
- 3- Existe-t-il des différences entre les croyances des professeurs participant à l'étude et celles de leurs étudiants ?

2- Quelles sont les pratiques réelles des professeurs participant à l'étude quant à la rétroaction corrective à l'oral ?

- 3- Est-ce que les pratiques des professeurs participant à l'étude reflètent leurs croyances déclarées ?

Afin d'obtenir des données pertinentes permettant de répondre à ces questions de recherche, nous avons eu recours à divers outils méthodologiques. La recension des écrits mentionnés dans ce chapitre nous a permis de choisir adéquatement ces outils méthodologiques, que nous allons présenter en détail au chapitre suivant.

TROISIÈME CHAPITRE

MÉTHODOLOGIE

III. Méthodologie

INTRODUCTION

Dans ce chapitre, nous exposerons en détail la méthodologie choisie afin d'établir des pistes de réponse aux questions posées par cette recherche. Pour ce faire, nous définirons d'abord l'approche méthodologique pour ensuite présenter le contexte et l'échantillon de la recherche. Enfin, nous préciserons les instruments de collecte de données choisis en décrivant comment s'effectueront le contrôle et l'identification de certains biais et en mentionnant les modalités d'analyse des données recueillies par ces instruments.

3.1 Type de recherche

Avant de présenter le type de notre recherche, il faut mentionner qu'aucune recherche en Égypte, à notre connaissance, n'a investigué la rétroaction correctrice dans le milieu universitaire ou effectué, à ce jour, l'inventaire détaillé des techniques de rétroaction utilisées dans les classes de FLE. Notre recherche, exploratoire et descriptive, vise à explorer les croyances des professeurs de français oral participant à cette étude et de leurs étudiants égyptiens en ce qui concerne la rétroaction correctrice. On explorera aussi la différence entre ces croyances et l'identification de la pratique réelle de ces mêmes professeurs en classe afin de décrire à quel point celle-ci reflète les croyances exprimées. Selon Fortin (1996), l'étude exploratoire-descriptive se situe au premier niveau de la recherche : « Les études de ce genre visent à nommer, classifier, décrire une population ou conceptualiser une situation » (p. 138). Pour ces raisons, notre recherche fait appel à des méthodes quantitatives, comme le questionnaire, et à des méthodes qualitatives, comme l'entrevue semi-dirigée et l'observation directe. Ces dernières nous permettent d'examiner les croyances et les pratiques pédagogiques des professeurs de façon plus approfondie que le questionnaire, ce qui assure par conséquent une meilleure triangulation des données en ce qui concerne la comparaison entre les croyances et les pratiques des professeurs.

3.2 Contexte de recherche

Comme nous l'avons déjà souligné dans le premier chapitre, le niveau des étudiants égyptiens en FLE est considéré comme plus ou moins faible, surtout dans le système scolaire public. Pour cette raison, nous considérons qu'il est indispensable de mener notre recherche dans les facultés de pédagogie et de langue auprès des étudiants, futurs enseignants, dont la majorité est issue de ce système public afin de contribuer à l'amélioration de l'enseignement de la langue française dans le pays. Dans la mesure où nous nous intéressons à la pratique de la rétroaction orale, notre étude s'est déroulée dans le cours de conversation et d'expression orale, cours obligatoire de deuxième session de première et de deuxième année. Dans chaque université, seul un enseignant donne ce cours, c'est-à-dire que nous avons trois professeurs responsables de ce cours. De plus, 169 étudiants (98 filles et 71 garçons) de notre échantillon étaient inscrits à ce cours. Celui-ci est donné à raison d'une heure par semaine. Pour avoir assez de professeurs de français oral dans notre échantillon, nous avons eu recours également aux cours préparant au Diplôme d'Étude de la Langue Française (DEL F), cours optionnels visant à développer les compétences orales et écrites de la langue française. Donnés deux fois par semaine, ces cours comportent deux séances d'une heure chacune, l'une visant les compétences orales et l'autre, les compétences écrites. Notre collecte de données a eu lieu pendant les cours de français oral. Dans chaque université, il y a au moins deux professeurs qui enseignent ces cours. Il faut aussi mentionner que 78 étudiants (53 filles et 25 garçons) de notre échantillon sont inscrits aux cours préparant au DEL F.

3.3 Échantillon

Les participants de notre échantillon viennent de trois universités égyptiennes, dans lesquelles le français est considéré comme la deuxième LE. Notre choix s'est porté sur ces universités parce que leurs programmes d'étude comprennent les cours cités ci-dessus, et parce que leurs étudiants de première et de deuxième année suivent les cours en question.

Dans le cadre de cette recherche, le choix des participants découle naturellement du choix des cours. Selon le tableau 2, l'échantillon est constitué de neuf professeurs dont trois (une femme et deux hommes) sont responsables du cours de conversation et d'expression orale, et six (trois femmes et trois hommes), des cours préparant au DELF ainsi que de tous les étudiants inscrits aux cours sélectionnés, à savoir 175 étudiants (101 filles et 74 garçons) âgés de 19 à 22 ans. Il faut mentionner qu'on ne note aucune différence dans la formation scolaire et pédagogique des professeurs des cours choisis et celle des professeurs des autres cours. Le professeur d'expression orale peut enseigner le cours de préparation au DELF ou n'importe quelle autre matière et vice-versa. C'est le chef de département qui décide qui enseigne quelle matière à chaque trimestre. Il est également important de mentionner que les professeurs ne sont pas des locuteurs natifs, mais qu'ils sont tous issus des écoles privées où le niveau des élèves est nettement supérieur à celui des écoles publiques. De plus, la plupart d'entre eux (six professeurs : 1, 2, 3, 5, 6 et 7) ont fait leurs études universitaires en France. Parmi les 175 étudiants (101 filles et 74 garçons) de notre échantillon, 72 (50 filles et 22 garçons) sont inscrits dans les cours choisis, six (3 filles et 3 garçons) le sont seulement aux cours préparant au DELF et 97 (48 filles et 49 garçons) le sont au cours de conversation et d'expression orale. Les trois outils de recherche, à savoir le questionnaire, l'entrevue semi-dirigée et l'observation directe en classe, ont été donnés aux trois professeurs d'expression orale et aux six professeurs du cours préparant au DELF participant à cette étude. De plus, on a fait passer le questionnaire à 16 autres professeurs (six femmes et dix hommes) dans les mêmes universités, ce qui donne ainsi un total de 25 professeurs (dix femmes et quinze hommes) pour obtenir des résultats valides et pour que l'échantillon soit représentatif, car le nombre de professeurs de FLE en Égypte est assez limité.

Tableau 2 : Les données démographiques

Participants	Cours	Outils	Nombre	Sexe
Professeurs	DELFF	Questionnaire + entrevue	6	3 femmes + 3 hommes
	Expression orale	semi-dirigée + observation directe	3	Une femme + deux hommes
	Autres matières	Questionnaire	16	6 femmes+10 hommes
			Total : 25	10 femmes+15 hommes
Étudiants	DELFF + Expression orale	Questionnaire	72	50 filles + 22 garçons
	DELFF		6	3 filles + 3 garçons
	Expression orale		97	48 filles +49 garçons
			Total : 175	101 filles + 74 garçons

Le tableau 3 présente le profil de chaque professeur du cours oral participant à l'étude. Nous identifions chaque professeur par un numéro pour respecter la confidentialité.

Tableau 3 : Le profil des professeurs

Professeur	Sexe	Champ	Expérience
1	Femme	Expression orale	Plus de 10 ans
2	Homme	Expression orale	Plus de 10 ans
3	Homme	DELFL	Plus de 5 ans
4	Femme	DELFL	Plus de 10 ans
5	Femme	DELFL	Plus de 5 ans
6	Homme	Expression orale	Plus de 10 ans
7	Femme	DELFL	Plus de 10 ans
8	Homme	DELFL	Plus de 10 ans
9	Homme	DELFL	Moins de 5 ans

Dans ce tableau, nous observons que cinq de nos professeurs sont des hommes et quatre, des femmes. La majorité des professeurs (6) ont plus de dix ans d'expérience, deux ont plus de cinq ans et un seul a de l'expérience depuis moins de cinq ans.

3.4 Collecte des données

Pour recueillir les données sur les croyances des étudiants et des professeurs et sur la pratique pédagogique en classe de ces derniers, les études récentes ont eu recours à plusieurs méthodes telles que le questionnaire, l'entrevue semi-dirigée, l'observation et l'analyse de documents écrits (Kagan, 1992). Selon Rokeach (1970), les croyances de l'individu influencent ce qu'il connaît, préfère et fait. Par la suite, Johnson (1994) souligne que les croyances ne peuvent pas simplement être observées ou mesurées, mais doivent être déduites de ce que les individus disent, ressentent et font. Selon Pajares (1992), l'exploration des croyances des professeurs doit être fondée sur trois axes : ce que les professeurs disent de leur pratique pédagogique, ce qu'ils font dans la salle de classe ainsi que ce qu'ils feraient dans une situation d'enseignement idéale. La majorité des études que

nous avons prises en considération dans le cadre conceptuel s'attardent généralement sur l'un ou l'autre de ces axes d'investigation et particulièrement sur le premier, soit ce que les professeurs disent. Mais Pajares (1992) mentionne qu'il faut avoir recours aux trois axes pour rehausser la fiabilité et l'exactitude de la représentation inférée de cette investigation. Afin de toucher aux trois axes mentionnés par Pajares, nous recourons à trois outils, à savoir le questionnaire, l'entrevue, et l'observation en classe pour recueillir nos données et répondre aux questions de notre recherche. Les avantages et les inconvénients des différents outils de collecte de données seront discutés plus bas.

3.4.1 Questionnaire

Nous avons rédigé deux questionnaires : un pour les professeurs et un en deux temps pour les étudiants afin de réduire la charge. L'objectif de ces deux questionnaires est de répondre à nos trois sous-questions suivantes :

- 1- Quelles sont les croyances des professeurs égyptiens responsables des cours oraux quant à la rétroaction corrective à l'oral dans l'enseignement du FLE ?
- 2- Quelles sont les croyances de leurs étudiants quant à la rétroaction corrective à l'oral dans l'apprentissage du FLE ?
- 3- Existe-t-il des différences entre les croyances des professeurs participant à l'étude et celles de leurs étudiants quant à la rétroaction corrective à l'oral?

Selon des chercheurs comme Blais (1992), Daunais (1992), Fortin et *al.* (1996), Dörnyei (2003), Mackey et Gass (2005), il existe deux types de questionnaires : celui à réponses ouvertes, auquel le sujet répond comme il le désire à partir de ses propres termes, et celui à réponses fermées, dont la formulation comporte une liste préétablie de réponses possibles. Dans le premier type (questionnaire à réponses ouvertes), qui peut s'effectuer par

téléphone ou face à face, le chercheur pose des questions et inscrit les réponses, donnant la chance aux participants de formuler librement leur réponse. Cette liberté se voit restreinte dans les questionnaires à réponses fermées, qui sont constitués d'un ensemble d'affirmations préétablies auxquelles le participant doit indiquer son degré d'accord (dans le cas d'une échelle de Likert) ou parmi lesquelles il doit effectuer un choix (dans le cas d'items à choix multiples). Les questions de nos trois questionnaires sont fermées pour faciliter le traitement des données et pour pouvoir les faire passer à un grand nombre d'étudiants et de professeurs. Notons aussi que le questionnaire à questions ouvertes, s'il peut être riche en renseignements grâce à la grande liberté de réponses qu'il octroie, peut néanmoins donner lieu à des réponses simples, faibles ou superficielles, puisque les participants le remplissent seuls et que le temps de réponse accordé est toujours assez court pour favoriser une participation optimale (Dörnyei, 2003), sans compter que les réponses fournies peuvent être vagues et difficiles à interpréter et que leur analyse peut nécessiter beaucoup de temps, en raison du regroupement par catégorie qui devient nécessaire (Blais, 1992). De plus, il est difficile d'interpréter le questionnaire si les questions sont vagues ou si les participants oublient un élément important dans leur réponse (Fortin et al., 1996). Toutes ces raisons nous ont conduite à opter pour les questions fermées dans les questionnaires. Néanmoins, pour retrouver la richesse de données que les questions ouvertes peuvent susciter, nous avons fait passer aux neuf professeurs des cours oraux (l'expression orale et la préparation au DELF) des entrevues semi-dirigées se composant de questions ouvertes. Étant donné que ces questions étaient posées aux entrevues, elles nous ont aidée à approfondir les données et à reformuler les items mal posés dans les questionnaires, comme l'item 24 (je crois à l'autonomie de l'étudiant, je n'encourage pas le travail en groupe). Nous n'avons pas interrogé les étudiants pour réduire la charge, car nous avons fait passer le questionnaire en deux temps à 175 étudiants. De plus, nous avons traduit chaque item en arabe et avons pris les précautions nécessaires pour nous assurer de la compréhension des différents items du questionnaire. Nous avons observé aussi que les étudiants sont susceptibles de répondre plus librement au questionnaire qu'à l'entrevue, car nous leur avons demandé de ne pas écrire leur nom sur le questionnaire. Finalement, nous

avons choisi de ne pas interroger les étudiants en raison de leur nombre important. En fait, pour avoir un échantillon représentatif de cette population, il fallait prendre au moins le tiers des étudiants ce qui représentait près de 60 entrevues, une tâche que nous trouvions lourde compte tenu de l'ampleur de l'observation de classes.

3.4.1.1 Questionnaire pour les professeurs

Pour savoir ce que les professeurs pensent de la rétroaction corrective, nous avons d'abord élaboré un questionnaire. Ensuite, nous l'avons soumis à 25 professeurs. En général, l'élaboration du questionnaire exige six étapes : précision du contenu, détermination de sa forme générale, ordonnancement des thèmes, soumission à des experts, pré-expérimentation et mise en forme finale (Massé, 1992). Les sections suivantes exposent en détail ces étapes.

3.4.1.1.1 Le contenu

Le questionnaire adressé aux professeurs se compose de trois parties. La première partie se divise en neuf items. Elle a pour but de recueillir des données biographiques sur chaque professeur, comme la faculté d'appartenance, le nombre d'années d'expérience, la motivation pour l'enseignement du français oral, de l'information relative aux cours choisis, etc. (voir Annexe 2). Il faut mentionner ici que, selon les règles des universités égyptiennes, tous les professeurs de la faculté de pédagogie et de langues doivent être formés en didactique du FLE pour pouvoir enseigner à la faculté. La deuxième partie du questionnaire vise à découvrir ce que les professeurs disent de leur pratique en classe (le premier axe des croyances selon Pajares) quant à la rétroaction corrective à l'oral en FLE. Elle comporte d'autres dimensions que celle de la rétroaction corrective pour que les professeurs ne saisissent pas l'objectif de la recherche et qu'ils se comportent de façon naturelle en répondant au questionnaire, aux questions de l'entrevue et à notre observation en classe. Cette partie se compose de 77 items sur les cinq sujets suivants : a) la rétroaction

corrective (41 items), b) l'acquisition et l'apprentissage de LE (14 items), c) l'enseignement de la grammaire, du vocabulaire et de la prononciation (8 items), d) la motivation (4 items), e) le rôle de l'enseignant et de l'apprenant dans l'apprentissage des LS (10 items).

À la lumière de notre revue de la recherche théorique et empirique ayant étudié les différentes techniques de rétroaction corrective orale ainsi que leur distribution, leur prise en compte et leurs effets, nous avons pu dégager un ensemble d'éléments importants autour desquels nous avons formulé nos items sur la rétroaction corrective. Le tableau 4 expose ces éléments ainsi que les items qui en découlent :

Tableau 4 : Les éléments et les items de la rétroaction corrective au questionnaire

Recherche théorique et empirique	Croyances explorées à travers les items du questionnaire
1- L'importance de la rétroaction corrective à l'oral.	
Ex. : La rétroaction corrective est nécessaire pour assurer la précision langagière et le développement de l'interlangue (White, 1987 ; Lyster, 1990 ; Schmidt, 1990 et 2001 ; Long, 1991 et 1996 ; Swain, 1993 ; Gass et Selinker, 1994 ; VanPatten, 1996, 2004 ; Bailly et Cohen, 2006 ; Lightbown et Spada, 2006).	<p>1- Le professeur de français langue étrangère (FLE) doit informer l'étudiant des aspects qu'il doit améliorer pour que ce dernier arrive à les maîtriser.</p> <p>5- La correction des erreurs orales est indispensable en classe de FLE.</p> <p>9- La correction des erreurs orales en FLE est un moyen privilégié pour renforcer la production des étudiants.</p> <p>53- La correction des erreurs orales en FLE aide l'étudiant à focaliser son attention sur la bonne forme fournie par son professeur.</p> <p>68- Si le professeur laisse les étudiants</p>

	<p>commettre des erreurs orales au départ, il sera difficile de les en débarrasser par la suite.</p> <p>71- Si l'on ne corrige pas les erreurs orales en FLE, les étudiants ne peuvent pas créer de liens entre la règle grammaticale et son application.</p>
2- Les effets affectifs de la rétroaction corrective à l'oral.	
<p>Ex.1 : La rétroaction corrective rend les apprenants anxieux et démotivés et par conséquent empêche l'apprentissage (Krashen, 1994).</p>	<p>13- La correction des erreurs orales en FLE augmente le niveau d'anxiété chez l'étudiant.</p> <p>31- Si le professeur de FLE ne corrige pas les erreurs orales des étudiants, leur motivation à apprendre le français diminuera.</p>
<p>Ex.2 : Le manque de rétroaction corrective peut démotiver les apprenants (Lightbown, 1998 ; Schulz, 2001).</p>	<p>41- La pratique de la correction des erreurs orales en classe de FLE mène à une attitude négative envers l'apprentissage du français.</p>
3- Les effets pédagogiques de la rétroaction corrective.	
<p>Ex. La rétroaction doit être évitée parce qu'elle entrave le flux de la communication (Krashen et Terrell, 1983).</p>	<p>19- La correction des erreurs orales en classe de FLE devrait être évitée parce qu'elle entrave les tentatives de communication.</p> <p>63- Inciter l'étudiant à s'auto-corriger rend les professeurs incapables de maintenir le flux de communication en FLE.</p>

4- Distributions et effets des différentes techniques de rétroaction corrective.	
Ex.1 : La reformulation est la technique la plus utilisée en L2 et la moins efficace en termes d' <i>uptake</i> et d'apprentissage (Lyster et Ranta, 1997 ; Panova et Lyster, 2002 ; Ammar et Spada 2006 ; Lyster, 2004).	7-La reformulation est la technique de correction la plus efficace en acquisition du FLE.
Ex.2 : Les techniques qui incitent les apprenants à s'auto-corriger (la répétition, la rétroaction métalinguistique, la demande de clarification et l'incitation) sont plus efficaces en termes d' <i>uptake</i> et d'apprentissage que les techniques fournissant la forme correcte (la reformulation et la correction explicite) (Lyster et Ranta, 1997 ; Panova et Lyster, 2002 ; Lyster, 2004 ; Ammar et Spada 2006).	<p>3- Pousser les étudiants à corriger leurs propres erreurs les aide à acquérir le FLE.</p> <p>23- J'utilise²¹ la reformulation comme réaction aux erreurs orales en classe de FLE.</p> <p>65- Je répète toujours l'erreur orale de l'étudiant en ajustant l'intonation de ma voix pour mettre l'erreur en évidence et pour qu'il la corrige lui-même.</p> <p>69- Il faut utiliser différentes techniques pour corriger les erreurs orales en FLE.</p> <p>73- Je préfère inciter mes étudiants à s'auto-corriger quand ils commettent des erreurs orales en FLE.</p>
Ex.3 : Les techniques explicites (ex : la rétroaction métalinguistique) sont plus efficaces que les techniques implicites (ex : la reformulation) (Kubota, 1994 ; Ellis et <i>al.</i> , 2006)	<p>43- Devant les erreurs orales en FLE, je préfère la correction explicite.</p> <p>47- La rétroaction métalinguistique est ma technique préférée pour corriger l'erreur orale de l'étudiant en FLE.</p> <p>67- Reformuler l'énoncé de l'étudiant en</p>

²¹ On a utilisé le pronom personnel « je » pour connaître la pratique réelle de chaque professeur.

	corrigeant l'erreur est plus efficace que de l'informer qu'il a commis une erreur et lui donner ultérieurement la bonne forme.
5- Les effets de la rétroaction orale en lien avec le niveau des apprenants.	
Ex. L'effet des différentes techniques de rétroaction dépend du niveau des apprenants (Mackey et Philp, 1998 ; Philp, 2003 ; Ammar et Spada 2006).	<p>11- Seuls les étudiants du niveau avancé profitent des techniques de correction d'erreurs qui les amènent à l'autocorrection.</p> <p>25- La reformulation en FLE est uniquement utile pour les débutants.</p> <p>37- Seuls les étudiants de niveau avancé profitent des reformulations.</p> <p>49- Seuls les étudiants débutants profitent des techniques de correction d'erreurs qui les amènent à l'autocorrection.</p> <p>61- Le choix des techniques de correction des erreurs orales en FLE dépend du niveau de l'étudiant.</p> <p>77- Seuls les étudiants débutants profitent des techniques de correction d'erreurs à travers lesquelles le professeur fournit la forme correcte.</p>
6- Les effets de la rétroaction orale et les différences individuelles.	
Ex. Les effets de la rétroaction corrective dépendent des différences individuelles telles que la mémoire et l'attention (Dekeyser, 1993 ; Schmidt, 2001 ; Schulz,	45- En corrigeant les erreurs orales de l'étudiant en FLE, le professeur doit prendre en considération ses capacités intellectuelles telles que l'attention et la mémoire.

2001 ; Mackey et <i>al.</i> , 2002 ; Trofimovich et <i>al.</i> , 2007)	
7- Le moment de corriger.	
Ex.1 : Les professeurs ne doivent pas corriger les erreurs orales durant les activités de communication, mais si c'est nécessaire, ils peuvent le faire à la fin du cours (Krashen et Terrell, 1983 ; Lightbown, 1998).	55- Les professeurs de FLE doivent traiter les erreurs orales des étudiants à la fin du cours.
Ex.2 : Pendant la conversation et les activités orales, si l'apprenant fait une erreur, l'enseignant doit lui laisser un certain temps pour qu'il cherche et restructure sa phrase (Beefun, 2001 ; Lightbown et Spada, 2006).	27- Les professeurs de FLE doivent corriger l'erreur orale de l'étudiant tout de suite après qu'elle a été faite.
8- Les types d'erreurs et les techniques utilisées.	
Ex.1 : L'utilisation de certaines techniques de rétroaction corrective dépend du type d'erreur (Lyster, 1998 ; Nishita, 2004).	51- Le choix d'une technique de correction des erreurs orales dépend du type d'erreur.
Ex.2 : La reformulation ciblant la phonologie ainsi que le lexique donne beaucoup d' <i>uptake</i> que les reformulations ciblant la morphosyntaxe (Mackey, 2006 ; Lyster, 1998).	33- La reformulation est la technique la plus efficace pour corriger les erreurs lexicales en FLE. 59- La reformulation est la technique la plus efficace pour corriger les erreurs phonétiques en FLE.
Ex.3 : La reformulation ciblant la morphosyntaxe ne donne pas beaucoup	75- La reformulation est la technique la plus efficace pour corriger les erreurs

d' <i>uptake</i> et les apprenants ne la remarquent pas. (Mackey et <i>al.</i> , 2000).	grammaticales en FLE.
9- La façon de corriger.	
Ex. La rétroaction peut gêner le processus de l'apprentissage si elle contient des mots à connotation négative (Rodet, 2000).	57- En corrigeant les erreurs orales, le professeur ne doit pas utiliser des mots à connotation négative (ex : « Tout ce que tu as dit est faux » ou « Tu n'as rien compris » ou « Tu ne sais rien »).
10- La fréquence de la correction.	
Ex. L'enseignant ne doit pas corriger toutes les erreurs. Seules les erreurs communes et récurrentes doivent être ciblées (Long, 1996 ; Philp, 2003).	15- Le professeur doit corriger toutes les erreurs orales de l'étudiant en FLE. 35- Le professeur de FLE doit seulement corriger les erreurs orales récurrentes.
11- Les préférences des apprenants.	
Ex. Les étudiants s'attendent à ce que les professeurs fournissent de la rétroaction (Schulz, 2001).	29- La plupart des étudiants aiment voir leurs productions orales corrigées en classe de FLE.
12- Autres croyances.	
	17- Il faut avoir recours à la correction des erreurs seulement à l'écrit. 21- La correction des erreurs en classe de FLE s'avère plus facile à l'écrit qu'à l'oral. 39- L'erreur est un signe de ce que l'étudiant ignore actuellement en FLE. 66- La majorité des erreurs orales des étudiants en FLE sont dues à l'influence de la L1.

Il est important de noter qu'un grand nombre de ces questions proviennent de recherches antérieures. Huit items (13, 27, 29, 31, 55, 63, 66 et 67) proviennent de Kartchava (2006), un item (68) de Horwitz (1985) et huit items (3, 5, 11, 35, 37, 49, 61, 77) proviennent d'un questionnaire qu'Ammar a fait passer lors de ses cours de formation des maîtres en 2006. Il est aussi nécessaire de noter que quatre items portant sur les autres facteurs (10, 22, 60 et 70) proviennent de Horwitz (1985) et quatre autres (44, 58, 62 et 64) de Kartchava (2006). Tous ces items ont été traduits de l'anglais.

La troisième partie du questionnaire a pour but de découvrir la pratique des professeurs dans une situation idéale (deuxième axe de Pajares). Elle présente aux professeurs des énoncés erronés et leur demande de choisir la technique qu'ils utiliseraient pour les corriger. Cette partie comprend trois phrases erronées. Chaque phrase comporte une erreur d'ordre grammatical, phonologique et lexical et est accompagnée de six techniques de rétroaction correctrice (reformulation, répétition, incitation, correction explicite, demande de clarification et rétroaction métalinguistique). Le professeur doit indiquer, en encerclant le chiffre qui correspond le mieux à son choix, à quel point il est d'accord avec chaque technique de correction (voir Annexe 2).

3.4.1.1.2 La forme générale

Le questionnaire se compose de trois sections dont les questions sont rédigées en français. Il s'agit de questions fermées pour lesquelles on a établi une échelle de réponse en cinq points, car

« l'utilisation d'une échelle bipolaire en cinq points implique qu'il y a un point neutre, le point 3. Celui-ci vise à faciliter la tâche du sujet en ne l'obligeant pas à polariser sa réponse lorsqu'il se sent indifférent ou incertain face à un énoncé donné » (Louis et Trahan, 1995, p. 72).

C'est la raison pour laquelle nous avons choisi une échelle impaire. De plus, une telle échelle, contrairement à une autre en trois points, permet au sujet de nuancer ses réponses. Par ailleurs, l'échelle de sept ou neuf points demande « des différenciations trop

sophistiquées de la part du sujet qui peuvent rendre peu significatives les différences entre deux points consécutifs » (Fontaine, 1988. p. 92).

Pour répondre à la première partie du questionnaire, le professeur doit encrer sa réponse. Dans la deuxième partie, il doit indiquer son degré d'accord ou de désaccord avec chacun des énoncés en encrer le chiffre qui correspond le mieux à son choix et, dans la troisième partie, il doit indiquer, en encrer le chiffre qui correspond le mieux à son choix, à quel point il est d'accord avec chaque technique de rétroaction corrective.

3.4.1.1.3 L'ordonnement des thèmes

Comme nous l'avons déjà mentionné, le questionnaire contient d'autres items que ceux de la rétroaction corrective pour que les participants ne connaissent pas l'objectif réel de notre recherche et qu'ils agissent d'une façon naturelle. Pour organiser ces items, nous avons privilégié les nombres impairs pour la rétroaction corrective et les nombres pairs pour les autres sujets (à l'exception des items 66 et 68). Pour contrôler la proximité des items traitant du même sujet/facteur, nous les avons éloignés. Par exemple, nous avons deux items sur le moment où le professeur doit corriger l'erreur orale de l'étudiant, les numéros 27 et 55.

3.4.1.1.4 La soumission à des experts

Les questionnaires ont été soumis pour rétroaction auprès de trois juges experts (trois professeurs de l'Université de Montréal), au cours du mois de décembre 2007, pour que soient vérifiées la pertinence et la clarté de chaque question et pour que le moins de modifications possibles à la forme et au contenu ne doivent être apportées par la suite. En outre, nous leur avons demandé d'ajouter leurs suggestions et les commentaires qu'ils jugeaient appropriés. Ce processus de vérification nous a menée à apporter quelques

modifications et corrections à notre questionnaire. Ces modifications sont regroupées et incluses dans la version finale du questionnaire (voir Annexe 2).

3.4.1.1.5 La pré-expérimentation

Nous avons mis à l'essai ce questionnaire en Égypte avec un petit échantillon (quatre professeurs) en janvier 2008 pour nous assurer de son efficacité et déterminer si certaines modifications ne s'imposaient pas en ce qui a trait à la forme et à la clarté de chaque item. Les professeurs ont été invités à noter et à commenter les items qu'ils avaient mal compris. Une analyse de la fiabilité des items du questionnaire a donné un coefficient d'Alpha Cronbach de 0,84. Il est à noter que la valeur de Cronbach Alpha doit être égale ou supérieure à 0,60 (Rea et Parker, 2005). Il faut mentionner que nous avons ajouté après cette analyse des définitions de quelques termes utilisés dans le questionnaire pour les rendre plus clairs pour l'échantillon (par exemple, la répétition et la demande de clarification), car un professeur nous a demandé la signification du concept de répétition durant la mise à l'essai. Ces définitions sont incluses dans la version finale du questionnaire (voir Annexe 2).

3.4.1.1.6 La mise en forme finale

Notre questionnaire se compose de 11 pages : a) une page couverture ; b) une page de présentation dans laquelle nous mentionnons la nature et l'objectif du questionnaire, les consignes, le temps prévu pour y répondre et la confidentialité des données recueillies, une information qui a déjà été fournie dans le formulaire de consentement signé par chaque participant avant le début de l'étude ; c) une page de définitions des termes utilisés : reformulation, autocorrection, correction explicite, rétroaction métalinguistique, incitation, répétition et demande de clarification ; d) une page de première section : renseignements personnels sur le sexe, le nombre d'années d'expérience, la profession, la matière enseignée, etc. ; e) six pages de deuxième section : 77 items dont 41 sur la rétroaction

corrective et 36 sur l'enseignement et l'apprentissage de LE, la motivation et le rôle de l'enseignant et de l'apprenant dans l'apprentissage et f) une page de troisième section : trois phrases erronées dont chacune est accompagnée de six techniques de rétroaction corrective (reformulation, répétition, incitation, correction explicite, demande de clarification et rétroaction métalinguistique) et le professeur doit indiquer à quel point il est d'accord avec chaque technique. La version finale de ce questionnaire, comme distribuée à notre échantillon de professeurs, est présentée à l'annexe 2.

3.4.1.1.7 Les procédures de l'administration du questionnaire

Dans un premier temps, nous avons téléphoné aux doyens, aux directeurs ainsi qu'aux professeurs des départements de langue française des trois universités retenues pour la recherche en janvier 2008 afin a) de les informer de notre recherche, b) de solliciter leur participation, c) de leur expliquer pourquoi nous les avons choisis comme échantillon de notre recherche et d) d'obtenir leur autorisation. Une communication officielle a fait suite à ce premier contact téléphonique. Nous avons distribué aux professeurs le formulaire de consentement déjà approuvé par le comité déontologique de l'Université de Montréal et qui les a informés de la confidentialité de la recherche et de leur droit de retirer en tout temps leur participation s'ils le veulent, et ce, sur simple avis verbal sans devoir justifier leur décision en complétant la fiche de consentement (voir Annexe 1). On les a aussi informés, dans ce formulaire, que l'étude portait sur les croyances et l'interaction en classe de FLE (d'où la pertinence des items du questionnaire qui ciblaient les dimensions autres que la rétroaction) sans spécifier toutefois que la rétroaction corrective était la seule dimension d'interaction qui nous intéressait, pour ne pas attirer leur attention sur cette même dimension et éventuellement influencer sur leur façon habituelle de corriger leurs étudiants. Nous avons estimé que, par souci d'honnêteté, il était important d'informer les professeurs que notre analyse des données ne devait porter que sur la rétroaction corrective en classe. Pour cela, un autre formulaire de consentement a été signé par les neuf professeurs interrogés et observés à la fin de l'observation. Dans ce dernier formulaire de

consentement, nous les avons informés que notre objectif essentiel de l'observation dans leur classe ciblait les techniques de rétroaction corrective utilisées à l'oral (voir Annexe 1).

Étant donné que le questionnaire risquait d'attirer l'attention des professeurs sur l'importance de la rétroaction corrective dans l'étude et, par conséquent, d'influer sur leur pratique lors des séances d'observation, et conformément aux recommandations de Lafortune et *al.* (2003) qui parlent de l'importance d'étudier la pratique avant de questionner les participants sur leurs croyances, celui-ci a été distribué à 25 professeurs (six professeurs des cours préparant au DELF, trois professeurs d'expression orale et 16 autres professeurs au département du français) des trois universités au cours du mois de février 2008 avant d'effectuer l'entrevue et après la première observation en classe. Les professeurs ont répondu au questionnaire sur place. Le temps de réponse au questionnaire n'a pas dépassé 35 minutes pour chaque professeur. Nous jugeons que le nombre de professeurs est assez représentatif du nombre de professeurs du FLE en Égypte. Rappelons que le nombre de professeurs de français est très limité, puisque le français est considéré comme la deuxième LE après l'anglais. Il faut aussi mentionner que nous avons fait passer les questionnaires en personne avec notre échantillon, car le questionnaire transmis par la poste est un questionnaire auto-administré, auquel on peut répondre à sa convenance et à sa façon après un temps de réflexion. La personne interrogée peut consulter l'ensemble des questions avant d'y répondre et essayer de rendre ses réponses les plus cohérentes possible, ce qui enlève toute spontanéité (Blais, 1992), ce qui nuit ainsi à la validité des données.

3.4.1.2 Questionnaire pour les étudiants

Nous avons fait passer le questionnaire aux étudiants en deux séances, car durant la mise à l'essai, les étudiants l'avaient trouvé trop long. Dans les lignes qui suivent, nous exposons les démarches accomplies pour développer et administrer le questionnaire aux étudiants.

3.4.1.2.1 Le contenu

Le contenu du questionnaire des professeurs, plus précisément dans les deuxième et troisième parties, et le contenu du questionnaire des étudiants étaient assez semblables. Nous avons présenté le questionnaire aux étudiants en deux parties. La première partie comportait les mêmes items concernant la rétroaction corrective que la deuxième partie du questionnaire des professeurs. Cette partie vise à découvrir les croyances des étudiants quant à la rétroaction corrective. On n'y a pas ajouté d'autres items que la rétroaction corrective, comme dans le questionnaire des professeurs. On a supprimé l'item 21 (la correction des erreurs en classe de FLE s'avère plus facile à l'écrit qu'à l'oral) et l'item 66 (la majorité des erreurs orales des étudiants en FLE est due à l'influence de la L1), car nous ne voyons pas la pertinence de les donner aux étudiants. Ces deux items sont reliés à la pratique des enseignants quant à la rétroaction corrective et leurs remarques quant aux erreurs orales de leurs étudiants. En somme, la première partie du questionnaire adressé aux étudiants se compose de 39 items portant sur la rétroaction (voir Annexe 3). La deuxième partie du questionnaire des étudiants est la même que la troisième partie du questionnaire des professeurs dans laquelle on a présenté trois énoncés erronés d'ordre grammatical, phonologique et lexical, suivis par un ensemble de techniques de rétroaction possibles (reformulation, répétition, incitation, correction explicite, demande de clarification et rétroaction métalinguistique). Cette deuxième partie vise à découvrir les croyances des étudiants sur la pratique idéale des professeurs quant à la rétroaction en classe. L'étudiant doit indiquer, en encerclant le chiffre qui correspond le mieux à son choix, à quel point il est d'accord avec chaque technique de correction (Annexe 3). Il faut noter que les énoncés diffèrent légèrement selon que le questionnaire s'adresse aux étudiants ou aux professeurs. Par exemple, l'item 13 dans le questionnaire des professeurs est « La correction des erreurs orales en FLE augmente le niveau d'anxiété chez l'étudiant ». Cet item a été reformulé quelque peu pour mieux s'adapter aux étudiants. Il a été transformé en : « La correction des erreurs orales en FLE me rend anxieux » (item 7 dans la première partie du questionnaire des étudiants).

3.4.1.2.2 La forme générale

Les items du questionnaire sont rédigés en français avec une traduction de chaque item en arabe pour que les étudiants les comprennent bien. Ils sont fermés avec des échelles de réponse en cinq points Likert. L'étudiant est invité à indiquer son degré d'accord ou de désaccord avec chacun des énoncés en encerclant le chiffre qui correspond le mieux à son choix.

3.4.1.2.3 L'ordonnancement des items

Comme dans le questionnaire des professeurs, nous avons essayé de contrôler la proximité des items traitant du même élément en les éloignant les uns des autres. Par exemple, nous avons six items portant sur la relation entre les techniques de rétroaction corrective et le niveau de l'étudiant. Ceux-ci sont les items numérotés 6, 12, 18, 24, 30 et 39. Cet ordre nous permet d'assurer que l'étudiant encercle le chiffre qui reflète exactement ce qu'il pense et qu'il n'a pas choisi une réponse au hasard.

3.4.1.2.4 La soumission à des experts

Nous avons d'abord soumis le questionnaire à trois professeurs de l'Université de Montréal au cours du mois de décembre 2007 en leur demandant d'ajouter leurs suggestions et commentaires pour que soient vérifiées la pertinence du contenu et la clarté de la structure des items en français. À la suite de cette étape, nous avons apporté quelques modifications et corrections à notre questionnaire. Puisque le niveau des étudiants est assez faible, comme nous l'avons déjà mentionné, nous avons traduit les items du questionnaire en arabe pour être certaine qu'ils les ont bien compris. La validation de la traduction du questionnaire en arabe, quant à elle, a été réalisée par trois professeurs de FLE dans des universités égyptiennes pour s'assurer que la traduction reflète bien ce que nous voulions dire en français. Enfin, la validation de la structure des questions en arabe a été faite par un

professeur d'arabe à l'Université de Beni-Suef en Égypte au cours des mois de décembre 2007 et de janvier 2008. Après chaque étape, nous avons également apporté des modifications et des corrections à nos items (voir Annexe 3).

3.4.1.2.5 La pré-expérimentation

Au début, nous avons un seul questionnaire formé de deux parties. Nous l'avons mis à l'essai au mois de janvier 2008 sur un petit échantillon composé de quinze étudiants. Durant ce test pilote, nous avons invité les étudiants à faire part, sur le questionnaire soit en arabe soit en français, selon leur volonté, de leurs commentaires sur les items auxquels ils avaient du mal à répondre ou à nous transmettre oralement leurs commentaires. Cette démarche nous a permis d'apporter certaines modifications. Par exemple, ces commentaires nous ont conduite à diviser le questionnaire en deux parties : la première partie qui consistait en 39 items sur la rétroaction dans un questionnaire, et la deuxième, qui comprenait les énoncés erronés et les techniques de rétroaction corrective possibles dans un autre questionnaire. Cette décision a été prise, car les étudiants avaient exprimé leur souhait de le faire sur deux séances et avaient trouvé trop long, en termes de temps, de répondre à ces deux parties en une séance. Une fois les questionnaires administrés, nous avons calculé le coefficient d'alpha Cronbach. Celui-ci est de 0,76. À la suite de cette analyse, nous avons reformulé la traduction de certains items, comme les items 8 et 12, car presque 80 % des étudiants ont encerclé le chiffre 3 en répondant à ces items, ce qui peut être dû au fait que les étudiants n'aient pas bien compris ces items. Ce processus de pré-expérimentation nous a aussi conduite à reformuler certains termes utilisés en arabe (ex., reformulation, item 4 et autocorrection, item 6) et à modifier la forme de la deuxième partie pour qu'elle soit plus claire pour l'échantillon. Par exemple, durant la mise à l'essai, nous avons demandé aux étudiants d'encercler la technique de rétroaction corrective qu'ils préfèrent pour chaque erreur mentionnée. Les étudiants ont choisi plus d'une technique. Nous avons estimé qu'il serait mieux d'indiquer à quel point ils sont d'accord avec chaque technique de rétroaction corrective comme dans le questionnaire des professeurs. À cause de toutes ces

modifications, nous avons jugé nécessaire de remettre les deux questionnaires à l'essai avant de les faire passer à l'échantillon cible. Une fois les changements nécessaires effectués, nous avons soumis les deux questionnaires révisés à huit autres étudiants afin de nous assurer de la clarté des items modifiés. Cette deuxième mise à l'essai nous a démontré, en grande partie à cause de l'absence de commentaires et de questions de clarifications, que les questionnaires étaient clairs et que nous pouvions les administrer à tous les étudiants. Avant de procéder, nous avons calculé la valeur d'Alpha Cronbach pour nous assurer de la validité interne de ces items. Une valeur de 0,78 a été obtenue. Celle-ci nous montre que l'homogénéité interne et la corrélation des items du questionnaire sont satisfaisantes. La première version ainsi que la version finale de ces parties du questionnaire, comme distribuées à notre échantillon d'étudiants, sont présentées dans l'annexe 3.

3.4.1.2.6 La mise en forme finale

La première partie du questionnaire se compose de sept pages : a) une page couverture ; b) une page d'information au sujet de la nature et de l'objectif de l'étude, du temps prévu pour répondre au questionnaire, des consignes et de la confidentialité de données recueillies ; c) cinq pages contenant les 39 items portant sur les croyances quant à la rétroaction corrective. Ces questions étaient présentées en français avec les traductions correspondantes en arabe (Annexe 3). La deuxième partie contient cinq pages : a) une page couverture ; b) une page de présentation de la nature, de l'objectif, du temps prévu pour répondre et des consignes pour répondre au questionnaire ; c) trois pages contenant trois phrases erronées. Chaque phrase est accompagnée de six techniques de rétroaction corrective. La version finale de nos deux questionnaires, comme distribuée à notre échantillon d'étudiants, est présentée à l'annexe 3.

3.4.1.2.7 Les procédures de l'administration du questionnaire

Par l'intermédiaire de leurs professeurs, nous avons pris les arrangements nécessaires pour rencontrer les étudiants et leur expliquer l'objectif de notre questionnaire et les démarches nécessaires pour y répondre. Cette séance d'information s'est tenue avec les étudiants en l'absence des professeurs. Afin de les assurer de la confidentialité de la recherche, nous les avons informés que les données recueillies de ce questionnaire demeureront strictement confidentielles et ne seront utilisées que pour les fins de notre recherche et qu'elles resteront toujours anonymes (voir la page « présentation » dans la version finale à l'annexe 3) et nous les avons informés oralement qu'ils pourraient mettre fin à leur participation à tout moment s'ils le jugeaient nécessaire, sans aucune justification.

Nous avons distribué nous-mêmes la première partie du questionnaire à 175 étudiants au début de notre collecte de données, c'est-à-dire au mois de février 2008. Le temps accordé pour répondre aux questions était de 35 minutes par étudiant. La deuxième partie du questionnaire, dont le temps de réponse alloué était de 15 minutes, a été distribuée aux mêmes étudiants au mois d'avril 2008. Vu que sept étudiants avaient abandonné le cours de préparation au DELF, cette deuxième partie du questionnaire n'a été donnée qu'à 168 étudiants. Il est important de mentionner que les professeurs étaient absents de leur classe au moment de l'administration des deux parties du questionnaire aux étudiants.

De la façon dont ils étaient conçus, les questionnaires présentés aux professeurs et aux étudiants mesuraient deux des trois axes recommandés par Pajares (1992). La deuxième partie du questionnaire des professeurs et la première partie du questionnaire des étudiants nous permettaient de savoir ce que les participants disaient de la rétroaction corrective. La troisième partie du questionnaire des professeurs et la deuxième partie du questionnaire des étudiants nous informaient de ce qui pouvait se faire en situation idéale. Il restait à savoir ce que les professeurs faisaient réellement dans les salles de classes

(troisième axe de Pajares, 1992). L'entrevue et l'observation, qui seront décrites ci-dessous, visaient à éclairer cet axe d'information.

3.4.2 Entrevue semi-dirigée

Comme nous l'avons souligné précédemment dans le cadre conceptuel, la majorité des chercheurs ont utilisé l'entrevue pour examiner les croyances des professeurs et des étudiants. Utile pour recueillir des données, cette méthode permet au chercheur d'obtenir de l'information plus approfondie, car elle donne une grande liberté aux sujets pour exprimer leurs croyances dans leurs propres mots, sans qu'il y ait de choix de réponses prédéterminées comme dans les questionnaires. Par conséquent, elle offre une compréhension assez large du phénomène à étudier (Fortin et *al.*, 1996).

3.4.2.1 Choix du type d'entrevue

Selon Massé (1992), l'entrevue représente « une forme de communication établie entre deux personnes qui ne se connaissent pas » (p. 107). Il existe deux types d'entrevue : l'entrevue dirigée, où le chercheur pose seulement des questions fermées et structurées, et l'entrevue semi-dirigée, où il doit laisser parler la personne interrogée, tout en lui proposant certains thèmes si elle ne les aborde pas spontanément, si bien que le contenu est semi-structuré (Fortin et *al.*, 1996). Nous avons choisi l'entrevue semi-dirigée pour notre recherche, car celle-ci nous permettra de connaître, de comprendre et de bien décrire les croyances des professeurs. Celle-ci se présente sous la forme d'« une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur » (Savoie-Zajc, 2003, p. 296). Elle est axée sur un sujet, donc n'est pas un discours libre (Mayer et Ouellet, 1991). Selon Savoie-Zajc (2003), l'entrevue semi-dirigée permet au chercheur d'entrer en contact direct et personnel avec les sujets, donc d'obtenir l'information désirée, d'orienter les sujets, de les motiver, de rectifier leurs écarts, de reformuler les questions mal posées et d'en introduire de nouvelles si les réponses ne sont pas satisfaisantes.

3.4.2.2 Contenu et thèmes de l'entrevue

À partir du contenu du cadre conceptuel explicité au deuxième chapitre, nous avons élaboré les questions de notre entrevue. Celle-ci s'est déroulée autour de 14 questions dont huit portaient sur la rétroaction corrective : l'importance, le moment de correction, la fréquence, la réaction des étudiants, les facteurs qui influencent (le niveau, le type d'erreur, etc.), les techniques utilisées, les effets et la pratique (voir Annexe 4).

Les six autres questions portaient sur les six sujets suivants : a) l'utilisation de la LI dans les classes de LE ; b) les dictionnaires bilingues en classe de FLE ; c) le travail en groupe ; d) l'importance de la lecture ; e) l'enseignement de la grammaire et f) l'emploi des matériaux en classe. Nous avons posé des questions sur d'autres sujets que la rétroaction corrective, comme on trouve d'autres items que ceux portant sur la rétroaction corrective dans le questionnaire des professeurs, pour qu'ils ne comprennent pas l'objectif réel de notre étude et se comportent naturellement durant l'observation en classe. Les données des questions hors sujet ne feront pas partie du corpus de cette étude-ci (pour la poursuite d'une analyse postdoctorale). Elles pourront nous permettre, après, de tracer une image complète sur les croyances des professeurs quant à l'enseignement du FLE en général.

3.4.2.3 Validation de l'entrevue

Les questions posées lors des entrevues ont été élaborées et présentées aux juges experts (trois professeurs de l'Université de Montréal) (en décembre 2007) pour savoir si elles étaient complètes et traitaient de la même information qui figurait dans le questionnaire et pour éviter de recueillir de l'information superflue qui risquait de diminuer la validité de nos résultats. Cette démarche nous a permis de vérifier que nos questions étaient pertinentes pour notre échantillon. Après la consultation des juges experts, des reformulations et des remaniements ont été effectués (voir Annexe 4). Il faut mentionner qu'un des juges experts a suggéré de ne pas utiliser le mot « pourquoi », car il est considéré

comme direct et éventuellement agressif, et d'utiliser une autre formulation comme «pouvez vous m'en dire plus ». Cette recommandation ainsi que toutes les autres ont été retenues. Cependant, lors de l'entrevue, on a remarqué que les professeurs n'ajoutaient pas de nouvelles informations lorsqu'on leur demandait d'élaborer leurs réponses. En fait, on a remarqué qu'ils répétaient ce qu'ils venaient de dire, ce qui nous a poussée à être plus directe en demandant « pourquoi ».

3.4.2.4 Déroulement de l'entrevue

Nous avons contacté les neuf professeurs (le professeur responsable du cours d'expression orale et les deux responsables des cours de préparation au DELF) des trois universités ciblées au mois de mars 2008 pour fixer un rendez-vous. Nous les avons interrogés aux mois de mars et d'avril 2008. Nous avons mené l'entrevue en adaptant la forme des questions aux besoins de chaque répondant, c'est-à-dire que si le professeur n'avait pas compris une question, nous la lui reposions d'autres façons : « Comment corrigez-vous les erreurs de vos étudiants ? Quelle technique utilisez-vous ? Quelle est votre réaction face aux erreurs de vos étudiants ? Vous m'avez dit que vous poussez vos étudiants à s'auto-corriger, comment ? Qu'est ce que vous faites ? ». L'entrevue s'est déroulée en français. Nous avons rencontré individuellement chaque professeur deux semaines après le début de l'étude, c'est-à-dire après deux heures d'observation dans les classes de chaque professeur participant. L'entrevue a eu lieu à leur bureau. La durée de l'entrevue a varié entre 40 et 50 minutes. L'entrevue a été enregistrée sur un magnétophone pour éviter la prise de notes qui pouvait briser le rythme des échanges. Notre rôle s'est limité à écouter les professeurs et à les guider tranquillement pour recueillir le plus d'information utile possible pour notre recherche.

3.4.3 Observation

De même que pour le questionnaire et l'entrevue, l'observation est un outil très exploité dans l'étude des croyances. Elle est « l'enregistrement des actions perceptibles dans leur contexte naturel » (Friedrichs et Ludtke, 1980, p. 3 ; traduit par Laperrière, 2009, p. 316). Il en existe deux types : l'observation directe et l'observation participante. Tous les chercheurs dans les études mentionnées précédemment dans le cadre conceptuel ont eu recours à l'observation directe, dont l'objectif est de « décrire, de façon exhaustive, les composantes objectives d'une situation sociale donnée » (Laperrière, 2009, p. 312). Ils restaient extérieurs à l'activité observée en recueillant les données au moyen de notes écrites ou d'enregistrement audio ou vidéo. On distingue également deux types d'observation directe, structurée ou non. En situation d'observation non structurée, le chercheur analyse la situation étudiée dans toute sa richesse et toute sa complexité sans rien préparer et en notant seulement les événements observés, alors que, dans l'observation structurée, il précise, avant de commencer, les paramètres de la situation étudiée comme le temps, le nombre de sujets, les unités comportementales et les feuillets codifiés d'enregistrement des données. Autrement dit, il doit préciser ce qui est observé, comment l'observer, quand l'observer et comment noter les observations (Massé, 1992). Dans notre étude, nous avons eu recours à l'observation directe structurée.

Pour étudier le lien entre les croyances des professeurs et leur pratique réelle (deuxième et troisième question de recherche), nous avons procédé à trois observations directes dont chacune a duré une heure dans la classe de chaque professeur. En d'autres termes, nous avons observé et enregistré trois séances de trois heures dans la classe de chacun des neuf professeurs interrogés lors de l'entrevue pour avoir un total de vingt-sept heures d'observation. Cette observation avait pour but de déterminer les techniques de rétroaction corrective réellement utilisées par les professeurs et de vérifier s'il y avait une différence entre les croyances des professeurs et leurs pratiques pour savoir si les techniques utilisées sont appropriées et appréciées par les étudiants ou non. Pour ce faire,

nous avons téléphoné aux professeurs pour planifier des dates de rencontres. Nous leur avons expliqué la nature de notre recherche et nos outils et le déroulement de l'observation en classe. Nous avons ainsi obtenu leur acceptation officielle (certificat de consentement, Annexe 1). Nous avons utilisé un caméscope et trois enregistreuses pendant notre observation. Au début du cours, nous avons noté l'information que l'enregistrement ne peut pas saisir, comme la date, l'heure, le nom du cours et le code qu'on a accordé à chaque professeur observé, le nombre d'étudiants en classe et l'année scolaire. S'il y avait autre chose qu'on devait noter, on le notait à la fin du cours. Il n'y a eu aucune intervention de notre part durant le déroulement de l'observation en classe.

Cependant, comme toutes les méthodes, l'observation a ses avantages et ses limites. Selon Massé (1992), le plus grand atout de l'observation directe est qu'elle permet d'observer le comportement au moment où il se produit. En plus, la méthode tient compte du contexte réel dans lequel interagissent les acteurs. Toutefois, son utilisation reste exigeante : elle demande l'élaboration d'une grille d'observation, le recrutement et la formation d'observateurs et la collecte d'un nombre suffisant d'informations. Le chercheur doit également être compétent et neutre. Par ailleurs, les personnes observées peuvent modifier ou changer leurs comportements réels, ce qui réduit la fiabilité des données recueillies. Pour éviter ce biais, nous avons informé les professeurs au début que nous avions l'intention d'examiner leur interaction orale en classe. Nous n'avons pas précisé que notre cible était seulement la rétroaction corrective. Pour cette raison, un autre formulaire de consentement, qui faisait clairement mention que la rétroaction était la seule dimension de l'interaction qui nous intéressait, a été rempli par les neuf professeurs observés après la fin de la collecte des données (voir Annexe 1) nous autorisant à analyser les données obtenues. Ce deuxième consentement, comme le premier, leur donnait la chance de retirer leur participation.

De plus, la subjectivité du chercheur peut influencer son choix quant aux situations à observer, à sa perception et à son explication des situations et, en conséquence, à ses

analyses, ce qui compromet la validité des données recueillies et analysées. Selon les méthodologues de l'observation (Laperrière, 2009 ; Massé, 1992), pour minimiser ces biais et maximiser la validité des données, le chercheur doit recueillir le plus de données possible sur la situation observée, indiquer clairement les limites de ce qu'il connaît, bien analyser la situation. Pour diminuer ces biais et augmenter la validité de nos données, nous avons utilisé l'enregistrement audio et vidéo pour recueillir le plus de données possible. De plus, nous avons essayé de prendre le plus de notes possible qui pouvaient aider à avoir une idée complète de la situation. Le tableau 5 illustre les différentes étapes de la collecte de données.

Tableau 5 : Le déroulement de la collecte de données

Phases de la Recherche	Étapes de la Recherche	Moyens	Opérations
Préopératoire	Élaboration d'instruments	<ul style="list-style-type: none"> - Le formulaire de consentement -Deux questionnaires : un pour les professeurs et un pour les étudiants. 	<ul style="list-style-type: none"> -Demande de la permission d'effectuer la collecte de données auprès du comité déontologique en novembre 2007. -Précision du contenu -Détermination de la forme générale -Ordonnancement des thèmes -Validation par des experts (trois professeurs au département de didactique à l'Université de Montréal en décembre 2007 et janvier 2008)

		<p>Les questions de l'entrevue</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Première mise à l'essai (par quatre professeurs et quinze étudiants égyptiens en janvier 2008) - Deuxième mise à l'essai par huit étudiants en janvier 2008 - Mise en forme finale - Précision des thèmes - Élaboration des questions - Validation (par trois professeurs au département de didactique à l'Université de Montréal en décembre 2007). - Reformulation des questions
	Sélection de l'échantillon		<ul style="list-style-type: none"> - Trois universités égyptiennes. - Faculté de pédagogie et de langue. - Les neuf professeurs des cours oraux (DELF et expression orale). - Étudiants de 1^{er} cycle.
	Établissement d'un plan de distribution et de collecte des questionnaires.		<ul style="list-style-type: none"> - Contacts avec le doyen, le chef de département, les neuf professeurs des cours choisis dans chaque faculté en janvier 2008. - Contact avec les neuf

	Établissement d'un plan pour effectuer l'entrevue		professeurs et prise d'un rendez-vous en mars 2008.
Opérateur	Collecte des données	<p>La première fiche de consentement</p> <p>Première partie du questionnaire des étudiants</p> <p>Première observation</p> <p>Questionnaire des professeurs</p> <p>Deuxième observation</p> <p>Entrevue</p>	<p>Administration (au mois de janvier 2008)</p> <p>Administration aux 175 étudiants (au mois de février 2008)</p> <p>- Contact avec les neuf professeurs. -Prise en compte du temps du cours. -Enregistrement du cours.</p> <p>- Administration aux 25 professeurs (à la fin du mois de février 2008).</p> <p>- Enregistrement du cours.</p> <p>- Contact les neuf professeurs. - Prise de rendez-vous. - Entrevue (aux mois de mars et d'avril 2008).</p>

		Troisième observation	Enregistrement du cours.
		Deuxième partie du questionnaire des étudiants	Administration aux 168 étudiants (au mois d'avril 2008).
		La deuxième fiche de consentement	Administration (au mois de février 2009).

Après avoir terminé la phase de collecte des données, nous avons commencé la phase d'analyse. Dans la section suivante, nous allons préciser les diverses étapes par lesquelles nous sommes passées pour analyser et extraire de ces données les croyances des professeurs et des étudiants quant à la rétroaction corrective ainsi que les techniques utilisées en classe.

3.5 Analyse des données

Pour analyser les données recueillies grâce aux outils utilisés dans cette recherche, nous avons eu recours à trois types d'analyse, à savoir l'analyse statistique, l'analyse du contenu et l'analyse descriptive. Dans cette section, nous présentons les différents types d'analyse utilisés pour chaque outil de collecte de données et nous présenterons en détail, au quatrième chapitre, les modalités d'analyse des données permettant de répondre à chaque question de recherche.

3.5.1 Le questionnaire

Pour la première et la troisième partie du questionnaire des professeurs (la partie démographique et la partie sur la pratique idéale) ainsi que la deuxième partie du questionnaire des étudiants (la partie sur la pratique idéale), nous avons effectué une analyse descriptive. Nous avons utilisé ce type d'analyse, car il permet de condenser beaucoup de données dans un simple résumé et de faire des comparaisons (Dominjon-Freyssinet, 1997).

Quant à la partie du questionnaire dans laquelle les participants devaient répondre aux différentes questions sur leurs croyances (la deuxième partie pour les professeurs et la première partie pour les étudiants), nous avons effectué une analyse factorielle pour l'ensemble des items concernant la rétroaction corrective (41 items pour les professeurs et 39 items pour les étudiants) afin d'étudier la saturation de chacun des items du questionnaire. Nous avons choisi d'effectuer une analyse factorielle à cause du grand nombre d'items suscités par le questionnaire. Cette analyse factorielle nous permet de voir les associations entre les items du questionnaire et, par conséquent, de réduire les données retenues de ces items à un petit nombre de facteurs plus facilement interprétables. L'analyse factorielle vise à réduire bon nombre d'items à quelques facteurs qui expliquent un pourcentage important de la variance des items originaux (Stafford et Bodson, 2006). L'analyse a été effectuée avec le logiciel SPSS- Windows. Tout au long du chapitre 3, les études théoriques et empiriques sur la rétroaction ont été présentées afin d'introduire les arguments autour de la rétroaction et, par conséquent, de dégager les facteurs qui sont susceptibles de déterminer les croyances. Un premier résumé de tous ces facteurs a été présenté dans le tableau 3. Cet ensemble de facteurs a servi à la formulation de différentes questions de la deuxième partie du questionnaire. Cependant, vu le manque et même l'absence de la littérature sur les facteurs ayant un lien avec et un effet sur les croyances, on a choisi d'effectuer une analyse factorielle de type exploratoire. Toute saturation supérieure à 0,30 a été considérée comme significative et a été retenue pour la détermination des

facteurs (Field, 2005). Par conséquent, toute saturation inférieure à ce seuil de 0,30 n'a pas été retenue. L'étude des valeurs propres et des pourcentages de la variance expliquée par les facteurs, de même que l'examen des items servant à nommer les facteurs obtenus nous ont conduit à opter pour une structure en quatre facteurs. Ces quatre facteurs seront décrits en détail au quatrième chapitre.

D'habitude, les items non-retenus par l'analyse factorielle ne font pas l'objet d'autres analyses, ce qui n'est pas le cas dans ce travail. Nous avons décidé d'effectuer des analyses descriptives et statistiques des items qui n'ont pas saturé sur les 4 facteurs obtenus. Nous nous sommes surtout attardée à l'analyse de 3 points importants, à savoir la fréquence de la rétroaction (items 15 et 35), son moment (items 27 et 55) et les techniques utilisées (items 43 et 69) pour différentes raisons : 1) les croyances en lien avec ces items peuvent être comparées avec la pratique, car ils sont observables et quantifiables ; 2) la fréquence et le moment de la correction sont au centre du débat entourant la rétroaction. Vu leur importance, et étant donné que nous avons posé seulement 2 questions en lien avec chacun de ces facteurs alors qu'il fallait au moins 3 à 4 items pour obtenir un facteur (Stafford et Bodson, 2006 ; Rea et Parker, 2005), nous avons jugé nécessaire de les analyser davantage. 3) L'analyse des autres items nous permet d'avoir une image complète des croyances des professeurs et des étudiants égyptiens quant à la rétroaction à l'oral. Il est vrai que les données obtenues à l'aide du questionnaire sont de type nominal qui ne se prête pas à des analyses de moyennes arithmétiques, mais vu que chaque niveau de l'échelle est associé à une valeur numérique (dans ce cas, 1 pour « complètement en désaccord » et 5 pour « complètement en accord »), cela nous permet de calculer la moyenne. Cette moyenne devient plus significative que la médiane qui est normalement la mesure de tendance centrale habituelle pour des données de type ordinal. Ce calcul des moyennes se base sur des suppositions qui permettent de traiter les données nominales en tant qu'intervalles. Il est, entre autres, supposé que les répondants comprennent la signification de chaque niveau de l'échelle et que la distance entre les différents niveaux de l'échelle est égale, ce qui n'est pas le cas pour les données nominales. Ce genre de manipulation est assez répandu dans la

recherche basée sur des questionnaires à échelle et il est même recommandé de travailler avec la moyenne (Rea et Parker, 2005, p. 108). En plus de nous permettre d'avoir une idée claire sur les croyances des deux groupes de participants, à savoir les professeurs et les étudiants, cette analyse nous permet de voir à quel point les réponses de ces deux mêmes groupes sont statistiquement différentes, et ce, moyennant des analyses *t*. Ceci étant dit, ce genre d'analyse ne nous permet pas de voir la dispersion/distribution des répondants à travers les différents niveaux de l'échelle. Seule une analyse des pourcentages pour chacun des cinq choix de réponses nous permet d'en prendre la mesure. En fait, Schultz (1996) a opté pour ce genre d'analyse en étudiant les croyances des enseignants à travers différents contextes (langue seconde comparée à langue étrangère). Étant donné que notre recherche essayait d'établir la différence entre les croyances des professeurs et celles de leurs étudiants, le calcul de la moyenne arithmétique nous semblait plus approprié pour répondre à cette question de recherche.

Tel que mentionné, une fois les facteurs établis, des tests *t* ont été effectués pour comparer les moyennes des professeurs et des étudiants obtenues à chacun des quatre facteurs. Puisque les données du questionnaire se prêtent à une analyse de moyennes, dans la mesure où ces données proviennent de deux groupes indépendants, l'utilisation des tests *t* est justifiée, d'autant plus qu'un test Levene a démontré l'homogénéité de la variance des deux groupes (voir annexe 9).

3.5.2 L'entrevue

Pour analyser les données recueillies lors des entrevues avec les neuf professeurs, nous avons commencé par transcrire les données obtenues. Après avoir terminé la transcription des données enregistrées, nous avons réécouté l'enregistrement et révisé la transcription pour ne perdre aucune information significative des données, ce qui s'est avéré une tâche de longue haleine. Nous avons ensuite procédé à une analyse de contenu pour classifier les données en fonction de quatre catégories à savoir le moment de la

correction, la fréquence de la rétroaction corrective, les techniques utilisées et la relation entre les techniques utilisées et le type d'erreur (voir Annexe 6). Ces catégories ont été choisies à la lumière des résultats du questionnaire qui ont montré que les avis des professeurs et des étudiants divergeaient quant à ces quatre aspects de la rétroaction. De plus, ces catégories représentent les seuls aspects susceptibles d'être étudiés au moment de l'observation de la rétroaction fournie par les professeurs dans leurs cours de français (le troisième outil de collecte des données). Il est important de mentionner ici que nous avons posé une question claire concernant chacune de ces catégories à l'entrevue. Si un professeur ajoute une information reliée à l'une de ces quatre catégories en répondant aux autres questions de l'entrevue, nous l'avons ajoutée aux questions concernant les catégories principales. Enfin, pour assurer la fidélité de la catégorisation et de la classification des données que nous avons transcrites, un travail d'accord inter-juge a été effectué avec une autre étudiante de doctorat dans le département de didactique. Le résultat de l'accord avec les catégorisations effectuées en rapport aux réponses à la question 9 (moment de correction), la question 8 (la fréquence de la rétroaction corrective), la question 12 (les techniques utilisées) et les questions 11 et 14 (la relation entre la technique utilisée et le type d'erreur) a atteint le pourcentage de 99%. Les résultats de chaque professeur ont été mis sous forme d'un tableau dont un canevas est présenté à l'annexe 6. L'ensemble des résultats des neuf professeurs sera présenté dans le chapitre des résultats.

3.5.3 L'observation

Après avoir transcrit toutes les données provenant de l'interaction entre les étudiants et leurs professeurs durant l'observation directe en classe, nous avons développé un modèle d'analyse pour coder les données. Ce modèle est inspiré de celui de Lyster et Ranta (1997) auquel nous avons ajouté nos propres catégories (voir Figure 2). Dans ce modèle, nous avons commencé par identifier toutes les productions erronées des étudiants et par classer les erreurs selon qu'elles étaient grammaticales, lexicales ou phonologiques. Une erreur a été classée comme grammaticale si elle était liée aux accords de genre ou de nombre entre

les déterminants, aux adjectifs et aux noms ou encore lorsqu'il s'agissait d'une erreur au niveau de la syntaxe (ordre des mots). Les erreurs lexicales faisaient référence à des utilisations lexicales inexactes, imprécises, inappropriées ou tout simplement à l'utilisation de mots anglais (la première LE de l'étudiant). L'erreur phonologique relevait de la prononciation, des liaisons ou des élisions nécessaires. On a ensuite codé la réaction des enseignants à ces erreurs. Ce codage a tenu compte du moment de la correction (immédiate ou différée) et la technique utilisée (une des six techniques de la taxonomie de Lyster et Ranta, 1997 ou une combinaison de techniques) (voir Annexe 9).

Il est à noter qu'un double codage a été effectué d'une façon indépendante sur tout le corpus afin de déterminer la nature des erreurs (grammaticales, lexicales ou phonologiques). Ce double codage a été effectué par la chercheuse elle-même et une étudiante du département de didactique qui a effectué ses études de 1^{er} cycle dans le département de linguistique. Les résultats des deux codeurs ont été comparés et un accord inter-juges de 95% a été obtenu. Un double codage a aussi été effectué par la chercheuse principale et une deuxième chercheuse pour analyser les techniques rétroactives. Les deux chercheuses ont commencé par analyser, indépendamment, l'interaction provenant de trois heures de cours. Les codages des deux juges ont été comparés pour obtenir un accord inter-juges de 93%. Les deux chercheuses ont aussi discuté des cas de désaccords. Ensuite, elles ont codé, indépendamment, l'interaction provenant de six autres heures de cours et ont comparé leurs codages pour obtenir un accord inter-juges de 99%. Ensuite, la chercheuse principale a complété le codage des autres cours (18 heures).

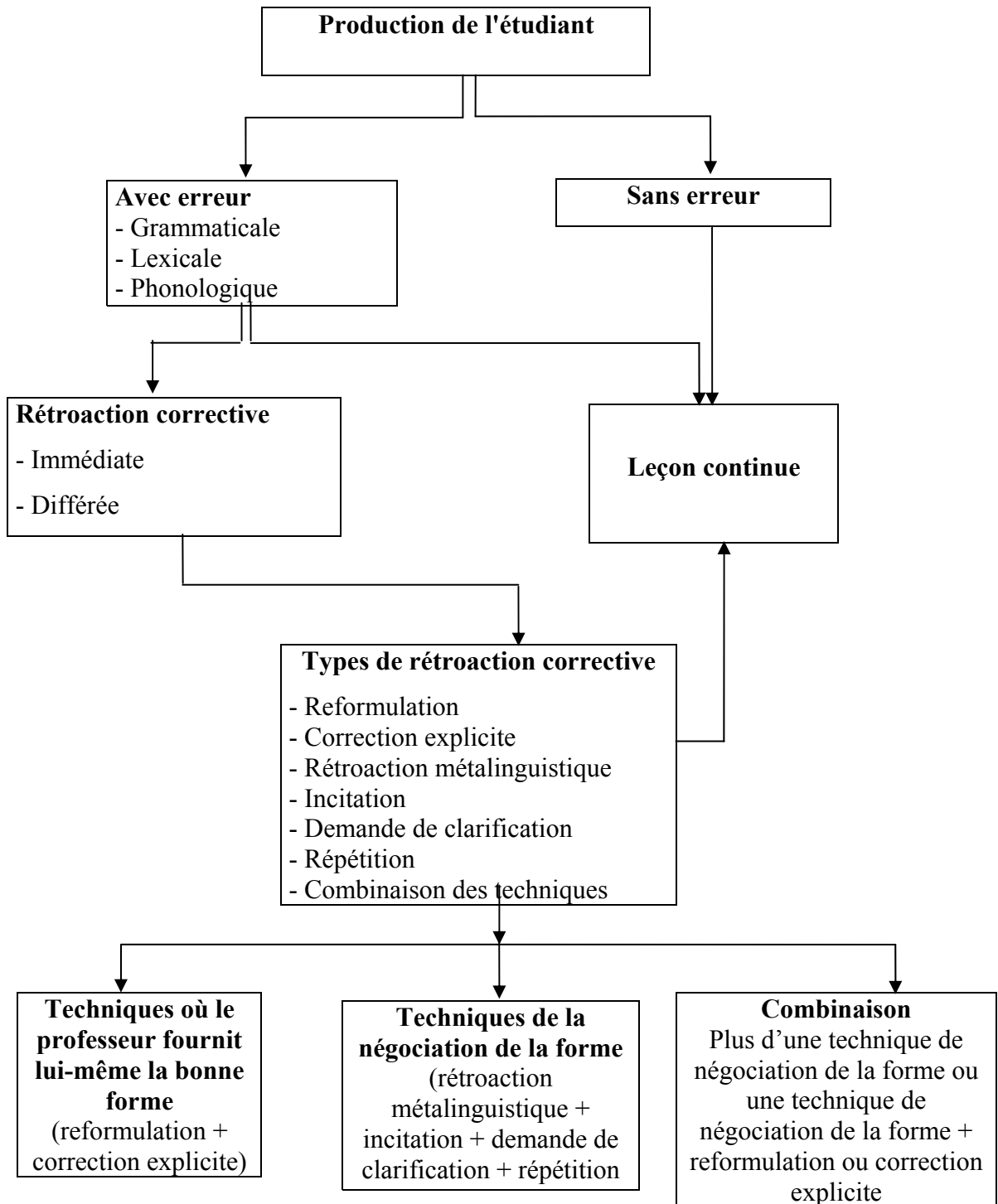


Figure 2 : Phases d'analyse des erreurs des étudiants (adapté de Lyster et Ranta, 1997)

Selon cette figure, trois techniques ont été calculées après avoir précisé le type de rétroaction corrective utilisée, le cumul des techniques incitant l'étudiant à s'auto-corriger, les techniques où le professeur fournit lui-même la bonne forme, et la combinaison de plus d'une technique.

En guise de conclusion, ce troisième chapitre a permis de présenter les modalités de collecte et d'analyse des données de cette recherche. Nous nous demandions s'il était possible de répertorier les croyances implicites auxquelles recourent les professeurs des universités égyptiennes, plus spécifiquement les professeurs des cours oraux dans les facultés de pédagogie et de langues ainsi que leurs étudiants. Pour ce faire, nous avons utilisé trois méthodes de collecte de données : le questionnaire, l'entrevue semi-dirigée et l'observation. Nous ne pouvons pas dire qu'une méthode est meilleure qu'une autre dans l'étude des croyances des professeurs et des étudiants. Chaque outil de collecte des données a ses avantages et ses limites. Le choix dépend de ce que le chercheur veut étudier (Tremblay et Perrier, 2006). Nous avons retenu le questionnaire et l'entrevue semi-dirigée pour étudier les croyances des professeurs à l'égard de la rétroaction corrective et de sa pratique dans une situation idéale, et l'observation pour recueillir des informations sur ce que les professeurs font réellement en classe. Le recueil d'information relative à ce que les professeurs font et disent de leurs pratiques est motivé par le fait que les comportements des enseignants résultent dans une large mesure de ce qu'ils croient (Johnson, 1994 ; Kagan, 1992 ; Pajares, 1992 ; Clark, 1988 ; Rokeach, 1970). Selon Johnson (1994), les croyances ne peuvent être observées ou mesurées, mais doivent être déduites de ce que les individus disent et font. Quant aux étudiants, nous leur avons soumis un questionnaire en deux temps afin de découvrir leurs croyances en ce qui a trait à la rétroaction corrective à l'oral et à la pratique idéale des professeurs. Le recueil de cette information est motivé par le fait que les croyances des étudiants influencent leur réussite scolaire et leur satisfaction vis-à-vis de leurs classes de langue et nous aident à comprendre les stratégies d'apprentissage et à préparer les méthodes d'enseignement appropriées (Huang, 2006 ; Schulz, 2001 ; Peacock, 1998 ; Kern, 1995 ; Mantle-Bromely, 1995 ; Chouinard, 1992 ;

Horwitz, 1985, 1999). Donc, si nous connaissons bien les croyances des étudiants quant à la rétroaction corrective à l'oral en FLE, nous pouvons en tenir compte dans la réflexion sur les techniques appropriées pour corriger leurs erreurs et connaître les causes principales de leurs erreurs répétitives et les techniques de rétroaction corrective qu'ils aiment que leurs professeurs utilisent. Tout cela peut contribuer à la satisfaction des étudiants et les aider à améliorer leur précision langagière.

Nous nous questionnons sur les possibilités d'une divergence entre les croyances des professeurs et celles de leurs étudiants, car des chercheurs tels que Nunan (1988) et Block (1994) ont déclaré que l'écart entre les croyances des apprenants et celles de leurs enseignants a des effets négatifs sur le progrès des apprenants, leur satisfaction vis-à-vis de la classe de langue et leur confiance en leurs enseignants. Peut-être que la cause principale des erreurs répétitives des étudiants égyptiens renvoie à une divergence entre les croyances des étudiants et celles de leurs professeurs ou au fait que les étudiants n'apprécient pas les techniques de rétroaction corrective utilisées par leurs professeurs.

Nous avons également eu recours à l'observation pour recueillir les données sur ce que les professeurs font en réalité et déterminer s'il existe des différences entre leurs paroles et leurs actes, en vue de répondre à la deuxième et à la troisième question de recherche. La connaissance des techniques de rétroaction corrective utilisées pourra nous aider à savoir si les professeurs corrigent souvent les erreurs des étudiants ou non, et si cette correction est conforme à leurs croyances. Peut-être que les professeurs croient en quelque chose et qu'ils ne mettent pas cette croyance en pratique à cause du temps du cours, du nombre d'étudiants en classe, du manque d'expérience ou d'autres raisons.

Enfin, nous avons essayé de contrôler certains biais qui peuvent influencer les résultats obtenus. Par exemple, pour ce qui est de la conception des outils de collecte de données, le questionnaire des professeurs a été mis à l'essai, et il comporte des éléments liés à d'autres aspects de l'acquisition et de l'enseignement des LE pour ne pas attirer

l'attention des participants sur l'objectif de la recherche. Nous avons pris les arrangements nécessaires pour que les étudiants répondent aux questionnaires sans que leurs professeurs ne soient présents pour minimiser les chances que ces derniers identifient l'objectif réel de notre recherche. De plus, nous n'avons pas informé les professeurs que nous examinons seulement la rétroaction corrective et non tous les aspects de l'interaction qu'après la fin de l'observation. Nous leur avons assuré que les renseignements recueillis demeureront confidentiels. Chaque participant à la recherche s'est vu attribuer un numéro et nous seuls aurons la liste des participants et des numéros qui leur ont été attribués. Les renseignements personnels seront détruits par la chercheuse à la fin de l'étude. Seules les données ne permettant pas de les identifier seront conservées, car elles peuvent être utiles à des études postérieures. Nous avons opté pour l'utilisation de plus d'un outil (questionnaire et entrevue) afin d'identifier les croyances des enseignants des cours oraux, sous différents angles, ce qui nous permettra de trianguler nos données. Enfin, nous avons eu recours à trois types d'analyse, à savoir l'analyse statistique, l'analyse du contenu et l'analyse descriptive, pour analyser les données recueillies. Le quatrième chapitre nous permettra de poursuivre notre démarche d'analyse et de présenter les résultats obtenus pour répondre à chaque question de recherche.

QUATRIÈME CHAPITRE

ANALYSE DES DONNÉES ET PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

IV. ANALYSE DES DONNÉES ET PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

INTRODUCTION

Dans ce chapitre, nous présenterons les modalités utilisées pour analyser les données recueillies et les résultats obtenus afin d'établir des pistes de réponses à nos questions de recherche. On note trois questions :

1- Quelles sont les croyances des enseignants et des apprenants adultes quant à la rétroaction corrective à l'oral en FLE en Égypte ?

Cette question se compose de trois sous-questions :

1- Quelles sont les croyances des professeurs égyptiens responsables des cours oraux quant à la rétroaction corrective à l'oral dans l'enseignement du FLE ?

2- Quelles sont les croyances de leurs étudiants quant à la rétroaction corrective à l'oral dans l'apprentissage du FLE ?

3- Existe-t-il des différences entre les croyances des professeurs participant à l'étude et celles de leurs étudiants ?

2- Quelles sont les pratiques réelles des professeurs égyptiens responsables des cours oraux du FLE dans les trois universités étudiées ?

3- Est-ce que les pratiques des professeurs responsables des cours oraux reflètent leurs croyances ?

Les données recueillies pour répondre à ces trois questions proviennent de trois universités égyptiennes. Nous proposons de présenter les résultats obtenus en deux parties :

1) les croyances et 2) les pratiques. Dans la première partie, nous essayerons d'explorer les croyances des professeurs et des étudiants quant à la rétroaction corrective et d'identifier la divergence entre leurs croyances, c'est-à-dire d'analyser et de présenter les résultats en lien avec la première question de la recherche. Dans la deuxième partie, nous essayerons d'identifier les pratiques réelles des professeurs responsables des cours oraux (expression orale et préparation au DELF) et de mesurer à quel point celles-ci reflètent leurs croyances, qui revient à analyser les données recueillies et à présenter les résultats qui nous permettront de trouver des pistes de réponse aux deuxième et troisième questions de la recherche.

4.1 LES CROYANCES

La première question principale de la recherche vise à identifier les croyances des professeurs et des étudiants égyptiens quant à la rétroaction corrective à l'oral et à déterminer le lien entre les croyances de ces deux groupes :

Quelles sont les croyances des enseignants et des apprenants adultes quant à la rétroaction corrective à l'oral dans l'enseignement du FLE en Égypte ?

Nous avons utilisé les données provenant du questionnaire pour trouver des réponses à cette question principale de la recherche, qui se compose de trois sous-questions. Les résultats relatifs à chacune des trois sous-questions sont présentés dans les sections suivantes.

4.1.1 Quelles sont les croyances des professeurs égyptiens responsables des cours oraux quant à la rétroaction corrective à l'oral dans l'enseignement du FLE ?

Afin d'obtenir des éléments de réponse, nous avons fait passer un questionnaire à 25 professeurs égyptiens aux trois universités. Comme nous l'avons déjà précisé, notre

questionnaire se compose de trois parties concernant les professeurs : les données biographiques, les données sur les croyances quant à la rétroaction corrective et les données sur la pratique de la rétroaction corrective dans une situation idéale. En fait, les 25 professeurs sollicités ont tous accepté de répondre à ces trois parties du questionnaire.

4.1.1.1 Première partie : les données biographiques

D'après les résultats du tableau 6, nous observons que 60,0 % de nos professeurs sont des hommes et 40,0 %, des femmes. Plus de la moitié des professeurs (52,0 %) ont plus de 10 ans d'expérience. Environ le tiers (36,0%) des professeurs sont maîtres-assistants et la plupart (52,0 %) enseignent les cours préparant au DELF. Le reste des professeurs (48,0%) se consacrent à l'enseignement de l'expression orale. Le tableau 6 résume les données biographiques des professeurs.

Tableau 6 : Les données biographiques

Q1- Sexe	Nombre	Pourcentage
Q1a- Femme	10	40,0 %
Q1b- Homme	15	60,0 %
Q2- Années d'expérience		
Q2a- Moins de 5 ans	5	20,0 %
Q2b- Plus de 5 ans	7	28,0 %
Q2c- Plus de 10 ans	13	52,0 %
Q3- Poste occupé		

Q3a- Assistant	6	24,0 %
Q3b- Maître-assistant	9	36,0 %
Q3c- Maître de conférence	7	28,0 %
Q3d- Professeur adjoint	2	8,0 %
Q3e- Professeur	1	4,0 %
Q3f- Autre	0	0,0 %
Q4- Années d'occupation du poste actuel		
Q4a- Moins de 5 ans	14	56,0 %
Q4b- Plus de 5 ans	8	32,0 %
Q4c- Plus de 10 ans	3	12,0 %
Q5- Années d'enseignement à l'université		
Q5a- Moins de 5 ans	6	24,0 %
Q5b- Plus de 5 ans	5	20,0 %
Q5c- Plus de 10 ans	14	56,0 %
Q6- Matière enseignée		
Q6a- Expression orale	12	48,0 %
Q6b- DELF	13	52,0 %
Q7- Années passées à enseigner ce cours		
Q7a- Moins de 5 ans	10	40,0 %
Q7b- Plus de 5 ans	8	32,0 %
Q7c- Plus de 10 ans	7	28,0 %
Q8- Compétences particulières		
Q8a- Non	5	20,0 %
Q8b- Oui	20	80,0 %

4.1.1.2 Deuxième partie : la rétroaction corrective

Comme mentionné dans le chapitre précédent, cette partie comporte d'autres dimensions que celle de la rétroaction corrective. Notre analyse se limite aux 41 items traitant de la rétroaction corrective.

Comme nous l'avons mentionné dans la section des analyses du chapitre consacré à la méthodologie, nous avons commencé par vérifier la validité interne des différents items en calculant le coefficient d'alpha Cronbach. La valeur de ce coefficient était de 0,60, et ce, pour les 39 items se rapportant à la rétroaction. Ensuite, nous avons effectué une analyse factorielle sur l'ensemble des items de la rétroaction corrective pour déterminer leur regroupement. L'analyse factorielle permet, entre autres, de regrouper les données et, par conséquent, de faciliter leur analyse et leur interprétation. Il faut mentionner ici que nous avons inversé les scores des items négatifs (comme items 13, 19 et 63) avant d'effectuer cette analyse factorielle. Celle-ci a démontré que, des 39 items du questionnaire, quatorze ont eu une saturation inférieure à 0,30 et 25 ont eu une saturation supérieure à 0,30 sur quatre facteurs que nous avons nommés 1) Importance et effets, 2) Reformulation, 3) Négociation de la forme et 4) Niveau pour les raisons suivantes.

- 1- Importance et effets** (items 1, 5, 9, 13, 19, 53 et 71) : ces sept items se rapportent aux croyances quant à l'importance de la pratique de la rétroaction corrective à l'oral et les effets de celle-ci sur la motivation des apprenants et l'acquisition de FLE.
- 2- Reformulation** (items 7, 23, 25, 33, 59, 67 et 75) : ces sept items concernent l'efficacité et l'utilisation de cette technique.
- 3- Négociation de la forme** (items 3, 47, 51, 61, 63, 65 et 73) : ces items concernent les techniques qu'utilise l'enseignant pour pousser l'apprenant à s'auto-corriger, c'est-à-dire les techniques de la négociation de la forme. Il est à noter que deux items (51 et 61) de ce facteur n'étaient pas en lien avec la

négociation de la forme et rendent l'interprétation de ce facteur un peu plus difficile.

- 4- **Niveau** (items 11, 37, 49 et 77) : Ce dernier facteur se compose de quatre items concernant les croyances quant aux effets d'une technique en lien avec le niveau de l'apprenant.

Le tableau 7 présente le numéro et le contenu de chaque item contribuant à nommer chacun des quatre facteurs.

Tableau 7 : Les quatre facteurs et leurs items

Facteur	Items
Importance et effets	<p>1- Le professeur de français langue étrangère (FLE) doit informer l'étudiant des aspects qu'il doit améliorer pour que ce dernier arrive à les maîtriser.</p> <p>5- La correction des erreurs orales est indispensable en classe de FLE.</p> <p>9- La correction des erreurs orales en FLE est un moyen privilégié pour renforcer la production des étudiants.</p> <p>13- La correction des erreurs orales en FLE augmente le niveau d'anxiété chez l'étudiant.</p> <p>19- La correction des erreurs orales en classe de FLE devrait être évitée parce qu'elle entrave les tentatives de communication.</p> <p>53- La correction des erreurs orales en FLE aide l'étudiant à focaliser son attention sur la bonne forme fournie par son professeur.</p> <p>71- Si l'on ne corrige pas les erreurs orales en FLE, les étudiants ne peuvent pas faire de liens entre la règle</p>

	grammaticale et son application.
Reformulation	<p>7- La reformulation est la technique de correction la plus efficace en acquisition du FLE.</p> <p>23- J'utilise la reformulation en réaction aux erreurs orales en classe de FLE.</p> <p>25- La reformulation en FLE est uniquement utile pour les débutants.</p> <p>33- La reformulation est la technique la plus efficace pour corriger les erreurs lexicales en FLE.</p> <p>59- La reformulation est la technique la plus efficace pour corriger les erreurs phonétiques en FLE.</p> <p>67- Reformuler l'énoncé de l'étudiant en corrigeant l'erreur est plus efficace que de l'informer qu'il a fait une erreur et lui donner ultérieurement la bonne forme.</p> <p>75- La reformulation est la technique la plus efficace pour corriger les erreurs grammaticales en FLE.</p>
Négociation de la forme	<p>3- Pousser les étudiants à corriger leurs propres erreurs les aide à acquérir le FLE.</p> <p>47- La rétroaction métalinguistique est ma technique préférée pour corriger les erreurs orale de l'étudiant en FLE.</p> <p>51- Le choix d'une technique de correction des erreurs orales dépend du type d'erreurs.</p> <p>61- Le choix des techniques de correction des erreurs orales en FLE dépend du niveau de l'étudiant.</p> <p>63- Inciter l'étudiant à s'auto-corriger rend les professeurs incapables de maintenir le flux de communication en FLE.</p> <p>65- Je répète toujours l'erreur orale de l'étudiant en ajustant l'intonation de ma voix pour mettre l'erreur en évidence et</p>

	<p>pour qu'il la corrige lui-même.</p> <p>73- Je préfère inciter mes étudiants à s'auto-corriger quand ils font des erreurs orales en FLE.</p>
Niveau	<p>11- Seuls les étudiants du niveau avancé profitent des techniques de correction d'erreurs qui les amènent à l'autocorrection.</p> <p>37- Seuls les étudiants de niveau avancé profitent des reformulations.</p> <p>49- Seuls les étudiants débutants profitent des techniques de correction d'erreurs qui les amènent à l'autocorrection.</p> <p>77- Seuls les étudiants débutants profitent des techniques de correction d'erreurs à travers lesquelles le professeur fournit la forme correcte.</p>

Nous avons choisi l'analyse factorielle, car, comme nous l'avons déjà mentionné, elle permet d'expliquer un grand nombre d'items avec un minimum de facteurs. En observant le tableau 8, nous constatons que le premier facteur (Importance et effets) explique à lui seul 13,50 % de la variance totale des 25 items ; le deuxième facteur (Reformulation) explique 8,67% ; le troisième (Négociation de la forme), 8,62% et le quatrième (Niveau), 7,36%. Mis en commun, les quatre facteurs permettent d'expliquer 38,15 % de la variance. Un tel résultat est acceptable, car ce pourcentage de variance expliquée correspond à ce qu'on trouve généralement pour des instruments de mesure reliés aux croyances.

Tableau 8 : Variance totale expliquée par les quatre facteurs

Facteur	Somme des carrés des facteurs retenus pour la rotation		
	Total	% de la variance	% cumulés
Importance et effets	3,38	13,50	13,50
Reformulation	2,17	8,67	22,17
Négociation de la forme	2,16	8,62	30,79
Niveau	1,84	7,36	38,15

Afin d'obtenir une représentation factorielle plus simple, nous proposons d'effectuer une rotation VARIMAX (voir tableau 9). Ce type de rotation permet de préserver l'indépendance entre les facteurs. Les items sont répartis sur les quatre facteurs, puisqu'au moins quatre items saturent sur chacun des facteurs, nous les avons conservés. Le tableau 9 fournit les valeurs de saturation de chaque item compris dans les quatre facteurs.

Tableau 9 : Matrice des composantes après rotation

Items du questionnaire	Facteurs			
	Importance et effets	Reformulation	Négociation de la forme	Niveau
1- Le professeur de français langue étrangère (FLE) doit informer l'étudiant des aspects qu'il doit améliorer pour que ce dernier arrive à les maîtriser.	0,626			
5- La correction des erreurs orales est indispensable en classe de FLE.	0,629			
9- La correction des erreurs orales en FLE est un moyen privilégié pour renforcer la production des étudiants.	0,440			
13- La correction des erreurs orales en FLE augmente le niveau d'anxiété chez l'étudiant.	0,497			
19- La correction des erreurs orales en classe de FLE devrait être évitée parce qu'elle entrave les tentatives de communication.	0,452			
53- La correction des erreurs orales en FLE aide l'étudiant à focaliser son attention sur la bonne forme fournie par son professeur.	0,592			
71- Si l'on ne corrige pas les	0,314		0,308	

erreurs orales en FLE, les étudiants ne peuvent pas faire de liens entre la règle grammaticale et son application.				
7- La reformulation est la technique de correction la plus efficace en acquisition du FLE.		0,656		
23- J'utilise la reformulation en réaction aux erreurs orales en classe de FLE.		0,807		
25- La reformulation en FLE est uniquement utile pour les débutants.		0,469		
33- La reformulation est la technique la plus efficace pour corriger les erreurs lexicales en FLE.		0,753		
59- La reformulation est la technique la plus efficace pour corriger les erreurs phonétiques en FLE.		0,604		
67- Reformuler l'énoncé de l'étudiant en corrigeant l'erreur est plus efficace que de l'informer qu'il a fait une erreur et lui donner ultérieurement la bonne forme.		0,546		

75- La reformulation est la technique la plus efficace pour corriger les erreurs grammaticales en FLE.		0,733		
3- Pousser les étudiants à corriger leurs propres erreurs les aide à acquérir le FLE.			0,313	
47- La rétroaction métalinguistique est ma technique préférée pour corriger les erreurs orales de l'étudiant en FLE.			0,390	0,330
51- Le choix d'une technique de correction des erreurs orales dépend du type d'erreurs.			0,375	
61- Le choix des techniques de correction des erreurs orales en FLE dépend du niveau de l'étudiant.			0,345	
63- Inciter l'étudiant à s'auto-corriger rend les professeurs incapables de maintenir le flux de communication en FLE.			0,613	
65- Je répète toujours l'erreur orale de l'étudiant en ajustant l'intonation de ma voix pour mettre l'erreur en évidence et pour qu'il la corrige lui-même.			0,614	

73- Je préfère inciter mes étudiants à s'auto-corriger quand ils font des erreurs orales en FLE.			0,522	
11- Seuls les étudiants du niveau avancé profitent des techniques de correction d'erreurs qui les amènent à l'autocorrection.				0,681
37- Seuls les étudiants de niveau avancé profitent des reformulations.				0,776
49- Seuls les étudiants débutants profitent des techniques de correction d'erreurs qui les amènent à l'autocorrection.				0,527
77- Seuls les étudiants débutants profitent des techniques de correction d'erreurs à travers lesquelles le professeur fournit la forme correcte.				0,745

Dans ce tableau, nous remarquons aussi que l'item 47 (la rétroaction métalinguistique est ma technique préférée pour corriger les erreurs orale de l'étudiant en FLE) a une saturation supérieure à 0,30 pour le facteur « Négociation de la forme » (0,390) et pour le facteur « Niveau » (0,330). Vu que cet item est thématiquement relié au facteur de la négociation, et étant donné que la saturation sur ce même facteur est supérieure à celle du facteur « Niveau », on a retenu cet item sous le facteur de la négociation de la forme. L'item 71 (si l'on ne corrige pas les erreurs orales en FLE, les étudiants ne peuvent pas faire de liens entre la règle grammaticale et son application) a également une saturation supérieure à 0,30 pour deux facteurs à savoir : Importance et effets (0,314), et Négociation

de la forme (0,308). Nous l'avons compté comme faisant partie du facteur Importance et effets pour les mêmes raisons.

On a effectué une analyse « Cronbach alpha » pour mesurer l'homogénéité interne de chaque facteur. Celle-ci constitue un indicateur de la fidélité des items qui composent ce facteur. Le coefficient de consistance interne alpha de Cronbach obtenu pour chaque facteur nous permet d'estimer l'ampleur de la consistance interne. Il montre la corrélation entre les items de chaque facteur. Ces analyses ont donné des valeurs de 0,60 pour le premier facteur (Importance et effet), 0,80 pour le deuxième facteur (Reformulation), 0,60 pour le troisième facteur (Négociation de la forme), et 0,70 pour le quatrième facteur (Niveau).

Après avoir déterminé les quatre facteurs, nous avons calculé la moyenne de chacun des facteurs pour les deux groupes de participants ainsi que la moyenne pour chacun des items n'ayant pas démontré de saturation pour avoir une image complète de leurs croyances quant à la rétroaction corrective.

Le tableau 10 indique la moyenne et l'écart-type obtenus par les professeurs pour chaque facteur. Il faut rappeler que nous avons inversé les résultats des items négatifs (comme les items 13, 19 et 63). Selon les résultats de ce tableau, il semble que les professeurs croient à l'importance de la rétroaction corrective à l'oral et à ses effets sur l'apprentissage du FLE ($m = 4,01$). Ils sont plus ou moins neutres en ce qui concerne l'utilisation de la reformulation ($m = 3,19$) tandis qu'ils sont en faveur de l'utilisation de la négociation de la forme ($m = 4,03$). Ils croient que celle-ci pousse les étudiants à s'auto-corriger et les aide à acquérir le FLE. Les professeurs ne semblent pas accorder d'importance au niveau des apprenants dans leurs utilisations des techniques rétroactives ($m = 2,51$).

Tableau 10 : Les moyennes à travers les facteurs

Facteur	Moyenne	Écart-type
Importance-effet	4,01	0,44
Reformulation	3,19	0,77
Négociation de la forme	4,03	0,57
Niveau	2,51	0,72

Le tableau 11 nous indique les moyennes et les écarts types des scores des autres items qui ont eu une saturation inférieure à 0,30 ainsi que les items 21 et 66. En ce qui concerne le moment de la rétroaction corrective (items 27 et 55), les professeurs semblent préférer fournir la rétroaction immédiatement après l'occurrence d'une erreur ($m = 3,32$) et non pas à la fin du cours ($m = 2,40$). En ce qui a trait à la fréquence de la rétroaction, ils semblent être d'accord avec la correction de toutes les erreurs orales de l'étudiant ($m = 3,24$) au lieu de corriger uniquement les erreurs orales récurrentes ($m = 2,20$). Les professeurs jugent qu'il est nécessaire de corriger les erreurs dès le début, sinon l'éradication de ces erreurs devient difficile par la suite ($m = 3,72$). Cette rétroaction doit prendre différentes formes, c'est-à-dire que différentes techniques doivent être utilisées ($m = 4,56$) sans contenir des mots à connotation négative ($m = 4,44$). Elle doit aussi prendre en considération les différences individuelles des étudiants ($m = 4,20$) (voir item 45). Les professeurs pensent que la rétroaction n'a pas d'incidence sur la motivation et l'attitude des apprenants. Ils accordent de l'importance à la rétroaction corrective à l'oral et ils sont contre le recours à celle-ci seulement à l'écrit ($m = 1,52$), car ils croient que l'erreur, qu'elle soit écrite ou orale, est un signe de ce que l'étudiant ignore actuellement en FLE ($m = 3,32$). Qui plus est, ils croient un peu que la plupart des étudiants aiment la rétroaction à l'oral ($m = 3,40$) et que la majorité des erreurs orales des étudiants est due à l'influence de la L1 ($m = 3,60$). Le tableau 11 présente les résultats obtenus pour chaque item n'a pas saturé avec aucun facteur.

Tableau 11 : Les items non retenus par l'analyse factorielle pour les professeurs

	Item	Moyenne	Écart-type
1	27- Les professeurs de FLE doivent corriger l'erreur orale de l'étudiant tout de suite après qu'elle a été faite.	3,32	1,49
2	55- Les professeurs de FLE doivent traiter les erreurs orales des étudiants à la fin du cours.	2,40	1,29
3	15- Le professeur doit corriger toutes les erreurs orales de l'étudiant en FLE.	3,24	1,27
4	35- Le professeur de FLE doit seulement corriger les erreurs orales récurrentes.	2,20	1,04
5	17- Il faut avoir recours à la correction des erreurs seulement à l'écrit.	1,52	0,65
6	29- La plupart des étudiants aiment voir leurs productions orales corrigées en classe de FLE.	3,40	1,12
7	39- L'erreur est un signe de ce que l'étudiant ignore actuellement en FLE.	3,32	1,25
8	45- En corrigeant les erreurs orales de l'étudiant en FLE, le professeur doit prendre en considération ses capacités intellectuelles telles que l'attention et la mémoire.	4,20	0,82
9	57- En corrigeant les erreurs orales, le professeur ne doit pas utiliser des mots à connotation négative (ex : « Tout ce que tu as dit est faux », ou « tu n'as rien compris », ou « tu ne sais rien »).	4,44	1,16
10	31- Si le professeur de FLE ne corrige pas les erreurs orales des étudiants, la motivation de ceux-ci à apprendre le français diminuera.	3,52	1,16

11	41- La pratique de la correction des erreurs orales en classe de FLE mène à une attitude négative envers l'apprentissage du français.	2,20	1,08
12	43- Devant les erreurs orales en FLE, je préfère la correction explicite.	3,59	1,23
13	68- Si le professeur laisse les étudiants faire des erreurs orales au départ, il sera difficile de les en débarrasser par la suite.	3,72	1,34
14	69- Il faut utiliser différentes techniques pour corriger les erreurs orales en FLE.	4,56	0,87
15	21- La correction des erreurs en classe de FLE s'avère plus facile à l'écrit qu'à l'oral.	3,16	0,99
16	66- La majorité des erreurs orales des étudiants en FLE est due à l'influence de la L1.	3,60	1,08

4.1.1.3 Troisième partie : la pratique de la rétroaction corrective dans une situation idéale

Cette partie vise à découvrir les croyances quant à la pratique de la rétroaction corrective dans une situation idéale. Elle comprend trois phrases erronées (erreurs grammaticale, phonétique et lexicale). Chaque phrase erronée est accompagnée de six techniques de rétroaction corrective (reformulation, correction explicite, rétroaction métalinguistique, incitation, demande de clarification et répétition). Le professeur doit indiquer, en encerclant le chiffre qui correspond le mieux à son choix, à quel point il est d'accord avec chaque technique de correction (voir Annexe 2).

Nous avons eu recours à l'analyse descriptive pour décrire les résultats obtenues dans cette partie. Plus spécifiquement, on a calculé le pourcentage des professeurs ayant chacun choisi des niveaux de l'échelle Likert. Nous avons opté pour ce choix pour voir non seulement le degré d'accord, mais aussi la distribution des professeurs à travers les choix.

Voir à quel point les professeurs étaient en désaccord avec chacune des techniques rétroactives nous semblait aussi important que voir leur degré d'accord. Pour arriver à cette fin, nous avons opté pour l'analyse des pourcentages des professeurs par choix et pour l'analyse de la moyenne. Vu qu'avoir une idée sur l'ordre des techniques nous est important, nous avons opté pour ce genre d'analyse pour comparer les croyances des professeurs et celles des étudiants quant à la pratique idéale telle que mesurée dans la troisième partie du questionnaire (voir les tableaux 24, 25 et 26). Les quatre tableaux suivants présentent les pourcentages du nombre de professeurs en accord avec les différents choix ainsi que la moyenne. Le tableau 12 et le graphique 1 présentent les résultats en ce qui concerne les erreurs grammaticales.

Tableau 12 : La pratique idéale avec les erreurs grammaticales pour les professeurs

Phrase erronée	Technique	Échelle					
		1	2	3	4	5	M*
Je <i>mange</i>	Reformulation	24,0 %	20,0 %	12,0 %	20,0 %	24,0 %	3,00
	Correction explicite	24,0 %	28,0 %	12,0 %	20,0 %	16,0 %	2,76
trois pommes	Rétroaction métalinguistique	8,0 %	12,0 %	24,0 %	32,0 %	24,0 %	3,52
	Incitation	8,0 %	16,0 %	8,0 %	36,0 %	32,0 %	3,68
<i>hier.</i>	Demande de clarification	16,0 %	12,0 %	28,0 %	36,0 %	8,0 %	3,08
	Répétition	16,0 %	28,0 %	12,0 %	28,0 %	16,0 %	3,00

*M = La moyenne

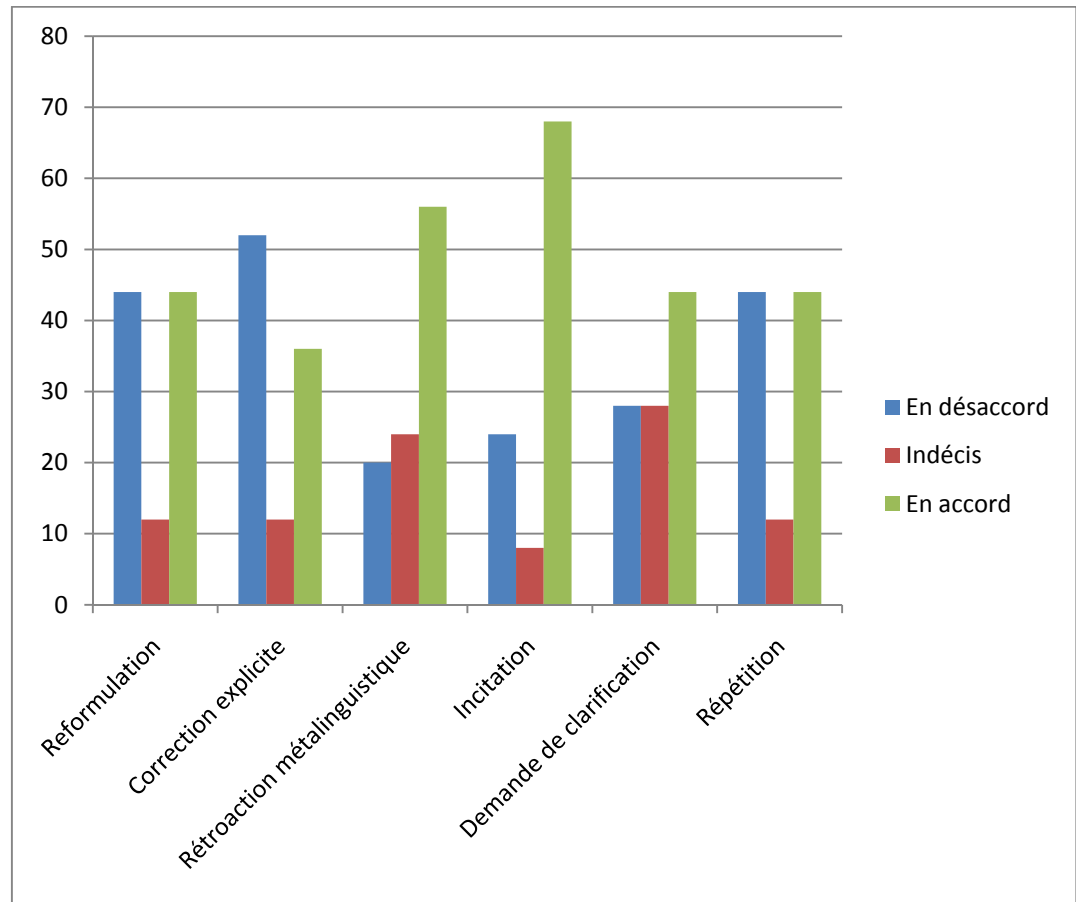


Figure 3 : Graphique- Le degré de l'accord des professeurs avec chaque technique en ce qui a trait aux erreurs grammaticales

L'analyse de ce tableau et de ce graphique révèle que l'incitation semble être la technique avec laquelle les professeurs sont plus en accord pour corriger les erreurs grammaticales (68,0% sont fortement ou modérément en accord, $m = 3,68$). La correction explicite est la technique avec laquelle les professeurs sont le moins en accord (36,0%, $m = 2,76$). Les professeurs semblent aussi être en accord avec l'utilisation de la rétroaction métalinguistique (56,0 %, $m = 3,52$). 44,0% des professeurs sont en accord avec l'utilisation de la demande de clarification, tandis que 28,0% sont neutres et 28,0% sont en défaveur de cette utilisation. Il est important de noter que les professeurs sont clairement divisés au sujet de la reformulation et de la répétition, dans le sens que 44,0 % d'entre eux

sont en faveur de l'utilisation de ces techniques et que 44,0% sont en désaccord avec l'utilisation de ces mêmes techniques ($m = 3$) avec les erreurs grammaticales.

Quant aux erreurs phonétiques, la rétroaction métalinguistique semble être la technique de choix des professeurs (68,0% sont en accord, $m = 3,76$) et la demande de clarification semble être la technique avec laquelle les professeurs sont le moins en accord (24,0% sont en accord, $m = 2,60$). Quant aux autres techniques, les professeurs semblent être également partagés (56%, $m = 3,20$ pour la reformulation, 52,0%, $m = 3,16$ pour la répétition, 52,0%, $m = 3,28$ pour la correction explicite et 44,0%, $m = 3,08$ pour l'incitation). Les résultats en lien avec les erreurs phonétiques sont présentés dans le tableau 13 et le graphique 2.

Tableau 13 : La pratique idéale avec les erreurs phonétiques pour les professeurs

Phrase erronée	Technique	Échelle					
		1	2	3	4	5	M*
La police a arrêté le criminel.	Reformulation	32,0%	12,0%	0,0%	16,0%	40,0%	3,20
	Correction explicite	12,0%	20,0%	16,0%	32,0%	20,0%	3,28
	Rétroaction métalinguistique	4,0%	8,0%	20,0%	44,0%	24,0%	3,76
	Incitation	20,0%	16,0%	20,0%	24,0%	20,0%	3,08
	Demande de clarification	16,0%	40,0%	20,0%	16,0%	8,0%	2,60
	Répétition	12,0%	24,0%	12,0%	40,0%	12,0%	3,16

*M = La moyenne

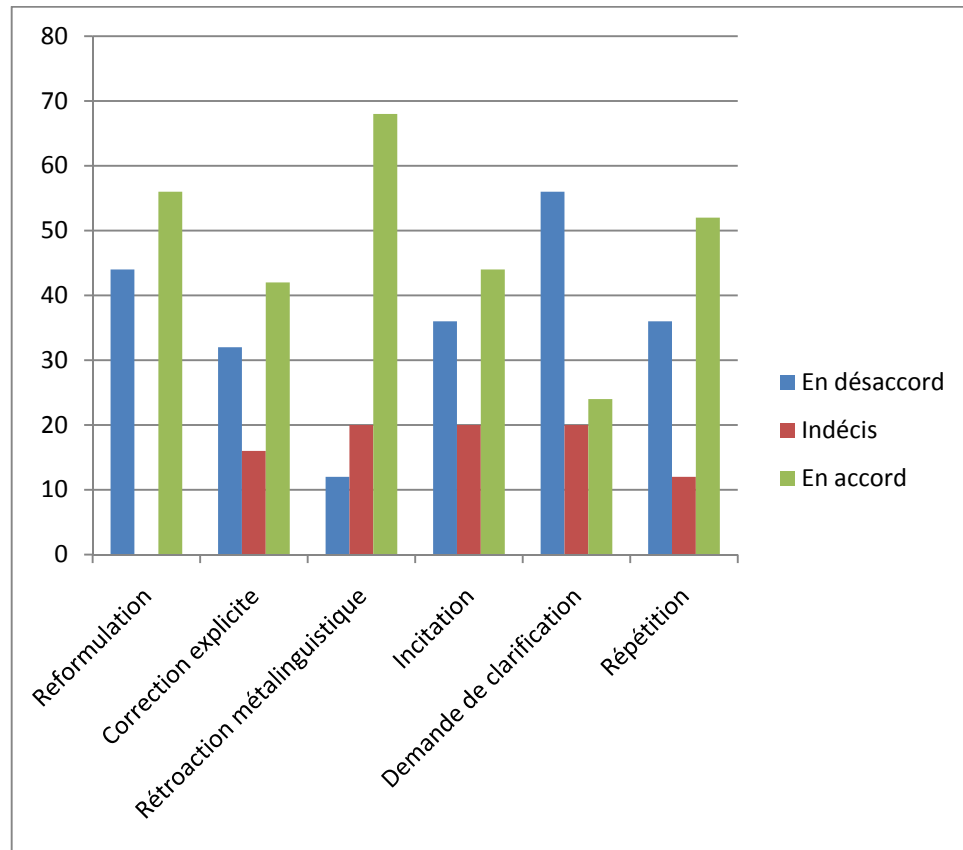


Figure 4 : Graphique- Le degré d'accord des professeurs avec chaque technique en ce qui a trait aux erreurs phonétiques

Les réponses des professeurs au sujet des erreurs lexicales démontrent que les professeurs sont plus en accord avec l'utilisation de la rétroaction métalinguistique (68,0%, $m = 3,76$) et la correction explicite (68,0 %, $m = 3,36$) et moins en accord avec l'incitation (36,0 %, $m = 3,12$). La demande de clarification, la répétition et la reformulation semblent osciller entre ces deux extrêmes avec 56,0%, 48,0% et 48,0% d'accord respectivement. Là encore, les professeurs semblent être divisés au sujet de la reformulation 48,0% d'entre eux sont contre son utilisation et 48,0% sont en faveur de son utilisation avec les erreurs lexicales. Le tableau 14 et le graphique 3 détaillent les résultats des erreurs lexicales.

Tableau 14 : La pratique idéale avec les erreurs lexicales pour les professeurs

Phrase erronée	Technique	Échelle					
		1	2	3	4	5	M*
Le <i>janitor</i> garde l'immeuble.	Reformulation	16,0%	32,0%	4,0%	20,0%	28,0%	3,12
	Correction explicite	20,0%	8,0%	4,0%	52,0%	16,0%	3,36
	Rétroaction métalinguistique	8,0%	8,0%	16,0%	36,0%	32,0%	3,76
	Incitation	4,0%	36,0%	24,0%	16,0%	20,0%	3,12
	Demande de clarification	8,0%	20,0%	16,0%	32,0%	24,0%	3,44
	Répétition	8,0%	20,0%	24,0%	32,0%	16,0%	3,28

*M = La moyenne

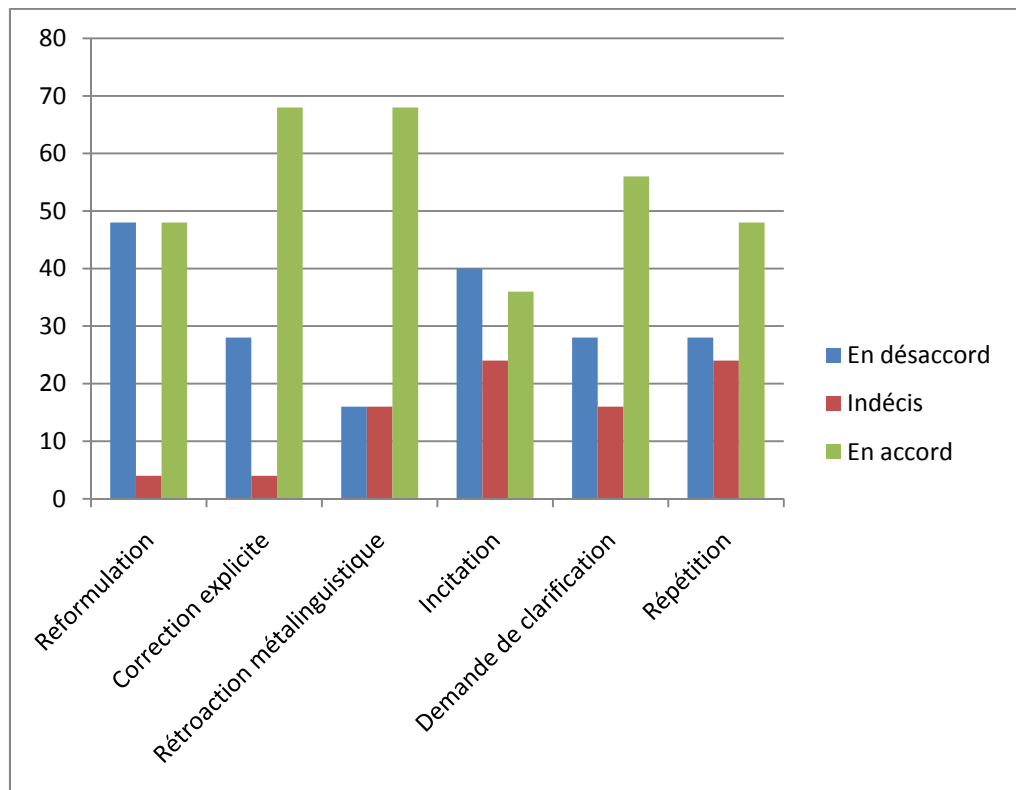


Figure 5 : Graphique- Le degré d'accord des professeurs avec chaque technique en ce qui a trait aux erreurs lexicales

En résumé, les professeurs semblent être plus en faveur de l'utilisation de la l'incitation avec les erreurs grammaticales et de la rétroaction métalinguistique avec les erreurs les erreurs lexicales et phonétiques. Ils expriment un bon degré d'accord avec les techniques qui incitent les apprenants à s'auto-corriger quant il s'agit d'erreurs grammaticales. En revanche, ils sont partagés entre ces techniques d'incitation et les techniques qui fournissent la forme correcte à l'apprenant (la reformulation ou la correction explicite) quand il s'agit d'erreurs phonétiques et lexicales. Dans le cas des erreurs grammaticales et lexicales, les professeurs sont divisés au sujet de la reformulation. Le tableau 15 résume les techniques avec lesquelles les professeurs sont le plus en accord et le plus en désaccord pour chaque type d'erreurs.

Tableau 15 : La pratique idéale avec chaque type d'erreurs pour les professeurs

Type d'erreurs	Technique avec laquelle les professeurs sont le plus en accord	Technique avec laquelle les professeurs sont le moins en accord
Grammaticale	Incitation	Correction explicite
Phonétique	Rétroaction métalinguistique	Demande de clarification
Lexicale	Rétroaction métalinguistique	Incitation

4.1.2 Quelles sont les croyances des étudiants quant à la rétroaction corrective à l'oral dans l'apprentissage du FLE ?

Pour répondre à cette sous question, nous avons également eu recours au questionnaire. Ce questionnaire se compose de deux parties, à savoir la partie de la rétroaction corrective à laquelle 175 étudiants des trois universités ciblées ont répondu et la partie de la pratique de la rétroaction corrective dans une situation idéale à laquelle 168 étudiants ont répondu.

4.1.2.1 Première partie : La rétroaction corrective

En ce qui concerne la première partie, elle contient 39 items portant sur la rétroaction corrective. Nous avons calculé les moyennes des scores des étudiants pour chaque facteur obtenu de l'analyse factorielle ainsi que les 14 items qui ont présenté une saturation inférieure à 0,30. Les 175 étudiants ont répondu à tous les items de cette première partie du questionnaire. Le tableau 16 présente la moyenne et l'écart type obtenus pour chaque facteur. Selon les résultats de ce tableau, les étudiants croient que la rétroaction corrective à l'oral est importante et qu'elle a des effets positifs sur l'apprentissage du FLE ($m = 4,37$). Ils semblent être contre l'utilisation de la reformulation ($m = 2,46$) et préfèrent le recours à la négociation de la forme ($m = 3,88$). Ils ne constatent aucune relation entre l'effet des techniques rétroactives et le niveau de l'étudiant ($m = 2,20$).

Tableau 16 : Les résultats de l'analyse factorielle pour les étudiants

Facteur	Moyenne	Écart-type
Importance-effet	4,37	0,47
Reformulation	2,46	0,88
Négociation de la forme	3,88	0,53
Niveau	2,20	0,84

On a utilisé également des statistiques descriptives, à savoir les moyennes et les écarts-types, pour analyser les 14 autres items qui n'ont pas présenté de saturation suffisante avec les quatre facteurs obtenus (voir tableau 17). Pour le moment de la correction, les résultats révèlent que les étudiants sont plus en faveur de la correction immédiate de l'erreur ($m = 4,37$) plutôt que de la correction à la fin du cours ($m = 2,64$). Quant à la fréquence de la rétroaction corrective, ils souhaitent que leur professeur corrige toutes leurs erreurs orales ($m = 4,45$) et pas seulement les erreurs récurrentes ($m = 1,95$). Ils aiment voir leurs productions orales corrigées en classe ($m = 4,57$) d'une façon explicite (m

= 4,02) et non seulement leurs productions écrites ($m = 1,41$), car l'erreur est un signe de ce qu'ils ignorent actuellement en FLE ($m = 3,75$). Ils estiment que, en corrigeant les erreurs orales, le professeur doit prendre en considération leurs capacités intellectuelles telles que l'attention et la mémoire ($m = 4,39$) et qu'il ne doit pas utiliser de mots à connotation négative ($m = 4,03$). Ils croient que leur motivation à apprendre le français peut diminuer si le professeur ne corrige pas leurs erreurs orales ($m = 3,64$) et pensent que s'il les laisse faire des erreurs orales dès le départ, il sera difficile de s'en débarrasser par la suite ($m = 4,02$). Ils croient que le fait de ne pas corriger les erreurs orales de l'apprenant peut mener à une attitude négative envers l'apprentissage du français ($m = 1,89$) et qu'il faut utiliser différentes techniques qui permettent de les corriger ($m = 4,34$).

Tableau 17 : Les items non saturés par l'analyse factorielle pour les étudiants

	Item	Moyenne	Écart-type
1	27- Les professeurs de FLE doivent corriger l'erreur orale de l'étudiant tout de suite après qu'elle a été faite.	4,37	0,95
2	55- Les professeurs de FLE doivent traiter les erreurs orales des étudiants à la fin du cours.	2,64	1,37
3	15- Le professeur doit corriger toutes les erreurs orales de l'étudiant en FLE.	4,45	1,00
4	35- Le professeur de FLE doit seulement corriger les erreurs orales récurrentes.	1,95	1,19
5	17- Il faut avoir recours à la correction des erreurs seulement à l'écrit.	1,41	0,74
6	29- La plupart des étudiants aiment voir leurs productions orales corrigées en classe de FLE.	4,57	0,76
7	39- L'erreur est un signe de ce que l'étudiant ignore actuellement en FLE.	3,75	1,23

8	45- En corrigeant les erreurs orales de l'étudiant en FLE, le professeur doit prendre en considération ses capacités intellectuelles telles que l'attention et la mémoire.	4,39	0,96
9	57- En corrigeant les erreurs orales, le professeur ne doit pas utiliser des mots à connotation négative (ex : « Tout ce que tu as dit est faux » ou « tu n'as rien compris » ou « tu ne sais rien »).	4,03	1,63
10	31- Si le professeur de FLE ne corrige pas les erreurs orales des étudiants, la motivation de ceux-ci à apprendre le français diminuera.	3,64	1,23
11	41- La pratique de la correction des erreurs orales en classe de FLE mène à une attitude négative envers l'apprentissage du français.	1,89	1,13
12	43- Devant les erreurs orales en FLE, je préfère la correction explicite.	4,02	1,14
13	68- Si le professeur laisse les étudiants faire des erreurs orales dès le départ, il sera difficile de les en débarrasser par la suite.	4,02	1,37
14	69- Il faut utiliser différentes techniques pour corriger les erreurs orales en FLE.	4,34	0,84

4.1.2.2 Deuxième partie : La pratique idéale

En ce qui concerne la deuxième partie, 168 étudiants seulement y ont répondu. Cette partie vise à découvrir les croyances des étudiants quant à la pratique de la rétroaction corrective dans une situation idéale. Elle comprend trois phrases erronées (erreurs grammaticale, phonétique et lexicale). Chacune de ces phrases erronées est accompagnée de six techniques de rétroaction corrective (reformulation, correction explicite, rétroaction métalinguistique, incitation, demande de clarification et répétition). L'étudiant doit

indiquer, en encerclant le chiffre qui correspond le mieux à son choix sur une échelle de Likert en 5 points, à quel point il est d'accord avec chaque technique de correction (voir Annexe 3). Les 168 étudiants ont répondu à tous les items de cette deuxième partie du questionnaire.

Nous avons eu recours à l'analyse descriptive pour décrire les données obtenues de cette partie. Plus spécifiquement et comme c'était le cas pour les professeurs, nous avons calculé le pourcentage des étudiants ayant choisi chaque niveau de l'échelle Likert ainsi que la moyenne. Les trois tableaux et les trois graphiques suivants nous montrent à quel point les étudiants sont en accord avec chaque technique de rétroaction corrective en fonction du type d'erreurs. Quant aux erreurs grammaticales, les résultats révèlent que les étudiants sont plus en accord avec l'utilisation de la correction explicite (82,2 %, $m = 4,26$) et la rétroaction métalinguistique (82,7 %, $m = 4,24$) et moins en faveur de la reformulation (73,2 % sont en désaccord, $m = 2,10$). L'incitation, la demande de clarification et la répétition se placent entre la rétroaction métalinguistique et la reformulation avec des pourcentages d'accord et de moyenne de (72,0 %, $m = 3,76$), de (65,5 %, $m = 3,72$) et de (57,8 %, $m = 3,39$) respectivement (voir tableau 18 et graphique 4).

Tableau 18 : La pratique idéale avec les erreurs grammaticales pour les étudiants

Phrase erronée	Technique	Échelle					
		1	2	3	4	5	M*
Je <i>mange</i> trois pommes <i>hier</i> .	Reformulation	44,0%	29,2%	6,0%	14,3%	6,5%	2,10
	Correction explicite	3,0%	6,5%	8,3%	26,2%	56,0%	4,26
	Rétroaction métalinguistique	3,0%	1,8%	12,5%	33,9%	48,8%	4,24
	Incitation	7,2%	8,3%	12,5%	45,2%	26,8%	3,76
	Demande de clarification	3,6%	9,5%	21,4%	42,3%	23,2%	3,72
	Répétition	8,3%	13,7%	20,2%	45,9%	11,9%	3,39

*M = La moyenne

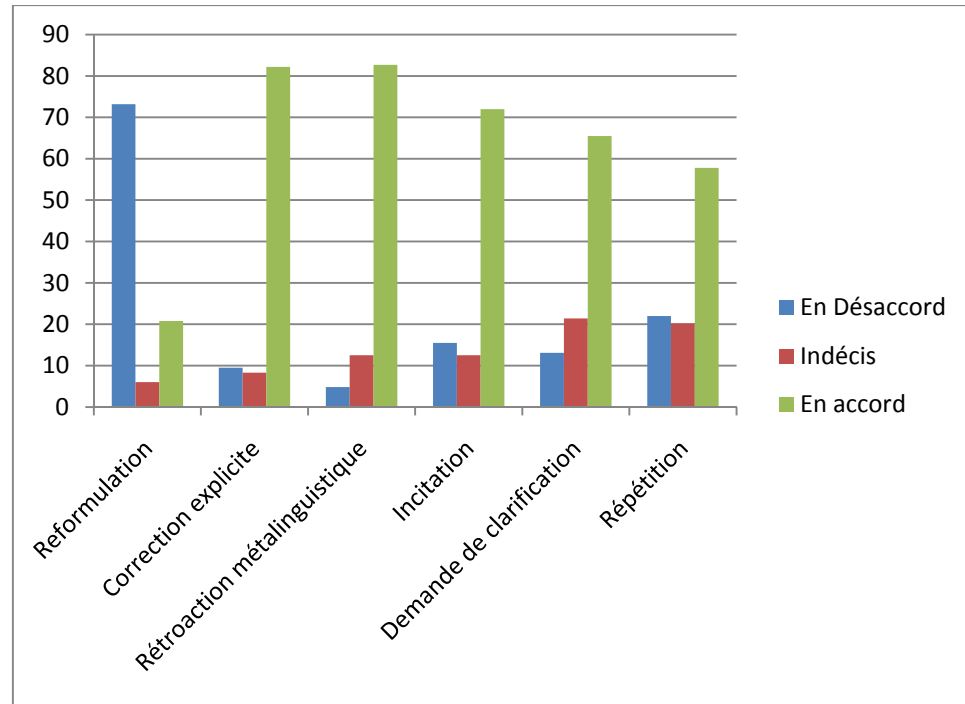


Figure 6 : Graphique- Le degré de l'accord des étudiants avec chaque technique en ce qui a trait aux erreurs grammaticales

Le tableau 19 et le graphique 5 illustrent à quel point les étudiants sont en accord avec chaque technique rétroactive par rapport aux erreurs phonétiques. Selon les résultats de ce tableau, la correction explicite semble être la technique avec laquelle les étudiants sont le plus en accord (79,7 %, $m = 4,13$) et la reformulation semble être la technique avec laquelle ils sont le moins en accord (16,1% sont en accord et 76,2 % sont en désaccord, $m = 1,98$). Les étudiants semblent pencher également vers la demande de clarification (69,6 %, $m = 3,81$), la rétroaction métalinguistique (66,6 %, $m = 3,63$), la répétition (63,7 %, $m = 3,63$) et l'incitation (64,3 %, $m = 3,62$).

Tableau 19 : La pratique idéale avec les erreurs phonétiques pour les étudiants

La phrase erronée	Technique	Échelle					
		1	2	3	4	5	M*
La <i>bolice</i> a arrêté le criminel.	Reformulation	47,0%	29,2%	7,7%	10,7%	5,4%	1,98
	Correction explicite	3,6%	3,6%	13,1%	35,7%	44,0%	4,13
	Rétroaction métalinguistique	4,2%	14,9%	14,3%	47,0%	19,6%	3,63
	Incitation	5,4%	12,5%	17,8%	42,9%	21,4%	3,62
	Demande de clarification	6,0%	10,7%	13,7%	35,7%	33,9%	3,81
	Répétition	6,5%	10,7%	19,1%	41,1%	22,6%	3,63

*M = La moyenne

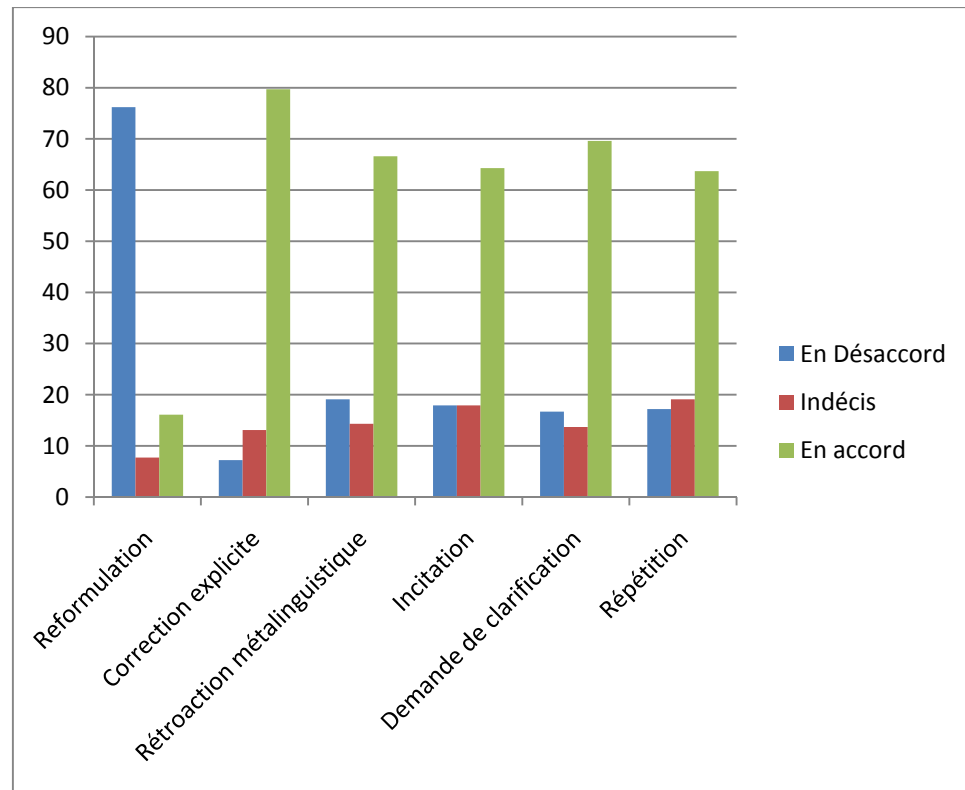


Figure 7 : Graphique- Le degré d'accord des étudiants avec chaque technique en ce qui a trait aux erreurs phonétiques

Enfin, dans le cas des erreurs lexicales (tableau 20 et le graphique 6), on constate que la correction explicite représente la technique avec laquelle les étudiants sont le plus en accord (79,2 %, $m = 4,04$), que la reformulation est celle avec laquelle ils sont le moins en accord (20,2%, $m = 2,10$) et que la rétroaction métalinguistique (72,6 %, $m = 3,86$), la répétition (60,8 %, $m = 3,54$), la demande de clarification (67,3 %, $m = 3,63$) et l'incitation (56,6 %, $m = 3,45$) se placent entre ces deux extrêmes.

Tableau 20 : La pratique idéale en fonction des erreurs lexicales pour les étudiants

Phrase erronée	Technique	Échelle					
		1	2	3	4	5	M*
Le <i>janitor</i> garde l'immeuble.	Reformulation	45,2%	27,4%	7,2%	13,1%	7,1%	2,10
	Correction explicite	2,4%	7,1%	11,3%	42,3%	36,9%	4,04
	Rétroaction métalinguistique	5,4%	7,1%	14,9%	41,1%	31,5%	3,86
	Incitation	10,1%	17,9%	15,4%	30,4%	26,2%	3,45
	Demande de clarification	5,4%	10,7%	16,6%	50,6%	16,7%	3,63
	Répétition	6,0%	12,5%	20,7%	42,9%	17,9%	3,54

M* = La moyenne

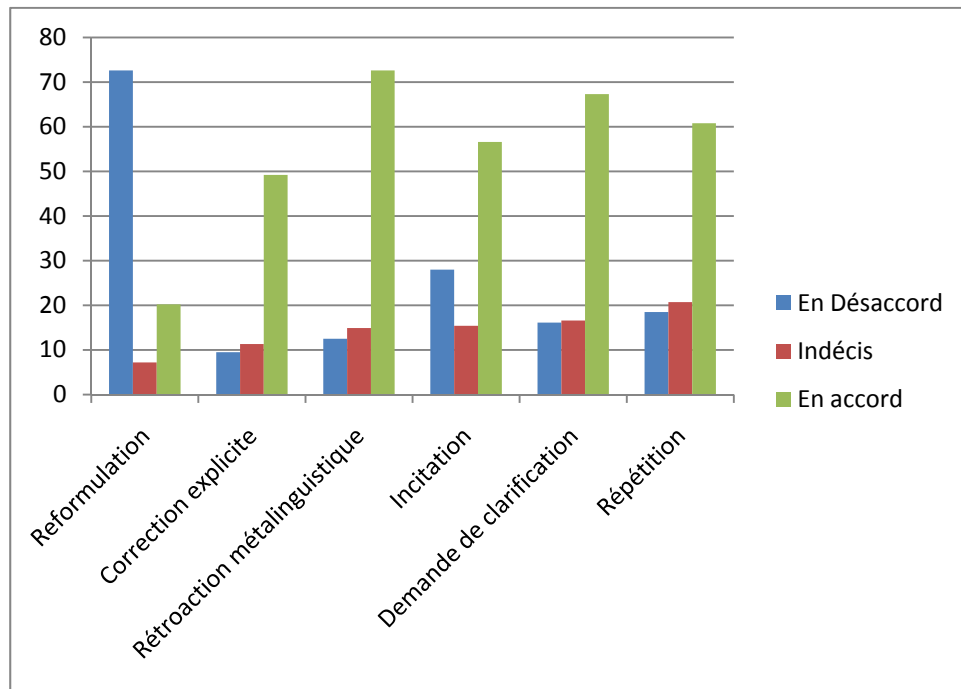


Figure 8 : Graphique- Le degré de l'accord des étudiants avec chaque technique en ce qui a trait aux erreurs lexicales

En résumé, les étudiants favorisent l'utilisation de la correction explicite et la rétroaction métalinguistique avec les erreurs grammaticales et celle-ci avec les erreurs lexicales et phonétiques. Ils sont en défaveur de l'utilisation de la reformulation avec les trois types d'erreurs. Le tableau 21 résume leurs croyances quant à la pratique idéale de la rétroaction corrective pour chaque type d'erreurs.

Tableau 21 : La pratique idéale en fonction de chaque type d'erreurs pour les étudiants

Type d'erreur	Technique avec laquelle les étudiants sont plus en accord	Technique avec laquelle les étudiants sont le moins en accord
Grammaticale	Correction explicite suivi de Rétroaction métalinguistique	Reformulation
Phonétique	Correction explicite	Reformulation
Lexicale	Correction explicite	Reformulation

4.1.3 Existe-t-il des différences entre les croyances des professeurs participant à l'étude et celles de leurs étudiants quant à la rétroaction corrective à l'oral dans l'apprentissage du FLE ?

Afin de répondre à cette sous question de recherche, nous avons procédé à une comparaison entre les résultats obtenus à la passation du questionnaire aux professeurs et ceux issus du questionnaire adressé aux étudiants.

4.1.3.1 Comparaison entre les croyances quant à la rétroaction corrective

Des tests-*t* ont été effectués pour comparer la différence entre les choix des professeurs et des étudiants quant aux items concernant la rétroaction corrective. Pour ce faire, nous avons d'abord comparé les moyennes obtenues pour chacun des quatre facteurs et, ensuite, ceux des autres items qui n'ont pas eu de saturation suffisante avec ces facteurs.

4.1.3.1.1 Comparaison entre les quatre facteurs

En regardant le tableau 22, nous constatons qu'il existe une différence importante entre les réponses des professeurs et celles des étudiants ($t(1,98) = 3,93 ; p < 0,05$) en ce qui concerne la reformulation. Les professeurs sont plutôt neutres quant à ce facteur ($m = 3,19$) tandis que les étudiants semblent être en désaccord avec le contenu de ce facteur (l'utilisation de la reformulation) ($m = 2,46$). Une différence significative a été discernée entre les réponses des professeurs et celles des étudiants quant à l'importance et les effets de la rétroaction corrective ($t(1,98) = -3,66 ; p < 0,05$). Les étudiants sont plus en accord ($m = 4,37$) avec ce facteur que les professeurs ($m = 4,01$). En revanche, on ne constate pas de différences significatives entre les réponses des professeurs et celles de leurs étudiants pour le facteur du niveau ($t(1,98) = 1,76 ; p > 0,05$) et pour celui de la négociation de la forme ($t(1,98) = 1,31 ; p > 0,05$). Les professeurs ($m = 4,03$) et les étudiants ($m = 3,88$) s'entendent sur l'importance de cette technique.

Tableau 22 : Comparaison entre les résultats de l'analyse factorielle

Facteur	Groupe	Moyenne	Écart-type	<i>t</i>	<i>p</i>
Importance-effet	Professeurs	4,01	0,44	-3,66	0,000
	Étudiants	4,37	0,47		
Reformulation	Professeurs	3,19	0,77	3,93	0,000
	Étudiants	2,46	0,88		
Négociation de la forme	Professeurs	4,03	0,57	1,31	0,191
	Étudiants	3,88	0,53		
Niveau	Professeurs	2,51	0,72	1,76	0,080
	Étudiants	2,20	0,84		

4.1.3.1.2 Comparaison entre les items non retenus pour l'analyse factorielle

En examinant le tableau 23, on constate qu'il existe une grande divergence entre les croyances des professeurs et celles des étudiants sur certains items. Par exemple, on note une divergence entre les croyances des étudiants et celles des professeurs quant au moment de la correction ($t(1,98) = -4,75 ; p < 0,05$). Tandis que les étudiants ($m = 4,37$) s'attendent à ce que l'erreur orale soit corrigée immédiatement qu'elle soit faite, les professeurs ($m = 3,32$) sont moins d'accord avec ce point de vue. On note aussi une différence significative entre les réponses des professeurs et celles des étudiants quant à la fréquence de la rétroaction corrective ($t(1,98) = -4,56 ; p < 0,05$) (voir item 15). Une autre fois, alors que les étudiants s'attendent à ce que la rétroaction corrective soit fréquente ($m = 4,45$), les professeurs pensent qu'elle doit moins l'être ($m = 3,24$). On observe également une distinction entre les croyances des professeurs et celles des étudiants dans la mesure où la

plupart des étudiants aiment voir leurs productions orales corrigées en classe de FLE ($t(1,98) = -6,74 ; p < 0,05$). Les étudiants sont plus d'accord ($m = 4,57$) avec cet énoncé que les professeurs ($m = 3,40$).

De plus, on constate une ressemblance entre les croyances des professeurs et celles des étudiants dans un grand nombre d'items (voir tableau 23). Entre autres, les professeurs et les étudiants ne croient pas que la rétroaction doit uniquement cibler les erreurs récurrentes. Ils croient que celle-ci ne doit pas contenir d'expressions à connotation négative. En fournissant la rétroaction, le professeur ne risque pas d'affecter la motivation et l'attitude de l'apprenant.

Tableau 23 : Comparaison entre les items non retenus pour les scores

	Item	Groupe	Moyenne	Écart-type	<i>t</i>	<i>p</i>
1	27- Les professeurs de FLE doivent corriger l'erreur orale de l'étudiant tout de suite après qu'elle a été faite.	Professeurs	3,32	1,49	-4,75	0,00
		Étudiants	4,37	,95		
2	55- Les professeurs de FLE doivent traiter les erreurs orales des étudiants à la fin du cours.	Professeurs	2,40	1,29	-0,82	0,41
		Étudiants	2,64	1,37		
3	15- Le professeur doit corriger toutes les erreurs orales de l'étudiant en FLE.	Professeurs	3,24	1,27	-4,56	0,00
		Étudiants	4,45	1,00		
4	35- Le professeur de FLE doit corriger seulement les erreurs orales récurrentes.	Professeurs	2,20	1,04	1,01	0,32
		Étudiants	1,95	1,19		

5	17- Il faut avoir recours à la correction des erreurs seulement à l'écrit.	Professeurs	1,52	0,65	0,69	0,49																																																								
		Étudiants	1,41	0,74			6	29- La plupart des étudiants aiment voir leurs productions orales corrigées en classe de FLE.	Professeurs	3,40	1,12	-6,74	0,00	Étudiants	4,57	0,76	7	39- L'erreur est un signe de ce que l'étudiant ignore actuellement en FLE.	Professeurs	3,32	1,25	-1,65	0,10	Étudiants	3,75	1,23	8	45- En corrigeant les erreurs orales de l'étudiant en FLE, le professeur doit prendre en considération ses capacités intellectuelles telles que l'attention et la mémoire.	Professeurs	4,20	0,82	-0,94	0,35	Étudiants	4,39	0,96	9	57- En corrigeant les erreurs orales, le professeur ne doit pas utiliser des mots à connotation négative (ex : « Tout ce que tu as dit est faux » ou « tu n'as rien compris » ou « tu ne sais rien »).	Professeurs	4,44	1,16	1,20	0,23	Étudiants	4,03	1,63	10	31- Si le professeur de FLE ne corrige pas les erreurs orales des étudiants, la motivation de ceux-ci à apprendre le français diminuera.	Professeurs	3,52	1,16	-0,46	0,65	Étudiants	3,64	1,23	11	41- La pratique de la correction des erreurs orales en classe de FLE mène à une attitude négative envers l'apprentissage du français.	Professeurs	2,20	1,08	1,29
6	29- La plupart des étudiants aiment voir leurs productions orales corrigées en classe de FLE.	Professeurs	3,40	1,12	-6,74	0,00																																																								
		Étudiants	4,57	0,76			7	39- L'erreur est un signe de ce que l'étudiant ignore actuellement en FLE.	Professeurs	3,32	1,25	-1,65	0,10	Étudiants	3,75	1,23	8	45- En corrigeant les erreurs orales de l'étudiant en FLE, le professeur doit prendre en considération ses capacités intellectuelles telles que l'attention et la mémoire.	Professeurs	4,20	0,82	-0,94	0,35	Étudiants	4,39	0,96	9	57- En corrigeant les erreurs orales, le professeur ne doit pas utiliser des mots à connotation négative (ex : « Tout ce que tu as dit est faux » ou « tu n'as rien compris » ou « tu ne sais rien »).	Professeurs	4,44	1,16	1,20	0,23	Étudiants	4,03	1,63	10	31- Si le professeur de FLE ne corrige pas les erreurs orales des étudiants, la motivation de ceux-ci à apprendre le français diminuera.	Professeurs	3,52	1,16	-0,46	0,65	Étudiants	3,64	1,23	11	41- La pratique de la correction des erreurs orales en classe de FLE mène à une attitude négative envers l'apprentissage du français.	Professeurs	2,20	1,08	1,29	0,20	Étudiants	1,89	1,13						
7	39- L'erreur est un signe de ce que l'étudiant ignore actuellement en FLE.	Professeurs	3,32	1,25	-1,65	0,10																																																								
		Étudiants	3,75	1,23			8	45- En corrigeant les erreurs orales de l'étudiant en FLE, le professeur doit prendre en considération ses capacités intellectuelles telles que l'attention et la mémoire.	Professeurs	4,20	0,82	-0,94	0,35	Étudiants	4,39	0,96	9	57- En corrigeant les erreurs orales, le professeur ne doit pas utiliser des mots à connotation négative (ex : « Tout ce que tu as dit est faux » ou « tu n'as rien compris » ou « tu ne sais rien »).	Professeurs	4,44	1,16	1,20	0,23	Étudiants	4,03	1,63	10	31- Si le professeur de FLE ne corrige pas les erreurs orales des étudiants, la motivation de ceux-ci à apprendre le français diminuera.	Professeurs	3,52	1,16	-0,46	0,65	Étudiants	3,64	1,23	11	41- La pratique de la correction des erreurs orales en classe de FLE mène à une attitude négative envers l'apprentissage du français.	Professeurs	2,20	1,08	1,29	0,20	Étudiants	1,89	1,13																
8	45- En corrigeant les erreurs orales de l'étudiant en FLE, le professeur doit prendre en considération ses capacités intellectuelles telles que l'attention et la mémoire.	Professeurs	4,20	0,82	-0,94	0,35																																																								
		Étudiants	4,39	0,96			9	57- En corrigeant les erreurs orales, le professeur ne doit pas utiliser des mots à connotation négative (ex : « Tout ce que tu as dit est faux » ou « tu n'as rien compris » ou « tu ne sais rien »).	Professeurs	4,44	1,16	1,20	0,23	Étudiants	4,03	1,63	10	31- Si le professeur de FLE ne corrige pas les erreurs orales des étudiants, la motivation de ceux-ci à apprendre le français diminuera.	Professeurs	3,52	1,16	-0,46	0,65	Étudiants	3,64	1,23	11	41- La pratique de la correction des erreurs orales en classe de FLE mène à une attitude négative envers l'apprentissage du français.	Professeurs	2,20	1,08	1,29	0,20	Étudiants	1,89	1,13																										
9	57- En corrigeant les erreurs orales, le professeur ne doit pas utiliser des mots à connotation négative (ex : « Tout ce que tu as dit est faux » ou « tu n'as rien compris » ou « tu ne sais rien »).	Professeurs	4,44	1,16	1,20	0,23																																																								
		Étudiants	4,03	1,63			10	31- Si le professeur de FLE ne corrige pas les erreurs orales des étudiants, la motivation de ceux-ci à apprendre le français diminuera.	Professeurs	3,52	1,16	-0,46	0,65	Étudiants	3,64	1,23	11	41- La pratique de la correction des erreurs orales en classe de FLE mène à une attitude négative envers l'apprentissage du français.	Professeurs	2,20	1,08	1,29	0,20	Étudiants	1,89	1,13																																				
10	31- Si le professeur de FLE ne corrige pas les erreurs orales des étudiants, la motivation de ceux-ci à apprendre le français diminuera.	Professeurs	3,52	1,16	-0,46	0,65																																																								
		Étudiants	3,64	1,23			11	41- La pratique de la correction des erreurs orales en classe de FLE mène à une attitude négative envers l'apprentissage du français.	Professeurs	2,20	1,08	1,29	0,20	Étudiants	1,89	1,13																																														
11	41- La pratique de la correction des erreurs orales en classe de FLE mène à une attitude négative envers l'apprentissage du français.	Professeurs	2,20	1,08	1,29	0,20																																																								
		Étudiants	1,89	1,13																																																										

12	43- Face aux erreurs orales en FLE, je préfère la correction explicite.	Professeurs	3,59	1,23	-1,86	0,06
		Étudiants	4,02	1,14		
13	68- Si le professeur laisse les étudiants faire des erreurs orales dès le départ, il sera difficile de les en débarrasser par la suite.	Professeurs	3,72	1,34	-1,04	0,30
		Étudiants	4,02	1,37		
14	69- Il faut utiliser différentes techniques pour corriger les erreurs orales en FLE.	Professeurs	4,56	0,87	1,23	0,22
		Étudiants	4,34	0,84		

4.1.3.2 Comparaison entre les croyances quant à la pratique idéale

Nous avons comparé les pourcentages ainsi que les moyennes pour voir s'il existe des différences entre leurs croyances quant à la pratique de chaque technique de rétroaction corrective dans une situation idéale, comme on peut le voir dans le tableau suivant. Il faut mentionner que 25 professeurs et 168 étudiants ont répondu à cette partie.

Les résultats répertoriés dans le tableau 24 montrent que tandis que les professeurs penchent plus vers l'incitation pour corriger les erreurs grammaticales (68,0 %, $m = 3,68$), les étudiants sont plus en accord avec la correction explicite (82,8 %, $m = 3,76$). Il est important à noter que cette technique de choix pour les étudiants est la moins appréciée de la part des professeurs (36,0% en accord et $m = 2,76$). Les deux sont en faveur de l'utilisation de la rétroaction métalinguistique (56,0 %, $m = 3,52$ et 82,7 %, $m = 4,24$ respectivement). La majorité des étudiants (73,2%) ne sont pas en faveur de l'utilisation de la reformulation ($m = 2,10$) tandis que 44,0 % des professeurs sont fortement ou modérément portés à recourir à cette technique et 44.0% sont fortement ou modérément en désaccord avec l'utilisation de cette technique ($m = 3,00$). Les étudiants sont en faveur généralement de l'utilisation de la demande de clarification (65,5 %, $m = 3,72$), ce qui

représente une proportion légèrement plus importante que chez les professeurs (44,0 %, $m = 3,08$). Les croyances des professeurs et des étudiants quant à l'utilisation des autres techniques rétroactives ne représentent pas de divergences claires.

Tableau 24 : Comparaison entre les croyances quant à la pratique idéale avec les erreurs grammaticales

Technique		Échelle					M*
		1	2	3	4	5	
Reformulation	Professeurs	24,0%	20,0%	12,0%	20,0%	24,0%	3,00
	Étudiants	44,0%	29,2%	6,0%	14,3%	6,5%	2,10
Correction explicite	Professeurs	24,0%	28,0%	12,0%	20,0%	16,0%	2,76
	Étudiants	3,0%	6,5%	8,3%	26,2%	56,0%	4,26
Rétroaction métalinguistique	Professeurs	8,0%	12,0%	24,0%	32,0%	24,0%	3,52
	Étudiants	3,0%	1,8%	12,5%	33,9%	48,8%	4,24
Incitation	Professeurs	8,0%	16,0%	8,0%	36,0%	32,0%	3,68
	Étudiants	7,2%	8,3%	12,5%	45,2%	26,8%	3,76
Demande de clarification	Professeurs	16,0%	12,0%	28,0%	36,0%	8,0%	3,08
	Étudiants	3,6%	9,5%	21,4%	42,3%	23,2%	3,72
Répétition	Professeurs	16,0%	28,0%	12,0%	28,0%	16,0%	3,00
	Étudiants	8,3%	13,7%	20,2%	45,9%	11,9%	3,39

M* = La moyenne

Quant aux erreurs phonétiques, les résultats du tableau 25 indiquent que les professeurs croient plus à la rétroaction métalinguistique (68,0 %, $m = 3,76$) et les étudiants, à la correction explicite (79,7 %, $m = 4,13$). Des divergences claires semblent exister entre les croyances des professeurs et celles des étudiants au sujet de la reformulation et de la demande de clarification. Alors que les professeurs sont plus au moins en accord avec la reformulation (56,0 %, $m = 3,2$), les étudiants sont en désaccord avec cette technique (16,1 %, $m = 1,98$). Pour ce qui est de la demande de clarification, alors qu'une nette majorité d'étudiants la priorisent (69,6 %, $m = 3,81$), les professeurs (56,0 %, $m = 2,60$) ont, pour la plupart, peu d'attrait pour cette technique. Il est important de mentionner qu'une proportion non-négligeable d'étudiants (64,3 %) et de professeurs (44,0 %) sont en accord avec l'utilisation de l'incitation. Les croyances quant à l'utilisation des autres techniques ne semblent pas diverger d'une façon remarquable.

Tableau 25 : Comparaison entre les croyances quant à la pratique idéale avec les erreurs phonétiques

Technique		Échelle					M*
		1	2	3	4	5	
Reformulation	Professeurs	32,0%	12,0%	0,0%	16,0%	40,0%	3,20
	Étudiants	47,0%	29,2%	7,7%	10,7%	5,4%	1,98
Correction explicite	Professeurs	12,0%	20,0%	16,0%	32,0%	20,0%	3,28
	Étudiants	3,6%	3,6%	13,1%	35,7%	44,0%	4,13
Rétroaction métalinguistique	Professeurs	4,0%	8,0%	20,0%	44,0%	24,0%	3,76
	Étudiants	4,2%	14,9%	14,3%	47,0%	19,6%	3,63
Incitation	Professeurs	20,0%	16,0%	20,0%	24,0%	20,0%	3,08

	Étudiants	5,4%	12,5%	17,8%	42,9%	21,4%	3,62
Demande de clarification	Professeurs	16,0%	40,0%	20,0%	16,0%	8,0%	2,60
	Étudiants	6,0%	10,7%	13,7%	35,7%	33,9%	3,81
Répétition	Professeurs	12,0%	24,0%	12,0%	40,0%	12,0%	3,16
	Étudiants	6,5%	10,7%	19,1%	41,1%	22,6%	3,63

*M = La moyenne

En ce qui concerne les erreurs lexicales, le tableau 26 nous révèle que les professeurs et les étudiants semblent être en accord avec l'utilisation des mêmes techniques, à savoir la correction explicite et à la rétroaction métalinguistique. Les deux groupes de participants partagent des avis comparables quant à l'utilisation de l'incitation, de la répétition et de la demande de clarification. Cependant, les croyances de ces deux groupes au sujet de la reformulation divergent. Une majorité d'étudiants (72,6 %) sont, à la fois fortement et modérément, en désaccord avec l'utilisation de la reformulation, alors que 48,0 % des professeurs se montrent favorables et aussi 48,0 % se montrent défavorables à l'utilisation de cette même technique.

Tableau 26 : Comparaison entre les croyances quant à la pratique idéale avec les erreurs lexicales

Technique		Échelle					M*
		1	2	3	4	5	
Reformulation	Professeurs	16,0%	32,0%	4,0%	20,0%	28,0%	3,12
	Étudiants	45,2%	27,4%	7,2%	13,1%	7,1%	2,10
Correction explicite	Professeurs	20,0%	8,0%	4,0%	52,0%	16,0%	3,36
	Étudiants	2,4%	7,1%	11,3%	42,3%	36,9%	4,04
Rétroaction métalinguistique	Professeurs	8,0%	8,0%	16,0%	36,0%	32,0%	3,76
	Étudiants	5,4%	7,1%	14,9%	41,1%	31,5%	3,86
Incitation	Professeurs	4,0%	36,0%	24,0%	16,0%	20,0%	3,12
	Étudiants	10,1%	17,9%	15,4%	30,4%	26,2%	3,45
Demande de clarification	Professeurs	8,0%	20,0%	16,0%	32,0%	24,0%	3,44
	Étudiants	5,4%	10,7%	16,6%	50,6%	16,7%	3,63
Répétition	Professeurs	8,0%	20,0%	24,0%	32,0%	16,0%	3,28
	Étudiants	6,0%	12,5%	20,7%	42,9%	17,9%	3,54

*M = La moyenne

En analysant le tableau synthétique 27, on remarque qu'il existe des différences claires entre les croyances quant à la pratique idéale des professeurs et celles des étudiants dans les trois types d'erreurs. Pour les professeurs, la rétroaction métalinguistique représente la technique avec laquelle ils sont plus en accord dans les cas d'erreurs phonétiques et lexicales. Quant aux étudiants, la correction explicite représente la technique

avec laquelle ils sont le plus en accord dans les trois types d'erreur. Cette technique est la technique avec laquelle les professeurs sont le moins en accord avec les erreurs grammaticales. La reformulation représente le grand point de divergence entre les professeurs et les étudiants. Alors que cette technique semble être une option viable pour la moitié des professeurs pour les trois types d'erreurs, la reformulation est souvent la technique avec laquelle les étudiants sont le plus en désaccord.

Tableau 27 : Résumé de la pratique idéale avec chaque type d'erreur

Type d'erreur	Participants	Technique avec laquelle les étudiants sont le plus en accord	Technique avec laquelle les étudiants sont le moins en accord
Grammaticale	Professeurs	Incitation (68,0 %, $m = 3,68$)	Correction explicite (36,0 %, $m = 2,76$)
	Étudiants	Correction explicite (82,2 %, $m = 4,26$)	Reformulation (20,8 %, $m = 2,10$)
Phonétique	Professeurs	Rétroaction métalinguistique (68,0 %, $m = 3,76$)	Demande de clarification (24,0 %, $m = 2,6$)
	Étudiants	Correction explicite (79,7 %, $m = 4,13$)	Reformulation (16,1 %, $m = 1,98$)
Lexicale	Professeurs	Rétroaction métalinguistique (68,0 %, $m = 3,76$)	Incitation (36,0 %, $m = 3,12$)
	Étudiants	Correction explicite (79,2 %, $m = 4,04$)	Reformulation (20,2 %, $m = 2,10$)

4.2 LES PRATIQUES

L'analyse du questionnaire auquel ont répondu les 25 professeurs contactés nous a permis d'obtenir une vue d'ensemble sur les croyances des professeurs quant à la rétroaction corrective, ce qui a fait l'objet de notre question principale de recherche. Dans cette deuxième partie du chapitre, nous présentons les résultats permettant de répondre aux deuxième et troisième questions de la recherche :

2- Quelles sont les pratiques réelles des professeurs égyptiens responsables des cours oraux du FLE dans les trois universités étudiées ?

3- Est-ce que les pratiques des professeurs responsables des cours oraux dans ces trois universités reflètent leurs croyances ?

Pour identifier les pratiques réelles des professeurs, nous avons eu recours à l'observation directe en classe de neuf des 25 professeurs qui ont déjà répondu à notre questionnaire durant l'hiver 2008. Ces neuf professeurs sont les responsables des cours oraux (expression orale et préparation au DELF) dans les trois universités considérées. Quatre de ces neuf professeurs sont des femmes et cinq, des hommes. Tous (sauf celui que nous désignons comme le professeur numéro 7) avaient plus de 5 ans d'expérience (voir leur profil à la page 75). Nous avons enregistré trois séances de trois heures dans la classe de chaque professeur. Nous avons donc, au total, 27 heures d'enregistrement. Pour analyser ces données enregistrées, nous les avons d'abord retranscrites dans un texte écrit. Ensuite, nous avons identifié les erreurs faites par les étudiants ainsi que la réaction (immédiate ou différée) des professeurs devant ces erreurs. Autrement dit, nous avons compté le nombre total d'erreurs faites durant le cours ainsi que le nombre de celles qui ont fait l'objet d'une correction. Les erreurs corrigées ont été codifiées selon leur nature grammaticale, phonologique ou lexicale. Ensuite, le moment et la forme de la rétroaction ont été notés. En

termes de moment, on a déterminé si la rétroaction était immédiate ou différée. En termes de formes, on a identifié les techniques utilisées.

Pour savoir à quel point les croyances sont reflétées dans les pratiques, nous avons mis en relation les déclarations des neuf professeurs des cours oraux (préparation au DELF et expression orale) en provenance des trois universités étudiées avec leurs pratiques réelles en classe de FLE. Pour procéder à cette comparaison, nous avons eu recours aux données des trois outils de collecte de données : le questionnaire, l'entrevue semi-dirigée et l'observation directe. En ce qui concerne les déclarations des professeurs, nous avons retenu, du questionnaire et de l'entrevue effectuée avec chacun d'eux, les items qu'on peut mesurer durant l'observation directe : 1) le moment de la rétroaction corrective (items 27 et 55 du questionnaire et Q 9 à l'entrevue) ; 2) sa fréquence (items 15 et 35 du questionnaire et Q 8 à l'entrevue) ; 3) les techniques utilisées (reformulation, correction explicite ou techniques de la négociation de la forme) (items 23, 43, 47, 65, 69 et 73 du questionnaire et Q 12 et 14 à l'entrevue) ; 4) la relation entre les techniques utilisées et le type d'erreurs (troisième partie du questionnaire).

Pour analyser les items relatifs à ces quatre aspects du questionnaire, nous avons mesuré à quel point chaque professeur était en accord avec chaque item. Quant aux informations recueillies à l'entrevue, nous avons d'abord retranscrit les enregistrements sous forme d'un texte écrit. Nous avons procédé, ensuite, à une analyse de contenu pour classifier les données en fonction des quatre aspects pris en considération. Enfin, nous avons comparé les résultats obtenus grâce au questionnaire et à l'entrevue effectuée avec les neuf professeurs aux résultats obtenus lors de l'observation directe effectuée dans leurs classes.

Il s'agit ici de présenter et de comparer ce que chaque professeur a réellement fait en classe (l'observation directe) à ce qu'il a répondu au questionnaire et à l'entrevue pour

chacun des quatre aspects déjà mentionnés. Dans les tableaux concernant l'entrevue, nous citons des propos verbatim des participants.

4.2.1 Le moment de la rétroaction corrective

4.2.1.1 La pratique réelle

Le tableau 28 nous permet de constater que deux professeurs (1 et 6) ont eu recours aux deux types de correction (immédiate et différée) en corrigeant les erreurs de leurs étudiants, et que les sept autres professeurs ont eu uniquement recours à la correction immédiate après que l'erreur a été faite. Le recours de ces deux professeurs (1 et 6) à la correction différée était minimal, 14,2 % et 15,3 % respectivement, comparé à la correction immédiate.

Tableau 28 : Le moment de correction en réalité

Prof	Total des erreurs corrigées	Correction immédiate	Correction différée
1	113	97 (85,84%)	16 (14,16%)
2	94	94 (100,0%)	0 (00,0%)
3	137	137 (100,0%)	0 (00,0%)
4	161	161 (100,0%)	0 (00,0%)
5	140	140 (100,0%)	0 (00,0%)
6	118	100 (84,75%)	18 (15,25%)
7	83	83 (100,0%)	0 (00,0%)
8	63	63 (100,0%)	0 (00,0%)
9	182	182 (100,0%)	0 (00,0%)
Total	1091	1057 (96,88%)	34 (3,12%)

4.2.1.2 Les déclarations (les croyances)

Deux items du questionnaire concernent le moment de correction : items 27 et 55 (voir tableau 29). Une question de l'entrevue concerne également cet aspect (Q 9 : Quand corrigez-vous les erreurs orales de vos étudiants ? À la fin du cours ou tout de suite après que l'erreur a été faite ? Pourquoi ?) (voir tableau 30). Selon les tableaux 29 et 30, les professeurs 3, 4, 5 et 6 pensent que la correction doit être immédiate. Cela était leur choix au questionnaire et à l'entrevue. Quand nous leur avons demandé des explications sur leur choix à l'entrevue, les professeurs ont évoqué le fait que l'étudiant est plus attentif à sa production erronée si la rétroaction est immédiate et davantage susceptible de prendre connaissance de la bonne forme. Contrairement à ces quatre professeurs, les professeurs 1, 7 et 8 croient que la rétroaction doit être fournie à la fin du cours. Encourager l'étudiant et ne pas entraver la communication étaient les raisons évoquées par les professeurs durant l'entrevue. Les professeurs 2 et 9 sont neutres quant au moment de la rétroaction. Ils croient que le moment de correction dépend du contexte et du moment où l'erreur a été faite.

Tableau 29 : Le moment de correction selon le questionnaire

Item	Prof 1	Prof 2	Prof 3	Prof 4	Prof 5	Prof 6	Prof 7	Prof 8	Prof 9
27- Les professeurs de FLE doivent corriger l'erreur orale de l'étudiant tout de suite après qu'elle a été faite.	2	3	5	4	5	5	1	3	3
55- Les professeurs de FLE doivent traiter les erreurs orales des étudiants à la fin du cours.	4	3	2	1	2	1	4	4	3

(1 = fortement en désaccord, 2 = en désaccord, 3 = indécis, 4 = en accord et 5 = fortement en accord)

Tableau 30 : Le moment de correction selon l'entrevue

Prof	<i>Q 9 : Quand corrigez-vous les erreurs orales de vos étudiants ? À la fin du cours ou tout de suite ? Pourquoi ?</i>
1	Le professeur doit corriger les erreurs communes à la fin du cours pour motiver et encourager les étudiants à s'exprimer.
2	Le moment de correction dépend du contexte, du moment où l'erreur a été faite ou du fait que si ces erreurs entravent la communication ou non.
3	Le professeur doit uniquement corriger les erreurs graves, et tout de suite pour que l'étudiant retienne la forme correcte.
4	Le professeur doit corriger l'erreur de l'apprenant tout de suite pour qu'il fasse attention et apprenne bien la forme correcte.
5	Le professeur doit corriger les erreurs tout de suite, car l'étudiant est plus conscient de ses erreurs à ce moment qu'à la fin du cours.
6	La correction des erreurs orales doit être effectuée tout de suite et non à la fin du cours pour que l'étudiant puisse prendre connaissance de la forme correcte. Dans ce cas, il sera plus attentif.
7	Je préfère corriger les erreurs des étudiants à la fin du cours. J'attire l'attention des étudiants sur les erreurs communes pour encourager mes étudiants à parler.
8	Je préfère corriger l'étudiant après la fin de sa production pour ne pas le déranger, ou bien à la fin du cours, j'attire l'attention des étudiants sur les erreurs communes qu'ils ont faites.
9	Le professeur doit utiliser la technique adéquate sans entraver la communication. Si l'erreur est grave, le professeur doit la corriger tout de suite, mais aussi sans entraver la communication orale pour que l'étudiant fasse attention et ne la répète plus. Mais si la correction est susceptible de la communication ou de déranger l'activité orale, il peut attendre la fin du cours pour la corriger.

En comparant les déclarations des professeurs (tableaux 29 et 30) à leurs pratiques réelles (tableau 28), nous observons qu'il existe une différence entre ce que quelques professeurs affirment et ce qu'ils font en réalité. Tous les professeurs, à l'exception de deux d'entre eux (les professeurs 1 et 6), ont corrigé les erreurs de leurs étudiants immédiatement après qu'elles aient été faites, tandis que les professeurs 2 et 9 avaient déclaré que le moment de correction dépendait du contexte et du moment où l'erreur a été faite ; leur rétroaction était toujours immédiate. Même les professeurs qui ont démontré une préférence pour la rétroaction différée (1, 7 et 8) ont eu recours à la correction immédiate presque tout le temps.

4.2.2 La fréquence de la rétroaction corrective

4.2.2.1 La pratique réelle

Selon le tableau 31, parmi les 1395 erreurs faites par les étudiants, les professeurs en ont corrigé 1091 (78,21 %). Aucun professeur n'a corrigé toutes les erreurs. Six (2, 3, 4, 5, 6 et 7) ont corrigé plus de 80,0 % des erreurs. Un seul professeur, à savoir le professeur 8, s'est démarqué du groupe en corrigeant seulement 44,4 % des erreurs. Les autres ont fourni de la rétroaction au moins 69,0 % du temps.

Tableau 31 : Total des erreurs corrigées

Prof	Total des erreurs	Total de correction	Pas de correction
1	163	113 (69,33%)	50 (30,67%)
2	97	94 (96,91%)	3 (3,09%)
3	155	137 (88,39%)	18 (11,61%)
4	183	161 (87,98%)	22 (12,02%)
5	169	140 (82,84%)	29 (17,16%)
6	140	118 (84,29%)	22 (15,71%)
7	87	83 (95,40%)	4 (4,60%)
8	142	63 (44,37%)	79 (55,63%)
9	259	182 (70,27%)	77 (29,73%)
Total	1395 (100,0%)	1091 (78,21%)	304 (21,79%)

4.2.2.2 Les déclarations (les croyances)

Comme nous avons déjà mentionné au deuxième chapitre, la fréquence de la rétroaction corrective dépend du niveau de l'apprenant. En observant les tableaux 32 et 33, nous constatons que les professeurs ont des avis différents en ce qui concerne la fréquence de la correction. En fait, tandis que quatre professeurs (1, 2, 3 et 7) croient nécessaire de ne pas tout corriger pour encourager les étudiants, surtout les débutants, à s'exprimer et pour ne pas couper leurs chaînes d'idées, trois d'entre eux (les professeurs 4, 5 et 6) pensent qu'il faut corriger toutes les erreurs des étudiants étant donné leur niveau débutant. La rétroaction récurrente et fréquente les aide à maîtriser la langue et à être précis. Les deux autres professeurs (8 et 9) semblent indécis par rapport à ce sujet, car ils croient que la fréquence de la rétroaction corrective dépend de la situation et du niveau de l'étudiant. Si celui-ci est débutant, on peut omettre de corriger quelques erreurs pour l'encourager, mais s'il est du niveau avancé, on doit l'inciter à tout corriger.

Tableau 32 : La fréquence selon le questionnaire

Item	Prof	Prof	Prof	Prof	Prof	Prof	Prof	Prof	Prof
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
15- Le professeur doit corriger toutes les erreurs orales de l'étudiant en FLE.	2	1	1	4	4	4	1	3	3
35- Le professeur de FLE doit corriger uniquement les erreurs orales récurrentes.	4	4	5	2	2	1	4	3	3

(1 = fortement en désaccord, 2 = en désaccord, 3 = indécis, 4 = en accord et 5 = fortement en accord)

Tableau 33 : La fréquence selon l'entrevue

Prof	Q 8 : Est-ce que vous corrigez toutes les erreurs orales de l'apprenant ? Pourquoi ?
1	Le professeur doit corriger seulement les erreurs récurrentes pour laisser une certaine spontanéité aux étudiants et leur permettre de s'exprimer naturellement sans intervenir. On ne peut pas tout corriger pendant une heure.
2	Je laisse tomber les erreurs mineures pour que l'étudiant ne s'ennuie pas puis, peu à peu, je m'arrête à toutes les erreurs, car au début l'étudiant fait beaucoup d'erreurs, et si je les corrige toutes, il reculera.
3	Le professeur doit corriger seulement les erreurs graves des étudiants afin qu'ils améliorent leur style et leur prononciation. On distingue les erreurs simples et les erreurs complexes. Quand l'erreur est complexe, j'interviens pour souligner cette erreur et pour la corriger tout de suite.
4	Il faut corriger toutes les erreurs orales des apprenants parce qu'ils sont du niveau débutant et pour éviter les erreurs le plus possible. La correction de toutes les erreurs

	les aide à atteindre rapidement un très haut niveau.
5	Le professeur doit corriger toutes les erreurs de l'apprenant pour qu'il soit capable d'assimiler la langue correctement et pour ne rien laisser de faux ou d'équivoque.
6	Le professeur doit corriger toutes les erreurs pour que les étudiants les connaissent et les évitent à l'avenir.
7	Pas toutes les erreurs parce que bon nombre d'erreurs sont dues à la nature même de la L1, et à la différence spécifique entre celle-ci et la langue d'acquisition ; par exemple, les voyelles peuvent être prononcées d'une manière différente d'une langue à l'autre, et corriger toutes les erreurs peut, dans ce cas, constituer une perte de temps surtout pour les débutants.
8	Ça dépend du niveau de l'étudiant. Je ne corrige pas toutes les erreurs orales, surtout avec les débutants et les étudiants timides ou ayant un faible niveau, pour les encourager à s'exprimer et pour ne pas couper leurs chaînes d'idées. De plus, il y a des productions qui sont acceptées à l'oral tandis qu'elles ne le sont pas à l'écrit. On peut attirer l'attention de l'étudiant sur quelques erreurs, s'il les répète. On n'arrive pas à corriger toutes les erreurs avec les débutants, parce que ça fait perdre le temps surtout s'il fait les mêmes erreurs. Mais avec les étudiants avancés, j'insiste pour tout corriger.
9	Ça dépend de la situation et du moment d'erreur. Si la correction ne dérange pas la communication, je peux corriger toutes les erreurs. Sinon, je laisse tomber quelques erreurs pour encourager l'étudiant et ne pas le perturber.

En comparant les tableaux 31, 32 et 33, nous constatons que les pratiques réelles des professeurs 1 et 9 correspondent effectivement à leurs déclarations dans le sens où ils n'ont pas corrigé toutes les erreurs. Les trois professeurs qui ont corrigé le plus grand pourcentage d'erreurs, à savoir les professeurs 2, 3 et 7, sont ceux qui, au départ, avaient jugé qu'il était superflu de tout corriger. Les professeurs 4, 5 et 6 qui croient qu'on doit corriger toutes les erreurs orales, ne sont, quant à eux, pas toujours intervenus. Toutefois, et comme nous l'avons déjà mentionné, ces professeurs ont corrigé une grande majorité des

erreurs. Ainsi, le professeur 4 a corrigé 87,98 % des erreurs, le professeur 5, 82,84 % et le professeur 6, 84,29 %.

4.2.3 Les techniques utilisées

4.2.3.1 La pratique réelle

Bien que les professeurs ont démontré une préférence claire pour les techniques d'incitation, les résultats de l'observation (tableau 34) indiquent que 1) la reformulation est la technique la plus utilisée par tous les professeurs ; 2) la correction explicite est le deuxième choix de ces professeurs et 3) la négociation de la forme est la technique la moins utilisée, indiquant ainsi une divergence évidente entre les pratiques déclarées et les pratiques réelles.

Tableau 34 : Les techniques utilisées en réalité

Technique utilisée	prof 1	prof 2	prof 3	prof 4	prof 5	prof 6	prof 7	prof 8	Prof 9	Total
Reformulation	70	61	86	76	74	62	47	42	138	656
	61,95 %	64,89 %	62,77 %	47,21 %	52,86 %	52,54 %	56,63 %	66,66 %	75,82 %	60,13 %
Correction explicite	18	9	9	40	28	20	10	5	3	142
	15,93 %	9,58 %	6,57 %	24,84 %	20,0 %	16,95 %	12,05 %	7,94 %	1,65 %	13,02 %
Rétroaction métalinguistique	4	4	5	22	6	4	5	5	2	57
	3,54 %	4,26 %	3,65 %	13,67 %	4,28 %	3,39 %	6,03 %	7,94 %	1,10 %	5,22 %

Incitation	4	3	10	7	4	7	3	2	4	44
	3,54	3,19	7,30	4,35	2,86	5,93	3,61	3,17	2,20	4,03
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Demande de clarification	0	6	0	13	6	2	3	1	3	34
	0,0%	6,38	0,00	8,07	4,28	1,70	3,61	1,59	1,65	3,12
		%	%	%	%	%	%	%	%	%
Répétition	3	9	4	0	2	8	0	0	1	27
	2,65	9,57	2,92	0,00	1,43	6,78	0,00	0,00	0,55	2,48
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Combinaison *	14	2	23	3	20	15	15	8	31	131
	12,39	2,13	16,79	1,86	14,29	12,71	18,07	12,70	17,03	12,0
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Total	113	94	137	161	140	118	83	63	182	1091
	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%

* *Combinaison = différentes techniques de la négociation de la forme ou une technique de la négociation plus reformulation ou correction explicite*

Le tableau 35 nous révèle que dans la pratique, les professeurs ont d'abord recours aux techniques fournissant la forme correcte aux étudiants la reformulation et la correction explicite, tandis que les techniques de négociation de la forme occupent une place assez réduite dans leur pratique.

Tableau 35 : Ensemble des techniques utilisées

Technique utilisée	prof 1	prof 2	prof 3	prof 4	prof 5	prof 6	prof 7	prof 8	prof 9	Total
Techniques où le professeur fournit lui-même la bonne forme*	88 77,88 %	70 74,47 %	95 69,34 %	116 72,05 %	102 72,86 %	82 69,49 %	57 68,68 %	47 74,60 %	141 77,47 %	798 73,15 %
Techniques de la négociation de la forme**	11 9,73 %	22 23,40 %	19 13,87 %	42 26,09 %	18 12,85 %	21 17,80 %	11 13,25 %	8 12,70 %	10 5,50 %	162 14,85 %
Combinaison ***	14 12,39 %	2 2,13 %	23 16,79 %	3 1,86 %	20 14,29 %	15 12,71 %	15 18,07 %	8 12,70 %	31 17,03 %	131 12,00 %
Total	113 100,0 %	94 100,0 %	137 100,0 %	161 100,0 %	140 100,0 %	118 100,0 %	83 100,0 %	63 100,0 %	182 100,0 %	1091 100,0 %

*Techniques où le professeur fournit lui-même la bonne forme = reformulation et correction explicite

**Techniques de la négociation de la forme = rétroaction métalinguistique, incitation, demande de clarification et répétition

*** Combinaison = différentes techniques de la négociation de la forme ou une technique de la négociation plus reformulation ou correction explicite

4.2.3.2 Les déclarations

Les tableaux 36 et 37 nous révèlent que les neuf professeurs préfèrent inciter leurs étudiants à l'autocorrection. Aux entrevues, ils ont tous démontré une préférence claire

pour les techniques qui incitent les apprenants à s'auto-corriger. À l'exception du professeur 4, ils ont tous déclaré qu'ils laissent un certain temps à l'étudiant pour s'auto-corriger, et que s'il n'y parvient pas, ils finissent par fournir eux-mêmes la correction par le biais de la répétition. Le professeur 4, quant à lui, a aussi déclaré qu'il préfère l'autocorrection, mais puisque le niveau de ses étudiants est faible, il a toujours recours à la reformulation. Tous, sauf les professeurs 4 et 5, utilisent la rétroaction métalinguistique. Quatre professeurs, à savoir les professeurs 2, 3, 7 et 8, ont déclaré ne pas utiliser la reformulation, et trois professeurs (1, 5 et 9) ne se prononcent pas pour l'utilisation de cette technique en classe.

Tableau 36 : Les techniques utilisées selon le questionnaire

Item	Prof	Prof	Prof	Prof	Prof	Prof	Prof	Prof	Prof
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
23- J'utilise la reformulation en réaction aux erreurs orales en classe de FLE.	3	1	1	4	3	4	1	2	3
43- Face aux erreurs orales en FLE, je préfère la correction explicite.	2	2	1	5	2	4	2	2	1
47- La rétroaction métalinguistique est ma technique préférée pour corriger l'erreur orale de l'étudiant en FLE.	5	5	4	2	2	3	4	5	4
65- Je répète toujours l'erreur orale de l'étudiant en ajustant l'intonation de ma voix pour mettre l'erreur en évidence et pour qu'il la corrige lui-même.	4	4	4	2	4	3	5	5	3
73- Je préfère inciter mes étudiants à s'auto-corriger quand ils font des erreurs orales en FLE.	5	5	5	4	5	5	4	4	4

(1 = fortement en désaccord, 2 = en désaccord, 3 = indécis, 4 = en accord et 5 = fortement en accord)

Tableau 37 : Les techniques utilisées selon l'entrevue

Prof	<i>Q11 : Est-ce que vous préférez fournir vous-même la forme correcte ou pousser vos étudiants à s'auto-corriger ?</i> <i>Q14 : Comment corrigez-vous les erreurs de vos étudiants ? Pourquoi ?</i>
1	Je préfère l'autocorrection. J'aime pousser l'étudiant à s'auto-corriger. La plupart du temps, je pose des questions aux étudiants pour qu'ils puissent eux-mêmes corriger leurs erreurs. S'ils n'y arrivent pas, dans ce cas, surtout pour la première année, j'interviens pour corriger. J'utilise plusieurs méthodes de correction.
2	Je préfère pousser l'étudiant à s'auto-corriger. Je donne la correction, mais après avoir laissé du temps à l'étudiant. Il essaye de trouver l'erreur et de s'auto-corriger. Sinon, je lui donne la correction et je répète plusieurs fois l'erreur pour qu'il fasse attention et corrige lui-même.
3	Je préfère l'autocorrection. J'encourage mes étudiants à s'auto-corriger et s'ils n'y arrivent pas, j'interviens.
4	Je préfère l'autocorrection, mais en réalité c'est moi qui corrige, car les étudiants sont débutants et leur niveau est assez faible.
5	Je préfère pousser mes étudiants à s'auto-corriger car ceci mène à un apprentissage autonome, ce qui représente l'une des tendances nouvelles en éducation. Si mes étudiants n'arrivent pas à s'auto-corriger, j'interviens.
6	Bien sûr, je préfère inciter mes étudiants à s'auto-corriger et s'ils n'y arrivent pas, j'interviens.
7	Je préfère l'autocorrection. Elle aide l'apprenant à être de plus en plus conscient de ses propres fautes et à développer son esprit critique. J'incite les étudiants à prendre connaissance de leurs erreurs, ensuite ils cherchent à s'auto-corriger.
8	Je préfère l'autocorrection. Mais les techniques utilisées dépendent du niveau de l'étudiant. Je pousse l'étudiant avancé à s'auto-corriger, mais je peux corriger moi-même les erreurs du débutant en lui montrant les erreurs qu'il a faites pour qu'il

	fasse attention après. Autrement dit, si la correction dépasse le niveau de l'étudiant, je peux intervenir. Si non, j'insiste pour qu'il s'autocorrige.
9	Je préfère pousser mes étudiants à s'auto-corriger. Mais cela ne signifie pas que la reformulation ou la correction explicite ne sont pas efficaces. Je pense que ces deux techniques sont plus efficaces avec les étudiants débutants surtout, au début de leur apprentissage.

En comparant les tableaux 34, 35, 36 et 37, nous trouvons qu'il existe une grande divergence entre ce que les professeurs disent faire et ce qu'ils font réellement. Par exemple, tous les professeurs ont déclaré qu'ils préfèrent les techniques incitant les étudiants à s'auto-corriger. Cependant, selon nos observations, ils n'ont pas beaucoup utilisé les techniques de la négociation de la forme (14,85 %) ou une combinaison de différentes techniques (12,0 %). La reformulation était la technique la plus utilisée pour tous les professeurs. Même les professeurs 2, 3, 7 et 8, qui ont affirmé ne pas utiliser la reformulation en réaction aux erreurs orales en classe, ont utilisé cette technique, respectivement à 64,89 %, 62,77 %, 66,66 % et 75,82 %. D'autre part, le professeur 4, qui est en accord avec l'utilisation de la reformulation, était dans les faits celui qui a eu le moins recours à cette technique. Celui-ci s'était prononcé en défaveur de la rétroaction métalinguistique, or il est celui qui a eu recours le plus souvent à cette technique. Par contre, il est à noter que ce même professeur a déclaré utiliser la correction explicite, ce qui était effectivement le cas.

4.2.4 La relation entre les techniques utilisées et le type d'erreur

La troisième partie du questionnaire nous a aidée à obtenir une vue d'ensemble sur les croyances de nos neuf professeurs de cours oraux quant à la pratique de la rétroaction corrective relativement à trois types d'erreurs (grammaticales, lexicales et phonétiques) dans une situation idéale. Pour analyser cette partie, nous avons constitué un tableau comportant une entrée pour chaque type d'erreur et nous avons noté sur une échelle de 5

points à quel degré chaque professeur était en accord avec chaque technique de rétroaction corrective. Ensuite, nous avons comparé ces résultats avec leur pratique réelle. Dans la section suivante, nous allons présenter les déclarations des professeurs et leur pratique réelle concernant chaque type d'erreur.

4.2.4.1 Les erreurs grammaticales

4.2.4.1.1 La pratique

Selon le tableau 38, la reformulation est la technique la plus utilisée par les neuf professeurs pour corriger les erreurs grammaticales (64,90 %), suivie par la correction explicite (7,19 %), la rétroaction métalinguistique (5,50 %), la demande de clarification (5,07 %), l'incitation (4,02 %) et la répétition (2,96 %).

Tableau 38 : Techniques utilisées avec les erreurs grammaticales

Technique utilisée	prof 1	prof 2	prof 3	prof 4	prof 5	prof 6	prof 7	prof 8	prof 9	Total
Reformulation	56	25	38	10	31	27	16	23	81	307
	73,68 %	56,82 %	82,61 %	25,64 %	57,40 %	50,94 %	50,00 %	82,15 %	80,20 %	64,90 %
Correction explicite	7	2	0	6	10	4	4	0	1	34
	9,21 %	4,55 %	0,00 %	15,39 %	18,52 %	7,55 %	12,50 %	0,00 %	0,99 %	7,19 %
Rétroaction métalinguistique	3	4	2	7	3	2	3	2	0	26
	3,95 %	9,09 %	4,35 %	17,95 %	5,56 %	3,77 %	9,37 %	7,14 %	0,00 %	5,50 %
Incitation	2	2	0	5	1	6	1	1	1	19

	2,63 %	4,55 %	0,00 %	12,82 %	1,85 %	11,32 %	3,13 %	3,57 %	0,99 %	4,02 %
Demande de clarification	0 0,00 %	4 9,09 %	0 0,00 %	10 25,64 %	3 5,56 %	2 3,77 %	3 9,37 %	0 0,00 %	2 1,98 %	24 5,07 %
Répétition	2 2,63 %	6 13,63 %	0 0,00 %	0 0,00 %	0 0,00 %	5 9,44 %	0 0,00 %	0 0,00 %	1 0,99 %	14 2,96 %
Combinaison *	6 7,90 %	1 2,27 %	6 13,04 %	1 2,56 %	6 11,11 %	7 13,21 %	5 15,63 %	2 7,14 %	15 14,85 %	49 10,36 %
Total	76 100,0 %	44 100,0 %	46 100,0 %	39 100,0 %	54 100,0 %	53 100,0 %	32 100,0 %	28 100,0 %	101 100,0 %	473 100,0 %

* *Combinaison = différentes techniques de la négociation de la forme ou une technique de la négociation plus reformulation ou correction explicite*

Dans le tableau 39, nous observons que tous les professeurs, à l'exception du professeur 4, ont davantage utilisé les techniques durant lesquelles ils fournissent eux-mêmes la bonne réponse que les techniques incitant l'étudiant à s'auto-corriger. Le professeur 4, en revanche, a incité ses étudiants à corriger eux-mêmes 58,98 % de leurs erreurs. Le professeur 6, quant à lui, a incité ses étudiants à corriger 41,51 % de leurs erreurs.

Tableau 39 : Ensemble des techniques utilisées avec les erreurs grammaticales

Technique utilisée	prof 1	prof 2	prof 3	prof 4	prof 5	prof 6	prof 7	prof 8	prof 9	Total
Techniques où le professeur fournit lui-même la bonne forme*	63 82,89 %	27 61,37 %	38 82,61 %	16 41,03 %	41 75,92 %	31 58,49 %	20 62,50 %	23 82,15 %	82 81,19 %	341 72,10 %
Techniques de la négociation de la forme**	7 9,21%	16 36,36 %	2 4,35%	22 56,41 %	7 12,97 %	15 28,30 %	7 21,87 %	3 10,71 %	4 3,96%	83 17,54 %
Combinaison ***	6 7,90%	1 2,27%	6 13,04 %	1 2,56%	6 11,11 %	7 13,21 %	5 15,63 %	2 7,14%	15 14,85 %	49 10,36 %
Total	76 100,0 %	44 100,0 %	46 100,0 %	39 100,0 %	54 100,0 %	53 100,0 %	32 100,0 %	28 100,0 %	101 100,0 %	473 100,0 %

*Techniques où le professeur fournit lui-même la bonne forme = reformulation et correction explicite

**Techniques de la négociation de la forme = rétroaction métalinguistique, incitation, demande de clarification et répétition

*** Combinaison = différentes techniques de la négociation de la forme ou une technique de la négociation plus reformulation et/ou correction explicite

4.2.4.1.2 Les déclarations (les croyances)

Le tableau 40 montre que seulement les professeurs 3 et 6 sont en accord avec l'utilisation de la reformulation dans le cas d'erreurs grammaticales. Quatre autres professeurs (2, 7, 8 et 9) sont complètement en désaccord et deux professeurs (1 et 5) sont modérément en désaccord avec l'utilisation de la reformulation. Quant à la correction explicite, presque la moitié des professeurs (1,2, 4 et 7) sont en accord avec l'utilisation de cette technique, et seul le professeur 9 semble indécis. La demande de clarification semble être la technique préférée pour corriger les erreurs grammaticales.

Tableau 40 : Erreurs grammaticales

Technique	prof1	prof2	prof3	prof4	prof5	prof6	prof7	prof8	prof9
Reformulation	2	1	4	3	2	5	1	1	1
Correction explicite	4	4	2	4	1	2	4	1	3
Rétroaction métalinguistique	5	5	2	4	4	4	5	5	2
Incitation	2	1	5	4	5	3	1	3	5
Demande de clarification	4	3	1	5	4	5	4	4	4
Répétition	2	1	5	5	4	1	3	3	4

(1 = fortement en désaccord, 2 = en désaccord, 3 = indécis, 4 = en accord et 5 = fortement en accord)

La comparaison entre les tableaux 38, 39 et 40, nous révèle qu'il existe une différence entre les croyances des professeurs et leur pratique réelle. Ils croient que la négociation de la forme est la technique la plus efficace pour corriger les erreurs grammaticales et, lors de nos observations, ils ont plus utilisé la reformulation et la correction explicite (72,10 %) que la négociation de la forme (17,54 %) ou la négociation suivie d'une autre technique (10,36 %). Le professeur 4, qui a déclaré fournir toujours la bonne forme à ses étudiants en raison de leur niveau débutant, est celui qui a eu recours le plus souvent aux techniques de négociation de la forme (58,98 %). Les professeurs 2, 7, 8 et 9, qui se disent fortement en désaccord avec l'utilisation de la reformulation, l'ont cependant utilisée assez fréquemment, respectivement à 56,82 %, 50,00 %, 82,14 % et 80,20 %. Les professeurs 2 et 5, qui sont modérément en désaccord avec l'utilisation de la reformulation, l'ont utilisée pour corriger, respectivement, 73,68 % et 57,41 % des erreurs grammaticales. Les professeurs 1, 2 et 7, qui sont en accord avec l'utilisation de la correction explicite ont, cependant, rarement eu recours à cette technique (9,21 %, 4,55 % et 12,50 %).

4.2.4.2 Les erreurs lexicales

4.2.4.2.1 La pratique

Selon le tableau 41, la reformulation est la technique la plus utilisée pour corriger les erreurs lexicales (33,06 %), suivie par la combinaison de la négociation de la forme et d'une autre technique (28,23 %) et la correction explicite (20,16 %). Les écarts entre les croyances (mesurées ici à travers les pratiques idéales) et la pratique semblent assez évidents pour les professeurs 1, 2, 5 et 9. Même s'ils ont montré une préférence pour les techniques de la négociation, les professeurs 2 et 5 n'y ont jamais eu recours. Le professeur 1, quant à lui, a tout de même utilisé les techniques de négociation à 14,29 % du temps, mais il a aussi utilisé la reformulation et la correction explicite à 57,14 % du temps, bien qu'il ait déclaré être en désaccord avec ces deux techniques. Le professeur 9 avait manifesté une préférence pour la correction explicite, mais ne l'a utilisée qu'à 3,70 % du temps. La majorité de ses corrections apparaissaient sous la forme de reformulation (44,45 %) ou de combinaison de cette technique avec la négociation de la forme (28,23 %). Les autres professeurs ont utilisé un mélange de toutes les techniques avec une préférence pour les reformulations, ce qui reflète leurs croyances alléguées.

Tableau 41 : Techniques utilisées avec erreurs lexicales

Technique utilisée	prof 1	prof 2	prof 3	prof 4	prof 5	prof 6	prof 7	prof 8	prof 9	Total
Reformulation	4	4	3	2	4	3	3	6	12	41
	28,57 %	100,0 %	13,04 %	66,67 %	40,00 %	13,64 %	60,00 %	37,50 %	44,45 %	33,06 %
Correction explicite	4	0	5	0	3	7	1	4	1	25
	28,57 %	0,00 %	21,74 %	0,00 %	30,00 %	31,82 %	20,00 %	25,00 %	3,70 %	20,16 %
Rétroaction métalinguistique	1	0	3	0	0	1	0	2	1	8
	7,14 %	0,00 %	13,04 %	0,00 %	0,00 %	4,54 %	0,00 %	12,50 %	3,70 %	6,45 %
Incitation	0	0	1	0	0	1	0	0	2	4
	0,00 %	0,00 %	4,35 %	0,00 %	0,00 %	4,54 %	0,00 %	0,00 %	7,41 %	3,23 %
Demande de clarification	0	0	0	1	0	0	0	1	1	3
	0,00 %	0,00 %	0,00 %	33,33 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	6,25 %	3,70 %	2,42 %
Répétition	1	0	4	0	0	3	0	0	0	8
	7,14 %	0,00 %	17,39 %	0,00 %	0,00 %	13,64 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	6,45 %
Combinaison *	4	0	7	0	3	7	1	3	10	35
	28,57 %	0,00 %	30,44 %	0,00 %	30,00 %	31,82 %	20,00 %	18,75 %	37,04 %	28,23 %

	14	4	23	3	10	22	5	16	27	124
Total	100,0	100,	100,	100,	100,	100,	100,	100,	100,	100,0
	%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	%

* *Combinaison = différentes techniques de la négociation de la forme ou une technique de la négociation plus reformulation ou correction explicite*

Selon le tableau 42, les professeurs 3, 6 et 9 ont plus eu recours aux techniques de la négociation de la forme et à la combinaison des techniques (65,22 %, 54,54 % et 51,86 %) qu'à la reformulation et qu'à la correction explicite (34,78 %, 45,46 % et 48,15 %). Ils ont utilisé la reformulation et la correction explicite seulement pour corriger, respectivement, 34,78 %, 45,46 % et 48,15 % des erreurs lexicales. Le professeur 2 n'a eu recours à aucune technique de négociation de la forme en corrigeant les erreurs lexicales. Les cinq autres professeurs (1, 4, 5, 7 et 8) ont plutôt fourni eux-mêmes la correction qu'ils incitent leurs étudiants à s'auto-corriger. Le professeur 7 a le plus utilisé la reformulation et la correction explicite (80,00 %) pour corriger les erreurs lexicales.

Tableau 42 : Ensemble des techniques utilisées avec les erreurs lexicales

Technique utilisée	prof 1	prof 2	prof 3	prof 4	prof 5	prof 6	prof 7	prof 8	prof 9	Total
Techniques où le professeur fournit lui-même la bonne forme*	8	4	8	2	7	10	4	10	13	66
	57,14	100,0	34,78	66,67	70,00	45,46	80,00	62,50	48,15	53,22
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Techniques de la négociation de la forme**	2	0	8	1	0	5	0	3	4	23
	14,29	0,00	34,78	33,33	0,00	22,72	0,00	18,75	14,81	18,56
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Combinaison***	4	0	7	0	3	7	1	3	10	35
	28,57	0,00	30,44	0,00	30,00	31,82	20,00	18,75	37,04	28,23

	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Total	14	4	23	3	10	22	5	16	27	124
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Techniques où le professeur fournit lui-même la bonne forme = reformulation et correction explicite*

***Techniques de la négociation de la forme = rétroaction métalinguistique, incitation, demande de clarification et répétition*

**** Combinaison = différentes techniques de la négociation de la forme ou une technique de la négociation plus reformulation et/ou correction explicite*

4.2.4.2.2 Les déclarations

Le tableau 43 nous révèle que le professeur 7 ne semble pas exprimer de préférence claire du moment où il a également jugé l'utilité des six techniques de rétroaction. Il nous semblait plus prudent de ne pas prendre ses réponses en considération. Sur les huit autres professeurs, quatre semblent pencher davantage vers la négociation de la forme, à savoir les professeurs 1, 2, 5, et 6. Les professeurs 3, 4, 8, et 9 préfèrent les techniques qui fournissent la forme correcte, en particulier la correction explicite.

Tableau 43: Erreurs lexicales

Technique	prof1	prof2	prof3	prof4	prof5	prof6	prof7	prof8	prof9
Reformulation	2	4	5	3	2	1	4	1	2
Correction explicite	2	3	5	4	4	2	5	4	5
Rétroaction métalinguistique	4	5	3	4	5	4	5	2	3
Incitation	4	3	4	4	5	5	5	2	1
Demande de clarification	4	4	5	3	5	4	5	1	2
Répétition	4	5	2	3	5	3	5	2	3

(1 = fortement en désaccord, 2 = en désaccord, 3 = indécis, 4 = en accord et 5 = fortement en accord)

En examinant les trois tableaux précédents (41, 42 et 43), nous observons une différence entre les déclarations des professeurs et leurs pratiques. Bien que les professeurs 1, 5, 8 et 9 se prononcent contre l'utilisation de la reformulation pour corriger les erreurs lexicales, ils l'ont utilisée pour corriger, respectivement, 28,57 %, 40,00 %, 37,50 % et 44,45 % des erreurs lexicales. Les deux professeurs qui sont contre la correction explicite, à savoir les professeurs 1 et 6, sont, avec le professeur 5, ceux qui ont eu recours à cette technique le plus souvent (respectivement 28,57 %, 31,82 % et 30,00 %). Le professeur 3, qui était fortement en accord avec le principe de la reformulation et de la correction explicite, a eu recours à ces deux techniques à 13,04 % et 21,74 % du temps. Ce professeur a eu davantage recours aux techniques de la négociation de la forme (34,78 %) et à la combinaison des techniques (30,44 %). Les autres professeurs, à savoir les professeurs 2, 4 et 7, qui sont plus en accord avec les techniques de la négociation de la forme, ont davantage eu recours à la reformulation et la correction explicite (respectivement 100,0 %, 66,67 % et 80,0 %). Il est important, également, de mentionner que les professeurs 8 et 9, seulement en accord avec la correction explicite, ne l'ont utilisée que dans 25,00 % et 3,70 % des cas.

4.2.4.3 Les erreurs phonétiques

4.2.4.3.1 La pratique réelle

Le tableau 44 nous apprend que la reformulation était la technique la plus utilisée par les neuf professeurs pour corriger les erreurs phonétiques (62,35 %), suivie par la correction explicite (16,80 %).

Tableau 44 : Techniques utilisées avec les erreurs phonétiques

Technique utilisée	prof 1	prof 2	prof 3	prof 4	prof 5	prof 6	prof 7	prof 8	prof 9	Total
Reformulation	10	32	45	64	39	32	28	13	45	308
	43,48 %	69,57 %	66,18 %	53,78 %	51,31 %	74,41 %	60,87 %	68,43 %	83,34 %	62,35 %
Correction explicite	7	7	4	34	15	9	5	1	1	83
	30,43 %	15,22 %	5,88 %	28,57 %	19,74 %	20,93 %	10,87 %	5,26 %	1,85 %	16,80 %
Rétroaction métalinguistique	1	0	0	15	3	1	2	1	1	24
	4,35 %	0,00 %	0,00 %	12,61 %	3,95 %	2,33 %	4,35 %	5,26 %	1,85 %	4,86 %
Incitation	1	1	9	2	3	0	2	1	1	20
	4,35 %	2,17 %	13,23 %	1,68 %	3,95 %	0,00 %	4,35 %	5,26 %	1,85 %	4,05 %
Demande de clarification	0	2	0	2	3	0	0	0	0	7
	0,00 %	4,35 %	0,00 %	1,68 %	3,95 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	1,42 %
Répétition	0	3	0	0	2	0	0	0	0	5
	0,00 %	6,52 %	0,00 %	0,00 %	2,63 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	1,01 %
Combinaison *	4	1	10	2	11	1	9	3	6	47

	17,39 %	2,17 %	14,71 %	1,68 %	14,47 %	2,33 %	19,56 %	15,79 %	11,11 %	9,51 %
Total	23 100,0 %	46 100,0 %	68 100,0 %	119 100,0 %	76 100,0 %	43 100,0 %	46 100,0 %	19 100,0 %	54 100,0 %	494 100,0 %

* Combinaison = différentes techniques de la négociation de la forme ou une technique de la négociation plus reformulation ou correction explicite

Le tableau 45 nous révèle que les professeurs ont eu recours aux techniques de la négociation de la forme pour corriger 11,34 % des erreurs phonétiques, et à la combinaison de la négociation de la forme avec une autre technique à hauteur de 9,51 %. Les neuf professeurs ont tous davantage utilisé la reformulation et la correction explicite (79,15 %).

Tableau 45 : Ensemble des techniques utilisées avec les erreurs phonétiques

Technique utilisée	prof1	prof 2	prof 3	prof 4	prof 5	prof 6	prof 7	prof 8	prof 9	Total
Techniques où le professeur fournit lui-même la bonne forme*	17 73,91 %	39 84,79 %	49 72,06 %	98 82,35 %	54 71,05 %	41 95,34 %	33 71,74 %	14 73,69 %	46 85,19 %	391 79,15 %
Techniques de la négociation de la forme**	2 8,70 %	6 13,04 %	9 13,23 %	19 15,97 %	11 14,48 %	1 2,33 %	4 8,70 %	2 10,52 %	2 3,70 %	56 11,34 %

Combinaison ***	4	1	10	2	11	1	9	3	6	47
	17,39	2,17	14,71	1,68	14,47	2,33	19,56	15,79	11,11	9,51
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Total	23	46	68	119	76	43	46	19	54	494
	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%

* *Techniques où le professeur fournit lui-même la bonne forme = reformulation et correction explicite*

** *Techniques de la négociation de la forme = rétroaction métalinguistique, incitation, demande de clarification et répétition*

*** *Combinaison = différentes techniques de la négociation de la forme ou une technique de la négociation plus reformulation et/ou correction explicite*

4.2.4.3.2 Les déclarations

Selon le tableau 46, tous les professeurs, à l'exception des professeurs 5 et 8, semblent préférer les techniques par lesquelles le professeur fournit la forme correcte (la reformulation et la correction explicite). Les deux autres professeurs sont plus en accord avec les techniques de la négociation de la forme. La demande de clarification semble aussi assez appréciée, comme la reformulation et la correction explicite par les participants. En fait, 6 professeurs l'ont désignée comme premier ou deuxième choix. L'incitation est la deuxième technique de négociation de la forme choisie, suivie par la répétition et la rétroaction métalinguistique. Il faut aussi mentionner que le professeur 3 est en accord avec l'utilisation de toutes les techniques. Ce professeur n'exprime donc pas de préférence claire.

Tableau 46 : Erreurs phonétiques

Technique	prof1	prof2	prof3	prof4	prof5	prof6	prof7	prof8	prof9
Reformulation	4	3	5	4	2	5	4	1	5
Correction explicite	4	5	5	4	2	4	4	2	3
Rétroaction métalinguistique	2	2	5	4	4	1	3	3	4
Incitation	4	5	5	2	4	1	5	2	4
Demande de clarification	4	5	4	3	5	1	5	4	2
Répétition	4	2	5	3	4	5	3	3	2

(1 = fortement en désaccord, 2 = en désaccord, 3 = indécis, 4 = en accord et 5 = fortement en accord)

La comparaison entre les trois tableaux précédents (44, 45 et 46), nous révèle que la pratique et les croyances convergent grandement vers un même centre pour l'ensemble des professeurs, à l'exception des professeurs 5 et 8, à l'égard de l'utilisation des techniques qui fournissent la forme correcte et, surtout, à l'égard de la reformulation. Tous les professeurs qui se sont prononcés en faveur de la reformulation et de la correction explicite ont utilisé ces techniques la majorité du temps pour corriger les erreurs phonétiques de leurs étudiants. Même les professeurs 5 et 8, qui ont déclaré préférer les techniques de négociation, surtout sous la forme de demande de clarification, ont utilisé ces deux techniques, respectivement à 71,0 % et 73,8 %. Ces mêmes professeurs ont utilisé la négociation de la forme à 14,5 % et 10,5 % du temps et la demande de clarification pour 4,0 % et 0,0 % des erreurs. Les résultats des professeurs 3 et 6 montrent aussi une divergence entre les croyances et les pratiques. Même si ces deux professeurs étaient fortement en accord avec l'utilisation de la répétition pour la correction des erreurs phonétiques, ils n'ont jamais utilisé cette technique.

En résumé, les résultats relatifs à la dernière question nous montrent qu'il existe des ressemblances et des divergences entre les croyances des professeurs et leurs pratiques réelles. Le lecteur peut consulter l'annexe 6 pour une présentation complète des

ressemblances et des divergences entre les déclarations et les pratiques de chaque professeur. La section suivante nous permettra de synthétiser les résultats reliés à l'ensemble des professeurs quant à nos quatre aspects d'analyse :

1- Le moment de correction

Dans l'ensemble, les professeurs ont immédiatement corrigé la majorité des erreurs de leurs étudiants. Quatre professeurs croient à la correction immédiate, et leur pratique reflétait clairement leurs croyances, car, effectivement, ils intervenaient immédiatement après que l'erreur soit faite. Trois autres professeurs croient à la correction différée, et les deux derniers croient que le moment de correction dépend du moment où l'erreur a été faite et du contexte. Trois de ces cinq professeurs n'ont eu recours qu'à la correction immédiate et les deux autres ont quelquefois eu recours à la correction différée.

2- La fréquence

La majorité des professeurs ont corrigé un grand nombre d'erreurs orales de leurs étudiants. Quatre professeurs croient qu'il ne faut pas tout corriger pour encourager les étudiants à s'exprimer et pour ne pas entraver la communication orale. Dans les faits, ils n'ont pas corrigé la totalité des erreurs. Trois de ces quatre professeurs ont corrigé plus de 88,0 % des erreurs, et l'autre professeur n'en a corrigé que 69,33 %. Deux professeurs croient que la fréquence de la rétroaction corrective dépend de la situation et du niveau de l'étudiant et qu'on peut omettre de corriger quelques erreurs avec les étudiants débutants. En pratique, ils ont corrigé respectivement 44,37 % et 70,27 % des erreurs. L'autre tiers des professeurs croient à l'importance de corriger toutes les erreurs. Ils n'ont cependant pas corrigé la totalité des erreurs ; ils l'ont fait, respectivement, à 87,98 %, à 82,84 % et à 84,29 % du temps.

3- Les techniques utilisées

Bien que tous les professeurs se soient exprimés en faveur de l'autocorrection (et tous, à l'exception du professeur 4, ont déclaré qu'ils préféreraient inciter leurs étudiants à s'auto-corriger avant d'intervenir), la reformulation était la technique la plus utilisée par tous.

4- La pratique idéale et réelle

Bien que six professeurs soient en défaveur de l'utilisation de la reformulation dans le cas d'erreurs grammaticales, deux approuvent cette technique et un est indécis. Les huit professeurs ont, en premier lieu, utilisé la reformulation pour corriger ce type d'erreur. Il est important de noter que le professeur qui a adopté une position neutre par rapport à l'utilisation de la reformulation était celui qui a le moins utilisé cette même technique. Il a, en contrepartie, eu davantage recours aux techniques de la négociation, qu'à la reformulation plutôt que les huit autres professeurs. Quant aux erreurs lexicales, cinq professeurs expriment leur désaccord avec l'utilisation de la reformulation, mais ils ont souvent eu recours à cette technique, à l'exception d'un seul, le professeur 6, qui l'a utilisée seulement à 13.64 % du temps. Deux autres professeurs, à savoir les professeurs 1 et 3, ont moins utilisé la reformulation que les autres membres du groupe. L'un d'entre eux a déclaré être contre l'utilisation de la reformulation en réaction aux erreurs lexicales. Le deuxième était fortement en accord avec l'utilisation de cette technique. Ces deux professeurs semblent préférer combiner les différentes techniques de rétroaction. Quant aux erreurs phonétiques, la reformulation et la correction explicite semblent être les techniques privilégiées en pratique, et ce, quelles que soient les croyances des professeurs.

Enfin, nous pouvons affirmer qu'il existe des ressemblances et des divergences entre les croyances des professeurs et celles des étudiants et entre les croyances des professeurs et leurs pratiques réelles. Les professeurs et les étudiants croient à l'importance de la rétroaction corrective, mais les étudiants sont plus d'accord que les professeurs avec cette

technique. Les deux groupes croient à l'importance et aux effets des techniques de la négociation de la forme. Les étudiants ne croient pas à l'efficacité de la reformulation pour corriger leurs erreurs orales, seulement la moitié des professeurs partagent cette croyance alors que l'autre moitié ne la partage pas. Les croyances sont polarisées chez les professeurs mais pas chez les étudiants. De plus, les étudiants préfèrent que leur professeur corrige toutes leurs erreurs orales, mais les professeurs estiment que cela n'est pas nécessaire. Les étudiants pensent qu'il faut corriger immédiatement leurs erreurs, mais les professeurs n'y croient pas. Les professeurs, enfin, croient aux techniques de la négociation de la forme, mais utilisent plus souvent la reformulation.

Ce quatrième chapitre a permis de présenter les méthodes d'analyse utilisées pour répondre à nos quatre questions de recherche et les résultats obtenus à l'aide de ces méthodes. Dans le chapitre suivant, nous poursuivons notre démarche de recherche par l'analyse et l'interprétation de ces résultats obtenus afin de formuler une réponse claire à nos questions de recherche.

CINQUIÈME CHAPITRE

SYNTHÈSE ET INTERPRÉTATION DES

RESULTATS

V. SYNTHÈSE ET INTERPRÉTATION DES RESULTATS

INTRODUCTION

Ce dernier chapitre s'attarde à interpréter, d'une façon synthétique, les résultats présentés au quatrième chapitre. Nous interpréterons conceptuellement et commenterons les résultats obtenus. Dans un premier temps, nous présenterons un bref résumé des résultats en ce qui concerne les croyances des professeurs et des étudiants ainsi que les différences les opposant (ce qui correspond à la première question de la recherche). On proposera des pistes possibles d'explication de ces résultats pour, ensuite, présenter les résultats relatifs à la pratique réelle des professeurs et aux liens entre celle-ci et leurs croyances déclarées et (ce qui correspond à la deuxième et à la troisième question de la recherche). À la fin de ce chapitre, nous énumérerons les limites et les forces de cette étude, ainsi que des suggestions quant à des modifications que nous pourrions apporter si nous avions la possibilité de recommencer la recherche.

5.1 Les croyances

Comme nous l'avons expliqué dans notre deuxième chapitre, la présente étude s'appuie sur la définition de *croyance* de Basturkmen et al. (2004). Selon cette définition, les croyances constituent les déclarations, les idées, les pensées, les connaissances et les évaluations des professeurs et des étudiants de ce qui devrait être fait, devrait être le cas et est préférable. D'une part, notre étude visait à rendre explicites les croyances des professeurs et des apprenants égyptiens quant à la pratique de la rétroaction corrective à l'oral en FLE afin d'en améliorer la connaissance. Cette hypothèse se fonde sur les résultats de recherches antérieures affirmant que les croyances des enseignants influencent leurs pratiques (Chouinard, 2009 ; Kartchava, 2006 ; Basturkmen et al., 2004 ; Kamijo, 2004 ; Kern 1995 ; Johnson 1994 ; How et Ménard, 1993 ; Kagen, 1992 ; Pajares, 1992) et que les croyances des étudiants influencent leur niveau et les efforts déployés pour acquérir la langue (Chouinard, 1992, 2009 ; Horwitz, 1985, 1987, 1988, 1999). D'autre part, notre

étude avait pour but de comparer les croyances des étudiants à celles de leurs professeurs parce qu'une éventuelle divergence entre ces croyances pouvait mener au manque de précision langagière orale détecté chez les étudiants et les futurs enseignants de FLE en Égypte. Cet argument se base sur les études de Barcelos (2003) et Horwitz (1985, 1987, 1988) qui laissent entendre que des divergences entre les croyances des apprenants et de leurs enseignants peuvent entraîner des effets négatifs sur l'apprentissage de la langue.

Le questionnaire a été utilisé pour explorer les croyances des enseignants et celles des étudiants quant à la rétroaction corrective à l'oral et pour identifier la différence existante entre celles-ci. Nous avons retenu les informations issues des items concernant la rétroaction corrective seulement, c'est-à-dire de la partie concernant la rétroaction corrective et de la partie concernant sa pratique idéale. Dans les sections suivantes, nous allons interpréter les résultats obtenus dans ces deux parties pour les professeurs et les étudiants.

5.1.1 Les croyances générales quant à la rétroaction corrective

Pour la partie concernant les croyances générales quant à la rétroaction corrective, une analyse factorielle des données obtenues auprès des 25 professeurs égyptiens et des 175 étudiants a permis de distinguer quatre facteurs, à savoir : 1) l'importance et les effets, 2) la reformulation, 3) la négociation de la forme et 4) le niveau.

Par rapport à l'importance et aux effets de la rétroaction corrective, plusieurs chercheurs en didactique des L2 soutiennent que la rétroaction corrective à l'oral est très importante (Ammar et Spada, 2006 ; Elli et *al.*, 2006 ; Lyster 2004 ; Lightbown, 1998 ; Mackey et Philp, 1998 ; Lyster et Ranta, 1997; Krashen, 1994 ; Kubota, 1994 ; Carroll et Swain, 1993 ; Dekeyser, 1993 ; Long, 1991, 1996). Celle-ci aide les apprenants à remarquer les aspects formels de la langue. Dans notre étude, les professeurs, comme ceux des études de Kamijo (2004), de Basturkmen et *al.* (2004) et de Kartchava (2006), sont en

accord avec le fait qu'on doit corriger les erreurs orales des apprenants. Ils croient que le professeur doit informer l'étudiant des aspects que ce dernier doit améliorer pour arriver à les maîtriser et à renforcer ses productions. Comme VanPatten (2004) l'a déclaré, ils croient que la rétroaction corrective à l'oral aide l'étudiant à focaliser son attention sur la bonne forme que fournit le professeur et qu'elle constitue un moyen privilégié pour renforcer sa production. Les professeurs sont d'avis que la rétroaction corrective à l'oral exerce des effets positifs sur l'apprentissage de la L2 et sur la motivation des étudiants. La rétroaction corrective à l'oral n'augmente pas le niveau d'anxiété chez l'étudiant et n'entrave pas les tentatives de communication. La pratique de la rétroaction corrective à l'oral mène à une attitude positive envers l'apprentissage du français. Par contre, si le professeur ne corrige pas les erreurs orales des étudiants, leur motivation à apprendre le français diminuera. Le contexte d'apprentissage (LE) dans lequel ces professeurs œuvrent peut être à l'origine du statut privilégié accordé à la rétroaction corrective. Vu que le français est enseigné comme langue étrangère et que, par conséquent, l'exposition à la langue cible et à ses normes se voit limitée à la salle de classe, les professeurs accordent une grande importance à la rétroaction (Loewen et al. 2009 ; Siegel, 2003 ; Horwitz, 1999), d'autant plus que celle-ci ne peut pas venir des pairs vu leur niveau peu élevé (Abd Elrihim, 2007 ; Hassan, 2004 ; El-Mahdi, 2002 ; Fahim, 2000 ; Cherif 1999 ; Al-Gilani, 1995 ; Barsoum, 1990). Schulz (2001), elle aussi, a rapporté que les enseignants de langues étrangères accordaient une grande importance à l'enseignement de la grammaire et à la rétroaction. Les résultats de sa recherche ont également démontré que la valeur que les professeurs attribuaient à la rétroaction variait d'un contexte à l'autre, dans le sens que les professeurs provenant d'un contexte de langue étrangère accordent une plus grande importance à l'enseignement de la grammaire et à la rétroaction que les professeurs de langues secondes. Cette différence de croyances à travers les contextes explique pourquoi les professeurs de LE corrigent un plus grand pourcentage des erreurs de leurs apprenants comparé aux professeurs de LS (Sheen, 2004).

Les étudiants de notre étude semblent partager les mêmes croyances que leurs professeurs quant à ce même facteur (l'importance et les effets de la rétroaction corrective). Entre autres, les étudiants, comme ceux de l'étude de Schulz (2001), croient que la rétroaction corrective à l'oral est indispensable pour l'acquisition du FLE. Ils aiment voir leurs erreurs orales corrigées et pensent que leur motivation à apprendre le français peut diminuer si le professeur ne les corrige pas. De plus, si le professeur les laisse faire ces erreurs au début, il sera difficile pour eux de s'en débarrasser par la suite. Il est à noter que les analyses statistiques ont démontré que les étudiants étaient significativement plus en accord avec les questions relatives au facteur d'« importance et effets » que les professeurs. En somme, les professeurs et les étudiants partagent des croyances sur l'importance et les effets de la rétroaction corrective. Une autre fois, cet avis favorable envers la rétroaction corrective peut s'expliquer par le contexte d'apprentissage. Étant conscient du fait que la salle de classe est la source principale d'intrant et d'exposition à la langue cible, les étudiants égyptiens, comme tout autre apprenant de langue étrangère (Lowewen et *al.*, 2009 ; Schulz, 2001), accorde une grande importance à la rétroaction et s'attendent à ce que leurs professeurs corrigent leurs productions erronées.

En ce qui concerne le deuxième facteur (la reformulation), les professeurs se sont montrés favorables à l'utilisation de cette technique et en ont reconnu l'utilité. La moitié des professeurs croient que cette technique est la plus efficace pour corriger les erreurs grammaticales, lexicales et phonétiques en classe de FLE. L'autre moitié a exprimé une préférence pour les techniques de la négociation de la forme. Les étudiants, en contrepartie, sont plus neutres, voire en désaccord, par rapport à l'utilisation de la reformulation. Cette différence s'est d'ailleurs avérée statistiquement significative. Les étudiants préfèrent recevoir de la rétroaction sous forme de correction explicite, et ce, quel que soit le type d'erreur. Le fait que les professeurs choisissent d'utiliser la reformulation pour corriger les erreurs de leurs apprenants indépendamment de la nature de l'erreur et quelles que soient les croyances de leurs apprenants, peut être à l'origine de deux problèmes distincts qui ont les mêmes effets. Le fait que les professeurs choisissent d'utiliser une technique avec

laquelle les étudiants soient en désaccord peut les rendre anxieux, démotivés et désintéressés, ce qui risque de ralentir ou même bloquer leur apprentissage. Quoique logique, cet argument est basé sur un grand débat qui reste plutôt théorique et qui mérite d'être empiriquement validé. Une étude dans laquelle les effets des croyances des apprenants sur l'apprentissage en général est certainement souhaitable. De plus, il sera important d'effectuer de la recherche dans laquelle on évalue les effets de la divergence des croyances sur l'apprentissage des apprenants. Une telle recherche peut nous permettre de voir à quel point une divergence dans les croyances au sujet de la rétroaction peut être à l'origine d'un manque de précision et, par conséquent, répondre à notre problématique d'une façon directe et non pas spéculative.

Cette divergence est aussi problématique puisqu'elle est liée à la place que les deux groupes de participants accordaient à la reformulation dans les classes de LE. Selon la recherche descriptive (Sheen, 2004 ; Panova et Lyster, 2002 ; Lyster et Ranta, 1997), bien que la reformulation soit la technique la plus utilisée dans les salles de classes de L2, elle menait le moins à l'*uptake* (réaction de l'apprenant à la suite de la rétroaction de l'enseignant et qui peut se présenter sous forme de réparation ou de besoin de réparation). Quoique l'*uptake* ne puisse être considéré comme une mesure claire de l'apprentissage, son absence suscite de l'intérêt et peut être vue comme un premier signe du manque de l'efficacité de la technique qui le cause. Cela est surtout le cas quand l'on compare les techniques et qu'on voit que la reformulation mène à moins d'*uptake* que la correction explicite, une technique dans laquelle le professeur procède de la même manière que la reformulation mais d'une façon plus explicite. Le manque d'*uptake* à la suite de la reformulation a été attribué par Lyster (1998b) à l'ambiguïté de cette technique rétroactive. Après avoir étudié la nature et la fréquence de la reformulation dans les classes d'immersion, Lyster (1998b) a observé que la reformulation avait la même forme et la même fréquence que la répétition non correctrice. Cette ressemblance, selon Lyster, peut rendre la fonction des reformulations ambiguë parce que les apprenants risquent de traiter celles-ci comme des répétitions non correctrices. Par conséquent, ils risquent de ne pas les

remarquer. De plus, la recherche effectuée sur la prise en compte de la reformulation (Philp, 2003 ; Mackey et *al.*, 2000) et ses effets sur le développement de l'interlangue (Ammar et Spada, 2006 ; Ellis et *al.*, 2006 ; Lyster, 2004) a démontré que 1) les apprenants de niveau avancé remarquent plus les reformulations que les débutants (Philp, 2003) ; 2) les apprenants ne remarquent pas la reformulation qui cible les erreurs morphosyntaxiques (Mackey et al, 2000); 3) seuls les apprenants avancés bénéficient de la reformulation (Ammar et Spada, 2006) ; et 4) la reformulation est moins efficace que la négociation de la forme (Ammar et Spada, 2006 ; Lyster, 2004) et que la correction explicite (Ellis et *al.*, 2006). Alors, le fait que les professeurs choisissent d'utiliser la reformulation pour corriger les erreurs de leurs apprenants indépendamment de la nature de l'erreur et quelles que soient les croyances des apprenants, risque de ne pas les aider à remarquer leurs erreurs et, surtout, l'écart entre leur interlangue et la norme fournie par les professeurs, d'autant plus qu'il s'agit d'apprenants débutants.

Cependant, les effets de ce choix risquent d'être atténués par le fait que ces mêmes professeurs ont déclaré être en accord avec l'utilisation de la négociation de la forme (troisième facteur). Ils semblent très favorables à l'utilisation de la négociation de la forme dans leurs salles de classes de FLE. Ils croient que le fait d'inciter les étudiants à fournir la forme correcte facilite le processus d'apprentissage. De plus, les professeurs croient que le choix d'une technique de rétroaction corrective dépend du niveau de l'étudiant (item 61). Pour leur part, les étudiants sont d'accord avec l'utilisation de la négociation de la forme. Ils préfèrent que leur professeur les incite à corriger eux-mêmes leurs propres erreurs plutôt qu'il fournisse lui-même la bonne forme et que le choix d'une technique dépende du niveau de l'étudiant. Il n'existe pas de différences significatives entre les croyances des étudiants et celles de leurs professeurs quant à ce facteur. Les chercheurs s'étant penchés sur l'efficacité des techniques de la négociation de la forme en classe de L2, tels qu'Ammar (2008), Ammar et Spada (2006), Lyster (2004), Ellis et *al.* (2006), ont montré que ces techniques sont plus efficaces que la reformulation en classe de L2. Les effets positifs de la négociation de la forme sont dus, entre autres, à sa saillance et au fait qu'elle force

l'apprenant à auto-évaluer ses connaissances. En exigeant de l'apprenant de fournir la forme correcte au biais de différentes techniques, les unes plus explicites que les autres, le professeur signale clairement la présence d'une erreur, ce qui n'est pas le cas dans les épisodes correctifs durant lesquelles le professeur choisit de reformuler l'erreur. Étant confronté à son erreur, l'apprenant se voit forcé d'analyser lui-même ses propres erreurs, ce que lui permet éventuellement de modifier ses hypothèses.

Le fait que les professeurs déclarent être en accord avec l'utilisation de la négociation de la forme et que ce choix soit similaire à celui des étudiants semble encourageant pour deux raisons. Cette croyance est encourageante vu sa compatibilité avec celle des étudiants. En plus, elle implique que les professeurs ont recours à plus qu'une seule technique pour corriger les erreurs de leurs étudiants. Si, à la lumière de leurs croyances, les professeurs utilisent une variété de techniques rétroactives (reformulation et négociation de la forme, par exemple) pour attirer l'attention de leurs étudiants sur la forme, les effets de telles pratiques risquent d'être favorables. À la lumière des résultats de leur recherche, Ammar et Spada (2006) ont déclaré que les professeurs ne doivent pas se limiter à une seule technique pour réagir aux erreurs de leurs apprenants. Ils doivent, en revanche, utiliser une variété de techniques pour maximiser les chances de prise en compte et d'apprentissage.

Les résultats concernant le quatrième facteur (le niveau de l'étudiant et la technique de rétroaction corrective utilisée) démontrent que les professeurs croient qu'aucune relation entre le bénéfice de n'importe quelle technique et le niveau de l'étudiant n'existe. Par exemple, au sujet de la reformulation, ils ont déclaré que tous les étudiants (débutants et avancés) profitent de la reformulation de même que de l'autocorrection. Dans le même ordre d'idées, les étudiants croient que ce ne sont pas seulement les débutants qui profitent de la reformulation ou que ce ne sont pas seulement les étudiants avancés qui profitent de l'autocorrection. Aucune divergence majeure n'a été démontrée entre les croyances des professeurs et celles des étudiants quant à ce facteur. Cependant, la recherche sur la relation

entre le niveau de l'étudiant et la technique de rétroaction corrective utilisée a démontré que seuls les apprenants avancés bénéficient de la reformulation (Ammar et Spada, 2006) et qu'ils la remarquent plus que les débutants (Philp, 2003). Si on observe bien, on constate qu'il existe une contradiction entre les déclarations des professeurs et celles des étudiants. Les deux groupes croient que le choix d'une technique dépend du niveau de l'étudiant (item 61 au troisième facteur, la négociation de la forme) et, en même temps, qu'il n'y a pas de relation entre le bénéfice d'une telle technique et le niveau de l'étudiant (tous les items du quatrième facteur). Cette contradiction peut être due à la façon dont les items de ce facteur avaient été formulés dans le questionnaire. Nous avons utilisé cette reformulation (seuls les étudiants avancés ou débutants) sans inclure des termes comparatifs (comme les étudiants avancés profitent plus de telles techniques que les étudiants débutants). L'entrevue effectuée avec les neuf professeurs des cours oraux nous confirme que cette hypothèse peut être correcte. Lors de l'entrevue, tous les professeurs ont déclaré que les étudiants débutants profitent plus de la reformulation et de la correction explicite que les étudiants avancés. De plus, un professeur (le professeur 4) a déclaré qu'il préférerait les techniques incitant l'étudiant à s'auto-corriger, mais qu'il utilise plus la reformulation dans ses classes, car le niveau de ses étudiants est assez faible. Quoiqu'il s'agisse là d'une déclaration qui va à l'encontre des résultats empiriques existants, à savoir que les débutants ne remarquent pas la reformulation (Philp, 2003) et ne bénéficient pas d'elle (Ammar et Spada, 2006), cette même déclaration implique que les professeurs croient que l'utilisation des techniques doit dépendre du niveau de l'apprenant, une affirmation qui n'est pas validée par le questionnaire vu la formulation des items du 4^e facteur.

En résumé les résultats de ces quatre facteurs, les professeurs et les étudiants semblent partager les mêmes croyances quant à l'utilisation de la négociation de la forme et quant à l'importance d'ajuster le choix des techniques selon le niveau des étudiants. Aucune différence significative ne semble exister entre les deux groupes participants. En revanche, les professeurs et les étudiants semblent s'opposer quant à l'importance de la rétroaction et surtout quant à l'utilisation de la reformulation. Les deux groupes de

participants sont en faveur de l'utilisation de la rétroaction corrective dans les classes de FLE. La seule différence entre leurs croyances était le degré d'accord. En fait, les étudiants semblaient plus en accord avec cette proposition. Alors, quoique divergentes, les croyances des deux groupes abondent dans le même sens. Cela n'est pas le cas pour le facteur de la reformulation. Alors que les professeurs semblaient privilégier l'utilisation de cette technique, les étudiants n'y étaient pas favorables. Cette divergence nous semble problématique surtout à la lumière des résultats de la recherche empirique ayant étudié l'utilisation et l'utilité de la reformulation dans les classes de L2. Les professeurs ont également des croyances opposées aux résultats de la recherche empirique et descriptive en ce qui concerne la relation entre le niveau de l'étudiant et la technique utilisée.

En ce qui concerne le moment de la correction, les professeurs et les étudiants croient plus à la correction immédiate qu'à la correction différée. Cependant, une divergence majeure entre les croyances des enseignants et des apprenants a été observée quant au degré d'accord avec la correction immédiate. Les étudiants y croient plus que les professeurs. Ils préfèrent que leurs professeurs corrigent immédiatement leurs erreurs orales. Cette divergence nous semble aussi problématique parce que, d'un côté, les étudiants peuvent quelquefois ne pas recevoir la correction immédiate qu'ils attendent de la part de leur professeur devant leurs erreurs orales. Cependant, il est important de rappeler que la correction immédiate n'est pas toujours faisable et voir même souhaitable. Calvé (1992) a déclaré que le moment de correction dépend de la situation et du but de l'apprentissage. Si la correction des erreurs ne dérange pas la communication, le professeur doit procéder immédiatement à la correction, car les étudiants sont plus sensibles à la correction immédiate qu'à la correction différée. Si la correction immédiate est susceptible de déranger la communication, le professeur doit attendre jusqu'à la fin de la conversation pour la corriger. Selon lui, il y a des erreurs qui doivent faire l'objet d'une correction immédiate et d'autres, d'une correction différée. Les premières sont reliées aux objectifs de la leçon ou de l'activité orale. Par exemple, si l'objectif de la leçon est l'usage de l'imparfait par rapport au passé composé, ce seront évidemment ces formes qui recevront la

correction immédiate. Les autres erreurs sont de moindre gravité et peuvent être corrigées à la fin ou même ignorées. Nous croyons personnellement que la correction immédiate est plus efficace que la correction différée. Par contre, quelquefois, on ne peut pas corriger immédiatement les productions des apprenants. Il semble que le moment de correction des erreurs orales en classe de FLE en Égypte peut également être à l'origine du manque de précision langagière chez les étudiants. La correction immédiate peut parfois gêner l'étudiant, entraver la communication et bloquer l'acquisition de la langue, surtout lorsqu'il est débutant et qu'il a besoin de plus d'encouragements et de motivation.

En ce qui concerne la fréquence de la rétroaction corrective, les professeurs croient plus au fait de corriger toutes les erreurs orales de l'étudiant que de corriger uniquement les erreurs orales récurrentes. Les étudiants semblent partager l'avis de leurs professeurs et même insister plus sur l'importance de fournir la rétroaction corrective d'une façon fréquente et non sélective. Les croyances des étudiants et des professeurs sont contradictoires avec les résultats de la recherche théorique ayant démontré que l'enseignant ne doit pas tout corriger et qu'il doit corriger seulement les erreurs que l'apprenant peut éviter et intégrer à son interlangue (Calvé, 1992). Corder (1967) argue que le professeur ne doit pas tout corriger afin de ne pas entraver le processus de la communication. D'autre part, selon Celce-Murcia (1991), l'enseignant ne doit pas mettre l'accent sur la forme, surtout si les apprenants sont débutants. Il nous semble logique que les professeurs doivent corriger uniquement les erreurs orales que les étudiants peuvent percevoir et éviter. Les croyances des professeurs quant à la fréquence de la rétroaction peuvent faire en sorte que les professeurs corrigent toutes les erreurs, ce qui risque de nuire à la fluidité des interactions entre les pairs d'une part, et entre le professeur et les étudiants, d'autre part. Cependant, les effets de cette même croyance ainsi que les pratiques y découlant peuvent être atténués par le fait que ces croyances et pratiques soient compatibles avec les attentes des étudiants. Quoique logique, cet argument est spéculatif et mérite d'être empiriquement testé. Il sera important de voir si une rétroaction fréquente les dérange et les empêche de communiquer et d'interagir. Cela peut se faire en administrant des protocoles de pensées à

haute voix dans lesquels les étudiants seront amenés à verbaliser leurs pensées après quelques épisodes rétroactifs.

Une autre différence importante a été constatée entre les croyances des professeurs et celles des étudiants quant au fait que la plupart des étudiants aiment voir leurs productions orales corrigées en classe de FLE. Les étudiants croient plus à cet item que les professeurs. Il est cependant bien de constater que les étudiants désirent voir leurs productions orales corrigées. Cependant, Dekeyser (1993) a déclaré que les effets de la rétroaction corrective dépendent des caractéristiques des apprenants. Parmi celles-ci, on note la motivation, l'anxiété et l'aptitude. Par exemple, les étudiants qui manifestent un haut niveau de motivation ou un niveau faible d'anxiété profitent plus de la rétroaction corrective. L'étudiant timide, en revanche, n'aime pas la rétroaction corrective à l'oral, surtout les techniques explicites.

Par rapport à l'erreur elle-même, professeurs et étudiants croient que celle-ci est un signe de ce que l'étudiant ignore actuellement en FLE. Ils s'entendent sur le fait qu'elle doit être corrigée soit à l'oral, soit à l'écrit. Les professeurs ainsi que les étudiants croient que la correction doit être fournie dès les premières utilisations erronées de la L2. Ils estiment qu'il est nécessaire de corriger les erreurs dès le départ sinon l'éradication de ces erreurs devient difficile par la suite. Ils croient que les professeurs doivent prendre en considération, lorsqu'ils corrigent les erreurs orales des étudiants, leurs capacités intellectuelles, telles que l'attention et la mémoire, ce que l'étude de Kartchava (2006) a confirmé. Selon VanPatten (2004), il existe une relation entre la capacité d'attention chez l'apprenant et son niveau dans la L2. Cela permet d'affirmer de nouveau que les professeurs croient qu'il y a une relation entre le niveau de l'étudiant et la technique utilisée et que le problème renvoie à la reformulation des items du questionnaire quant à ce facteur.

5.1.2 Les croyances quant à la pratique de la rétroaction corrective dans une situation idéale

Par rapport à la pratique idéale (la troisième section du questionnaire des professeurs et la deuxième section de celui des étudiants), une autre divergence importante a émergé des résultats. Celle-ci montre que les professeurs sont plus en accord avec les techniques qui incitent les apprenants à s'auto-corriger quand il s'agit d'erreurs grammaticales. En revanche, ils sont partagés entre ces techniques d'incitation et les techniques qui fournissent la forme correcte à l'apprenant (la reformulation et la correction explicite) quand il s'agit d'erreurs phonétiques et lexicales. Les étudiants, quant à eux, croient à la rétroaction qui se fait sous la forme de correction explicite, et ce, quel que soit le type d'erreur. Selon Lyster (1998a), l'enseignant doit fournir lui-même la bonne forme mais d'une façon explicite avec le débutant pour qu'il puisse la remarquer. Peut être les étudiants croient plus à la correction explicite en corrigeant leurs erreurs (grammaticales, lexicales et phonétique), car ils sont débutants ou ils pensent qu'ils en font moins que c'est le cas. Cette divergence entre les croyances des professeurs et celles des étudiants quant à la pratique idéale de la rétroaction corrective avec les différents types d'erreurs ne semble pas être problématique et ne risque pas d'être à la source du manque de précision des étudiants égyptiens pour la raison suivante : comme déclarées, les croyances des professeurs correspondent aux résultats de la recherche empirique démontrant que la reformulation donne lieu à plus d'*uptake* quand elle est fournie en réaction aux erreurs phonétiques et lexicales et moins d'*uptake* quand elle est utilisée pour corriger la grammaire (Lyster, 1998a). Si on traite l'*uptake* comme signe de prise en compte, ceci implique que la reformulation risque d'être efficace quand il s'agit d'erreurs phonétiques et lexicales et moins efficaces quand il s'agit d'erreurs grammaticales. En effet, Trofimovich et *al.* (2007), Mackey et Oliver (2002) et Mackey et *al.* (2001) ont démontré, dans leurs études de la prise en compte, différentes techniques rétroactives que les apprenants des LS remarquent. En effet, ils voient plus la négociation de la forme que la reformulation quand il s'agit d'erreurs grammaticales. De plus, la reformulation est plus facile à remarquer quand il

s'agit d'erreurs phonétiques et lexicales. Donc, si les professeurs respectent leurs croyances dans leur pratique réelle, la divergence entre leur avis et celui des étudiants à l'égard de l'utilisation des différentes techniques avec les différents types d'erreurs ne risque pas de nuire à l'apprentissage de la langue cible, car leurs croyances sont corroborées par la recherche existante.

En se basant sur les résultats obtenus et en admettant qu'une divergence entre les croyances des enseignants et celles des apprenants peut être à l'origine du manque de précision langagière rapporté par les chercheurs en Égypte, on peut déduire que les divergences entre les croyances des enseignants et des apprenants concernant l'utilisation de la reformulation, le moment de la rétroaction ainsi que sa fréquence risquent d'être à l'origine du phénomène en question (manque de précision). Il nous reste maintenant à voir à quel point les croyances des professeurs influencent leurs pratiques réelles.

5.2 La pratique

Nous avons eu recours à l'observation directe en classe de neuf professeurs responsables des cours oraux (expression orale et préparation au DELF) pour identifier leurs pratiques rétroactives. Ensuite, nous avons comparé ce qu'ils font réellement à ce qu'ils ont dit au questionnaire et à l'entrevue pour savoir à quel point leurs pratiques réelles reflètent leurs croyances déclarées. Selon les résultats obtenus par le biais de ces trois outils de recherche, la divergence entre ce que les professeurs ont déclaré et ce qu'ils ont fait en réalité est assez apparente. Comme nous l'avons déjà expliqué au quatrième chapitre, notre comparaison s'est limitée aux items qu'on pouvait mesurer durant l'observation directe, comme le moment et la fréquence de la rétroaction corrective et les techniques utilisées avec les différents types d'erreurs.

En ce qui concerne le moment de la rétroaction corrective, les neuf professeurs participant à cette étude ont des croyances diverses. Trois croient à la correction différée,

quatre à la correction immédiate, et les deux autres pensent que tout dépend du contexte et du moment où l'erreur a été faite. En réalité, sept professeurs, dont deux qui ne croient pas à la correction immédiate, n'ont eu recours qu'à celle-ci. Les deux autres professeurs ont plutôt eu recours à la correction différée à quelques reprises, bien que l'un d'entre eux ne croie pas à ce type de correction. En nous basant sur quelques avis dans le domaine des LS (Krashen, Truscott, et même Calvé), nous pouvons attribuer le manque de précision des apprenants à la pratique des professeurs. En étant immédiatement corrigés dès qu'ils font une erreur, les apprenants peuvent se sentir découragés et, par conséquent, éviter de parler. Un tel évitement est susceptible de freiner leur apprentissage. Les étudiants peuvent aussi ignorer les corrections, ce qui constitue un autre risque pour l'apprentissage. Selon Calvé (1992), la correction ne doit pas toujours être immédiate. Une priorité doit être accordée aux erreurs liées aux objectifs de la leçon ou de l'activité (par exemple, la structure ciblée par la leçon). La correction de ces erreurs peut être immédiate, et celle des autres erreurs peut être différée. Étant donné qu'aucune recherche n'a comparé les effets du moment de la rétroaction (immédiate ou différée), il est impossible de qualifier la pratique des professeurs égyptiens et de juger son éventuel effet sur la précision langagière des étudiants. Il est à noter, cependant, que les étudiants se sont montrés en faveur de la rétroaction immédiate, et en admettant toujours que les croyances des apprenants déterminent et influencent leur apprentissage, la pratique des professeurs quant au moment de la correction semble répondre aux attentes des étudiants. Cette pratique risque, par conséquent, d'avoir un effet favorable sur le développement de leur interlangue. Ainsi, cette divergence ne peut pas être à l'origine du manque de précision des étudiants égyptiens.

En ce qui concerne la fréquence de la rétroaction corrective, il existe une divergence claire entre les croyances déclarées des professeurs et leur pratique. Alors qu'ils n'ont pas jugé nécessaire de tout corriger, trois professeurs ont corrigé un grand nombre d'erreurs de leurs étudiants. Trois autres professeurs estiment qu'il faut tout corriger, mais ils ont laissé passer plusieurs erreurs sans fournir de rétroaction. L'un d'entre eux a même ignoré plus de la moitié des erreurs. Cette divergence entre la pratique et les croyances relatives à la

fréquence de la rétroaction n'est pas surprenante parce qu'il est presque impossible de tout corriger. Il est même déconseillé de le faire. Celce-Murcia (1991) explique que les enseignants ne doivent pas tout corriger au début, car les apprenants ne sont pas encore capables de prendre en considération toutes les corrections effectuées. Long (1991) a ajouté qu'il faut se limiter aux erreurs récurrentes et communes. La pratique des professeurs quant à la fréquence de la rétroaction corrective ne risque donc pas d'être la source du manque de précision langagière chez les étudiants. Vu que les apprenants s'attendent à ce que les professeurs réagissent à toutes les erreurs, un manque de rétroaction peut être nuisible.

Quant à la pratique de la rétroaction corrective, les professeurs ont déclaré qu'ils sont plus en accord avec les techniques de la négociation de la forme, plus particulièrement l'incitation et la rétroaction métalinguistique avec les erreurs grammaticales. La correction explicite est la technique avec laquelle ils sont moins en accord. Leurs pratiques réelles nous indiquent que la reformulation est la technique la plus utilisée avec ce type d'erreurs. Quant aux erreurs lexicales, ils ont déclaré qu'ils sont plus en accord avec la rétroaction métalinguistique et la correction explicite et que l'incitation était la technique la moins appréciée. Toutefois, ils ont plutôt utilisé la reformulation que les autres techniques. La correction explicite était la deuxième technique utilisée, mais la rétroaction métalinguistique ne l'a que rarement été (6,0 % du temps). En ce qui a trait aux erreurs phonétiques, bien que la rétroaction métalinguistique et la reformulation soient les techniques privilégiées par les professeurs, et la demande de clarification, la moins envisagée, la reformulation a occupé la première place en pratique, suivie par la correction explicite. La rétroaction métalinguistique a été utilisée pour corriger seulement 5,0 % des erreurs phonétiques.

Les résultats des techniques utilisées corroborent les résultats de la recherche descriptive qui a montré que la reformulation est la technique de choix dans les classes de LS et de LE. Ces résultats peuvent expliquer, en grande partie, le faible niveau des apprenants égyptiens du français en Égypte rapporté par Abd Elrihim (2007), Hassan

(2004), El-Mahdi (2002), Fahim (2000), AbdelAl-Gilani (1995), Cherif (1999) et Barsoum (1990). Comme expliqué au deuxième chapitre, la recherche expérimentale a clairement démontré que la reformulation est moins efficace que les autres techniques, surtout pour les débutants, et à la suite d'erreurs grammaticales. Alors que leur utilisation ne risque pas de nuire au développement de la phonologie et du lexique, elle peut, néanmoins, ralentir, sinon freiner, le développement des aspects grammaticaux de la langue. L'utilisation de la reformulation peut minimiser les chances des étudiants de remarquer les corrections de l'enseignant et d'en bénéficier. Le fait que les étudiants soient en désaccord avec l'utilisation de cette technique peut venir empirer la situation et limiter davantage l'effet de cette même technique. Cela est certainement une hypothèse plausible pour laquelle on ne peut avoir de réponse claire dans cette étude et qui mérite d'être approfondie. Plus spécifiquement, il serait important d'étudier l'effet des croyances des étudiants sur leur apprentissage.

En guise de conclusion, les résultats de la troisième question de recherche ont montré une divergence entre les croyances des enseignants et leur pratique. Plusieurs facteurs peuvent être à l'origine de cette divergence. À leur arrivée dans les salles de classes, les professeurs peuvent ne pas être en mesure d'agir selon leurs croyances, compte tenu de la complexité de la tâche d'enseignement. Dans la pratique, les professeurs doivent partager leurs efforts et leur attention entre plusieurs tâches et aspects de l'enseignement, dont la gestion de classe et la transmission du contenu (Mukamurera et Martineau, 2009). Étant donné la lourdeur de la coordination entre ces différentes tâches, les enseignants peuvent abandonner leurs croyances et agir en fonction du moment, spontanément et sans réfléchir à ce qu'ils jugent être plus ou moins efficace. De toutes les techniques de rétroaction, la reformulation est la plus spontanée et la moins exigeante cognitivement (la plus facile à fournir). À l'encontre de la négociation de la forme, elle n'exige pas une grande attention à ce que l'enseignant doit dire. En fait, l'enseignant n'a qu'à répéter ce que l'apprenant a dit en supprimant l'erreur. Ceci n'est certainement pas le cas pour la négociation, surtout s'il s'agit de correction métalinguistique. Dans ce cas-là, l'enseignant

doit penser au meilleur indice qui aiderait l'apprenant à s'auto-corriger, exigeant de lui une plus grande attention et imposant une plus grande charge cognitive. Pour ces raisons, les professeurs égyptiens ont peut-être opté pour l'utilisation de la reformulation. Celle-ci est la technique qui n'alourdit pas leur tâche. Quoique moins efficace que les autres techniques, surtout pour les débutants, l'utilisation de la reformulation est un pas dans la bonne direction, parce que la recherche empirique a démontré qu'elle est meilleure que ne pas corriger (Lyster et Saito, 2010).

L'écart existant entre les croyances et la pratique peut être aussi dû au fait que les professeurs soient partiellement conscients de leurs croyances ou incapables de les mettre en pratique. Selon la définition de Rokeach (1970), les croyances de la personne peuvent être conscientes ou inconscientes et inférées de ce qu'elle dit ou fait. Selon Louis (1991), « lorsqu'une personne exprime une croyance, on n'est pas toujours certain que la croyance que cette personne a inférée correspond à la vraie croyance que cette personne entretient à l'égard de l'objet de croyance qui a suscité sa réaction » (p. 15). Il est donc important d'engager les enseignants ainsi que les futurs enseignants dans des exercices de verbalisation des croyances. Il sera également important de les former pour mieux mettre en pratique ces croyances. La question suivante se pose : quelle forme la formation doit-elle prendre pour réduire l'écart entre les croyances déclarées et la pratique réelle ?

En général, il y a deux sortes de formation d'enseignants, à savoir la formation duelle et la formation intégrale. Dans la formation duelle, il y a une séparation entre la formation théorique et la formation pratique (Gervais et Desrosiers, 2005 ; Lenoir et Raimond, 1998 ; Perrenoud, 1994). La partie théorique comporte la formation disciplinaire, didactique et pédagogique et elle dure deux à trois ans. La partie pratique est la formation en milieu scolaire, ce qu'on appelle le stage pratique. Il prend souvent la forme d'observations ou de prises en charge progressives de classes pendant quelques mois ou quelques semaines (Borges, 2006). Selon Geay et Sallaberry (1999), ce découpage théorique-pratique rend l'enseignant incapable de mettre en pratique ce qu'il a déjà appris.

Par contre, la formation intégrale où la formation théorique et la formation pratique se font en parallèle permet à l'enseignant de transmettre, au fur et à mesure, ses savoirs à sa pratique. Lors de la pratique professionnelle, l'enseignant peut tirer parti des concepts théoriques, et en institution, il peut profiter de l'expérience professionnelle (Bagnoud, Andrey, Steiner et Ruppen, 2006). L'enseignant en profession peut même être amené à revisiter sa pratique dans les cours afin d'identifier ce qui doit être changé à la lumière des aspects théoriques et pratiques vus.

En Égypte, la formation des futurs enseignants dans toutes les facultés d'éducation est duelle. Selon le guide de la faculté de pédagogie de l'Université de Beni-Suef (2010), il existe des stages pratiques en troisième et en quatrième année. Le stage dure quatre heures par semaine et il est étalé sur une période de deux sessions. Dans la première session, le futur enseignant a le statut d'observateur et il ne donne donc pas lui-même le cours. Lors de la deuxième session, l'étudiant est responsable du cours. Le peu de pratique et le fait que cette pratique soit dissociée de la partie théorique peuvent faire en sorte que les enseignants développent des façons de faire qui ne reflètent pas leurs croyances, ce qui semble être le cas dans la présente étude. Une formation intégrale dans laquelle les futurs enseignants sont portés à évaluer leur pratique, à verbaliser leurs croyances, à les ajuster selon les résultats de la recherche empirique et, surtout, à les mettre en pratique peut s'avérer indispensable. Selon Gervais et Desrosiers (2005), Laforce (2002) et Giroux (2000), la formation intégrale a des effets positifs sur les croyances et la perception des futurs enseignants. Celle-ci les rend plus proches de la réalité scolaire et les aide à construire une vision critique du processus de l'apprentissage et de l'enseignement.

Ces dernières années, un bon nombre de chercheurs en sciences de l'éducation, surtout au Québec, se sont intéressés à étudier l'approche par compétence. Cette approche ne s'intéresse ni aux savoirs ni aux savoir-faire que le futur enseignant doit posséder, mais à sa capacité de les mettre en pratique et de les mobiliser d'une façon ou d'une autre pour réaliser une certaine tâche. Cette approche pousse l'enseignant à revoir sa façon de

travailler et à critiquer sérieusement ses actions (Hirtt, 2009). Elle vise à rendre le futur enseignant capable d'appliquer dans sa classe tout ce qu'il a appris dans des situations nouvelles et complexes, ce qu'on appelle les savoirs professionnels (Vahulle, 2006). Les programmes de formation des maîtres en général, plus particulièrement en Égypte, doivent adopter cette approche afin de réduire l'écart entre les croyances et les pratiques, qui ne se limite pas à notre étude. En effet, plusieurs études ayant investigué le lien entre les croyances et la pratique ont rapporté le même type d'écart (Kartchava, 2006 ; Basturkmen *et al.*, 2004 ; Schulz, 2001).

Les chercheurs en éducation semblent s'entendre sur l'importance de faire des liens entre la théorie et la pratique afin de rendre les enseignants plus qualifiés. Cependant, plusieurs de leurs propositions sont peu explorées. Des études dans lesquelles on étudie différentes façons d'arrimer les composantes théoriques et pratiques s'imposent afin de mieux éclairer les programmes de formation des maîtres.

Finalement, la divergence entre les croyances et la pratique peut, en réalité, être causée par les outils de recherche utilisés. La recherche qui a pour objectif d'étudier les croyances d'une certaine population par rapport à un problème quelconque est souvent menacée par des problèmes de validité. Étant donné que cette recherche utilise en grande partie les questionnaires, on finit toujours par se demander à quel point les croyances déclarées correspondent aux véritables croyances des participants. Il est toujours possible que les participants ne déclarent pas leurs vraies croyances, mais plutôt ce qui est accepté socialement (Dörnyei, 2003). Les questionnaires « ont tendance à laisser dans l'ombre des éléments essentiels des réponses que l'on cherche » (Daunais, 1992, p. 274). Ils présentent des limites pour l'étude des croyances des enseignants dans la mesure où ils ne permettent pas de les explorer en profondeur (Brookhart et Freeman, 1992 ; Munby, 1982). Cela dit, ce phénomène peut expliquer l'écart qui existe entre les croyances des professeurs et leurs pratiques, et démontre clairement que les données sur les croyances des enseignants doivent toujours être triangulées, ce qui a été le cas dans cette étude. Selon Fontaine et Trahan

(1990), Pajares (1992) et Rokeach (1970), les croyances se manifestent non seulement dans ce qu'on dit, mais aussi dans ce qu'on fait. Par conséquent, en plus d'administrer des questionnaires et des entrevues qui sont, dans la majorité des cas, détachés de la pratique, il est peut-être souhaitable d'essayer d'accéder aux croyances des enseignants en utilisant leur pratique comme point de départ. Ceci peut se faire en filmant des leçons et en les visualisant avec les professeurs tout en leur demandant d'expliquer leurs choix rétroactifs. Au lieu d'aller chercher des croyances plutôt idéales et socialement acceptées, cette démarche pourrait nous permettre d'identifier les croyances d'une façon plus directe, voire valide.

5.3 Limites et forces de la recherche

La portée d'une recherche se mesure par ses limites (Van der Maren, 1996). Notre étude en comporte certaines sur le plan méthodologique. Comme nous l'avons déjà vu, la nature de notre objet de recherche a conduit à l'utilisation d'une méthodologie de types qualitatif et quantitatif. Nous disposons de trois outils de collecte d'information : le questionnaire, l'entrevue semi-dirigée et l'observation. Chaque outil a ses avantages et ses inconvénients. Pour étudier les croyances des professeurs et des étudiants, nous avons utilisé le questionnaire à items avec des échelles de type Likert. Celui-ci présente des limites pour l'étude des croyances dans la mesure où il ne permet pas de les explorer en profondeur, les répondants ne pouvant pas nuancer leurs réponses et étant obligés de répondre dans les termes choisis par le chercheur. Pour remédier à ce problème, nous avons administré des entrevues semi-dirigées permettant d'aller chercher plus d'information auprès des professeurs. En plus de nous permettre de trianguler les données en ce qui concerne les croyances des professeurs, cette démarche nous a aussi permis de juger la pertinence ainsi que la validité de quelques items du questionnaire. Tel qu'expliqué auparavant, c'est en analysant la réponse des professeurs à la question qui portait sur l'utilisation des techniques rétroactives en lien avec le niveau des apprenants obtenue lors de l'entrevue que nous avons pu comprendre que le choix des techniques des professeurs

dépendait du niveau de leurs apprenants. Ce résultat était supposé émerger des données du questionnaire portant sur ce même facteur, à savoir l'utilisation des techniques rétroactives relatives au niveau des apprenants. Toutefois, ceci n'a pas été le cas, ce qui nous amène à penser que les résultats inattendus du questionnaire peuvent être dus à la façon dont les questions étaient formulées. Ces items ainsi que d'autres, par exemple ceux avec structure négative, méritent d'être reformulés afin de nous permettre d'obtenir des résultats valides et plus faciles à analyser. Afin que le contenu du questionnaire soit amélioré davantage, l'ajout d'items sur la fréquence et le moment de rétroaction s'imposent vu qu'il s'agit là de facteurs largement débattus dans la littérature et rarement investigués empiriquement. Une autre limite du questionnaire est la « désirabilité sociale », et non en fonction de ce que l'on croit réellement.

En outre, la terminologie didactique (ex. : reformulation) utilisée dans les questionnaires adressés aux professeurs et aux étudiants aurait pu influencer la compréhension de quelques items. Cependant, une liste de ces termes accompagnés de leur définition a été fournie aux professeurs au moment où ils répondaient aux questions. La traduction arabe de tous les items des questionnaires distribués aux étudiants ne contenait pas une telle terminologie. Par exemple, le mot « reformulation » n'a pas été utilisé dans la traduction. En revanche, nous avons fourni une définition de la technique (voir exemple 1), comme le montre la traduction littérale du quatrième item du questionnaire des étudiants.

Exemple 1 :

Item 4 : La reformulation est la technique de correction des erreurs la plus efficace en acquisition du FLE

Traduction Arabe : إعادة أستاذ المادة للجملة بعد تصحيح ما بها من أخطاء دون الإشارة إلي أن الطالب قد أخطأ. هي الطريقة الأكثر فاعلية لاكتساب اللغة الفرنسية (لغة أجنبية).

Traduction littérale : la technique par laquelle le professeur répète l'énoncé après avoir éliminé les erreurs, et celle-ci, sans indiquer que l'étudiant a fait une erreur, est la plus efficace pour apprendre la langue française (LE).

Il est important de rappeler que les étudiants avaient davantage recours à la version arabe qu'à la version française. Cela était vrai à la première mise à l'essai durant laquelle tous les commentaires étaient associés au contenu des items en arabe.

Tel que mentionné dans la section de l'analyse des données, le chapitre des résultats et dans ce chapitre, la structure de la troisième partie du questionnaire nous a empêché de clairement identifier les techniques choisies par les participants. Cette partie a besoin d'être restructurée afin de nous permettre de mieux répondre aux questions de recherche. Au lieu de demander aux participants d'indiquer leur degré d'accord avec chacune des techniques rétroactives, il sera plus pertinent de leur demander d'ordonner les techniques.

Pour trianguler nos données sur les croyances des professeurs, nous avons eu recours à une entrevue semi-dirigée. Cet outil nous a permis d'aller chercher plus d'information sur notre variable cible, et cela était en grande partie dû à la nature des questions, à savoir les questions ouvertes. Cependant, les données obtenues par ce même outil doivent être interprétées avec grande précaution étant donné qu'elles proviennent de neuf professeurs seulement. Des résultats plus représentatifs et, par conséquent, plus généralisables auraient pu être obtenus avec un échantillon plus vaste. Il en va de même pour l'observation. Le nombre limité de professeurs observés menace moins la validité des données parce qu'on a observé chacun de ces neuf professeurs pendant une période de trois heures, donnant ainsi un total de 27 heures. Cela dit, les données concernant la pratique de la rétroaction corrective à l'oral ne proviennent que de neuf professeurs de trois universités égyptiennes. Ce nombre restreint de professeurs universitaires observés ne nous permet pas de généraliser les résultats de notre recherche. Par ailleurs, le contexte de recherche est le FLE dans le système scolaire public uniquement, ce qui rappelle que les participants

viennent du secteur public, ce qui limite aussi la représentativité des résultats obtenus. Enfin, on peut penser que les professeurs des cours choisis utilisent davantage la rétroaction corrective en classe que les professeurs des autres cours. Autrement dit, les types de cours peuvent donner lieu à des pratiques différentes et, par conséquent, à des croyances différentes.

Dans le cadre de l'analyse et de l'interprétation des résultats de l'observation, nous n'avons pas retenu un facteur très important : la relation entre le niveau de l'étudiant et la technique de rétroaction corrective utilisée. Il faut tout de même mentionner que notre étude porte sur 175 étudiants et qu'il serait fastidieux de mesurer le niveau de chacun pour ensuite mesurer le lien entre celui-ci et la technique utilisée.

Malgré ces limites, nous considérons avoir atteint l'objectif de cette étude. Nous avons identifié les croyances des enseignants et des apprenants quant à la rétroaction corrective à l'oral ainsi que les similitudes et les divergences entre ces croyances. Nous avons également exploré les pratiques réelles des professeurs et identifié les similitudes et les divergences entre leurs croyances et leurs pratiques. De plus, cette étude a permis d'explorer un sujet qui en est encore à ses premiers balbutiements dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE dans le monde entier, surtout en Égypte, soit les croyances des enseignants et des apprenants quant à la rétroaction corrective à l'oral et les pratiques réelles des enseignants. Elle peut servir à sensibiliser les responsables de programmes de formation, les enseignants ainsi que les apprenants sur l'importance et les effets de la rétroaction corrective à l'oral en classe de FLE en Égypte. Elle peut servir à améliorer le processus d'apprentissage et d'enseignement du FLE dans les trois universités égyptiennes d'où provient notre échantillon, car nous sommes consciente que les retombées de cette étude sont factuelles et strictement valables pour ces trois universités. Ces retombées peuvent également être utiles pour la confection des programmes de formation initiale des futurs enseignants et la formation des professeurs égyptiens en enseignement du FLE en Égypte. Nous devons leur montrer les résultats des recensions des écrits et des études

empiriques. À travers cette formation, nous pourrions être en mesure d'abolir des croyances erronées quant à la pratique de la rétroaction corrective en classe de FLE.

Enfin, si nous avons la possibilité de recommencer cette recherche, la démarche serait certainement différente. En plus de mesurer les croyances des professeurs par le biais de questionnaires et d'entrevues, nous procéderions à l'utilisation de protocoles de pensée à haute voix dans lesquels les professeurs expliquent leurs choix rétroactifs. En plus de nous permettre de trianguler les données sur les croyances, ce choix méthodologique pourrait nous permettre de voir à quel point les trois outils mesurent les croyances de la même façon. S'il s'avère que les croyances des enseignants varient d'un outil à l'autre, il sera de grande importance de voir lequel des outils reflète de plus près les pratiques et doit, par conséquent, être utilisé dans la recherche sur les croyances. Les protocoles de pensée à haute voix peuvent également être utilisés avec les étudiants. Ceci peut se faire en visionnant des leçons de leurs enseignants et en les questionnant sur les choix rétroactifs de ceux-ci.

Afin de déterminer plus directement si la divergence entre les croyances des étudiants et de leurs professeurs au sujet de la rétroaction est vraiment à l'origine du manque de précision langagière identifié chez les étudiants égyptiens, il serait nécessaire d'inclure un ou plusieurs outils de recherche nous permettant d'évaluer les apprentissages et le lien entre celle-ci et les croyances. À notre connaissance, très peu de recherche a été effectué afin de déterminer l'impact des croyances sur l'apprentissage. Cet axe de recherche mérite certainement d'être exploré.

CONCLUSION

En premier lieu, notre objectif de recherche est de rendre explicites les croyances des enseignants et des apprenants égyptiens quant à la pratique de la rétroaction corrective à l'oral, et d'investiguer l'utilisation des différentes techniques de rétroaction corrective en classe de FLE en Égypte. Notre intérêt pour ce sujet a découlé de l'observation directe des techniques utilisées par un groupe de professeurs égyptiens pour corriger les erreurs orales de leurs étudiants. Deuxièmement, différentes études effectuées en Égypte ont démontré que les futurs enseignants du FLE, issus des écoles publiques, font beaucoup d'erreurs à l'oral et que leur français manque de précision. Tout en sachant que ce problème peut être dû à plusieurs facteurs tels que l'âge, la motivation et les méthodes d'enseignement, nous pensons que la façon dont les professeurs corrigent les erreurs de leurs étudiants ainsi qu'une possible divergence entre les croyances des professeurs et celles de leurs étudiants quant à la rétroaction corrective à l'oral peuvent être des causes majeures de ce manque de précision. Ainsi, nous avons effectué la présente recherche pour étudier : 1) les croyances des professeurs quant à la rétroaction corrective à l'oral, 2) les croyances des étudiants, 3) la divergence entre les croyances des professeurs et celles de leurs étudiants, et 4) la pratique de la rétroaction corrective des professeurs. Trois outils ont été utilisés pour réaliser ces objectifs : un questionnaire administré à 175 étudiants et 25 professeurs, une entrevue semi-dirigée réalisée auprès de neuf professeurs et des observations directes dans les classes de ces mêmes professeurs. Les résultats obtenus ont montré quatre divergences entre les croyances des professeurs et celles de leurs étudiants. Alors que les professeurs semblent partager un avis favorable quant à l'utilisation de la reformulation, les étudiants sont contre cette même technique. Les étudiants croient plus que les professeurs à l'importance et aux effets de la rétroaction corrective. Les étudiants croient davantage à la correction immédiate que les professeurs. De plus, ils croient plus que leurs professeurs au fait que l'enseignant doit corriger toutes les erreurs orales des apprenants, et non seulement les erreurs récurrentes.

Quant à la pratique de la rétroaction corrective dans une situation idéale, une autre divergence importante a émergé des résultats. Ceux-ci démontrent que les professeurs

préfèrent les techniques qui incitent les apprenants à s'auto-corriger quand il s'agit d'erreurs grammaticales. En revanche, ils sont partagés entre ces techniques d'incitation et les techniques qui fournissent la forme correcte à l'apprenant (la reformulation et la correction explicite) quand il s'agit d'erreurs phonétiques et lexicales. Les étudiants préfèrent la correction explicite ou la rétroaction métalinguistique, et ce, quel que soit le type d'erreurs. Cette divergence ne nous semble pas problématique et ne risque pas d'être la source du manque de précision des étudiants, car les résultats de la recherche empirique ont démontré que la reformulation donne lieu à plus d'*uptake* quand elle est fournie après des erreurs phonétiques et lexicales, et à moins d'*uptake* après des erreurs grammaticales (Lyster, 1998).

En comparant les croyances des professeurs à leurs pratiques réelles, nous avons pu observer qu'il existe entre elles des ressemblances et des divergences. En ce qui concerne la fréquence de la rétroaction corrective, la majorité des professeurs croient qu'il faut tout corriger, et la majorité d'entre eux ont corrigé un grand nombre d'erreurs orales des étudiants. Quant au moment de la correction, les professeurs ont eu recours à la correction immédiate, tandis que trois d'entre eux croient à la correction différée et que deux croient que le moment de correction dépend du moment où l'erreur a été faite et du contexte. Pour ce qui est de la relation entre la pratique idéale et la pratique réelle, bien qu'ils aient déclaré préférer l'autocorrection, les professeurs utilisent la reformulation en premier lieu, et ce, avec tous les types d'erreurs.

Après avoir essayé d'interpréter les résultats, nous avons eu de la difficulté à mettre le doigt sur les facteurs qui expliquent le mieux le manque de précision langagière chez les apprenants égyptiens. D'un côté, nous sommes tentée d'attribuer ce manque de précision à toute divergence entre les croyances déclarées des professeurs et des apprenants. Toutefois, cette tentation se dissipe dès que nous comparons les croyances des enseignants avec leur pratique. Par exemple, la divergence entre les enseignants et les apprenants quant au moment de la correction semblait être problématique parce que les étudiants s'attendaient à

ce que leurs erreurs soient corrigées immédiatement, alors que les professeurs étaient moins en accord avec cette pratique. Cependant, les résultats de l'observation ont démontré que la majorité de la rétroaction fournie par les enseignants était immédiate, atténuant ainsi l'effet de la divergence entre les croyances déclarées. Ceci dit, il semble exister un facteur important qui peut être à l'origine des productions lacunaires des étudiants égyptiens, lequel étant les croyances quant à la reformulation et l'utilisation de celle-ci dans la pratique réelle. Le fait que les enseignants optent pour cette technique, et ce, peu importe le type d'erreurs, va à l'encontre des résultats empiriques et peut être à l'origine des problèmes langagiers des apprenants. Les effets négatifs de cette utilisation risquent d'être amplifiés, surtout que l'utilisation de la reformulation fait l'objet d'une divergence au niveau des croyances déclarées. Il est important de mentionner que c'est impossible d'écarter l'influence des autres facteurs possibles comme l'âge, la motivation, etc.

BIBLIOGRAPHIE

- Abd Elrihim, S. R. (2007). *Efficacité d'utilisation de la dramatisation créative sur le développement de compétences de l'expression orale chez les étudiants du département de français à la faculté de pédagogie* (Mémoire de maîtrise inédite). Université de Zagazig, Égypte.
- Aleksandrowicz-Pêdich, L., Draghicescu, D., Issaiass, D. et Šabec, N. (2005). Opinions des enseignants d'anglais et de français sur la compétence en communication interculturelle dans l'enseignement des langues. Dans, I. Lázár (Éd.), *Intégrer la compétence en communication interculturelle dans la formation des enseignants* (pp. 9-44). Strasbourg, France : Editions du Conseil de l'Europe.
- Al-Gilani, A. (1995). *L'effet de l'emploi de l'approche naturelle sur le développement de la compréhension et de l'expression orale chez les étudiants de la faculté de pédagogie* (Thèse de doctorat inédite). Université de Tanta, Égypte.
- Allen, P., Swain, M., Harley, B. et Cummins, J. (1990). Aspects of classroom treatment: Toward a more comprehensive view of second language education. Dans B. Harley, P. Allen, J. Cummins et M. Swain (Éds.), *The development of bilingual proficiency* (pp. 57-81). Cambridge: Cambridge University Press.
- Allwright, R. (1984). The importance of interaction in classroom language learning: A brief historical overview. *Applied Linguistics*, 5(2), 156-171.
- Allwright, D. et Bailey, K. (1991). *Focus on the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Amigues, R. (1990). L'apprenti, l'erreur, et le système. *Interactions Didactiques*, 20, 9-25.

- Ammar, A. (2003). *Corrective feedback and L2 learning elicitation and recasts* (Thèse de doctorat inédite). Université de McGill, Canada.
- Ammar, A. (2006). *DID6231 - Formation des maîtres*, Recueil inédit, Université de Montréal, Canada.
- Ammar, A. (2008). Prompts and recasts: Differential effects on second language morphosyntax. *Language Teaching Research*, 12(2), 183-210.
- Ammar, A. et Spada, N. (2006). One size fits all? Recasts, prompts and L2 learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(4), 543-574.
- Astolfi, J.P. (2009). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Aylwin, U. (1997). Les croyances qui empêchent les enseignants de progresser. *Pédagogie Collégiale*, 11(1), 25- 31.
- Bagnoud, D. P., Andrey, M., Steiner, E. et Ruppen, P. (2006). L'alternance intégratrice, une dynamique multiple : Les propositions de la HEP-VS. Dans A. Akkari, et S. Heer (Éds.), *La pédagogie de l'alternance dans la formation des enseignants perspectives de recherche comparative: Vol. 5. Actes de la Recherche* (pp. 7-22). Suisse : Haute École Pédagogique-BEJUNE.
- Bailly, D. (1997). *Didactique de l'anglais (1) Objectifs et contenus de l'enseignement*. Paris : Éditions Nathan.
- Bailly, N. et Cohen, M. (2006). L'approche communicative. *Tourdetoile: TICE, langue et culture françaises sur Internet*, 9. Récupéré le 15 juillet 2007 de <<http://flenet.rediris.es/tourdetoile/>>.

- Barcelos, A. M. F. (2003). Teachers' and students' beliefs within a deweyan framework: Conflict and influence. Dans P. Kalaja, P. et A.M. F Barcelos, A.M.F (Éds.), *Beliefs about SLA : New research approaches* (pp. 171-199). Netherlands : Springer Science and Business Media LIC.
- Barlow, J. et Nadeau, J.B. (2007). *La grande aventure de la langue française*. Montréal : Éditions Québec Amérique Inc.
- Barsoum, L. (1990). La correction phonétique des fautes relevées chez les étudiants de la faculté de pédagogie de Minia. *Journal de Recherche en Pédagogie et Psychologie*, 3(3), 8-19.
- Basturkmen, H., Loewen, SH. et Ellis, R. (2004). Teachers' stated beliefs about incidental focus form and their classroom practices. *Applied Linguistics*, 25(2), 243- 272.
- Beaudoin, I., Boutin, J.F. et Huot, J.C. (2004, août). *Enseignement/Apprentissage de la grammaire française au primaire : représentations des maîtres et futurs maîtres*. Actes du 9^e colloque de l' AIRDF, Québec.
- Beefun, H. (2001). Attitudes face aux erreurs dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. *Lisboa, Edições Colibri*, 4, 37-51.
- Bertrand, Y. (1998). *Théories contemporaines de l'éducation*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Bibeau, G. (1983). La théorie du moniteur de Krashen : Aspects critique. *Bulletin de l'Association Canadienne de Linguistique Appliquée*, 5(1), 99-123.
- Bigg, M.L. et Shermis, S.S. (2004). *Learning Theories for teachers*. Boston, Toronto: Pearson.

- Biron, D. (1991). *Étude du rôle de l'activité de représentation externe dans la résolution de problèmes mathématiques complexes par des enfants du primaire* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Canada.
- Bitchener, J., Young, S. et Cameron, D. (2005). The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing. *Journal of Second Language Writing*, 14, 191–205.
- Blain, S. et Painchaud, G. (1999). L'impact de la rétroaction verbale des pairs sur l'amélioration des compositions des élèves de 5^e année en immersion française. *Canadian Modern Language Review*, 56(1), 73-98.
- Blais, A. (1992). Le sondage. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (pp. 261-398). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Blanc, N. et Brouillet, D. (2003). *Mémoire et compréhension : Lire pour comprendre*. Paris : Press Éditions.
- Block, D. (1994). A Day in the life of an english Class: Teacher and learner perceptions of task purpose in conflict. *System*, 22(4), 473-486.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81- 109.
- Borges, C. (2006). La formation des enseignants : entre la pratique et la formation à la pratique. Dans A. Akkari, et S. Heer (Éds.), *La pédagogie de l'alternance dans la formation des enseignants perspectives de recherche comparative: Vol. 5. Actes de la Recherche* (pp. 37-55). Suisse : Haute École Pédagogique- BEJUNE.

- Braidi, S. M. (2002). Reexamining the role of recasts in native-speaker/ nonnative-speaker interaction. *Language Learning*, 52(1), 1-42.
- Brodeur, M., Deaudelin, C., Bournot-Trites, M., Siegel, L.S. et Dubé, C. (2003). Croyances et pratiques d'enseignants de la maternelle au sujet des habiletés métaphonologiques et de la connaissance des lettres. *Revue des Sciences de l'Éducation*, XXIX(1), 171- 194.
- Brookhart, S. et Freeman, D. (1992). Characteristics of entering teacher candidates. *Review of Educational Research*, 62, 37-60.
- Bruton, A. et Samuda, V. (1980). Learner and teacher roles in the treatment of oral error in group work. *RELC Journal*, 11(2), 49- 63.
- Burelle, R., Gadbois, L., Parent, C. et Séguin, S.P. (1991). Mesure des croyances et des attitudes pour mieux comprendre des comportements. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 14(1), 61-77.
- Calvé, P. (1992). Corriger ou ne pas corriger là n'est pas la question. *The Canadian Modern Language Review/La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, 48(3), 458- 471.
- Cambra, M. et Nussbaum, L. (1997). Gestion des langues en classe de LE. Le poids des représentations de l'enseignant. *Études de Linguistique Appliquée*, 108(62), 423-432.
- Canale, M. et Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Carroll, S. et Swain, M. (1993). Explicit and implicit negative feedback: An empirical study of the learning of linguistic generalization. *Studies in Second Language Acquisition*, 15(3), 357-379.

- Castellotti, V. et Moore, D. (2005). « Des politiques linguistiques aux classes de langue : représentations et pratiques du plurilinguisme ». Dans M.-A. Mochet et *al.* (Éds.), *Plurilinguisme et apprentissages- Mélanges Daniel Coste* (pp. 103-107). Lyon: École normale supérieure- Lettres et Sciences Humaines.
- Celce-Murcia, M. (1991). Language teaching approaches: An overview. Dans M. Celce-Murcia (Éd.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 3-11). New York: Newbury House.
- Charlier, É. (1989). *Planifier un cours, c'est prendre des décisions*. Bruxelles: DeBoeck-Wesmael; Éditions universitaires.
- Chaudron, C. (1977). A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learners' errors. *Language Learning*, 27(1), 29- 46.
- Chaudron, C. (1988). *Second Language Classrooms: Research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cherif, A.N. (1999). *Programme proposé pour la correction de quelques fautes de communication orale chez les étudiants des facultés de pédagogie* (Mémoire de maîtrise inédit). Université d'Ain-Chams, Égypte.
- Chouinard, R. (1992). L'effet des croyances et des attentes sur la motivation scolaire : Théorie et intervention, *Traces*, 30(5), 19-30.
- Chouinard, R. (2009, octobre). *L'engagement dans les études, une question de besoins, de perceptions et de contexte*. Communication présentée à la conférence sur invitation du colloque FEED, Université de Montréal, Québec.

- Clark, C.M. (1988). Asking the right question about teacher preparation: contribution of research on teaching thinking. *Educational Researcher*, 17(2), 5-12.
- Coen, P. F. et Leutenegger, F. (2006). Éditorial : Réflexivité et formation des enseignants. *Formation et Pratique d'Enseignement en Question*, 3,5-10.
- Corder, S.P. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-169.
- Courchene, R. (1980). The error analysis hypothesis, the contrastive analysis hypothesis and the correction of error in the second language classroom. *TESL Talk*, 11(3), 1-29.
- Cousineau, P. (1995). L'approche cognitive et les troubles de la personnalité, *Revue Québécoise de Psychologie*, 16(2), 131-152.
- Couture, C. (2002). *Croyances d'enseignants québécois et britanniques de niveau primaire sur le trouble de déficit de l'attention/hyperactive* (Thèse de doctorat inédite). Université Laval, Québec, Canada.
- Cronin-Jones, L. L. (1991). Science teaching beliefs and their influence on curriculum implementation: two case studies. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(3), 235-250.
- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : CLE International.
- Daunais, J.P. (1992). L'entretien non directif. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (pp. 273-293). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- De Dieuleveult, G. (2006, 18 septembre). Rentrée des classes- Développer l'enseignement du français en Égypte. *Le petit journal*. Récupéré le 2 janvier 2009 de <http://www.lepetitjournal.com/content/view/8400/1291/NTRE>
- Deford, D. E. (1985). Validation the construct of theoretical orientation in reading. *Reading Research Quarterly*, 20(3), 351-367.
- Dekeyser, R.M. (1993). The effect to error correction on L2 grammar knowledge and oral proficiency. *Modern Language Journal*, 77, 501-514.
- Dekyser, R.M. (1998). Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. Dans C. Doughty et J. Williams (Éds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 42-63). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Dominjon-Freyssinet, J. (1997). Méthodes de recherche en sciences sociales. Paris : Montchrestien.
- Doré, R. (1981). *Influence relative de modalités de rétroaction dans l'apprentissage chez des enfants déficients mentaux moyens* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78(iii), 273-284.
- Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaire in second language research*. Mahway, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Doughty, C. et Varela, E. (1998). Communicative focus on form. Dans C. Doughty et J. Williams (Éds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 114-138). New-York: Cambridge University Press.
- Dumont, D. (2005). *La pratique qui favorise l'acquisition d'une langue seconde* (Mémoire de maîtrise inédit). Université Laval, Canada.
- Dunkin, M., J. et Barnes, J. (1986). Research on teaching in higher education. Dans M.C. Wittrock (Éd.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 754-777). New York: Macmillan.
- Egi, T. (2007). Interpreting recasts as linguistic evidence: The roles of linguistic target, length and degree of change. *Studies in Second Language Acquisition*, 29, 511-537.
- Eisenhart, M., Shrum, J., Harding, J. et Cuthbert, A. (1988). Teacher beliefs: Definitions, findings, and directions. *Educational Policy*, 2, 51-70.
- Ellis, R. (2001). Investigating form-focused instruction. *Language Learning*, 51(1), 1-46.
- Ellis, R., Basturkmen, H. et Loewen, S. (2001). Learner Uptake in communicative ESL Lessons. *Language Learning*, 51(2), 281-318.
- Ellis, R., Loewen, Sh. et Erlam, R. (2006). Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 339-368.
- Ellis, R. et Sheen, Y. (2006). Reexamining the role of recasts in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 575-600.

- El-Mahdi, A. (2002). *Programme d'activités langagières proposées en vue du développement de l'expression orale chez les étudiants des facultés de pédagogie* (Thèse de doctorat inédite). Université d'Ain-Chams, Égypte.
- Faculté de pédagogie. (2010). *Le guide de l'étudiant*. Égypte : Université de Beni-Suef.
- Fahim, S. (2000). *L'efficacité de l'utilisation de l'approche communicative sur le développement de compétence de la conversation en français première langue étrangère chez les élèves de la deuxième année préparatoire* (Mémoire de maîtrise inédite). Université de Tanta, Égypte.
- Fenoglio, I. (1999). Égyptianité et langue française. Dans M. Kober, I. Fenoglio et D. Lançon (Éds.), *Entre Nil et Sable Écrivains d'Égypte d'expression française (1920-1960)* (pp. 15-25). Paris : Centre national de documentation pédagogique.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage.
- Fiset-Asselin, C. (2006). *Les rétroactions correctives à l'oral : que croit faire les enseignants et qu'en pensent les apprenants ?* (Mémoire de maîtrise inédite). Université du Québec à Montréal, Canada.
- Fishbein, M. et Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: an introduction to theory and research* Reading, Mass: Addison-Wesley Pub.
- Fontaine, F. (1988). *Mesure critériée des croyances des futurs maîtres à l'égard de l'évaluation des apprentissages* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Canada.
- Fontaine, S. (1996). *Représentations sous-jacentes à l'enseignement de professeurs œuvrant dans une école d'ingénierie* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Canada.

- Fontaine, F. et Trahan, M. (1990). Pour une mesure des croyances dans un contexte de formation. *Revue Mesure et Évaluation en Éducation*, 12(4), 5-22.
- Fortin, M.F. (1996). Le devis de recherche. Dans M.F. Fortin (Éd.), *Le processus de la recherche de la conception à la réalisation* (pp. 131-145). Québec : Décarie.
- Fortin, M.F. et al. (1996). Méthodes de collecte des données. Dans M.F. Fortin (Éd.), *Le processus de la recherche de la conception à la réalisation* (pp. 227-263). Québec : Décarie.
- Fournier, G., Drapeau, S. et Thibault, J.A. (1995). Croyances vocationnelles des jeunes de 16 à 25 ans en difficulté d'insertion socio-professionnelle selon leur profil socio-démographique, *Revue Canadienne de l'Éducation*, 20(2), 109-128.
- Franke, M.L., Fennema, E. et Carpenter, T.P. (1997). Teachers creating change: Examining evolving beliefs and classroom practice. Dans E. Fennema et B. Scott-Nelson (Éds.), *Mathematics Teachers in Transition* (pp. 255-282). Mahwah New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Freiermuth, M.R., (1998). L2 error correction: Criteria and techniques. Récupéré le 5 janvier 2009 de <http://www.jalt-publications.org/tlt/files/97/sep/friermuth.html>.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Gabel, D. L. (1994). *Handbook of Research on Science Teaching and Learning*. Toronto: Maxwell Macmillan Canada.
- Gage, N.L. (1960). Perception. Dans *Encyclopedia of educational research* (p. 941). New York: Chester W. Harris, Mc Millan.

- Gagné, R.M. (1976). *Les principes fondamentaux de l'apprentissage : Application à l'enseignement*. Montréal : Les Éditions HRW Ltée.
- Gaonac'h, D. (1987). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Hatier.
- Gardner, R.C., (2007). Motivation and second language acquisition. *Porta Linguarum*, 8, 9-20.
- Gass, S.M. (1997). *Input, interaction, and the second language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gass, S.M. et Selinker, L. (1994). *Second language acquisition: An introductory course*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gattuso, L. et Bednarz, N. (2000). Représentations des futurs enseignants du secondaire à l'égard des mathématiques, de leur enseignement et de leur apprentissage à l'entrée dans la formation. *Indice Quaderno*, 9, 25-60.
- Gautier, C. (2005). *Hume et les savoirs de l'histoire*. Vrin, Paris : Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Geay, A. et Sallaberry, J-C. (1999). La didactique en alternance ou comment enseigner dans l'alternance. *Revue Française de Pédagogie*, 128, 7-15.
- Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE International.
- Germain, C. et Netten, J. (2002, décembre). *La précision et l'aisance en FLE / FL2 : définitions, types et implications pédagogiques*. Actes du colloque "La didactique des langues face aux cultures linguistiques et éducatives". Paris, France.

- Germain, C. et Séguin, H. (1995). *Le point sur la grammaire en didactique des langues*. Anjou, Canada : Centre Éducatif et Culture Inc.
- Gervais, C. (1999). Analyse du discours d'enseignants sur des pratiques d'accompagnement en insertion professionnelle : Une pratique d'accompagnement à l'image de la pratique d'enseignement. Dans J.C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (Éds.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (pp. 113-133). Bruxelles : De Bœck.
- Gervais, S. et Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants*. Québec : PUL
- Giordan, A. et De Vecchi, G. (1987). *Les origines du savoir : Des conceptions des apprenants aux principes scientifiques*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Giroux, L. (2000). *Enquête réalisée auprès des premiers diplômés et diplômées du baccalauréat d'enseignement secondaire (BES)*. Étude commanditée par la Table MEQ-Université et réalisée par le Bureau du recensement étudiant et de la recherche institutionnelle de l'Université du Québec.
- Glaserfeld, E. V. (2004). L'approche constructiviste vers une théorie des représentations. Dans P. Jonnaert et D. Masciotra. *Constructivisme choix contemporains hommage à Ernst Von Glasersfeld*, (pp. 213-224). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Goupil, G. et Lusignan, G. (1993). *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*. Québec : Gaëtan Morin éditeur Itée.
- Gravel, S., Tremblay, J. et Jonquière, C. (1996). Le rappel stimulé pour élucider les décisions en action des étudiantes en services de garde. *Revue des Sciences de l'Éducation*, XXII(3), 523-538.

- Guénette, D. (2007). Is feedback pedagogically correct? Research design issues in studies of feedback on writing. *Journal of Second Language Writing*, 16(1), 40-53.
- Hassan, M. R. (2004). *L'influence de l'activité théâtrale sur le développement des compétences de compréhension auditive et de prononciation correcte chez les étudiants de la faculté de pédagogie* (Mémoire de maîtrise inédite). Université du Caire à Beni Suef, Égypte.
- Helmi, Z. (1989). *L'emploi de l'approche des multimédia pour le développement des compétences orales du français au cycle préparatoire* (Thèse de doctorat inédite). Université d'Ain-Chams, Égypte.
- Hirtt, N., (2009). L'approche par compétences : une mystification pédagogique, *L'école démocratique*, 39, 1-34.
- Horwitz, E.K. (1985). Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. *Foreign Language Annals*, 18(4), 333-340.
- Horwitz, E.K. (1987). Surveying student beliefs about language learning. Dans A.L. Wenden, J. Rubin (Éds.), *Learner strategies in language learning* (pp 119-129). London: Prentice-Hall.
- Horwitz, E.K. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *Modern Language Journal*, 72(3), 283–294.
- Horwitz, E.K. (1999). Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: A review of BALLI studies. *System*, 27, 557-576.
- Houle, H. (2001). *Les croyances préalables d'enseignants, à l'ordre primaire, à l'égard des pratiques pédagogiques relatives à la gestion de l'enseignement et à la gestion de*

- l'apprentissage des sciences et de la technologie au primaire* (Mémoire de maîtrise inédit).
Université du Québec à Chicoutimi, Canada.
- Howe, R. et Ménard, L. (1993). *Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages*. Québec : Collège Montmorency.
- Huang, Z. (2006). Learner Beliefs of Language Learning Revisited. *Sino-US English Teaching*, 3(27), 62-67.
- Huteau, M. (1985). *Les conceptions cognitives de la personnalité*. Paris : PUF.
- Jamet, Ch. (2000). *Contrastivité et enseignement du français langue étrangère en France : Approche anthropo-didactique* (Thèse de doctorat inédite). Université Lumière, Lyon 2, France.
- Johnson, K. E. (1994). The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teacher. *Teaching and Teacher Education*, 10(4), 439-452.
- Jonnaert, P. et Van Boght, C. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage : Un cadre de références socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Paris, Bruxelles : De Boeck Université.
- Kagan, D.M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Education Psychologist*, 27(1), 65-90.
- Kalaja, P. et Barcelos, A.M.F (2003), Introduction. Dans P. Kalaja, P. et A.M. F Barcelos, A.M.F (Éds.), *Beliefs about SLA: New research approaches* (pp. 1-4). United States of America: Springer Science and Business Media LIC.

- Kamijo, T. (2004). Teacher beliefs and error correction behaviour in the L2 classroom. *Explorations in Teacher*, 13(3), 3-9.
- Kartchava, E. (2006). *Corrective feedback: novice ESL teachers' beliefs and practices* (Mémoire de maîtrise inédite). Université de Concordia, Canada.
- Kern, R.G. (1995). Students' and teachers' beliefs about language learning. *Foreign Language Annals*, 28, 71-92.
- Klein, P.D. (1996). Perservice teachers' beliefs about learning and knowledge. *The Alberta Journal of Educational Research*, XLII(40), 361-377.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practices of second language acquisition*. New York: Pergamon.
- Krashen, S., 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York : Longman.
- Krashen, S. (1994). The input hypothesis and its rivals. Dans N. Ellis (Éd.), *Implicit and explicit learning of languages* (p. 45-77). London: Academic Press.
- Krashen, S. et Terrell, T. (1983). *The Natural approach: Language acquisition in the classroom*. New York: Pergamon Press.
- Kubota, M. (1994). The role of negative feedback on the acquisition of the English dative alternation by Japanese college students of ESL. *The Institute for Research in Language Teaching Bulletin*, 8, 1-36.

- Laforce, L. (2002). Enquête réalisée auprès des premières personnes diplômées du baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement au primaire (BÉPEP). Cohorte 1995-1999. Québec : Université du Québec.
- Lafortune, L. et Fennema, E. (2003). Croyances et pratiques dans l'enseignement des mathématiques. Dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P. Doudinm et D. Martin (Éds.), *Conceptions, croyances et représentations en maths, sciences et technos* (pp. 29-57). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Laperrière, A. (2009). L'observation directe. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche social : De la problématique à la collecte des données* (pp. 311-336). Presses de l'Université du Québec, Canada.
- Laplante, B. (1996). Stratégies pédagogiques et représentation de la langue dans l'enseignement des sciences en immersion française. *The Canadian Modern Language Review/La Reuve Canadienne des Langues Vivantes*, 52(3), 440-463.
- Legendre, M.F. (2004). Approches constructivistes et nouvelles orientations curriculaires : d'un curriculum fondé sur l'approche par objectifs à un curriculum axé sur le développement de compétences. Dans P. Jonnaert et D. Masciotra (Éds.), *Constructivisme choix contemporains. Hommage à Ernst von Glasersfeld* (pp. 51-91). Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- Leif, J. (1987). *Croyance et connaissance. Savoir et pouvoir*. Paris : Les éditions ESF.

- Lightbown, P. M. (1998). The importance of timing in focus on form. Dans C. Doughty et J. Williams (Éds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (p.177-196). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lenoir, Y. et Raymond, D. (1998). Enseignants de métier et formation initiale. Paris, Bruxelles : DeBoeck.
- Lightbown, P.M. et Spada, N. (1990). Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching: Effects on second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 429-448.
- Lightbown, P.M. et Spada, N. (2006). *How languages are learned*. Oxford: Oxford, University Press.
- Loewen, Sh., Li, Sh., Fei, F., Thompson, A., Nakatsukasa, K., Ahn, S. et Chen, X. (2009). Second language learners' beliefs about grammar instruction and error correction. *The Modern Language Journal*, 93(I), 91–104.
- Long, M.H. (1990). Maturation constraints on language development. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 251–285.
- Long, M.H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. Dans K. De Bot, R. Ginsberg et C. Kramsch (Éds.), *Foreign Language research in cross-cultural perspective* (pp.39-52). Amsterdam: John Benjamins.
- Long, M.H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. IN W.C. Ritchie et T. K. Bhatia (Éds.), *Handbook Of Language Acquisition*. *Second Language Acquisition*, 2, 413-468.

- Long, M.H. (2007). Recasts in SLA : The story so far. Dans M.H. Long (Éd.), *Problems in SLA* (pp. 75-116). Mahwah, NJ : Erlbaum.
- Louis, R. (1991). *Mesure des croyances des enseignants du primaire relatives à trois approches d'évaluation des apprentissages* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Canada.
- Louis, R. et Trahan, M. (1995). Une mesure des croyances des enseignants titulaires du primaire relative à trois approches d'évaluation des apprentissages. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 17(3), 61-87.
- Luppescu, S. . et Day, R., R. (1990). Examining attitude in teachers and students: the need to validate questionnaire data. *Second Language Research*, 6(2), 125–134.
- Luthi, J.J. (2005). *En quête du français d'Égypte*. Paris : L'Harmattan.
- Lyster, R. (1990). The role of analytic language teaching in French immersion programs. *The Canadian Modern Language Review*, 47(1), 159-176.
- Lyster, R. (1998a). Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms. *Language Learning*, 48, 183–218.
- Lyster, R. (1998b). Recasts, repetition, and ambiguity in L2 classroom discourse. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 55–85.
- Lyster, R. (1999). La négociation de la forme : la suite....mais pas la fin. *The Canadian Modern Language Review*, 55(3), 355-381.

- Lyster, R. (2004). Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 399–432.
- Lyster, R. et Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: negotiation of Form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.
- Lyster, R. et Saito, K. (2010). Oral feedback in classroom SLA: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 265-302
- Mackey, A. (2006). Feedback, noticing and instructed second language learning. *Applied Linguistics*, 27(3), 405–430.
- Mackey, A. et Philp, J. (1998). Conversational interaction and second language development: recasts, responses, and red herrings? *The Modern Language Journal*, 82(iii), 338-356.
- Mackey, A., Gass, S. M. et McDonough, K. (2000). How do learners perceive interactional feedback? *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 471-497.
- Mackey, A., McDonough, K., Fujii, A. et Tatsumi, T. (2001). Investigating learners' reports about the L2 classroom. *International Review of Applied Linguistics*, 39(4), 285–308.
- Mackey, A. et Oliver, R. (2002). Interactional feedback and children's L2 development. *System*, 30, 459–77.
- Mackey, A. et Gass, S. M. (2005). *Second language research: Methodology and design*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Magny, E. (2003). *Les représentations reliées à la langue seconde et à son enseignement/apprentissage chez les formateurs de maîtres universitaires et scolaires* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Canada.
- Mantle-Bromley, C. (1995). Positive Attitudes and Realistic Beliefs: Links to Proficiency. *Modern Language Journal*, 79(3), 372-386.
- Mukamurera, J. et Martineau, S. (2009, octobre). Chronique sur l'insertion professionnelle en enseignement : la précarité d'emploi, une voie périlleuse d'entrée en enseignement. *Formation et profession*, 54-56.
- Massé, P. (1992). *Méthodes de collecte et d'analyse de données en communication*. Québec : Press de l'Université du Québec.
- Mayer, R. et Ouellet, F. (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- McCargar, D. (1993). Teacher and student role expectations : Cross-cultural differences and implications. *The Modern Language Journal*, 77(2), 192-207.
- Mehanna, G. (2007). La culture de l'évaluation et les systèmes éducatifs. *Le Français Dans Le Monde*, 353, 30-31.
- Moore, D. (2001). Les représentations des langues et de leur apprentissage : itinéraires théoriques et trajets méthodologiques. Dans D. Moore, *Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes* (p. 7-22). France : Didier.
- Mori, Y. (1999). Epistemological beliefs and language learning beliefs: What do language learners believe about their learning. *Language Learning*, 49, 377-415.

- Mory, E. (1996). Feedback research. Dans D., H. Jonassen (Éd.), *Handbook of research for educational communications and technology* (p. 919-956). New York: Simon and Schuster Macmillan.
- Munby, J. (1982). The place of teacher beliefs in research on teacher thinking and decision making, and an alternative methodology. *Instructional Science*, 11, 201-225.
- Muñoz, C. (2007). Age-related differences and second language learning practice. Dans R.M. Dekeyser, *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology* (pp. 229- 255). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mvé, J. A. (2003). *Apprentissage coopératif virtuel : Une recherche action sur la productivité du groupe virtuel* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Canada.
- Nisbett, R. E. et Ross, L. D. (1980). *Human Inference: Strategies and Shortcomings of Social Judgment*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Nishita, M. (2004). Recasts and Repair in the Teaching of Small Groups. *Journal of Asian Linguistics and Language Teaching*, 7, 1-13.
- Nunan, D. (1988). *The learner-centered curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oliver, J. S. et Koballa, T. R., Jr. (1992-March). *Science educators us of the concept of belief*. Paper presented at the annual meeting of the National Association of Research in Science Teaching, Boston.
- O'Malley, J.M. et Chamot, A.U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Ortega, L. (2009). *Understanding second language acquisition*. London: Hodder Education.
- Pajares, M. F. (1992). Teacher's beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Panova, I. et Lyster, R. (2002). Patterns of Corrective Feedback and Uptake in an Adult ESL Classroom. *TESOL Quarterly*, 36, 573-595.
- Panzac, D. et Raymond, A. (2002). *La France et l'Égypte à l'époque des vice-rois 1805-1882*. Le Caire, Égypte : Institut français d'archéologie orientale.
- Peacock, M. (1998). Exploring the Gap between Teachers' and Learners' Beliefs about "Useful" Activities for EFL. *International Journal of Applied Linguistics*, 8(2), 233-250.
- Perrenoud, Ph. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- Petit, J. (1985). *De l'enseignement des langues secondes à l'apprentissage des langues maternelles*. Paris : Librairie Honoré Champion.
- Philp, J. (2003). Constraints on noticing the gap: Nonnative speakers noticing of recasts in NS-NNs interaction. *Studies in Second Language Acquisition*, 25, 99-126.
- Porquier, R. et Frauenfelder, u. (1980). Enseignants et apprenants face à l'erreur, ou de l'autre côté du miroir. *Le Français dans le Monde*, 154, 29-37.
- Rea, L., M. et Parker, R., A. (2005). *Designing & conducting survey research: A comprehensive guide*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Proulx, J. (2006). Qu'implique la théorie constructiviste de l'apprentissage pour l'enseignement. *Vie pédagogique, 141*, 1-5.
- Raynal, F. et Rieunier, A. (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés : Apprentissages, formation et psychologie cognitive*. Paris : ESF éditeur.
- Rodet, J. (2000). La rétroaction, support d'apprentissage ? *Distances, 4*(4), 45-74.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes, and values*. San Francisco: Jossey- Bass Inc.
- Rokeach, M. (1970). *A theory of organisation and change* (3^e édition). San Francisco : Jossey-Bass Inc.
- Russell, V., J. et Spada, N. (2006). The effectiveness of corrective feedback for second language acquisition: A meta-analysis of the research. Dans J. Norris et L. Ortega (Éds.), *Synthesizing research on language learning and teaching* (pp. 133-164). Amsterdam: John Benjamins.
- Saad, A. (1986). *L'utilisation des films sonores dialogues et son effet sur l'acquisition des compétences de la conversation française en civilisation pour les étudiants du département de français* (Mémoire de maîtrise inédite). Université de Tanta, Égypte.
- Savoie-Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier, (Éd.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (pp. 293-315). Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Schmidt, R.W (1983). Interaction, acculturation, and the acquisition of communicative competence: A case study of an adult. Dans N.Wolfson et E.Judd (Éds.), *Sociolinguistics and second language acquisition* (pp. 137-174). Rowley, MA : newbury House Publishers Inc.

- Schmidt, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129-158.
- Schmidt, R. W. (1995). Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. Dans R.W. Schmidt (Éd.), *Attention and awareness in foreign language learning* (pp. 1-63). University of Hawaii : Second language Teaching and Curriculum Center.
- Schmidt, R. W. (2001). *Attention*. Dans P. Robinson (Éd.), *Cognition and second language acquisition* (p.3-32). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schulz, R., A. (1996). Focus on form in the foreign language classroom: students' and teachers' views on error correction and the role of grammar. *Foreign Language Annals*, 29, 343–364.
- Schulz, R., A. (2001). Cultural differences in student and teacher perceptions concerning the role of grammar instruction and corrective feedback: USA- Colombia. *The Modern Language Journal*, 85(2), 244-259.
- Schwartz, B., D. (1993). On explicit and negative data effecting and affecting competence and linguistic behavior. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 147-163.
- Scovel, T. (2006). Age, acquisition, and accent. *Linguistic Insights - Studies in Language and Communication*, 22, 31-48.
- Segalowitz, N. et Hulstijn, J. (2003). Automaticity in second language learning. Dans J. F. Kroll et A. M. B. De Groot (Éds.), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches* (pp. 371-388). Oxford: Oxford University Press,

- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL*, 10(3), 209-231.
- Selinker, L. et Lakshmanan, U. (1993). Language transfer and fossilization: The multiple effects principle. Dans S.M. Gass et L. Selinker. *Language transfer in language learning* (pp. 197-216). Philadelphgia PA : John Benjamins.
- Sheen, Y., H. (2004). Corrective feedback and learner uptake in communicative classrooms across instruction settings. *Language Teaching Research*, 8(3), 263- 300.
- Shrigley, R. L., Koballa, T. R. et Simpson, R. D. (1988). Defining attitude for science educators. *Journal of Research in Science Teaching*, 25(8), 659-678.
- Siegel, J. (2003). Social context. Dans C. Doughty et M.H. Long (Éds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 178-223). Malden, Blackwell: Blackwell.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Sokoloff, B. (1980). *L'attitude du cégépien face à la méthode audio- tutoriale (Appliquée en sciences) en fonction du nombre de cours suivis selon cette méthode dans une session* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Canada.
- Solé, R. (1997). *L'Égypte française*. France: Seuil.
- Solé, R. (2002). Égypte : Francomania. *Le Français Dans Le Monde*, 323, 18-19.
- Spada, N. (1997). Form-focused instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research. *Language Teaching*, 30, 73–87.

- Stafford, J. et Bodson, P. (2006). *L'analyse multivariée avec SPSS*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Suzuki, M. (2004). Corrective Feedback and Learner Uptake in Adult ESL Classrooms. *TESOL and Applied Linguistics*, 4(2), 56-77.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. Dans S. Gass et C. Madden (Éds.), *Input in second language acquisition* (pp.235–253). Rowley, MA: Newbury House.
- Swain, M. (1993). The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. *The Canadian Modern Language Review*, 50, 158–164.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. Dans G. Cook et B. Seidlhofer (Éds.), *Principles and practice in applied linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson* (pp.125–144). Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. (1996). Discovering successful second language teaching strategies and practices: From program evaluation to classroom experimentation. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 17(1 et 2), 89-104.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive*. Québec : Les Éditions Logiques Inc.
- Thivierge, A. et Bernard, H. (1996). Croyances des étudiants à l'égard de l'évaluation de l'enseignement. *Mesure et évaluation en éducation*, 18(3), 59-84.
- Tobias, S. (1991). An eclectic examination of some issues in the constructivist-ISD controversy. *Educational Technology*, 31(9), 41-43.

- Torff, B. (2003). Developmental changes in teachers' use of higher order thinking and content knowledge, *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 563-569.
- Tremblay, R. et Perrier, Y. (2006). *Savoir plus : outils et méthodes de travail intellectuel*. Montréal : Chenelière/McGraw- Hill.
- Trofimovich, P., Ammar, A. et Gatbonton, E. (2007). How effective are recasts? The role of attention, memory, and analytic ability. Dans A. Mackey (Éd.), *Conversational interaction in second language acquisition: A series of empirical studies* (pp. 171-195). Oxford: Oxford University Press.
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46, 327-369.
- Truscott, J. (1999). What's wrong with oral grammar correction? *Canadian Modern Language Review*, 55, 437- 456.
- Tsang, W., K. (2004). Feedback and Uptake in Teacher-Student Interaction: An Analysis of 18 English Lessons in Hong Kong Secondary Classrooms. *Relc Journal*, 35(2), 187- 209.
- Van der Maren, J.M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal, Québec : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Vanhulle, S. (2006). Genre réflexif, portfolio et didactique des savoirs professionnels. Dans A. Akkari, et S. Heer (Éds.), *La pédagogie de l'alternance dans la formation des enseignants perspectives de recherche comparative: Vol. 5. Actes de la Recherche* (pp. 23-36). Suisse : Haute École Pédagogique- BEJUNE.

- VanPatten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction: Theory and research*. Norwood NJ: Ablex Publishing Corporation.
- VanPatten, B. (2004). Input processing in second language acquisition. Dans B. VanPatten (Éd.), *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary* (pp. 5-31). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- VanPatten, B. et Williams, J. (2007). Early theories in second language acquisition. Dans B. VanPatten et J. Williams (Éds.), *Theories in second language acquisition: An introduction* (pp. 17-36). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Vienneau, R. (2005). *Apprentissage et enseignement : Théories et pratiques*. Montréal, Québec : Gaëtan Morin éditeur.
- Vincenza, T. (2000). Focus on form through coded corrective feedback and learner self-correction of writing tasks. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 32(2), 161-178
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Watson, J. B. (1924). *Behaviorism*. New York: Norton.
- White, J. (1987). Against comprehensible input. *Applied Linguistics*, 8, 95-110.
- Widdowson, H.G. (1980). Une approche communicative de l'enseignement des langues. Paris : Hatier- Coll Linguistique et apprentissage des langues.
- Williams, F. (2007). *Étude de la motivation d'étudiants universitaires américains pour l'apprentissage du français* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Canada.

Williams, M. et Burden, R.L. (1997). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge University Press.

ANNEXES

ANNEXE 1

Consentement

1.1 Fiche de consentement pour les professeurs

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS À LA RECHERCHE :

1. Objectifs de la recherche

Cette recherche vise à explorer les croyances et les perceptions des enseignants et des apprenants égyptiens par rapport à l'enseignement et l'apprentissage de FLE

2. Participation à la recherche

La participation à cette recherche consiste à répondre à un questionnaire et à enregistrer trois séances de trois heures dans votre classe. Ces outils porteront sur vos croyances et vos interactions en classe du FLE.

3. Confidentialité

Les renseignements que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Les enregistrements seront transcrits. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro et seul le chercheur principal aura la liste des participants et des numéros qui leur auront été attribués. Ces renseignements personnels seront détruits 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette date, le temps nécessaire à leur utilisation.

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances et à l'amélioration des services offerts aux enseignants. Votre participation à la recherche pourra également vous donner l'occasion de mieux vous connaître et de mieux comprendre vos croyances et vos réactions.

De plus, en participant à cette recherche, vous ne courez pas de risques ou d'inconvénients particuliers.

5. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec le chercheur, au numéro de téléphone indiqué ci-dessous. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront détruits.

6. Indemnité

Les participants ne recevront aucune indemnité.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans aucun préjudice, sur simple avis verbal et sans devoir justifier ma décision.

Je consens à ce que les données anonymisées recueillies dans le cadre de cette étude soient utilisées pour des projets de recherche subséquents, conditionnellement à leur approbation éthique et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations

	Oui	Non
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Signature : _____ Date : _____
 Nom : _____ Prénom : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du chercheur
 (ou de son représentant) : _____ Date : _____
 Nom : Mohamed Hassan Prénom : Mohamed Rania

Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec Rania Mohamed Hassan Mohamed, au numéro de téléphone : (...) ou à l'adresse courriel :

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel suivante: ombudsman@umontreal.ca (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

1.2 Demande d'autorisation en français pour les chefs de département

(Ville), le 4 janvier 2008
Université de (nom)
Faculté de pédagogie
Département de français

Objet : Collecte de données

Monsieur le chef du département de français,

Je suis Rania Mohamed Hassan Mohamed, étudiante au doctorat au département de Didactique de l'Université de Montréal, située dans la ville de Montréal (Québec, Canada). J'aimerais bien que vous me permettiez de faire la cueillette des données de ma recherche dans votre faculté. Ma recherche porte sur l'enseignement et l'apprentissage du français comme langue étrangère aux universités égyptiennes. Nous pensons qu'il est indispensable de mener notre recherche dans les facultés de pédagogie auprès des apprenants qui seront les futurs enseignants afin de contribuer à l'amélioration de l'enseignement de la langue française dans le pays. Afin de recueillir les informations, nous recourrons aux outils suivants :

- 1- Deux questionnaires : l'un pour les enseignants et l'autre pour les étudiants de première et de deuxième année.
- 2- Une entrevue avec trois enseignants
- 3- Une observation de trois heures dans la classe de chaque enseignant interviewé.

En vous remerciant par avance de l'attention que vous voudrez bien porter à ma demande, je vous prie d'agréer, Monsieur, l'expression de mes sentiments respectueux.

Rania Mohamed Hassan
Université de Montréal

1.3 Demande d'autorisation en arabe pour le doyen

جامعة
كلية التربية
قسم اللغة الفرنسية

السيد الأستاذ الدكتور / عميد الكلية

تحية طيبة وبعد،

مقدمة لسيادتكم رانيا محمد حسن محمد - طالبة دكتوراه بكلية علوم التربية - قسم طرق التدريس
بجامعة مونتريال بكندا ومعيدة بجامعة المنصورة- كلية التربية بدمياط.
أرجو من سيادتكم التكرم بالموافقة علي إجراء واستكمال الجزء الميداني الخاص بموضوع رسالة
بالجامعات المصرية) في كليتكم الدكتوراه (استراتيجيات وطرق تعليم وتعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية
الموقرة. وتتكون أدوات البحث من:

- ١ -استبيان لطلاب الفرقة الأولي والثانية.
- ٢ -استبيان لأعضاء هيئة التدريس.
- ٣ -حضور وتسجيل ثلاث محاضرات لمادة التعبير للفرقة الأولي أو الثانية ومادة الـ DELF.
- ٤ -مقابلة شخصية مع الأساتذة المختصين بتدريس هذه المحاضرات.

مرفق مع هذا الطلب صورة من الاستبيانات

وتفضلوا بقبول فائق التقدير والاحترام

رانيا محمد حسن محمد

٢٠٠٨ - ١ - ٤

ANNEXE 2

Questionnaire des enseignants

2.1 Avant la validation par les experts

A)- Première section : Renseignements personnels :

Encerchez votre réponse :

1)- Sexe:

a- Féminin

b- Masculin

2)- Nombre d'années d'expérience en enseignement du FLE :

a- Moins de 5 ans

b- Plus de 5 ans

c- Plus de 10 ans

3)- Titre du poste occupé :

a- Assistant

b- Maître assistant

c- Maître de conférence

d- Professeur adjoint

e- Professeur

f- Autre (Précisez :-----)

4)- Depuis combien d'années occupez-vous ce poste ?

a- Moins de 5 ans

b- Plus de 5 ans

c- Plus de 10 ans

5)- Depuis combien de temps enseignez-vous à l'université :

a- Moins de 5 ans

b- Plus de 5 ans

c- Plus de 10 ans

6)- Champ de spécialisation ou matière enseignée :

a- Expression orale

b- Littérature comparée

c- DELF

d- Civilisation

e- Autre (Précisez :-----)

7)- Depuis combien d'années enseignez-vous ce cours ?

a- Moins de 5 ans

b- Plus de 5 ans

c- Plus de 10 ans

8)- À votre avis, l'enseignant du cours choisi doit avoir des compétences particulières :

a- Non

b- Oui (Précisez :-----)

9)- Pourquoi avez-vous choisi ce cours :

a- Le cours le plus amusant

b- Le cours le plus important

c- Autre (Précisez :-----)

 -----)

B)- Deuxième section :

Veillez indiquer votre degré d'accord ou de désaccord avec chacun des énoncés suivants en encerclant le chiffre qui correspond le mieux à votre choix. (1 = FORTEMENT EN ACCORD, 2 = EN ACCORD, 3 = INDÉCIS, 4 = EN DÉSAccORD et 5 = FORTEMENT EN DÉSAccORD). Il est important de répondre à toutes les questions.

- | | | | | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| 1. L'enseignant du français langue étrangère (FLE) doit informer l'apprenant des aspects de sa performance qu'il doit améliorer pour que ce dernier arrive à les maîtriser. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. L'exposition au FLE est suffisante pour l'acquérir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. La correction des erreurs orales en FLE s'avère être un moyen privilégié pour renforcer la compréhension des apprenants. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Il faut avoir recours à la langue maternelle (l'arabe) dans l'apprentissage du FLE pour garantir la compréhension des consignes. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. La correction des erreurs orales est indispensable en classe du FLE. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. J'ai recours à la langue maternelle en classe du FLE pour gagner du temps. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Il faut avoir recours à la correction des erreurs seulement à l'écrit. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Le recours à la langue maternelle en classe du FLE permet de souligner des idées importantes. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. La correction des erreurs en classe du FLE s'avère plus facile à l'écrit qu'à l'oral. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Le vocabulaire est l'élément le plus important dans l'acquisition du FLE. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. L'enseignant doit corriger toutes les erreurs orales de l'apprenant en FLE. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

12. L'emploi de médias comme la radio et la télévision est fortement recommandé en classe du FLE.	1	2	3	4	5
13. L'enseignant du FLE doit corriger les erreurs orales récurrentes seulement.	1	2	3	4	5
14. L'interaction entre l'enseignant et les apprenants en classe du FLE est très importante pour acquérir le FLE.	1	2	3	4	5
15. La plupart des étudiants aiment voir leurs productions orales corrigées en classe du FLE.	1	2	3	4	5
16. L'interaction entre les apprenants en FLE est très importante pour l'acquérir.	1	2	3	4	5
17. La correction des erreurs orales augmente le niveau d'anxiété chez l'apprenant du FLE.	1	2	3	4	5
18. L'enseignant du FLE doit prendre en considération, en corrigeant les erreurs de l'apprenant, son niveau et ses capacités intellectuelles telles que l'attention et la mémoire.	1	2	3	4	5
19. L'erreur est un signe de ce que l'apprenant sait actuellement en FLE.	1	2	3	4	5
20. L'attention aux aspects formels joue un rôle essentiel dans l'acquisition du FLE.	1	2	3	4	5
21. La correction des erreurs orales en classe du FLE devrait être évitée parce qu'elle entrave les tentatives de communication.	1	2	3	4	5
22. Comprendre le FLE est plus facile que le parler.	1	2	3	4	5
23. Si l'enseignant du FLE ne corrige pas les erreurs orales des étudiants, la motivation de ceux-ci à apprendre le FLE diminuera.	1	2	3	4	5

24.	Comme je crois à l'autonomie de l'apprenant, je n'encourage pas le travail en groupe.	1	2	3	4	5
25.	La pratique de la correction des erreurs orales en classe du FLE mène à une attitude négative envers l'apprentissage du français.	1	2	3	4	5
26.	Le rôle principal de l'enseignant est de présenter le contenu le plus clairement possible.	1	2	3	4	5
27.	Les enseignants du FLE doivent traiter les erreurs orales des étudiants à la fin du cours.	1	2	3	4	5
28.	Je pense que l'évaluation formative n'est pas importante à l'acquisition du FLE.	1	2	3	4	5
29.	Les enseignants du FLE doivent corriger l'erreur orale de l'étudiant tout de suite après qu'elle a été faite.	1	2	3	4	5
30.	L'enseignement du FLE nécessite plus de temps que les autres matières.	1	2	3	4	5
31.	La reformulation ¹ est la technique de correction la plus efficace en acquisition du FLE.	1	2	3	4	5
32.	La compétence de communication chez les étudiants se développe lorsqu'ils participent de façon de plus en plus active et autonome à des activités d'apprentissage.	1	2	3	4	5
33.	La reformulation en FLE est uniquement utile pour les débutants.	1	2	3	4	5
34.	Je ne mets pas mes étudiants en situation d'autoévaluation.	1	2	3	4	5
35.	J'utilise la reformulation en réaction aux erreurs orales en classe du FLE.	1	2	3	4	5

36. L'attitude de l'apprenant influence son acquisition du FLE.	1	2	3	4	5
37. Si l'on ne corrige pas les erreurs orales en FLE, les apprenants ne peuvent pas faire de liens entre la règle grammaticale et son application.	1	2	3	4	5
38. Il faut présenter des thèmes liés aux intérêts et au vécu des étudiants.	1	2	3	4	5
39. Je préfère l'autocorrection ² en classe du FLE.	1	2	3	4	5
40. Il faut donner et expliquer aux étudiants le vocabulaire de base avant d'aborder un thème donné.	1	2	3	4	5
41. Je préfère inciter mes étudiants à s'auto-corriger quand ils commettent des erreurs orales en FLE.	1	2	3	4	5
42. On apprend le FLE à travers l'imitation et les exercices répétitifs.	1	2	3	4	5
43. Je préfère la correction explicite ³ dans l'enseignement du FLE.	1	2	3	4	5
44. L'enseignement de la prononciation en classe de langue est une perte de temps.	1	2	3	4	5
45. Seulement les étudiants du niveau avancé profitent des techniques de correction d'erreur qui les incitent à l'autocorrection.	1	2	3	4	5
46. L'enseignant ne doit jamais utiliser la L1 en classe du FLE.	1	2	3	4	5
47. Le choix des techniques de correction des erreurs orales en FLE dépend du niveau de l'apprenant.	1	2	3	4	5

48. Les étudiants doivent pouvoir discuter, analyser et préciser leurs idées en français (LE).	1	2	3	4	5
49. Il faut utiliser différentes techniques pour corriger les erreurs orales en FLE.	1	2	3	4	5
50. La grammaire devrait être apprise de manière implicite (sans expliquer les règles).	1	2	3	4	5
51. Le choix d'une technique de la correction des erreurs orales dépend du type d'erreur.	1	2	3	4	5
52. La motivation est le meilleur indicateur du succès en acquisition du FLE.	1	2	3	4	5
53. En corrigeant les erreurs orales, l'enseignant ne doit pas utiliser des mots à connotation négative (ex : «Tout ce que tu as dit est faux » ou « tu n'as rien compris » ou « tu ne sais rien»).	1	2	3	4	5
54. L'utilisation des dictionnaires bilingues en classe du FLE est une bonne stratégie pour l'acquisition du vocabulaire.	1	2	3	4	5
55. Pousser l'étudiant à s'auto-corriger rend les enseignants incapables de maintenir le flux de communication en FLE.	1	2	3	4	5
56. Le stage pédagogique est essentiel dans la formation des futurs enseignants.	1	2	3	4	5
57. Seulement les étudiants débutants profitent des techniques de correction d'erreur qui les poussent à l'autocorrection.	1	2	3	4	5
58. L'explication des règles grammaticales du FLE aide les étudiants à acquérir les compétences nécessaires.	1	2	3	4	5

59. Pousser les étudiants à corriger leurs propres erreurs les aide à acquérir le FLE.	1	2	3	4	5
60. L'apprenant ne doit rien dire en FLE avant qu'il ne puisse le prononcer correctement.	1	2	3	4	5
61. Seulement les étudiants de niveau avancé profitent des techniques de correction d'erreurs à travers lesquelles l'enseignant fournit la forme correcte.	1	2	3	4	5
62. Bien qu'ils parlent le français couramment, les enseignants dont la langue maternelle n'est pas le français ne sont pas aussi compétents que les enseignants dont la langue maternelle est le français.	1	2	3	4	5
63. La correction des erreurs orales en FLE aide l'apprenant à focaliser son attention sur la bonne forme fournie par son enseignant.	1	2	3	4	5
64. La lecture est la meilleure façon pour avoir un grand bagage langagier en FLE.	1	2	3	4	5
65. Je répète toujours l'erreur orale de l'apprenant en ajustant l'intonation de ma voix pour mettre l'erreur en évidence et pour qu'il la corrige lui-même.	1	2	3	4	5
66. La majorité des erreurs orales des étudiants en FLE est due à l'influence de la langue maternelle.	1	2	3	4	5
67. La rétroaction métalinguistique ⁴ est ma technique préférée pour corriger les erreurs orales de l'apprenant en FLE.	1	2	3	4	5
68. Si l'enseignant laisse les étudiants commettre des erreurs orales au départ, il sera difficile de les en débarrasser par la suite.	1	2	3	4	5
69. Reformuler l'énoncé de l'apprenant en corrigeant l'erreur est plus efficace que					

	l'informer qu'il a fait une erreur et lui donner ultérieurement la bonne forme.	1	2	3	4	5
70.	Il est plus facile pour les enfants que les adultes d'apprendre une langue étrangère.	1	2	3	4	5
71.	Mes étudiants sont capables de remarquer les reformulations qui ciblent le vocabulaire.	1	2	3	4	5
72.	Il faut utiliser des matériaux comme les images, les journaux, les revues, les livres et les jeux en classe du FLE.	1	2	3	4	5
73.	Mes étudiants sont capables de remarquer les reformulations qui ciblent la prononciation.	1	2	3	4	5
74.	L'enseignant du FLE doit diviser la matière en petites unités successives ayant chacune un objectif précis.	1	2	3	4	5
75.	Devant les erreurs orales, je préfère indiquer à l'étudiant de façon explicite que son énoncé n'est pas acceptable tout en fournissant la forme correcte.	1	2	3	4	5
76.	Il revient aux étudiants de décider ce qu'ils doivent apprendre en FLE.	1	2	3	4	5
77.	Mes étudiants ne sont pas capables de remarquer les reformulations qui ciblent la morphosyntaxe ⁵ .	1	2	3	4	5
78.	Les étudiants sont motivés à apprendre le FLE.	1	2	3	4	5
79.	Je préfère reformuler les erreurs de prononciation sans indiquer à l'apprenant de façon explicite que sa forme n'est pas acceptable.	1	2	3	4	5

- 1- La reformulation est une technique dans laquelle l'enseignant reprend l'énoncé de l'apprenant tout en corrigeant l'erreur sans informer ce dernier qu'une erreur est survenue.
- 2- L'autocorrection : L'apprenant corrige lui-même ses erreurs suite à la réaction de l'enseignant.
- 3- La correction explicite est une technique dans laquelle l'enseignant fournit la bonne forme tout en indiquant que l'apprenant a commis une erreur.
- 4- La rétroaction métalinguistique est une technique dans laquelle l'enseignant montre à l'apprenant par un commentaire, une question ou un renseignement, qu'il y a une erreur mais ne lui donne pas la forme correcte.
- 5- La morphosyntaxe est l'ensemble des règles d'utilisation des structures et des contrastes grammaticaux dans le but d'exprimer des relations sémantiques plus ou moins complexes entre objets, personnes et événements

C)- Troisième section :

Parmi les réponses suivantes, encerclez la forme d'intervention par laquelle vous préférez faire face à l'erreur mentionnée :

- 1- L'étudiant : Je **mange** trois pommes **hier**.
 - a- J'**ai mangé** trois pommes **hier**.
 - b- Tu **manges** ? Trois pommes **hier** ?
 - c- **Hier**, tu..... ! (À compléter par l'étudiant).
 - d- Non, la phrase est au passé, donc tu dois dire **j'ai mangé** et **pas je mange**.
 - e- Pardon, hier tu quoi ?
 - f- Ta phrase est au passé ou au présent ?

- 2- L'étudiant : La **bolice** a arrêté le criminel.
 - a- La **police** a arrêté le criminel.
 - b- Qui a arrêté le criminel ? Comment on prononce ce mot ?
 - c- On ne dit pas **bolice**, on dit **police**.
 - d- La **bolice** !
 - e- La..... (à compléter par l'étudiant)
 - f- Pardon ! Qu'est ce que tu as dit ?

- 3- Le **janitor** garde l'immeuble.
 - a- **Janitor**, c'est un mot anglais, qu'est ce qu'on dit en français ?
 - b- **Non, Janitor** c'est un mot anglais, on dit : le **concierge** garde l'immeuble.
 - c- Qui garde l'immeuble?
 - d- Le **concierge** garde l'immeuble.
 - e- Le **Janitor** ? garde l'immeuble.
 - f- Le..... (à compléter par l'étudiant) garde l'immeuble.

**Votre collaboration est précieuse.
Merci d'avoir participé !**

2.2 Avant la mise à l'essai

Université de Montréal
Département de didactique

Questionnaire à l'intention des professeurs

L'enseignement et l'apprentissage de FLE

Présentation

Les questions posées dans ce questionnaire se rapportent à vos croyances et à vos perceptions relatives au français langue étrangère (FLE), à son enseignement et à son apprentissage. Veuillez, s'il vous plaît, répondre à chaque question le plus honnêtement possible. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses à ces questions. Vos choix doivent refléter ce que vous pensez.

Veuillez s'il vous plaît mentionner et écrire vos commentaires sur les items auxquels vous allez avoir mal compris.

Toutes les données recueillies de ce questionnaire demeureront strictement confidentielles et ne seront utilisées que pour les fins de notre recherche. Les données seront toujours anonymes.

S.V.P. répondre à toutes les questions est important puisque des questions incomplètes changeraient les résultats de la recherche.

Sincères remerciements pour votre collaboration

Rania Mohamed Hassan
Université de Montréal

Des termes utilisés dans le questionnaire :

- 1- **La reformulation** est une technique de correction dans laquelle le professeur reprend l'énoncé de l'étudiant tout en corrigeant l'erreur sans informer ce dernier qu'une erreur est survenue.

- 2- **L'autocorrection** : L'étudiant corrige lui-même ses erreurs suite à la réaction du professeur.

- 3- **La correction explicite** est une technique dans laquelle le professeur indique à l'étudiant de façon explicite que son énoncé n'est pas acceptable tout en fournissant la forme correcte.

- 4- **La rétroaction métalinguistique** est une technique dans laquelle le professeur montre à l'étudiant par un commentaire, une question ou un renseignement, qu'il y a une erreur pour l'inciter à s'auto-corriger.

A)- Première section : Renseignements personnels :

Encerclez votre réponse :

1)- Sexe:

- a- Féminin b- Masculin

2)- Nombre d'années d'expérience en enseignement du FLE :

- a- Moins de 5 ans b- Plus de 5 ans c- Plus de 10 ans

3)- Titre du poste occupé :

- a- Assistant b- Maître assistant c- Maître de conférence
d- Professeur adjoint e- Professeur f- Autre (Précisez :-----)

4)- Depuis combien d'années occupez-vous ce poste ?

- a- Moins de 5 ans b- Plus de 5 ans c- Plus de 10 ans

5)- Depuis combien de temps enseignez-vous à l'université :

- a- Moins de 5 ans b- Plus de 5 ans c- Plus de 10 ans

6)- Champ de spécialisation ou matière enseignée :

- a- Expression orale b- Littérature comparée c- DELF
d- Civilisation e- Autre (Précisez :-----)

7)- Depuis combien d'années donnez-vous ce cours ?

- a- Moins de 5 ans b- Plus de 5 ans c- Plus de 10 ans

8)- À votre avis, le professeur de ce cours doit avoir des compétences particulières.

- a- Non b- Oui (Précisez :-----

-----)

9)- Pourquoi avez-vous choisi ce cours ?

B)- Deuxième section :

Veillez indiquer votre degré d'accord ou de désaccord avec chacun des énoncés suivants en encerclant le chiffre qui correspond le mieux à votre choix. (1 = FORTEMENT EN DÉSACCORD, 2 = EN DÉSACCORD, 3 = INDÉCIS, 4 = EN ACCORD et 5 = FORTEMENT EN ACCORD). Il est important de répondre à tous les énoncés.

Ex : Les professeurs doivent enseigner la prononciation aux cours universitaires. 1 2 3 4 5

Votre choix indique que vous êtes en désaccord avec l'énoncé.

	Fortement en désaccord.....			en accord fortement
1. Le professeur de français langue étrangère (FLE) doit informer l'étudiant des aspects qu'il doit améliorer pour que ce dernier arrive à les maîtriser.	1	2	3	4	5
2. L'exposition au FLE est suffisante pour acquérir cette langue.	1	2	3	4	5
3. Pousser les étudiants à corriger leurs propres erreurs les aide à acquérir le FLE.	1	2	3	4	5
4. Il faut avoir recours à la langue maternelle (l'arabe) dans l'apprentissage du FLE pour garantir la compréhension des consignes.	1	2	3	4	5
5. La correction des erreurs orales est indispensable en classe de FLE.	1	2	3	4	5
6. Le recours à la langue maternelle en classe de FLE peut servir à gagner du temps.	1	2	3	4	5
7. La reformulation ¹ est la technique de correction la plus efficace en acquisition du FLE.	1	2	3	4	5
8. Le recours à la langue maternelle en classe de FLE permet de souligner des idées importantes.	1	2	3	4	5
9. La correction des erreurs orales en FLE est un moyen privilégié pour renforcer la					

production des étudiants.	1	2	3	4	5
10. Le vocabulaire est l'élément le plus important dans l'acquisition du FLE.	1	2	3	4	5
11. Seuls les étudiants du niveau avancé profitent des techniques de correction d'erreur qui les amènent à l'autocorrection ² .	1	2	3	4	5
12. L'emploi de médias comme la radio et la télévision est fortement recommandé en classe de FLE.	1	2	3	4	5
13. La correction des erreurs orales en FLE augmente le niveau d'anxiété chez l'étudiant.	1	2	3	4	5
14. L'interaction entre le professeur et les étudiants en classe de FLE est très importante pour acquérir cette langue.	1	2	3	4	5
15. Le professeur doit corriger toutes les erreurs orales de l'étudiant en FLE.	1	2	3	4	5
16. L'interaction entre les étudiants en FLE est très importante pour l'acquisition de cette langue.	1	2	3	4	5
17. Il faut avoir recours à la correction des erreurs seulement à l'écrit.	1	2	3	4	5
18. Les étudiants sont motivés à apprendre le FLE.	1	2	3	4	5
19. La correction des erreurs orales en classe de FLE devrait être évitée parce qu'elle entrave les tentatives de communication.	1	2	3	4	5
20. L'attention portée sur les aspects formels joue un rôle essentiel dans l'acquisition du FLE.	1	2	3	4	5
21. La correction des erreurs en classe de FLE					

	s'avère plus facile à l'écrit qu'à l'oral.	1	2	3	4	5
22.	Comprendre le FLE est plus facile que de le parler.	1	2	3	4	5
23.	J'utilise la reformulation ¹ en réaction aux erreurs orales en classe de FLE.	1	2	3	4	5
24.	Comme je crois à l'autonomie de l'étudiant, je n'encourage pas le travail en groupe.	1	2	3	4	5
25.	La reformulation ¹ en FLE est uniquement utile pour les débutants.	1	2	3	4	5
26.	Le rôle principal du professeur est de présenter le contenu le plus clairement possible.	1	2	3	4	5
27.	Les professeurs de FLE doivent corriger l'erreur orale de l'étudiant tout de suite après qu'elle a été faite.	1	2	3	4	5
28.	L'évaluation formative n'est pas importante à l'acquisition du FLE.	1	2	3	4	5
29.	La plupart des étudiants aiment voir leurs productions orales corrigées en classe de FLE.	1	2	3	4	5
30.	L'enseignement du FLE nécessite plus de temps que les autres matières.	1	2	3	4	5
31.	Si le professeur de FLE ne corrige pas les erreurs orales des étudiants, la motivation de ceux-ci à apprendre le français diminuera.	1	2	3	4	5
32.	La compétence de communication chez les étudiants se développe lorsqu'ils participent de façon active et autonome à des activités d'apprentissage.	1	2	3	4	5
33.	La reformulation ¹ est la technique la plus efficace pour corriger les erreurs lexicales en					

FLE.	1	2	3	4	5
34. Je ne mets pas mes étudiants en situation d'autoévaluation.	1	2	3	4	5
35. Le professeur de FLE doit corriger les erreurs orales récurrentes seulement.	1	2	3	4	5
36. L'attitude de l'étudiant influence son acquisition du FLE.	1	2	3	4	5
37. Seuls les étudiants de niveau avancé profitent des reformulations ¹ .	1	2	3	4	5
38. Il faut présenter des thèmes liés aux intérêts et au vécu des étudiants.	1	2	3	4	5
39. L'erreur est un signe de ce que l'étudiant ignore actuellement en FLE.	1	2	3	4	5
40. Il faut donner et expliquer aux étudiants le vocabulaire de base avant d'aborder un thème donné.	1	2	3	4	5
41. La pratique de la correction des erreurs orales en classe de FLE mène à une attitude négative envers l'apprentissage du français.	1	2	3	4	5
42. On apprend le FLE à travers l'imitation et les exercices répétitifs.	1	2	3	4	5
43. Devant les erreurs orales en FLE, je préfère la correction explicite ³ .	1	2	3	4	5
44. L'enseignement de la prononciation en classe de langue est une perte de temps.	1	2	3	4	5
45. En corrigeant les erreurs orales de l'étudiant en FLE, le professeur doit prendre en considération ses capacités intellectuelles telles que l'attention et la mémoire.	1	2	3	4	5
46. Le professeur ne doit jamais utiliser la L1 en					

	classe de FLE.	1	2	3	4	5
47.	La rétroaction métalinguistique ⁴ est ma technique préférée pour corriger les erreurs orales de l'étudiant en FLE.	1	2	3	4	5
48.	Les étudiants doivent pouvoir discuter, analyser et préciser leurs idées en français (LE).	1	2	3	4	5
49.	Seuls les étudiants débutants profitent des techniques de correction d'erreur qui les amènent à l'autocorrection ² .	1	2	3	4	5
50.	La grammaire devrait être apprise de manière implicite (sans expliquer les règles).	1	2	3	4	5
51.	Le choix d'une technique de correction des erreurs orales dépend du type d'erreur.	1	2	3	4	5
52.	La motivation est le meilleur indicateur de succès en acquisition du FLE.	1	2	3	4	5
53.	La correction des erreurs orales en FLE aide l'étudiant à focaliser son attention sur la bonne forme fournie par son professeur.	1	2	3	4	5
54.	L'utilisation des dictionnaires bilingues en classe de FLE est une bonne stratégie pour l'acquisition du vocabulaire.	1	2	3	4	5
55.	Les professeurs de FLE doivent traiter les erreurs orales des étudiants à la fin du cours.	1	2	3	4	5
56.	Le stage pédagogique est essentiel dans la formation des futurs enseignants.	1	2	3	4	5
57.	En corrigeant les erreurs orales, le professeur ne doit pas utiliser des mots à connotation négative (ex : «Tout ce que tu as dit est faux » ou « tu n'as rien compris » ou « tu ne sais rien »).	1	2	3	4	5

58. L'explication des règles grammaticales du FLE aide les étudiants à acquérir les compétences nécessaires.	1	2	3	4	5
59. La reformulation ¹ est la technique la plus efficace pour corriger les erreurs phonétiques en FLE.	1	2	3	4	5
60. L'étudiant ne doit rien dire en FLE avant qu'il ne puisse prononcer la langue correctement.	1	2	3	4	5
61. Le choix des techniques de correction des erreurs orales en FLE dépend du niveau de l'étudiant.	1	2	3	4	5
62. Bien qu'ils parlent le français couramment, les professeurs dont la langue maternelle n'est pas le français ne peuvent pas avoir le même niveau de maîtrise que des professeurs dont le français est la langue maternelle.	1	2	3	4	5
63. Inciter l'étudiant à s'auto-corriger ² rend les professeurs incapables de maintenir le flux de communication en FLE.	1	2	3	4	5
64. La lecture est la meilleure façon d'avoir un grand bagage langagier en FLE.	1	2	3	4	5
65. Je répète toujours l'erreur orale de l'étudiant en ajustant l'intonation de ma voix pour mettre l'erreur en évidence et pour qu'il la corrige lui-même.	1	2	3	4	5
66. La majorité des erreurs orales des étudiants en FLE est due à l'influence de la langue maternelle.	1	2	3	4	5
67. Reformuler l'énoncé de l'étudiant en corrigeant l'erreur est plus efficace que de l'informer qu'il a fait une erreur et lui donner ultérieurement la bonne forme.	1	2	3	4	5

- | | | | | | | |
|-----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| 68. | Si le professeur laisse les étudiants commettre des erreurs orales au départ, il sera difficile de les en débarrasser par la suite. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 69. | Il faut utiliser différentes techniques pour corriger les erreurs orales en FLE. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 70. | Il est plus facile pour les enfants que pour les adultes d'apprendre une langue étrangère. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 71. | Si l'on ne corrige pas les erreurs orales en FLE, les étudiants ne peuvent pas faire de liens entre la règle grammaticale et son application. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 72. | Il faut utiliser des matériaux comme les images, les journaux, les revues, les livres et les jeux en classe du FLE. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 73. | Je préfère inciter mes étudiants à s'auto-corriger ² quand ils commettent des erreurs orales en FLE. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 74. | Le professeur du FLE doit diviser la matière en petites unités successives ayant chacune un objectif précis. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 75. | La reformulation ¹ est la technique la plus efficace pour corriger les erreurs grammaticales en FLE. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 76. | Il appartient aux étudiants de décider ce qu'ils doivent apprendre en FLE. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 77. | Seuls les étudiants débutants profitent des techniques de correction d'erreurs à travers lesquelles le professeur fournit la forme correcte. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

C)- Troisième section :

Face à chaque erreur mentionnée ci-dessous, indiquez à quel point vous êtes d'accord avec chaque technique de sa correction.

	Fortement en désaccord.....				fortement en accord
1- L'étudiant : Je mange trois pommes hier .					
a- J'ai mangé trois pommes hier. (reformulation) ¹	1	2	3	4	5
b- Tu manges ? Trois pommes hier ? (répétition) ⁶	1	2	3	4	5
c- Hier, tu.....! (À compléter par l'étudiant). (incitation) ⁵	1	2	3	4	5
d- Non, la phrase est au passé, donc tu dois dire j'ai mangé et pas je mange. (correction explicite) ³	1	2	3	4	5
e- Pardon, hier tu quoi ? (demande de clarification) ⁷	1	2	3	4	5
f- Ta phrase est au passé ou au présent ? (rétroaction métalinguistique) ⁴	1	2	3	4	5
2- L'étudiant : La bolice a arrêté le criminel.					
a- La police a arrêté le criminel.	1	2	3	4	5
b- Qui a arrêté le criminel ? Comment on prononce ce mot ?	1	2	3	4	5
c- On ne dit pas bolice , on dit police .	1	2	3	4	5
d- La bolice !	1	2	3	4	5
e- La..... (à compléter par l'étudiant)	1	2	3	4	5
f- Pardon ! Qu'est ce que tu as dit ?	1	2	3	4	5
3- L'étudiant : Le janitor garde l'immeuble.					
a- Janitor, c'est un mot anglais, qu'est ce qu'on dit en français ?	1	2	3	4	5
b- Non, Janitor c'est un mot anglais, on dit : le concierge garde l'immeuble.	1	2	3	4	5
c- Qui garde l'immeuble?	1	2	3	4	5
d- Le concierge garde l'immeuble.	1	2	3	4	5
e- Le Janitor ? garde l'immeuble.	1	2	3	4	5
f- Le..... (à compléter par l'étudiant) garde l'immeuble.	1	2	3	4	5

**Votre collaboration est précieuse.
Merci d'avoir participé**

2.3 Version finale

**Université de Montréal
Département de didactique**

Questionnaire à l'intention des professeurs

L'enseignement et l'apprentissage de FLE

Présentation

Les questions posées dans ce questionnaire se rapportent à vos croyances et vos perceptions relatives au français langue étrangère (FLE), à son enseignement et à son apprentissage. Veuillez, s'il vous plaît, répondre à chaque question le plus honnêtement possible. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses à ces questions. Vos choix doivent refléter ce que vous pensez. Nous prévoyons environ trente cinq minutes pour répondre à l'ensemble des questions proposées.

Toutes les données recueillies de ce questionnaire demeureront strictement confidentielles et ne seront utilisées que pour les fins de notre recherche. Les données seront toujours anonymes.

S.V.P. répondre à toutes les questions est important puisque des questions incomplètes changeraient les résultats de la recherche.

Sincères remerciements pour votre collaboration

Rania Mohamed Hassan
Université de Montréal

Des termes utilisés dans le questionnaire :

- 1- **La reformulation** est une technique de correction dans laquelle le professeur reprend l'énoncé de l'étudiant tout en corrigeant l'erreur sans informer ce dernier qu'une erreur est survenue.
- 2- **L'autocorrection** : L'étudiant corrige lui-même ses erreurs suite à la réaction du professeur.
- 3- **La correction explicite** est une technique dans laquelle le professeur indique à l'étudiant de façon explicite que son énoncé n'est pas acceptable tout en fournissant la forme correcte.
- 4- **La rétroaction métalinguistique** est une technique dans laquelle le professeur montre à l'étudiant par un commentaire, une question ou un renseignement, qu'il y a une erreur pour l'inciter à s'auto-corriger.
- 5- **L'incitation** est une technique de correction dans laquelle le professeur fait une pause stratégique pour que l'apprenant complète le blanc avec la forme correcte.
- 6- **La répétition** est une technique de correction dans laquelle le professeur répète la partie de la production qui n'est pas correcte en ajustant l'intonation de sa voix pour mettre l'erreur en évidence.
- 7- **La demande de clarification** est une technique dans laquelle le professeur indique à l'étudiant que sa production n'est pas correcte et qu'une répétition ou une reformulation est nécessaire.

A)- Première section : Renseignements personnels :

Encerclez votre réponse :

1)- Sexe:

- a- Féminin b- Masculin

2)- Nombre d'années d'expérience en enseignement du FLE :

- a- Moins de 5 ans b- Plus de 5 ans c- Plus de 10 ans

3)- Titre du poste occupé :

- a- Assistant b- Maître assistant c- Maître de conférence
d- Professeur adjoint e- Professeur f- Autre (Précisez :-----)

4)- Depuis combien d'années occupez-vous ce poste ?

- a- Moins de 5 ans b- Plus de 5 ans c- Plus de 10 ans

5)- Depuis combien de temps enseignez-vous à l'université :

- a- Moins de 5 ans b- Plus de 5 ans c- Plus de 10 ans

6)- Champ de spécialisation ou matière enseignée :

- a- Expression orale b- Littérature comparée c- DELF
d- Civilisation e- Autre (Précisez :-----)

7)- Depuis combien d'années donnez-vous ce cours ?

- a- Moins de 5 ans b- Plus de 5 ans c- Plus de 10 ans

8)- À votre avis, le professeur de ce cours doit avoir des compétences particulières.

- a- Non b- Oui (Précisez :-----

-----)

9)- Pourquoi avez-vous choisi ce cours ?

B)- Deuxième section :

Veillez indiquer votre degré d'accord ou de désaccord avec chacun des énoncés suivants en encerclant le chiffre qui correspond le mieux à votre choix. (1 = FORTEMENT EN DÉSACCORD, 2 = EN DÉSACCORD, 3 = INDÉCIS, 4 = EN ACCORD et 5 = FORTEMENT EN ACCORD). Il est important de répondre à tous les énoncés.

	Fortement en désaccord	En accord	Indécis	En accord	Fortement en accord
Ex : Les professeurs doivent enseigner la prononciation aux cours universitaires.	1	2	3	4	5

Votre choix indique que vous êtes en désaccord avec l'énoncé.

	Fortement en désaccord.....				fortement en accord
1. Le professeur de français langue étrangère (FLE) doit informer l'étudiant des aspects qu'il doit améliorer pour que ce dernier arrive à les maîtriser.	1	2	3	4	5
2. L'exposition au FLE est suffisante pour acquérir cette langue.	1	2	3	4	5
3. Pousser les étudiants à corriger leurs propres erreurs les aide à acquérir le FLE.	1	2	3	4	5
4. Il faut avoir recours à la langue maternelle (l'arabe) dans l'apprentissage du FLE pour garantir la compréhension des consignes.	1	2	3	4	5
5. La correction des erreurs orales est indispensable en classe de FLE.	1	2	3	4	5
6. Le recours à la langue maternelle en classe de FLE peut servir à gagner du temps.	1	2	3	4	5
7. La reformulation ¹ est la technique de correction la plus efficace en acquisition du FLE.	1	2	3	4	5
8. Le recours à la langue maternelle en classe de FLE permet de souligner des idées importantes.	1	2	3	4	5

- | | | | | | | |
|-----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| 9. | La correction des erreurs orales en FLE est un moyen privilégié pour renforcer la production des étudiants. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. | Le vocabulaire est l'élément le plus important dans l'acquisition du FLE. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. | Seuls les étudiants du niveau avancé profitent des techniques de correction d'erreur qui les amènent à l'autocorrection ² . | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. | L'emploi de médias comme la radio et la télévision est fortement recommandé en classe de FLE. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. | La correction des erreurs orales en FLE augmente le niveau d'anxiété chez l'étudiant. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. | L'interaction entre le professeur et les étudiants en classe de FLE est très importante pour acquérir cette langue. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. | Le professeur doit corriger toutes les erreurs orales de l'étudiant en FLE. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. | L'interaction entre les étudiants en FLE est très importante pour l'acquisition de cette langue. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. | Il faut avoir recours à la correction des erreurs seulement à l'écrit. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. | Les étudiants sont motivés à apprendre le FLE. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. | La correction des erreurs orales en classe de FLE devrait être évitée parce qu'elle entrave les tentatives de communication. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. | L'attention portée sur les aspects formels joue un rôle essentiel dans l'acquisition du FLE. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

21.	La correction des erreurs en classe de FLE s'avère plus facile à l'écrit qu'à l'oral.	1	2	3	4	5
22.	Comprendre le FLE est plus facile que de le parler.	1	2	3	4	5
23.	J'utilise la reformulation ¹ en réaction aux erreurs orales en classe de FLE.	1	2	3	4	5
24.	Comme je crois à l'autonomie de l'étudiant, je n'encourage pas le travail en groupe.	1	2	3	4	5
25.	La reformulation ¹ en FLE est uniquement utile pour les débutants.	1	2	3	4	5
26.	Le rôle principal du professeur est de présenter le contenu le plus clairement possible.	1	2	3	4	5
27.	Les professeurs de FLE doivent corriger l'erreur orale de l'étudiant tout de suite après qu'elle a été faite.	1	2	3	4	5
28.	L'évaluation formative n'est pas importante à l'acquisition du FLE.	1	2	3	4	5
29.	La plupart des étudiants aiment voir leurs productions orales corrigées en classe de FLE.	1	2	3	4	5
30.	L'enseignement du FLE nécessite plus de temps que les autres matières.	1	2	3	4	5
31.	Si le professeur de FLE ne corrige pas les erreurs orales des étudiants, la motivation de ceux-ci à apprendre le français diminuera.	1	2	3	4	5
32.	La compétence de communication chez les étudiants se développe lorsqu'ils participent de façon active et autonome à des activités d'apprentissage.	1	2	3	4	5

33.	La reformulation ¹ est la technique la plus efficace pour corriger les erreurs lexicales en FLE.	1	2	3	4	5
34.	Je ne mets pas mes étudiants en situation d'autoévaluation.	1	2	3	4	5
35.	Le professeur de FLE doit corriger les erreurs orales récurrentes seulement.	1	2	3	4	5
36.	L'attitude de l'étudiant influence son acquisition du FLE.	1	2	3	4	5
37.	Seuls les étudiants de niveau avancé profitent des reformulations ¹ .	1	2	3	4	5
38.	Il faut présenter des thèmes liés aux intérêts et au vécu des étudiants.	1	2	3	4	5
39.	L'erreur est un signe de ce que l'étudiant ignore actuellement en FLE.	1	2	3	4	5
40.	Il faut donner et expliquer aux étudiants le vocabulaire de base avant d'aborder un thème donné.	1	2	3	4	5
41.	La pratique de la correction des erreurs orales en classe de FLE mène à une attitude négative envers l'apprentissage du français.	1	2	3	4	5
42.	On apprend le FLE à travers l'imitation et les exercices répétitifs.	1	2	3	4	5
43.	Devant les erreurs orales en FLE, je préfère la correction explicite ³ .	1	2	3	4	5
44.	L'enseignement de la prononciation en classe de langue est une perte de temps.	1	2	3	4	5
45.	En corrigeant les erreurs orales de l'étudiant en FLE, le professeur doit prendre en considération ses capacités intellectuelles telles que l'attention et la mémoire.	1	2	3	4	5

46.	Le professeur ne doit jamais utiliser la L1 en classe de FLE.	1	2	3	4	5
47.	La rétroaction métalinguistique ⁴ est ma technique préférée pour corriger les erreurs orales de l'étudiant en FLE.	1	2	3	4	5
48.	Les étudiants doivent pouvoir discuter, analyser et préciser leurs idées en français (LE).	1	2	3	4	5
49.	Seuls les étudiants débutants profitent des techniques de correction d'erreur qui les amènent à l'autocorrection ² .	1	2	3	4	5
50.	La grammaire devrait être apprise de manière implicite (sans expliquer les règles).	1	2	3	4	5
51.	Le choix d'une technique de correction des erreurs orales dépend du type d'erreur.	1	2	3	4	5
52.	La motivation est le meilleur indicateur de succès en acquisition du FLE.	1	2	3	4	5
53.	La correction des erreurs orales en FLE aide l'étudiant à focaliser son attention sur la bonne forme fournie par son professeur.	1	2	3	4	5
54.	L'utilisation des dictionnaires bilingues en classe de FLE est une bonne stratégie pour l'acquisition du vocabulaire.	1	2	3	4	5
55.	Les professeurs de FLE doivent traiter les erreurs orales des étudiants à la fin du cours.	1	2	3	4	5
56.	Le stage pédagogique est essentiel dans la formation des futurs enseignants.	1	2	3	4	5
57.	En corrigeant les erreurs orales, le professeur ne doit pas utiliser des mots à connotation négative (ex : «Tout ce que tu as dit est faux » ou « tu n'as rien compris » ou « tu ne sais					

	rien»).	1	2	3	4	5
58.	L'explication des règles grammaticales du FLE aide les étudiants à acquérir les compétences nécessaires.	1	2	3	4	5
59.	La reformulation ¹ est la technique la plus efficace pour corriger les erreurs phonétiques en FLE.	1	2	3	4	5
60.	L'étudiant ne doit rien dire en FLE avant qu'il ne puisse prononcer la langue correctement.	1	2	3	4	5
61.	Le choix des techniques de correction des erreurs orales en FLE dépend du niveau de l'étudiant.	1	2	3	4	5
62.	Bien qu'ils parlent le français couramment, les professeurs dont la langue maternelle n'est pas le français ne peuvent pas avoir le même niveau de maîtrise que des professeurs dont le français est la langue maternelle.	1	2	3	4	5
63.	Inciter l'étudiant à s'auto-corriger ² rend les professeurs incapables de maintenir le flux de communication en FLE.	1	2	3	4	5
64.	La lecture est la meilleure façon d'avoir un grand bagage langagier en FLE.	1	2	3	4	5
65.	Je répète toujours l'erreur orale de l'étudiant en ajustant l'intonation de ma voix pour mettre l'erreur en évidence et pour qu'il la corrige lui-même.	1	2	3	4	5
66.	La majorité des erreurs orales des étudiants en FLE est due à l'influence de la langue maternelle.	1	2	3	4	5
67.	Reformuler l'énoncé de l'étudiant en corrigeant l'erreur est plus efficace que de l'informer qu'il a fait une erreur et lui					

	donner ultérieurement la bonne forme.	1	2	3	4	5
68.	Si le professeur laisse les étudiants commettre des erreurs orales au départ, il sera difficile de les en débarrasser par la suite.	1	2	3	4	5
69.	Il faut utiliser différentes techniques pour corriger les erreurs orales en FLE.	1	2	3	4	5
70.	Il est plus facile pour les enfants que pour les adultes d'apprendre une langue étrangère.	1	2	3	4	5
71.	Si l'on ne corrige pas les erreurs orales en FLE, les étudiants ne peuvent pas faire de liens entre la règle grammaticale et son application.	1	2	3	4	5
72.	Il faut utiliser des matériaux comme les images, les journaux, les revues, les livres et les jeux en classe du FLE.	1	2	3	4	5
73.	Je préfère inciter mes étudiants à s'auto-corriger ² quand ils commettent des erreurs orales en FLE.	1	2	3	4	5
74.	Le professeur du FLE doit diviser la matière en petites unités successives ayant chacune un objectif précis.	1	2	3	4	5
75.	La reformulation ¹ est la technique la plus efficace pour corriger les erreurs grammaticales en FLE.	1	2	3	4	5
76.	Il appartient aux étudiants de décider ce qu'ils doivent apprendre en FLE.	1	2	3	4	5
77.	Seuls les étudiants débutants profitent des techniques de correction d'erreurs à travers lesquelles le professeur fournit la forme correcte.	1	2	3	4	5

C)- Troisième section :

Face à chaque erreur mentionnée ci-dessous, indiquez à quel point vous êtes d'accord avec chaque technique de sa correction.

	Fortement en désaccord.....				fortement en accord
1- L'étudiant : Je mange trois pommes hier .					
a- J'ai mangé trois pommes hier. (reformulation) ¹	1	2	3	4	5
b- Tu manges ? Trois pommes hier ? (répétition) ⁶	1	2	3	4	5
c- Hier, tu.....! (À compléter par l'étudiant). (incitation) ⁵	1	2	3	4	5
d- Non, la phrase est au passé, donc tu dois dire j'ai mangé et pas je mange. (correction explicite) ³	1	2	3	4	5
e- Pardon, hier tu quoi ? (demande de clarification) ⁷	1	2	3	4	5
f- Ta phrase est au passé ou au présent ? (rétroaction métalinguistique) ⁴	1	2	3	4	5
2- L'étudiant : La bolice a arrêté le criminel.					
a- La police a arrêté le criminel.	1	2	3	4	5
b- Qui a arrêté le criminel ? Comment on prononce ce mot ?	1	2	3	4	5
c- On ne dit pas bolice, on dit police.	1	2	3	4	5
d- La bolice !	1	2	3	4	5
e- La..... (à compléter par l'étudiant)	1	2	3	4	5
f- Pardon ! Qu'est ce que tu as dit ?	1	2	3	4	5
3- L'étudiant : Le janitor garde l'immeuble.					
a- Janitor , c'est un mot anglais, qu'est ce qu'on dit en français ?	1	2	3	4	5
b- Non, Janitor c'est un mot anglais, on dit : le concierge garde l'immeuble.	1	2	3	4	5
c- Qui garde l'immeuble?	1	2	3	4	5
d- Le concierge garde l'immeuble.	1	2	3	4	5
e- Le Janitor ? garde l'immeuble.	1	2	3	4	5
f- Le..... (à compléter par l'étudiant) garde l'immeuble.	1	2	3	4	5

**Votre collaboration est précieuse.
Merci d'avoir participé !**

ANNEXE 3

Questionnaires des étudiants

3.1 Avant la validation

A)- Première section :

Veillez indiquer votre degré d'accord ou de désaccord avec chacun des énoncés suivants en encerclant le chiffre qui correspond le mieux à votre choix. (1 = FORTEMENT EN ACCORD, 2 = EN ACCORD, 3 = INDÉCIS, 4 = EN DÉSACCORD et 5 = FORTEMENT EN DÉSACCORD). Il est important de répondre à toutes les questions.

	Fortement en désaccord.....				fortement en accord
1. L'enseignant du français langue étrangère (FLE) doit informer l'apprenant des aspects de sa performance qu'il doit améliorer pour que ce dernier arrive à les maîtriser.	1	2	3	4	5
2. La correction des erreurs orales en FLE s'avère être un moyen privilégié pour renforcer la compréhension des apprenants.	1	2	3	4	5
3. La correction des erreurs orales est indispensable en classe du FLE.	1	2	3	4	5
4. Il faut avoir recours à la correction des erreurs seulement à l'écrit.	1	2	3	4	5
5. L'enseignant doit corriger toutes les erreurs orales de l'apprenant en FLE.	1	2	3	4	5
6. L'enseignant du FLE doit corriger les erreurs orales récurrentes seulement.	1	2	3	4	5
7. J'aime que l'enseignant me corrige en classe du FLE.	1	2	3	4	5
8. La correction des erreurs orales du FLE me rend anxieux.	1	2	3	4	5
9. L'erreur est un signe de ce que je sais actuellement en FLE.	1	2	3	4	5
10. La correction des erreurs orales en classe du FLE devrait être évitée parce qu'elle entrave les tentatives de communication.	1	2	3	4	5

11. Si l'enseignant du FLE ne corrige pas mes erreurs orales, ma motivation d'apprendre le FLE diminuera.	1	2	3	4	5
12. La pratique de la correction des erreurs orales en classe du FLE pousse à une attitude négative envers l'apprentissage du français.	1	2	3	4	5
13. Les enseignants du FLE doivent traiter les erreurs orales des étudiants à la fin du cours.	1	2	3	4	5
14. Les enseignants du FLE doivent corriger l'erreur orale de l'étudiant tout de suite après qu'elle a été faite.	1	2	3	4	5
15. La reformulation ¹ est la technique de correction des erreurs la plus efficace en acquisition du FLE.	1	2	3	4	5
16. La reformulation en FLE est uniquement utile pour les débutants.	1	2	3	4	5
17. Mon enseignant utilise la reformulation en réaction à mes erreurs orales en FLE.	1	2	3	4	5
18. Sans la correction des erreurs orales en FLE, je ne peux pas faire le lien entre la règle grammaticale et son application.	1	2	3	4	5
19. Je préfère que mon enseignant du FLE m'incite à m'auto-corriger.	1	2	3	4	5
20. Je préfère que mon enseignant du FLE me fournisse la forme correcte quand je commets des erreurs orales.	1	2	3	4	5
21. Seulement les étudiants du niveau avancé profitent des techniques de correction d'erreur qui les incitent à l'autocorrection.	1	2	3	4	5
22. Le choix des techniques de correction des erreurs orales en FLE doit dépendre de mon niveau.	1	2	3	4	5

23. Il faut utiliser différentes techniques pour corriger les erreurs orales en FLE.	1	2	3	4	5
24. Le choix d'une technique de la correction des erreurs orales dépend du type d'erreur.	1	2	3	4	5
25. En corrigeant les erreurs orales, l'enseignant ne doit pas utiliser des mots à connotation négative (ex : « Tout ce que tu as dit est faux » ou « tu n'as rien compris » ou « tu ne sais rien »).	1	2	3	4	5
26. Inciter l'étudiant à s'auto-corriger rend les enseignants incapables de maintenir le flux de communication en FLE.	1	2	3	4	5
27. Seulement les étudiants débutants profitent des techniques de correction d'erreur qui les poussent à l'autocorrection.	1	2	3	4	5
28. Pousser les étudiants à corriger leurs propres erreurs les aide à acquérir le FLE.	1	2	3	4	5
29. Seulement les étudiants de niveau avancé profitent des techniques de correction d'erreurs à travers lesquelles l'enseignant fournit la forme correcte.	1	2	3	4	5
30. La correction des erreurs orales en FLE m'aide à focaliser mon attention sur la bonne forme fournie par mon enseignant.	1	2	3	4	5
31. Mon enseignant du FLE répète toujours mes erreurs orales en ajustant l'intonation de sa voix pour mettre l'erreur en évidence et pour que je la corrige moi-même.	1	2	3	4	5
32. Mon enseignant fournit toujours un commentaire ou un renseignement linguistique pour m'aider à m'auto-corriger.	1	2	3	4	5
33. Si l'enseignant laisse les étudiants commettre					

- | | | | | | | |
|-----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| | des erreurs au départ, il sera difficile de les en débarrasser par la suite. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34. | Reformuler l'énoncé de l'apprenant en corrigeant l'erreur est plus efficace que l'informer qu'il a fait une erreur et lui donner ultérieurement la bonne forme. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 35. | Je suis capable de remarquer les reformulations de mon enseignant du FLE à mes erreurs orales. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 36. | Face à mes erreurs orales en FLE, je préfère que mon enseignant m'indique de façon explicite que mon énoncé n'est pas acceptable et me fournit la forme correcte. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 37. | Je préfère que mon enseignant reformule mes erreurs de prononciation sans indiquer de façon explicite que ma forme n'est pas correcte. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

B)- Deuxième section :

Parmi les réponses suivantes, encerclez l'intervention de l'enseignant que vous préférez face à l'erreur mentionnée :

1- L'étudiant : Je **mange** trois pommes **hier**.

- a- J'**ai mangé** trois pommes **hier**.
- b- Tu **manges** ? Trois pommes **hier** ?
- c- **Hier**, tu..... ! (À compléter par l'étudiant).
- d- Non, la phrase est au passé, donc tu dois dire **j'ai mangé** et **pas je mange**.
- e- Pardon, hier tu quoi ?
- f- Ta phrase est au passé ou au présent ?

2- L'étudiant : La **bolice** a arrêté le criminel.

- a- La **police** a arrêté le criminel.
- b- Qui a arrêté le criminel ? Comment on prononce ce mot ?
- c- On ne dit pas **bolice**, on dit **police**.
- d- La **bolice** !
- e- La..... (à compléter par l'étudiant)
- f- Pardon ! Qu'est ce que tu as dit ?

3- Le **janitor** garde l'immeuble.

- a- **Janitor**, c'est un mot anglais, qu'est ce qu'on dit en français ?
- b- **Non, Janitor** c'est un mot anglais, on dit : le **concierge** garde l'immeuble.
- c- Qui garde l'immeuble?
- d- Le **concierge** garde l'immeuble
- e- Le **Janitor** ? garde l'immeuble
- f- Le..... (à compléter par l'étudiant) garde l'immeuble.

**Votre collaboration est précieuse.
Merci d'avoir participé !**

3.2 Avant la mise à l'essai

**Université de Montréal
Département de didactique**

Questionnaire à l'intention des étudiants

La correction des erreurs orales en classe de FLE

Présentation

Ce questionnaire se rapporte au cours d'expression orale et de DELF que vous suivez cette session. Veuillez, s'il vous plaît, répondre à chaque question le plus honnêtement possible. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses à ces questions, vos choix sont l'expression de ce que vous pensez. Toutes les données recueillies de ce questionnaire demeureront strictement confidentielles et ne seront utilisées que pour les fins de notre recherche.

Veillez écrire en arabe ou en français selon votre volonté, vous commentaires sur les items auxquels vous avez du mal à répondre ou à nous poser oralement vos questions.

Pour répondre à toutes les questions, vous êtes invités à encercler le chiffre qui correspond à votre choix.

S.V.P. répondre à toutes les questions est important puisque des questions incomplètes changeraient les résultats de la recherche.

Sincères remerciements pour votre collaboration

Rania Mohamed Hassan
Université de Montréal

A)- Première section :

Veillez indiquer votre degré d'accord ou de désaccord avec chacun des énoncés suivants en encerclant le chiffre qui correspond le mieux à votre choix. (1 = FORTEMENT EN ACCORD, 2 = EN ACCORD, 3 = INDÉCIS, 4 = EN DÉSAccORD et 5 = FORTEMENT EN DÉSAccORD). Il est important de répondre à toutes les questions.

	Fortement en désaccord.....				fortement en accord
1. Le professeur de français langue étrangère (FLE) doit informer l'étudiant des aspects qu'il doit améliorer pour que ce dernier arrive à les maîtriser. يجب على أستاذ اللغة الفرنسية (لغة أجنبية) إعلام الطالب بالجوانب الواجب تحسينها حتى يتمكن من إجادتها.	1	2	3	4	5
2. La correction des erreurs orales en FLE est un moyen privilégié pour renforcer la production des étudiants. يعد تصحيح الأخطاء الشفهية في اللغة الفرنسية (لغة أجنبية) الوسيلة المفضلة لتقوية الإنتاج اللغوي للطلبة.	1	2	3	4	5
3. La correction des erreurs orales est indispensable en classe de FLE. يعد تصحيح الأخطاء الشفهية في اللغة الفرنسية ضرورة لا غنى عنها.	1	2	3	4	5
4. Il faut avoir recours à la correction des erreurs seulement à l'écrit. يجب أن يقتصر تصحيح الأخطاء على المستوى الكتابي فقط.	1	2	3	4	5
5. Le professeur doit corriger toutes les erreurs orales de l'étudiant en FLE. يجب على أستاذ اللغة الفرنسية (لغة أجنبية) تصحيح كل الأخطاء الشفهية للطلاب.	1	2	3	4	5
6. Le professeur de FLE doit corriger les erreurs orales récurrentes seulement. يجب على أستاذ اللغة الفرنسية (لغة أجنبية) تصحيح الأخطاء الشفهية المتكررة فقط.	1	2	3	4	5
7. J'aime que le professeur me corrige en classe de FLE. أحب أن يصح لي أستاذ اللغة الفرنسية (لغة أجنبية) أخطائي الشفهية.	1	2	3	4	5
8. La correction des erreurs orales en FLE me rend anxieux.	1	2	3	4	5

تصحيح الأخطاء الشفوية في دروس اللغة الفرنسية (لغة أجنبية) يشعرني بالقلق.

- | | | | | | | |
|-----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| 9. | L'erreur est un signe de ce que j'ignore actuellement en FLE.
الخطأ دليل على ما لا أعلمه حالياً في اللغة الفرنسية (لغة أجنبية). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. | La correction des erreurs orales en classe de FLE devrait être évitée parce qu'elle entrave les tentatives de communication.
لا بد من تجنب تصحيح الأخطاء الشفوية في قاعة درس اللغة الفرنسية (لغة أجنبية) لإعاقتها عملية الاتصال اللغوي. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. | Si le professeur de FLE ne corrige pas mes erreurs orales, ma motivation d'apprendre le FLE diminuera.
دافعيتي لتعلم اللغة الفرنسية (لغة أجنبية) تقل إذا لم يقم أستاذ المادة بتصحيح أخطائي الشفهية داخل قاعة الدرس. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. | La pratique de la correction des erreurs orales en classe de FLE mène à une attitude négative envers l'apprentissage du français.
ممارسة تصحيح الأخطاء الشفوية في قاعة درس اللغة الفرنسية (لغة أجنبية) تؤدي إلى إيجاد موقف سلبي لتعلم هذه اللغة. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. | Les professeurs de FLE doivent traiter les erreurs orales des étudiants à la fin du cours.
يجب أن يصحح أستاذ اللغة الفرنسية (لغة أجنبية) الأخطاء الشفوية في نهاية الدرس. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. | Les professeurs de FLE doivent corriger l'erreur orale de l'étudiant tout de suite après qu'elle a été faite.
يجب أن يقوم أستاذ اللغة الفرنسية (لغة أجنبية) بتصحيح الأخطاء الشفوية فور حدوثها. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. | La reformulation ¹ est la technique de correction des erreurs la plus efficace en acquisition du FLE.
تعد إعادة صياغة الجملة التي أخطأ فيها الطالب هي الطريقة الأكثر فاعلية لاكتساب اللغة الفرنسية (لغة أجنبية). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. | La reformulation en FLE est uniquement utile pour les débutants.
تقتصر الاستفادة من طريقة التصحيح التي يوفر من خلالها الأستاذ الصياغة الصحيحة على الطلاب المبتدئين فقط. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

17. Mon professeur utilise la reformulation en réaction à mes erreurs orales en FLE. 1 2 3 4 5
 يستخدم أستاذي إعادة الصياغة لعلاج أخطائي الشفوية في اللغة الفرنسية (لغة أجنبية).
18. Sans la correction des erreurs orales en FLE, je ne peux pas faire le lien entre la règle grammaticale et son application. 1 2 3 4 5
 إذا لم يتم الأستاذ بتصحيح الأخطاء الشفوية في اللغة الفرنسية (لغة أجنبية) يتعثر علي الربط بين القاعدة النحوية وتطبيقها.
19. En corrigeant les erreurs orales, le professeur de FLE doit prendre en considération mes capacités intellectuelles telles que l'attention et la mémoire. 1 2 3 4 5
 يجب على أستاذ اللغة الفرنسية (لغة أجنبية) مراعاة قدرات الطالب العقلية مثل الانتباه والتذكر عند تصحيح الأخطاء الشفوية
20. Je préfère que mon professeur de FLE m'incite à m'auto-corriger. 1 2 3 4 5
 أفضل أن يحثني أستاذ اللغة الفرنسية (لغة أجنبية) إلى تصحيح أخطائي بنفسني.
21. La reformulation¹ est la technique la plus efficace pour corriger les erreurs grammaticales en FLE. 1 2 3 4 5
 تعد إعادة المدرس لجملة الطالب بعد تصحيحها دون الإشارة إلي إن الطالب قد أخطأ هي الطريقة الأكثر فاعلية لتصحيح الأخطاء النحوية في اللغة الفرنسية (لغة أجنبية).
22. Seuls les étudiants du niveau avancé profitent des techniques de correction d'erreur qui les incitent à l'autocorrection. 1 2 3 4 5
 يستفيد الطلاب المتقدمون من طريقة تصحيح الأخطاء التي تدفعهم إلي التصحيح الذاتي.
23. Le choix des techniques de correction des erreurs orales en FLE doit dépendre de mon niveau. 1 2 3 4 5
 يتوقف اختيار طريقة تصحيح الأخطاء الشفهية علي مستواي في اللغة الفرنسية (لغة أجنبية).
24. Il faut utiliser différentes techniques pour corriger les erreurs orales en FLE. 1 2 3 4 5
 يجب استخدام طرق مختلفة لتصحيح الأخطاء الشفوية في اللغة الفرنسية (لغة أجنبية).

25. Le choix d'une technique de correction des erreurs orales dépend du type d'erreur. 1 2 3 4 5
 يجب أن يتوقف اختيار طرق تصحيح الأخطاء الشفوية في اللغة الفرنسية (لغة أجنبية) على نوعية الخطأ.
26. En corrigeant les erreurs orales, le professeur ne doit pas utiliser des mots à connotation négative (ex : « Tout ce que tu as dit est faux » ou « tu n'as rien compris » ou « tu ne sais rien »). 1 2 3 4 5
 يجب على المعلم عدم استخدام كلمات ذات مدلول سلبي عند تصحيح الأخطاء الشفوية (مثال: كل ما ذكرته خاطئ- أنت لم تستوعب شيئاً - أنت لا تعلم شيئاً).
27. Inciter l'étudiant à s'auto-corriger rend les professeurs incapables de maintenir le flux de communication en FLE. 1 2 3 4 5
 حث الطالب لتصحيح أخطائه بنفسه يجعل المعلمين غير قادرين على الإبقاء على التواصل اللغوي داخل قاعة الدرس.
28. Seuls les étudiants débutants profitent des techniques de correction d'erreur qui les amènent à l'autocorrection. 1 2 3 4 5
 تقتصر الاستفادة من طريقة التصحيح الدافعة للطالب إلى تصحيح أخطائه بنفسه على الطلاب المبتدئين فقط.
29. Pousser les étudiants à corriger leurs propres erreurs les aide à acquérir le FLE. 1 2 3 4 5
 حث الطلاب لتصحيح أخطائهم بأنفسهم يساعدهم في إكساب اللغة الفرنسية (لغة أجنبية).
30. Seuls les étudiants de niveau avancé profitent des techniques de correction d'erreurs à travers lesquelles le professeur fournit la forme correcte. 1 2 3 4 5
 تقتصر الاستفادة من طريقة التصحيح التي يوفر من خلالها الأستاذ الصياغة الصحيحة على الطلاب المتقدمين فقط.
31. La correction des erreurs orales en FLE m'aide à focaliser mon attention sur la bonne forme fournie par mon enseignant. 1 2 3 4 5
 تصحيح الأخطاء الشفوية في اللغة الفرنسية (لغة أجنبية) يساعدي في تركيز الانتباه تجاه الصياغة الصحيحة التي يوفرها الأستاذ.
32. Mon professeur de FLE répète toujours mes

- erreurs orales en ajustant l'intonation de sa voix pour mettre l'erreur en évidence et pour que je la corrige moi-même. 1 2 3 4 5
 يكرر أستاذ اللغة الفرنسية (لغة أجنبية) الجملة كاملة مع تغيير نبرة صوته عند الخطأ الذي وقعت فيه لإبراز الخطأ وحتى أقوم أنا بتصحيحه بنفسه.
33. Mon professeur fournit toujours un commentaire ou un renseignement linguistique pour m'aider à m'auto-corriger. 1 2 3 4 5
 يرشدني أستاذ اللغة الفرنسية (لغة أجنبية) بتعليق أو بمعلومة لغوية تساعدني على تصحيح أخطائي بنفسه.
34. Si le professeur laisse les étudiants commettre des erreurs au départ, il sera difficile de les en débarrasser plus tard. 1 2 3 4 5
 إذا سمح الأستاذ للطلاب بارتكاب الأخطاء في البداية سيكون من الصعب تخليصهم منها فيما بعد.
35. Reformuler l'énoncé de l'étudiant en corrigeant l'erreur est plus efficace que de l'informer qu'il a fait une erreur et lui donner ultérieurement la bonne forme. 1 2 3 4 5
 إعادة صياغة جملة الطالب مع تصحيح خطئه أفضل من إعلامه بأنه أخطأ وإعطائه الصياغة الصحيحة فيما بعد.
36. La reformulation¹ est la technique la plus efficace pour corriger les erreurs lexicales en FLE. 1 2 3 4 5
 إعادة صياغة جملة الطالب مع تصحيح ما بها من أخطاء هو الطريقة الأكثر فاعلية لتصحيح أخطاء المفردات.
37. La reformulation¹ est la technique la plus efficace pour corriger les erreurs phonétiques en FLE. 1 2 3 4 5
 إعادة صياغة جملة الطالب مع تصحيح ما بها من أخطاء هو الطريقة الأكثر فاعلية لتصحيح الأخطاء الصوتية في اللغة الفرنسية (لغة أجنبية).
38. Face à mes erreurs orales en FLE, je préfère que mon enseignant m'indique de façon explicite que mon énoncé n'est pas acceptable et qu'il me fournisse la forme correcte. 1 2 3 4 5
 فيما يخص أخطائي الشفوية في اللغة الفرنسية (لغة أجنبية) أفضل أن يعلمني أستاذي بشكل واضح بأن جملتي غير صحيحة ويمدني بالصياغة الصحيحة.

B)- Deuxième section :

Parmi les réponses suivantes, encerclez l'intervention de l'enseignant que vous préférez face à l'erreur mentionnée :

من بين الإجابات الآتية, ضع دائرة حول الرقم الذي يمثل رد فعل المدرس المفضل من وجهة نظرك تجاه خطأ الطالب المذكور:

1- Je mange trois pommes hier.

a- Le professeur reprend la production de l'étudiant tout en corrigeant l'erreur (le temps du verbe dans cet exemple).

إعادة أستاذ المادة جملة الطالب مع تصحيح ما بها من أخطاء دون الإشارة إلي أن الطالب قد أخطأ. (زمن الفعل في هذا المثال).

Ex : J'ai mangé trois pommes hier.

b- Le professeur répète la partie de la production qui n'est pas correcte tout en ajustant son intonation pour mettre l'erreur en évidence.

يكرر أستاذ المادة خطأ الطالب مع تغيير نبرة صوته (استفهام, تعجب,....) ليعرفه ما وقع فيه من خطأ.

Ex : Tu manges ? Trois pommes hier ?

c- Le professeur effectue une pause stratégique (immédiatement avant l'erreur) pour inciter l'étudiant à compléter le blanc avec la forme correcte.

يؤيد (يستحسن) أستاذ المادة جزء من جملة الطالب ثم يتوقف عند الخطأ ليقوم الطالب بتكملة الجملة وتصحيحها بنفسه.

Ex : Hier, tu..... ! (À compléter par l'étudiant).

d- Le professeur donne la bonne forme, mais indique clairement que ce que l'étudiant a dit n'était pas correct.

يعطي أستاذ المادة الصياغة الصحيحة ولكن يبين بوضوح ما أخطأ فيه الطالب.

Ex : Non, la phrase est au passé, donc tu dois dire j'ai mangé et pas je mange.

e- Le professeur invite l'étudiant, à l'aide de différentes interjections (« pardon » dans l'exemple), à corriger son erreur.

يدعو أستاذ المادة الطالب لتصحيح ما وقع فيه من خطأ وذلك عن طريق بعض الألفاظ الاستفهامية التي تبين للطالب ما أخطأ فيه.

Ex : Pardon, hier tu quoi ?

f- Le professeur fournit un indice métalinguistique (« le verbe doit être au passé » dans cet exemple) pour aider l'étudiant à corriger son erreur par lui-même.

يمد أستاذ المادة الطالب بمعلومة لغوية لتساعده على تصحيح خطئه بنفسه.

Ex : Ta phrase est au passé ou au présent ?

2- **L'étudiant** : La bolice a arrêté le criminel

a- Le professeur reprend la production de l'étudiant tout en corrigeant l'erreur (la prononciation du « P » dans police dans ce cas).

إعادة أستاذ المادة جملة الطالب مع تصحيح ما بها من أخطاء دون الإشارة إلي أن الطالب قد أخطأ (نطق حرف P في هذا المثال)

Ex : La police a arrêté le criminel.

b- Le professeur fournit des commentaires pour aider l'étudiant à corriger l'erreur par lui-même.

ذكر أستاذ المادة للطالب تعليق أو استفهام لمساعدته على تصحيح خطئه بنفسه.

Ex : Qui a arrêté le criminel ? Comment on prononce ce mot ?

c- Le professeur donne la bonne forme, mais indique clairement que ce que l'étudiant a dit n'était pas correct.

يعطي أستاذ المادة الصياغة الصحيحة ولكن يبين بوضوح ما أخطأ فيه الطالب.

Ex : On ne dit pas bolice, on dit police.

d- Le professeur répète la partie de la production qui n'est pas correcte (« bolice » dans ce cas » tout en ajustant son intonation pour mettre l'erreur en évidence.

يكرر أستاذ المادة خطأ الطالب مغيرا نبرة صوته (استفهام, تعجب,....) ليبرز الخطأ فيقوم الطالب بتصحيحه بنفسه.

Ex : La bolice !

e- Le professeur effectue une pause stratégique (immédiatement avant le mot « police » dans l'exemple) pour inciter l'étudiant à corriger son erreur de prononciation.

يستحسن أستاذ المادة جزء من جملة الطالب ثم يتوقف عند الخطأ ليقوم الطالب بتكملة الجملة وتصحيحها بنفسه.

Ex : La..... (à compléter par l'étudiant)

f- Le professeur invite l'étudiant, à l'aide de différentes interjections (« pardon » et « qu'est ce que tu as dit » dans cet exemple) à corriger son erreur.

يدعو أستاذ المادة الطالب لتصحيح ما وقع فيه من خطأ وذلك عن طريق بعض المدلولات اللفظية التي تبين للطالب خطئه.

Ex : Pardon ! Qu'est ce que tu as dit ?

3- Le janitor garde l'immeuble.

a- Le professeur fournit des commentaires pour aider l'étudiant à corriger l'erreur par lui-même.

تزويد أستاذ المادة الطالب بتعليق أو بمعلومة تساعد على تصحيح خطئه بنفسه.

Ex : Janitor, c'est un mot anglais, qu'est ce qu'on dit en français ?

b- Le professeur donne la bonne forme, mais indique clairement que ce que l'étudiant a dit n'était pas correct.

يعطي أستاذ المادة الصياغة الصحيحة ولكن يبين بوضوح ما أخطأ فيه الطالب.

Ex : Non, Janitor c'est un mot anglais, on dit : le concierge garde l'immeuble.

c- Le professeur invite l'étudiant, à l'aide de différentes interjections (l'interrogation), à corriger son erreur.

يدعو أستاذ المادة الطالب لتصحيح ما وقع فيه من خطأ وذلك عن طريق بعض المداخلات اللفظية (الاستفهام) التي تبين للطالب خطئه.

Ex : Qui garde l'immeuble?

d- Le professeur reprend la production de l'étudiant tout en corrigeant l'erreur.

إعادة أستاذ المادة جملة الطالب مع تصحيح ما بها من أخطاء دون الإشارة إلي أن الطالب قد أخطأ.

Ex : Le concierge garde l'immeuble.

e- Le professeur répète le mot incorrect tout en ajustant son intonation pour mettre l'erreur en évidence.

يكرر أستاذ المادة الكلمة الغير صحيحة مغيرا نبرة صوته (استفهام, تعجب,....) ليبرزها للطالب فيقوم بتصحيحها بنفسه.

Ex: Le Janitor !

f- professeur fait une pause stratégique pour que l'étudiant complète le blanc avec la forme correcte.

يتوقف أستاذ المادة عند الخطأ ليقوم الطالب بتصحيحه بنفسه.

Ex : Le..... (à compléter par l'étudiant) garde l'immeuble.

Votre collaboration est précieuse.

Merci d'avoir participé !

3.3 Version finale

3.3.1 Première partie

**Université de Montréal
Département de didactique**

Questionnaire (1) à l'intention des étudiants

La correction des erreurs orales en classe de FLE

Présentation

Les questions posées dans ce questionnaire se rapportent à vos croyances et vos perceptions relatives au français langue étrangère (FLE), à son enseignement et à son apprentissage. Veuillez, s'il vous plaît, répondre à chaque question le plus honnêtement possible. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses à ces questions. Vos choix doivent refléter ce que vous pensez. Nous prévoyons environ trente cinq minutes pour répondre à l'ensemble des questions proposées.

Toutes les données recueillies de ce questionnaire demeureront strictement confidentielles et ne seront utilisées que pour les fins de notre recherche. Les données seront toujours anonymes.

S.V.P. répondre à toutes les questions est important puisque des questions incomplètes changeraient les résultats de la recherche.

Sincères remerciements pour votre collaboration

Rania Mohamed Hassan
Université de Montréal

A)- Première section :

Veillez indiquer votre degré d'accord ou de désaccord avec chacun des énoncés suivants en encerclant le chiffre qui correspond le mieux à votre choix. (5 = FORTEMENT EN DESACCORD, 2 = EN DÉSACCORD, 3 = INDÉCIS, 4 = EN ACCORD et 5 = FORTEMENT EN ACCORD). Il est important de répondre à toutes les questions.

تفضل بتوضيح مدي موافقة أو عدم موافقة علي كلا من العبارات الآتية وذلك بوضع دائرة حول الرقم الذي يمثل اختيارك المفضل (1 = غير موافق بشدة، 2 = غير موافق، 3 = محايد، 4 = موافق، 5 = موافق بشدة). برجاء الإجابة علي كل عبارة.

	Fortement en désaccord	En accord	Indécis	En accord	Fortement en accord
Ex : Les professeurs doivent enseigner la prononciation aux cours universitaires.	1	2	3	4	5

يجب علي الأساتذة تعليم النطق الصحيح في المحاضرة.

Ce choix indique que vous êtes en désaccord avec l'énoncé.

هذا الاختيار يبين انك غير موافق علي هذه العبارة.

	Fortement en désaccord.....				fortement en accord
1. Le professeur de français langue étrangère (FLE) doit informer l'étudiant des aspects qu'il doit améliorer pour que ce dernier arrive à les maîtriser.	1	2	3	4	5
يجب علي أستاذ اللغة الفرنسية (لغة أجنبية) إعلام الطالب بالجوانب الواجب تحسينها حتى يتمكن من إجادتها.					
2. Pousser les étudiants à corriger leurs propres erreurs les aide à acquérir le FLE.	1	2	3	4	5
حث الطلاب لتصحيح أخطائهم بأنفسهم يساعدهم على اكتساب اللغة الفرنسية (لغة أجنبية).					
3. La correction des erreurs orales est indispensable en classe de FLE.	1	2	3	4	5
يعد تصحيح الأخطاء الشفهية في اللغة الفرنسية ضرورة لا غنى عنها.					
4. La reformulation est la technique de correction des erreurs la plus efficace en acquisition du FLE.	1	2	3	4	5
إعادة أستاذ المادة للجملة بعد تصحيح ما بها من أخطاء دون الإشارة إلي أن الطالب قد أخطأ هي الطريقة الأكثر فاعلية لاكتساب اللغة الفرنسية (لغة أجنبية).					
5. La correction des erreurs orales en FLE est un moyen privilégié pour renforcer la production des étudiants.	1	2	3	4	5

يعد تصحيح الأخطاء الشفوية في اللغة الفرنسية (لغة أجنبية) الوسيلة
المفضلة لتقوية الإنتاج اللغوي للطلبة.

- | | | | | | | |
|-----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| 6. | Seuls les étudiants du niveau avancé profitent des techniques de correction d'erreur qui les incitent à l'autocorrection.
تقتصر الاستفادة من طريقة التصحيح التي تدفع الطالب إلى التصحيح الذاتي (تصحيح أخطائه بنفسه) على الطلاب المتقدمون فقط. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. | La correction des erreurs orales en FLE me rend anxieux.
يزعجني تصحيح أستاذي لأخطائي الشفوية في دروس اللغة الفرنسية (لغة أجنبية). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. | Le professeur doit corriger toutes les erreurs orales de l'étudiant en FLE.
يجب على أستاذ اللغة الفرنسية (لغة أجنبية) تصحيح كل الأخطاء الشفوية للطالب. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. | Il faut avoir recours à la correction des erreurs seulement à l'écrit.
يجب أن يقتصر تصحيح الأخطاء على المستوى الكتابي فقط. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. | La correction des erreurs orales en classe de FLE devrait être évitée parce qu'elle entrave les tentatives de communication.
لا بد من تجنب تصحيح الأخطاء الشفوية في قاعة درس اللغة الفرنسية (لغة أجنبية) لإعاقتها عملية الاتصال اللغوي. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. | Mon professeur utilise la reformulation en réaction à mes erreurs orales en FLE.
ردا على أخطائي الشفوية في اللغة الفرنسية (لغة أجنبية) يقوم أستاذ المادة بإعادة الجملة بعد تصحيح ما بها من أخطاء دون الإشارة إلى أنني ارتكبت خطأ. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. | La reformulation en FLE est uniquement utile pour les débutants.
إعادة أستاذ المادة للجملة بعد تصحيح ما بها من أخطاء دون الإشارة إلى أن الطالب قد أخطأ طريقة مفيدة للطلاب المبتدئين فقط. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. | Les professeurs de FLE doivent corriger l'erreur orale de l'étudiant tout de suite après qu'elle a été faite.
يجب أن يقوم أستاذ اللغة الفرنسية (لغة أجنبية) بتصحيح الأخطاء الشفوية فور حدوثها. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

14. J'aime que le professeur me corrige en classe de FLE. 1 2 3 4 5
أحب أن يصحح لي أستاذ اللغة الفرنسية (لغة أجنبية) أخطائي الشفوية.
15. Si le professeur de FLE ne corrige pas mes erreurs orales, ma motivation d'apprendre le FLE diminuera. 1 2 3 4 5
دافعيتي لتعلم اللغة الفرنسية (لغة أجنبية) تقل إذا لم يقوم أستاذ المادة بتصحيح أخطائي الشفهية داخل قاعة الدرس.
16. La reformulation est la technique la plus efficace pour corriger les erreurs lexicales en FLE. 1 2 3 4 5
إعادة صياغة جملة الطالب مع تصحيح ما بها من أخطاء دون الإشارة إلي أن الطالب قد أخطأ هو الطريقة الأكثر فاعلية لتصحيح أخطاء المفردات.
17. Le professeur de FLE doit corriger les erreurs orales récurrentes seulement. 1 2 3 4 5
يجب على أستاذ اللغة الفرنسية (لغة أجنبية) تصحيح الأخطاء الشفهية المتكررة فقط.
18. Seuls les étudiants de niveau avancé profitent des techniques de correction d'erreurs à travers lesquelles le professeur fournit la forme correcte. 1 2 3 4 5
تقتصر الاستفادة من طريقة التصحيح التي يوفر من خلالها الأستاذ الصياغة الصحيحة على الطلاب المتقدمين فقط.
19. L'erreur est un signe de ce que j'ignore actuellement en FLE. 1 2 3 4 5
الخطأ دليل على ما لا أعلمه حالياً في اللغة الفرنسية (لغة أجنبية).
20. La pratique de la correction des erreurs orales en classe de FLE mène à une attitude négative envers l'apprentissage du français. 1 2 3 4 5
ممارسة تصحيح الأخطاء الشفهية في قاعة درس اللغة الفرنسية (لغة أجنبية) تؤدي إلى إيجاد موقف سلبي لتعلم هذه اللغة.
21. Face à mes erreurs orales en FLE, je préfère que mon enseignant m'indique de façon explicite que mon énoncé n'est pas acceptable et qu'il me fournisse la forme correcte. 1 2 3 4 5
فيما يخص أخطائي الشفهية في اللغة الفرنسية (لغة أجنبية) أفضل أن يعلمني أستاذي بشكل واضح بأن جملي غير صحيحة ويقوم هو

بتصحيحها.

22. En corrigeant les erreurs orales, le professeur de FLE doit prendre en considération mes capacités individuelles telles que l'attention et la mémoire. 1 2 3 4 5
 عند تصحيح الأخطاء الشفوية في اللغة الفرنسية (لغة أجنبية) يجب علي أستاذ المادة مراعاة قدرات الطالب مثل الانتباه والتذكر.
23. Mon professeur fournit toujours un commentaire ou un renseignement linguistique pour m'aider à m'auto-corriger. 1 2 3 4 5
 يرشدني أستاذ اللغة الفرنسية (لغة أجنبية) بتعليق أو بمعلومة لغوية تساعدني على تصحيح أخطائي بنفسني.
24. Seuls les étudiants débutants profitent des techniques de correction d'erreur qui les amènent à l'autocorrection. 1 2 3 4 5
 تقتصر الاستفادة من طريقة التصحيح التي تدفع الطالب إلى التصحيح الذاتي (تصحيح أخطائه بنفسه) على الطلاب المبتدئين فقط.
25. Le choix d'une technique de correction des erreurs orales dépend du type d'erreur. 1 2 3 4 5
 يتوقف اختيار طرق تصحيح الأخطاء الشفوية في اللغة الفرنسية (لغة أجنبية) على نوعية الخطأ.
26. La correction des erreurs orales en FLE m'aide à focaliser mon attention sur la bonne forme fournie par mon enseignant. 1 2 3 4 5
 تصحيح الأخطاء الشفوية في اللغة الفرنسية (لغة أجنبية) يساعدني على تركيز الانتباه تجاه الصياغة الصحيحة التي يوفرها الأستاذ.
27. Les professeurs de FLE doivent traiter les erreurs orales des étudiants à la fin du cours. 1 2 3 4 5
 يجب أن يصحح أستاذ اللغة الفرنسية (لغة أجنبية) الأخطاء الشفوية في نهاية الدرس.
28. En corrigeant les erreurs orales, le professeur ne doit pas utiliser des mots à connotation négative (ex : « Tout ce que tu as dit est faux » ou « tu n'as rien compris » ou « tu ne sais rien »). 1 2 3 4 5
 يجب علي أستاذ المادة عدم استخدام كلمات ذات مدلول سلبي عند تصحيح الأخطاء الشفوية (مثال: كل ما ذكرته خاطئ- أنت لم تستوعب شيئاً - أنت لا تعلم شيئاً).

29. La reformulation est la technique la plus efficace pour corriger les erreurs phonétiques en FLE. 1 2 3 4 5
 إعادة صياغة جملة الطالب مع تصحيح ما بها من أخطاء دون الإشارة إلى أن الطالب قد أخطأ هو الطريقة الأكثر فاعلية لتصحيح أخطاء النطق في اللغة الفرنسية (لغة أجنبية).
30. Le choix des techniques de correction des erreurs orales en FLE doit dépendre de mon niveau. 1 2 3 4 5
 يجب أن يعتمد اختيار طريقة تصحيح الأخطاء الشفهية علي مستوي في اللغة الفرنسية (لغة أجنبية).
31. Inciter l'étudiant à s'auto-corriger rend les professeurs incapables de maintenir le flux de communication en FLE. 1 2 3 4 5
 حث الطالب لتصحيح أخطائه بنفسه يجعل الأستاذ غير قادر علي الإبقاء علي التواصل اللغوي داخل قاعة الدرس.
32. Mon professeur de FLE répète toujours mes erreurs orales en ajustant l'intonation de sa voix pour mettre l'erreur en évidence et pour que je la corrige moi-même. 1 2 3 4 5
 يكرر أستاذ اللغة الفرنسية (لغة أجنبية) الجملة كاملة مع تغيير نبرة صوته عند الخطأ الذي وقعت فيه لإبراز الخطأ وحتى أقوم أنا بتصحيحه بنفسه.
33. Reformuler l'énoncé de l'étudiant en corrigeant l'erreur est plus efficace que de l'informer qu'il a fait une erreur et lui donner ultérieurement la bonne forme. 1 2 3 4 5
 إعادة أستاذ المادة للجملة بعد تصحيح ما بها من أخطاء دون الإشارة إلى أن الطالب قد أخطأ أفضل من إعلامه بأنه ارتكب خطأ وتصحيحها له فيما بعد.
34. Si le professeur laisse les étudiants commettre des erreurs au départ, il sera difficile de les en débarrasser plus tard. 1 2 3 4 5
 إذا سمح الأستاذ للطلاب بارتكاب الأخطاء في البداية سيكون من الصعب تخليصهم منها فيما بعد.
35. Il faut utiliser différentes techniques pour corriger les erreurs orales en FLE. 1 2 3 4 5
 يجب استخدام طرق مختلفة لتصحيح الأخطاء الشفهية في اللغة الفرنسية (لغة أجنبية).

36. Sans la correction des erreurs orales en FLE, je ne peux pas faire le lien entre la règle grammaticale et son application. 1 2 3 4 5
 إذا لم يتم الأستاذ بتصحيح الأخطاء الشفوية في اللغة الفرنسية (لغة أجنبية) يتعثر علي الربط بين القاعدة النحوية وتطبيقها.
37. Je préfère que mon professeur de FLE m'incite à m'auto-corriger. 1 2 3 4 5
 أفضل أن يحثني أستاذ اللغة الفرنسية (لغة أجنبية) إلى تصحيح أخطائي بنفسني.
38. La reformulation¹ est la technique la plus efficace pour corriger les erreurs grammaticales en FLE. 1 2 3 4 5
 تعد إعادة أستاذ المادة لجملة الطالب بعد تصحيح ما بها من أخطاء دون الإشارة إلي إن الطالب قد أخطأ هي الطريقة الأكثر فاعلية لتصحيح الأخطاء النحوية في اللغة الفرنسية (لغة أجنبية).
39. Seuls les étudiants débutants profitent des techniques de correction d'erreurs à travers lesquelles le professeur fournit la forme correcte. 1 2 3 4 5
 تقتصر الاستفادة من طريقة التصحيح التي يوفر من خلالها الأستاذ الصياغة الصحيحة على الطلاب المبتدئين فقط.

**Votre collaboration est précieuse.
 Merci d'avoir participé !**

3.3.2 Deuxième partie

**Université de Montréal
Département de didactique**

Questionnaire (2) à l'intention des étudiants

La correction des erreurs orales en classe de FLE

Présentation

Les questions posées dans ce questionnaire se rapportent à vos croyances et vos perceptions relatives au français langue étrangère (FLE), à son enseignement et à son apprentissage. Veuillez, s'il vous plaît, répondre à chaque question le plus honnêtement possible. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses à ces questions. Vos choix doivent refléter ce que vous pensez. Nous prévoyons quinze minutes pour répondre à l'ensemble des questions proposées.

Toutes les données recueillies de ce questionnaire demeureront strictement confidentielles et ne seront utilisées que pour les fins de notre recherche. Les données seront toujours anonymes.

S.V.P. répondre à toutes les questions est important puisque des questions incomplètes changeraient les résultats de la recherche.

Sincères remerciements pour votre collaboration

Rania Mohamed Hassan
Université de Montréal

Face à chaque erreur mentionnée ci-dessous, indiquez à quel point vous êtes d'accord avec chaque technique de sa correction en encerclant le chiffre qui correspond le mieux à votre choix. (1 = FORTEMENT EN DÉSACCORD, 2 = EN DÉSACCORD, 3 = INDÉCIS, 4 = EN ACCORD et 5 = FORTEMENT EN ACCORD).

تفضل بتوضيح مدى موافقة أو عدم موافقة علي كلا من طريقة تصحيح خطأ الطالب المذكور وذلك بوضع دائرة حول الرقم الذي يمثل اختيارك المفضل (1 = غير موافق بشدة، 2 = غير موافق، 3 = محايد، 4 = موافق، 5 = موافق بشدة). برجاء الإجابة علي كل عبارة.

1- Je **mange** trois pommes **hier**.

	Fortement en désaccord.....				fortement en accord
a- Le professeur reprend la production de l'étudiant tout en corrigeant l'erreur (le temps du verbe dans cet exemple).	1	2	3	4	5
إعادة أستاذ المادة جملة الطالب مع تصحيح ما بها من أخطاء دون الإشارة إلي أن الطالب قد أخطأ. (زمن الفعل في هذا المثال).					

Ex : J'**ai mangé** trois pommes **hier**.

b- Le professeur répète la partie de la production qui n'est pas correcte tout en ajustant son intonation pour mettre l'erreur en évidence.	1	2	3	4	5
يكرر أستاذ المادة خطأ الطالب مع تغيير نبرة صوته (استفهام، تعجب،....) ليعرفه ما وقع فيه من خطأ.					

Ex : Tu manges ? Trois pommes hier ?

c- Le professeur effectue une pause stratégique (immédiatement avant l'erreur) pour inciter l'étudiant à compléter le blanc avec la forme correcte.	1	2	3	4	5
يؤيد (يستحسن) أستاذ المادة جزء من جملة الطالب ثم يتوقف عند الخطأ ليقوم الطالب بتكملة الجملة وتصحيحها بنفسه.					

Ex : **Hier**, tu..... ! (À compléter par l'étudiant).

d- Le professeur donne la bonne forme, mais indique clairement que ce que l'étudiant a dit n'était pas correct.	1	2	3	4	5
يعطي أستاذ المادة الصياغة الصحيحة ولكن يبين بوضوح ما أخطأ فيه الطالب.					

Ex : **Non**, la phrase est au passé, donc tu dois dire **j'ai mangé et pas je mange**.

- e- Le professeur invite l'étudiant, à l'aide de différentes interjections (« pardon » dans l'exemple), à corriger son erreur. 1 2 3 4 5
 يدعو أستاذ المادة الطالب لتصحيح ما وقع فيه من خطأ وذلك عن طريق بعض الألفاظ الاستفهامية التي تبين للطالب ما أخطأ فيه.

Ex : **Pardon, hier tu quoi ?**

- f- Le professeur fournit un indice métalinguistique (« le verbe doit être au passé » dans cet exemple) pour aider l'étudiant à corriger son erreur par lui-même. 1 2 3 4 5
 يمد أستاذ المادة الطالب بمعلومة لغوية تساعد على تصحيح خطئه بنفسه.

Ex : **Ta phrase est au passé ou au présent ?**

2- L'étudiant : La **bolice** a arrêté le criminel

- a- Le professeur reprend la production de l'étudiant tout en corrigeant l'erreur (la prononciation du « P » dans police dans ce cas). 1 2 3 4 5
 إعادة أستاذ المادة جملة الطالب مع تصحيح ما بها من أخطاء دون الإشارة الي ان الطالب قد أخطأ (نطق حرف P في هذا المثال).

Ex : La police a arrêté le criminel.

- b- Le professeur fournit des commentaires pour aider l'étudiant à corriger l'erreur par lui-même. 1 2 3 4 5
 ذكر أستاذ المادة للطالب تعليق أو استفهام لمساعدته على تصحيح خطئه بنفسه.

Ex : **Qui** a arrêté le criminel ? **Comment on prononce ce mot ?**

- c- Le professeur donne la bonne forme, mais indique clairement que ce que l'étudiant a dit n'était pas correct. 1 2 3 4 5
 يعطي أستاذ المادة الصياغة الصحيحة ولكن يبين بوضوح ما أخطأ فيه الطالب.

Ex : On ne dit pas **bolice**, on dit **police**.

- d- Le professeur répète la partie de la production qui n'est pas correcte (« bolice » dans ce cas » tout en ajustant son intonation pour mettre

l'erreur en évidence. 1 2 3 4 5
 يكرر أستاذ المادة خطأ الطالب مغيراً نبرة صوته (استفهام, تعجب,....) ليبرز الخطأ
 فيقوم الطالب بتصحيحه بنفسه.

Ex : La **bolice** !

e- Le professeur effectue une pause stratégique
 (immédiatement avant le mot « police » dans
 l'exemple) pour inciter l'étudiant à corriger son
 erreur de prononciation. 1 2 3 4 5
 يستحسن أستاذ المادة جزء من جملة الطالب ثم يتوقف عند الخطأ ليقوم الطالب بتكملة
 بنفسه. الجملة وتصحيحها

Ex : **La.....** (à compléter par l'étudiant)

f- Le professeur invite l'étudiant, à l'aide de
 différentes interjections (« pardon » et « qu'est
 ce que tu as dit » dans cet exemple) à corriger
 son erreur. 1 2 3 4 5
 يدعو أستاذ المادة الطالب لتصحيح ما وقع فيه من خطأ وذلك عن طريق بعض
 المدلولات اللفظية التي تبين للطالب خطئه.

Ex : **Pardon ! Qu'est ce que tu as dit ?**

3- Le **janitor** garde l'immeuble

a- Le professeur fournit des commentaires pour
 aider l'étudiant à corriger l'erreur par lui-
 même. 1 2 3 4 5
 تزويد أستاذ المادة الطالب بتعليق أو بمعلومة تساعد
 على تصحيح خطئه بنفسه

Ex : **Janitor**, c'est un **mot anglais**, qu'est ce
 qu'on dit en français ?

b- Le professeur donne la bonne forme, mais
 indique clairement que ce que l'étudiant a dit
 n'était pas correct. 1 2 3 4 5
 يعطي أستاذ المادة الصياغة الصحيحة ولكن يبين
 بوضوح ما أخطأ فيه الطالب.

Ex : **Non, Janitor** c'est un mot anglais, on dit :
 le **concierge** garde l'immeuble.

c- Le professeur invite l'étudiant, à l'aide de
 différentes interjections (l'interrogation), à
 corriger son erreur. 1 2 3 4 5

يدعو أستاذ المادة الطالب لتصحيح ما وقع فيه من خطأ وذلك عن طريق بعض المداخلات اللفظية (الاستفهام) التي تبين للطالب خطئه.

Ex : **Qui** garde l'immeuble?

d- Le professeur reprend la production de l'étudiant tout en corrigeant l'erreur. 1 2 3 4 5
إعادة أستاذ المادة جملة الطالب مع تصحيح ما بها من أخطاء دون الإشارة إلي أن الطالب قد أخطأ.

Ex : Le **concierge** garde l'immeuble.

e- Le professeur répète le mot incorrect tout en ajustant son intonation pour mettre l'erreur en évidence. 1 2 3 4 5
يكرر أستاذ المادة الكلمة الغير صحيحة مغيرا نبرة صوته (استفهام, تعجب,....) ليرزها للطالب فيقوم بتصحيحها بنفسه.

Ex: Le **Janitor** !

f- professeur fait une pause stratégique pour que l'étudiant complète le blanc avec la forme correcte.

يتوقف أستاذ المادة عند الخطأ ليقوم الطالب بتصحيحه بنفسه.

Ex : **Le.....** (à compléter par l'étudiant) 1 2 3 4 5
garde l'immeuble.

**Votre collaboration est précieuse.
Merci d'avoir participé !**

ANNEXE 4

Questions de l'entrevue

4.1 Avant la validation

- 1- Est-ce que vous croyez que l'enseignant doit utiliser la langue maternelle dans des classes de langues secondes ? Pourquoi ?
- 2- Est-ce que vous encouragez vos étudiants à utiliser des dictionnaires bilingues ? Pourquoi ?
- 3- Est-ce que vous encouragez vos étudiants à travailler en groupe ? Pourquoi ?
- 4- Est-ce que vous accordez beaucoup de temps à la lecture ?
- 5- Comment enseignez-vous la grammaire ? Est-ce que vous expliquez vous-même la règle ou est ce que vous laissez vos étudiants la découvrir eux-mêmes ? Pourquoi ?
- 6- Est-ce que vous utilisez des matériaux comme les journaux et les revues en classe ? Pourquoi ?
- 7- A votre avis est ce que la rétroaction correctrice est importante ? pourquoi ?
- 8- Est-ce que vous corrigez toutes les erreurs orales de l'apprenant? Pourquoi ?
- 9- Est-ce que les étudiants aiment être corrigé à l'oral ?
- 10- Est-ce que le choix de la façon de corriger dépend du type d'erreur et du niveau de l'apprenant ? Pourquoi ? Y a-t-il d'autres facteurs à considérer ?
- 11- Est-ce que vous préférez fournir vous-même la forme correcte ou pousser vos étudiants à s'auto-corriger ?
- 12- Quels sont les effets de la correction des erreurs sur la motivation et l'attitude de vos étudiants ?
- 13- Comment corrigez-vous les erreurs de vos étudiants ? Pourquoi ? Par exemple, si votre étudiant dit : je mange trois pommes hier. Que sera votre réaction face à cette erreur ?

4.2 Après la validation

- 1- Est-ce que vous croyez que l'enseignant doit utiliser la langue maternelle dans des classes de langues secondes ? Pouvez-vous m'en dire plus ? Par exemple, pourquoi, on doit.....?
- 2- Que pensez-vous des dictionnaires bilingues en classe ?
- 3- Est-ce que vous encouragez vos étudiants à travailler en groupe ? Quel est l'objectif?
- 4- Est-ce que vous accordez beaucoup de temps à la lecture ?
- 5- Comment enseignez-vous la grammaire ? Pouvez-vous me donner un exemple ? Est-ce que vous expliquez vous-même la règle ou est ce que vous laissez vos étudiants la découvrir eux-mêmes ? Pourquoi ?
- 6- Est-ce que vous utilisez des matériaux comme les journaux et les revues en classe ? Pourquoi ?
- 7- A votre vis est ce que la rétroaction corrective est importante ? Pourquoi vous croyez que la rétroaction corrective est?
- 8- Est-ce que vous corrigez toutes les erreurs orales de l'apprenant? Pourquoi vous..... ?
- 9- Quand corrigez-vous les erreurs orales de vos étudiants? (À la fin du cours ou tout de suite ?) Pourquoi vous corrigez les erreurs orales de vos étudiants..... ?
- 10- Comment réagissent vos étudiants à être corrigé à l'oral ? Autrement dit, est-ce qu'ils aiment être corrigé à l'oral?
- 11- Est-ce que le choix de la façon de corriger dépend du type d'erreur et du niveau de l'apprenant ? Pourquoi ? Y a-t-il d'autres facteurs à considérer ?
- 12- Est-ce que vous préférez fournir vous-même la forme correcte ou pousser vos étudiants à s'auto-corriger ?
- 13- Pensez-vous que la correction des erreurs orales en classe a des effets sur la motivation et l'attitude de vos étudiants ? Qu'avez-vous remarqué dans vos classes ?
- 14- Comment corrigez-vous les erreurs de vos étudiants ? Pourquoi vous....? Par exemple, si votre étudiant dit : je mange trois pommes hier. Que sera votre réaction face à cette erreur ?

ANNEXE 5

Fiche d'observation

Fiche d'observation

- **Date**
- **Heure**
- **Durée du cours**
- **Le nom du cours**
- **Nombre des étudiants**
- **Quelle année scolaire**
- **Le code de l'enseignant**

- **Certaines remarques :**

ANNEXE 6

Résultats de l'analyse de l'entrevue

Résultats de l'analyse de l'entrevue

Catégories	Ce que le professeur dit
Le moment de correction	
La fréquence de la rétroaction corrective	
Les techniques utilisées	

ANNEXE 7

Les croyances et les pratique des professeurs

7.1 Professeur 1:

Tableau I: Les résultats de trios outils

Professeur 1	Croyances		Pratiques
	Questionnaire	Entrevue	Observation
Moment de correction	27- Les professeurs de FLE doivent corriger l'erreur orale de l'étudiant tout de suite après qu'elle a été faite. (2) 49- Les professeurs de FLE doivent traiter les erreurs orales des étudiants à la fin du cours. (4)	Le professeur doit corriger les erreurs communes à la fin du cours pour motiver et encourager les étudiants à s'exprimer.	Correction immédiate: 97 (85.84%) Correction différée: 16 (14.16%)
Fréquence de la rétroaction corrective	25- Le professeur doit corriger toutes les erreurs orales de l'étudiant en FLE. (2) 35- Le professeur de FLE doit corriger les erreurs orales récurrentes seulement. (4)	Le professeur doit corriger les erreurs récurrentes seulement pour donner aux étudiants la spontanéité et le fait d'exprimer naturellement sans intervenir. On ne peut pas tout corriger pendant une heure.	Total des erreurs: 163 (100.0%) Total de correction: 113 (69.33%) Pas de correction: 50 (30.67%)
Techniques utilisées en général	23- J'utilise la reformulation en réaction aux erreurs orales en classe de FLE. (3) 43- Devant les erreurs orales en FLE, je préfère la correction explicite. (2) 47- La rétroaction métalinguistique est ma technique préférée pour corriger les erreurs orales de l'étudiant en FLE. (5) 65- Je répète toujours l'erreur orale de l'étudiant en ajustant l'intonation de ma voix pour mettre l'erreur en évidence et pour qu'il la corrige lui-même. (4) 73- Je préfère inciter mes étudiants à s'auto-corriger quand ils commettent des	Je préfère l'autocorrection. J'aime pousser l'étudiant à s'auto-corriger. La plupart de temps, je pose des questions aux étudiants pour qu'ils puissent eux-mêmes corriger, s'ils n'arrivent pas, dans ce cas, surtout pour la première année, j'interviens pour corriger. J'utilise plusieurs manières de correction.	1. Reformulation: 70 (61,95%) 2. Correction explicite : 18 (15,93%) 3. Métalinguistique : 4 (3,54%) 4. Incitation: 4 (3,54%) 5. Demande de clarification : 0 (00.0%) 6. Répétition : 3 (2,65%) 7. Compensations: 14 (12.39%) Total: 113 (100.0%)

	erreurs orales en FLE. (5)		
--	----------------------------	--	--

Au questionnaire : 1 = fortement en désaccord, 2 = en désaccord, 3 = indécis, 4 = en accord et 5 = fortement en accord

Tableau II : Pratique idéale vs. Pratique réelle

Professeur 1	Type d'erreur					
	Grammaticale		Lexicale		Phonétique	
Techniques de la rétroaction	Pratique		Pratique		Pratique	
	idéale	Réelle	idéale	Réelle	idéale	Réelle
Reformulation	2	56 73.68%	2	4 28.57%	4	10 43.48%
Correction explicite	4	7 9.21%	2	4 28.57%	4	7 30.43%
Rétroaction métalinguistique	5	3 3.95%	4	1 7.14%	2	1 4.35%
Incitation	2	2 2.63%	4	0 0.00%	4	1 4.35%
Demande de clarification	4	0 0.00%	4	0 0.00%	4	0 0.00%
Répétition	2	2 2.63%	4	1 7.14%	4	0 0.00%
Compensations		6 7.90%		4 28.57%		4 17.39%
Total		76 100.0%		14 100.0%		23 100.0%

Pratique idéale : 1 = fortement en désaccord, 2 = en désaccord, 3 = indécis, 4 = en accord et 5 = fortement en accord

7.2 Professeur 2:

Tableau I : Les résultats de trios outils

Professeur 2	Croyances		Pratiques
	<i>Questionnaire</i>	<i>Entrevue</i>	<i>Observation</i>
Moment de correction	27-Les professeurs de FLE doivent corriger l'erreur orale de l'étudiant tout de suite après qu'elle a été faite. (3) 49- Les professeurs de FLE doivent traiter les erreurs orales des étudiants à la fin du cours. (3)	Le moment de correction dépend du contexte, du temps où l'erreur a été commise ou du fait que si ces erreurs entravent la communication ou non.	Correction immédiate: 94 (100%) Correction différée: 0 (00.0%)
Fréquence de la rétroaction corrective	25- Le professeur doit corriger toutes les erreurs orales de l'étudiant en FLE. (1) 35- Le professeur de FLE doit corriger les erreurs orales récurrentes seulement. (4)	Je laisse tomber les erreurs très petites pour que l'étudiant ne s'ennuie pas et peu à peu je m'arrête à toutes les erreurs car au début l'étudiant fait beaucoup d'erreur et si je corrige toutes ses erreurs, il reculera.	Total des erreurs: 97 (100.0%) Total de correction: 94 (96.91%) Pas de correction: 3 (3.09%)
Techniques utilisées en général	23-J'utilise la reformulation en réaction aux erreurs orales en classe de FLE. (1) 43-Devant les erreurs orales en FLE, je préfère la correction explicite. (2) 47- La rétroaction métalinguistique est ma technique préférée pour corriger les erreurs orales de l'étudiant en FLE. (5) 65- Je répète toujours l'erreur orale de l'étudiant en ajustant l'intonation de ma voix pour mettre l'erreur en évidence et pour qu'il la corrige lui-même. (4) 73- Je préfère inciter mes	Je préfère pousser l'étudiant à s'auto-corriger. Je donne la correction mais après que l'étudiant essaye d'abord. Il essaye de trouver l'erreur et de s'auto-corriger. Si non, je lui donne la correction et je répète plusieurs fois l'erreur pour qu'il fasse attention et corrige lui-même.	1. Reformulation: 61 (64.89%) 2. Correction explicite : 9 (9.58%) 3. Métalinguistique : 4 (4.26%) 4. Incitation: 3 (3.19%) 5. Demande de clarification : 6 (6.38%) 6. Répétition : 9 (9.57%) 7. Compensations: 2 (2.13%) Total: 94 (100.0%)

	étudiants à s'auto-corriger quand ils commettent des erreurs orales en FLE. (5)		
--	---------------------------------------------------------------------------------	--	--

Au questionnaire : 1 = fortement en désaccord, 2 = en désaccord, 3 = indécis, 4 = en accord et 5 = fortement en accord

Tableau II : Pratique idéale vs. Pratique réelle

Professeur 2	Type d'erreur					
	Grammaticale		Lexicale		Phonétique	
Techniques de la rétroaction	Pratique		Pratique		Pratique	
	idéale	Réelle	idéale	réelle	idéale	Réelle
Reformulation	1	25 56.82%	4	4 100.0%	3	32 69.57%
Correction explicite	4	2 4.55%	3	0 0.00%	5	7 15.22%
Rétroaction métalinguistique	5	4 9.09%	5	0 0.00%	2	0 0.00%
Incitation	1	2 4.55%	3	0 0.00%	5	1 2.17%
Demande de clarification	3	4 9.09%	4	0 0.00%	5	2 4.35%
Répétition	1	6 13.63%	5	0 0.00%	2	3 6.52%
Compensions		1 2.27%		0 0.00%		1 2.17%
Total		44 100.0%		4 100.0%		46 100.0%

Pratique idéale : 1 = fortement en désaccord, 2 = en désaccord, 3 = indécis, 4 = en accord et 5 = fortement en accord

7.3 Professeur 3:

Tableau I : Les résultats de trios outils

Professeur 3	Croyances		Pratiques
	<i>Questionnaire</i>	<i>Entrevue</i>	<i>Observation</i>
Moment de correction	27-Les professeurs de FLE doivent corriger l'erreur orale de l'étudiant tout de suite après qu'elle a été faite. (5) 49- Les professeurs de FLE doivent traiter les erreurs orales des étudiants à la fin du cours. (2)	Le professeur doit corriger les erreurs graves seulement et tout de suite pour que l'étudiant sache la bonne forme.	Correction immédiate: 137 (100%) Correction différée: 0 (00.0%)
Fréquence de la rétroaction corrective	25- Le professeur doit corriger toutes les erreurs orales de l'étudiant en FLE. (1) 35- Le professeur de FLE doit corriger les erreurs orales récurrentes seulement. (5)	Le prof doit corriger seulement les erreurs graves des étudiants afin qu'il améliore leur style et leur prononciation. Il y a les erreurs simples et les erreurs complexes. Quand je trouve une erreur complexe, j'interviens pour souligner cette erreur et pour la corriger tout de suite.	Total des erreurs: 155 (100.0%) Total de correction: 137 (88.39%) Pas de correction: 18 (11.61%)
Techniques utilisées en général	23-J'utilise la reformulation en réaction aux erreurs orales en classe de FLE. (1) 43-Devant les erreurs orales en FLE, je préfère la correction explicite. (1) 47- La rétroaction métalinguistique est ma technique préférée pour corriger les erreurs orales de l'étudiant en FLE. (4) 65- Je répète toujours l'erreur orale de l'étudiant en ajustant l'intonation de	Je préfère l'autocorrection. J'encourage mes étudiants à s'auto-corriger et s'ils n'arrivent pas j'interviens.	1. Reformulation: 86 (62.77%) 2. Correction explicite : 9 (6.57%) 3. Métalinguistique : 5 (3.65%) 4. Incitation: 10 (7.30%) 5. Demande de clarification : 0 (00.0%) 6. Répétition : 4

	ma voix pour mettre l'erreur en évidence et pour qu'il la corrige lui-même. (4) 73- Je préfère inciter mes étudiants à s'auto-corriger quand ils commettent des erreurs orales en FLE. (5)		(2.92%) 7. Compensions: 23 (16.79%) Total: 137 (100.0%)
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	---------------------------------------------------------------------

Au questionnaire : 1 = fortement en désaccord, 2 = en désaccord, 3 = indécis, 4 = en accord et 5 = fortement en accord

Tableau II : Pratique idéale vs. Pratique réelle

Professeur 3	Type d'erreur					
	Grammaticale		Lexicale		Phonétique	
	Pratique		Pratique		Pratique	
Techniques de la rétroaction	idéale	Réelle	idéale	réelle	idéale	Réelle
Reformulation	4	38	5	3	5	45
		82.61%		13.04%		66.18%
Correction explicite	2	0	5	5	5	4
		0.00%		21.74%		5.88%
Rétroaction métalinguistique	2	2	3	3	5	0
		4.35%		13.04%		0.00%
Incitation	5	0	4	1	5	9
		0.00%		4.35%		13.23%
Demande de clarification	1	0	5	0	4	0
		0.00%		0.00%		0.00%
Répétition	5	0	2	4	5	0
		0.00%		17.39%		0.00%
Compensions		6		7		10
		13.04%		30.44%		14.71%
Total		46		23		68
		100.0%		100.0%		100.0%

Pratique idéale : 1 = fortement en désaccord, 2 = en désaccord, 3 = indécis, 4 = en accord et 5 = fortement en accord

7.4 Professeur 4:

Tableau I : Les résultats de trios outils

Professeur 4	Croyances		Pratiques
	<i>Questionnaire</i>	<i>Entrevue</i>	<i>Observation</i>
Moment de correction	27-Les professeurs de FLE doivent corriger l'erreur orale de l'étudiant tout de suite après qu'elle a été faite. (4) 49- Les professeurs de FLE doivent traiter les erreurs orales des étudiants à la fin du cours. (1)	Le professeur doit corriger l'erreur de l'apprenant tout suite pour qu'il fasse attention et savoir bien la forme correcte.	Correction immédiate: 161(100%) Correction différée: 0 (00.0%)
Fréquence de la rétroaction corrective	25- Le professeur doit corriger toutes les erreurs orales de l'étudiant en FLE. (4) 35- Le professeur de FLE doit corriger les erreurs orales récurrentes seulement. (2)	Il faut corriger toutes les erreurs orales des apprenants parce qu'ils sont du niveau débutant et pour éviter les erreurs le plus possible. La correction de toutes les erreurs les aides à arriver à un niveau très haut d'une manière vite.	Total des erreurs: 183 (100.0%) Total de correction: 161 (87.98%) Pas de correction: 22 (12.02%)
Techniques utilisées en général	23-J'utilise la reformulation en réaction aux erreurs orales en classe de FLE. (4) 43-Devant les erreurs orales en FLE, je préfère la correction explicite. (5) 47- La rétroaction métalinguistique est ma technique préférée pour corriger les erreurs orales de l'étudiant en FLE. (2) 65- Je répète toujours l'erreur orale de l'étudiant en ajustant l'intonation de ma voix pour mettre	Je préfère l'auto-corrrection mais en réalité c'est moi qui corrige car les étudiants sont débutants et leur niveau est assez faible.	1. Reformulation: 76 (47.21%) 2. Correction explicite : 40 (24.84%) 3. Métalinguistique : 22 (13.67%) 4. Incitation: 7 (4.35%) 5. Demande de clarification : 13 (8.07%) 6. Répétition : 0 (0.00%) 7. Compensations: 3

	l'erreur en évidence et pour qu'il la corrige lui-même. (2) 73- Je préfère inciter mes étudiants à s'auto-corriger quand ils commettent des erreurs orales en FLE. (4)		(1.86%) Total: (100.0%)	161
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	-------------------------------	-----

Au questionnaire : 1 = fortement en désaccord, 2 = en désaccord, 3 = indécis, 4 = en accord et 5 = fortement en accord

Tableau II : Pratique idéale vs. Pratique réelle

Professeur 4	Type d'erreur					
	Grammaticale		Lexicale		Phonétique	
Techniques de la rétroaction	Pratique		Pratique		Pratique	
	idéale	Réelle	idéale	réelle	idéale	Réelle
Reformulation	3	10 25.64%	3	2 66.67%	4	64 53.78%
Correction explicite	4	6 15.39%	4	0 0.00%	4	34 28.57%
Rétroaction métalinguistique	4	7 17.95%	4	0 0.00%	4	15 12.61%
Incitation	4	5 12.82%	4	0 0.00%	2	2 1.68%
Demande de clarification	5	10 25.64%	3	1 33.33	3	2 1.68%
Répétition	5	0 0.00%	3	0 0.00%	3	0 0.00%
Compensations		1 2.56%		0 0.00%		2 1.68%
Total		39 100.0%		3 100.0%		119 100.0%

Pratique idéale : 1 = fortement en désaccord, 2 = en désaccord, 3 = indécis, 4 = en accord et 5 = fortement en accord

7.5 Professeur 5:

Tableau I : Les résultats de trios outils

Professeur 5	Croyances		Pratiques
	Questionnaire	Entrevue	Observation
Moment de correction	27-Les professeurs de FLE doivent corriger l'erreur orale de l'étudiant tout de suite après qu'elle a été faite. (5) 49- Les professeurs de FLE doivent traiter les erreurs orales des étudiants à la fin du cours. (2)	Le professeur doit corriger les erreurs tout de suite car l'étudiant est plus conscient à ses erreurs à ce moment qu'à la fin du cours.	Correction immédiate: 140 (100%) Correction différée: 0 (00.0%)
Fréquence de la rétroaction corrective	25- Le professeur doit corriger toutes les erreurs orales de l'étudiant en FLE. (4) 35- Le professeur de FLE doit corriger les erreurs orales récurrentes seulement. (2)	Le professeur doit corriger toutes les erreurs de l'apprenant pour qu'il soit capable de l'utiliser correctement et pour ne rien laisser de faux ou équivoque.	Total des erreurs: 169 (100.0%) Total de correction: 140 (82.84%) Pas de correction: 29 (17.16%)
Techniques utilisées en général	23-J'utilise la reformulation en réaction aux erreurs orales en classe de FLE. (3) 43-Devant les erreurs orales en FLE, je préfère la correction explicite. (2) 47- La rétroaction métalinguistique est ma technique préférée pour corriger les erreurs orales de l'étudiant en FLE. (2) 65- Je répète toujours l'erreur orale de l'étudiant en ajustant l'intonation de ma voix pour mettre l'erreur en évidence et pour qu'il la corrige lui-même. (4) 73- Je préfère inciter mes étudiants à s'auto-corriger	Je préfère pousser mes étudiants à s'auto-corriger car ceci mène à un apprentissage autonome, ce qui représente l'une des tendances nouvelles en éducation. Si mes étudiants n'arrivent pas à s'auto-corriger, j'interviens.	1. Reformulation: 74 (52.86%) 2. Correction explicite : 28 (20.0%) 3. Métalinguistique : 6 (4.28%) 4. Incitation: 4 (2.86%) 5. Demande de clarification : 6 (4.28%) 6. Répétition : 2 (1.43%) 7. Compensations: 20 (14.29%) Total: 140 (100.0%)

	quand ils commettent des erreurs orales en FLE. (5)		
--	-----------------------------------------------------	--	--

Au questionnaire : 1 = fortement en désaccord, 2 = en désaccord, 3 = indécis, 4 = en accord et 5 = fortement en accord

Tableau II : Pratique idéale vs. Pratique réelle

Professeur 5	Type d'erreur					
	Grammaticale		Lexicale		Phonétique	
Techniques de la rétroaction	Pratique		Pratique		Pratique	
	idéale	Réelle	idéale	réelle	idéale	Réelle
Reformulation	2	31 57.40%	2	4 40.00%	2	39 51.31%
Correction explicite	1	10 18.52%	4	3 30.00%	2	15 19.74%
Rétroaction métalinguistique	4	3 5.56%	5	0 0.00%	4	3 3.95%
Incitation	5	1 1.85%	5	0 0.00%	4	3 3.95%
Demande de clarification	4	3 5.56%	5	0 0.00%	5	3 3.95%
Répétition	4	0 0.00%	5	0 0.00%	4	2 2.63%
Compensations		6 11.11%		3 30.00%		11 14.47%
Total		54 100.0%		10 100.0%		76 100.0%

Pratique idéale : 1 = fortement en désaccord, 2 = en désaccord, 3 = indécis, 4 = en accord et 5 = fortement en accord

7.6 Professeur 6:

Tableau I : Les résultats de trios outils

Professeur 6	Croyances		Pratiques
	<i>Questionnaire</i>	<i>Entrevue</i>	<i>Observation</i>
Moment de correction	27- Les professeurs de FLE doivent corriger l'erreur orale de l'étudiant tout de suite après qu'elle a été faite. (5) 49- Les professeurs de FLE doivent traiter les erreurs orales des étudiants à la fin du cours. (1)	La correction des erreurs orales doit être effectuée tout de suite et pas à la fin du cours pour que l'étudiant puisse prendre connaissance de la bonne forme et dans ce cas il sera plus attentif.	Correction immédiate: 100 (84.75%) Correction différée: 18 (15.25%)
Fréquence de la rétroaction corrective	25- Le professeur doit corriger toutes les erreurs orales de l'étudiant en FLE. (4) 35- Le professeur de FLE doit corriger les erreurs orales récurrentes seulement. (1)	Le professeur doit corriger toutes les erreurs pour que les étudiants sachent leurs erreurs et les éviter à l'avenir.	Total des erreurs: 140 (100.0%) Total de correction: 118 (84.29%) Pas de correction: 22 (15.71%)
Techniques utilisées en général	23- J'utilise la reformulation en réaction aux erreurs orales en classe de FLE. (4) 43- Devant les erreurs orales en FLE, je préfère la correction explicite. (4) 47- La rétroaction métalinguistique est ma technique préférée pour corriger les erreurs orales de l'étudiant en FLE. (3) 65- Je répète toujours l'erreur orale de l'étudiant en ajustant l'intonation de ma voix pour mettre l'erreur en évidence et pour qu'il la corrige lui-même. (3) 73- Je préfère inciter mes	Bien sûre, je préfère inciter mes étudiants à s'auto-corriger et s'ils n'arrivent, j'interviens.	1. Reformulation: 62 (52.54%) 2. Correction explicite : 20 (16.95%) 3. Métalinguistique : 4 (3.39%) 4. Incitation: 7 (5.93%) 5. Demande de clarification : 2 (1.70%) 6. Répétition : 8 (6.78%) 7. Compensations: 15 (12.71%) Total: 118 (100.0%)

	étudiants à s'auto-corriger quand ils commettent des erreurs orales en FLE. (5)		
--	---------------------------------------------------------------------------------	--	--

Au questionnaire : 1 = fortement en désaccord, 2 = en désaccord, 3 = indécis, 4 = en accord et 5 = fortement en accord

Tableau II : Pratique idéale vs. Pratique réelle

Professeur 6	Type d'erreur					
	Grammaticale		Lexicale		Phonétique	
Techniques de la rétroaction	Pratique		Pratique		Pratique	
	idéale	Réelle	idéale	réelle	idéale	Réelle
Reformulation	5	27 50.94%	1	3 13.64%	5	32 74.41%
Correction explicite	2	4 7.55%	2	7 31.82%	4	9 20.93%
Rétroaction métalinguistique	4	2 3.77%	4	1 4.54%	1	1 2.33%
Incitation	3	6 11.32%	5	1 4.54%	1	0 0.00%
Demande de clarification	5	2 3.77%	4	0 0.00%	1	0 0.00%
Répétition	1	5 9.44%	3	3 13.64%	5	0 0.00%
Compensations		7 13.21%		7 31.82%		1 2.33%
Total		53 100.0%		22 100.0%		43 100.0%

Pratique idéale : 1 = fortement en désaccord, 2 = en désaccord, 3 = indécis, 4 = en accord et 5 = fortement en accord

7.7 Professeur 7:

Tableau I : Les résultats de trios outils

Professeur 7	Croyances		Pratiques
	<i>Questionnaire</i>	<i>Entrevue</i>	<i>Observation</i>
Moment de correction	27-Les professeurs de FLE doivent corriger l'erreur orale de l'étudiant tout de suite après qu'elle a été faite. (1) 49- Les professeurs de FLE doivent traiter les erreurs orales des étudiants à la fin du cours. (4)	Je préfère corriger les erreurs des étudiants à la fin du cours. J'attire l'attention des étudiants aux erreurs communes pour encourager mes étudiants à parler.	Correction immédiate: 83 (100%) Correction différée: 0 (00.0%)
Fréquence de la rétroaction corrective	25- Le professeur doit corriger toutes les erreurs orales de l'étudiant en FLE. (1) 35- Le professeur de FLE doit corriger les erreurs orales récurrentes seulement. (4)	Pas toutes les erreurs, parce qu'il y a des fautes fréquentes qui sont dues à la nature même de la langue maternelle, et à la différence spécifique entre celle-ci et la langue d'acquisition; par exemple, les voyelles peuvent être prononcées d'une manière différente d'une langue à l'autre, et ce sera une sorte de perte de temps quand on corrige toutes les erreurs orales, surtout pour les débutants.	Total des erreurs: 87 (100.0%) Total de correction: 83 (95.40%) Pas de correction: 4 (4.60%)
Techniques utilisées en général	23-J'utilise la reformulation en réaction aux erreurs orales en classe de FLE. (1) 43-Devant les erreurs orales en FLE, je préfère la	Je préfère l'autocorrection. Elle aide l'apprenant à être de plus en plus conscient de	1. Reformulation: 47 (56.63%) 2. Correction explicite : 10 (12.05%)

	<p>correction explicite. (2)</p> <p>47- La rétroaction métalinguistique est ma technique préférée pour corriger les erreurs orales de l'étudiant en FLE. (4)</p> <p>65- Je répète toujours l'erreur orale de l'étudiant en ajustant l'intonation de ma voix pour mettre l'erreur en évidence et pour qu'il la corrige lui-même. (5)</p> <p>73- Je préfère inciter mes étudiants à s'auto-corriger quand ils commettent des erreurs orales en FLE. (4)</p>	<p>ses propres fautes et à développer son esprit critique. J'incite les étudiants à prendre connaissance de leurs erreurs, ensuite ils cherchent à s'autocorriger.</p>	<p>3. Métalinguistique : 5 (6.03%)</p> <p>4. Incitation: 3 (3.61%)</p> <p>5. Demande de clarification : 3 (3.61%)</p> <p>6. Répétition : 0 (00.0%)</p> <p>7. Compensations: 15 (18.07%)</p> <p>Total: 83 (100.0%)</p>
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Au questionnaire : 1 = fortement en désaccord, 2 = en désaccord, 3 = indécis, 4 = en accord et 5 = fortement en accord

Tableau II : Pratique idéale vs. Pratique réelle

Professeur 7	Type d'erreur					
	Grammaticale		Lexicale		Phonétique	
Techniques de la rétroaction	Pratique		Pratique		Pratique	
	idéale	Réelle	idéale	réelle	idéale	Réelle
Reformulation	1	16 50.00%	4	3 60.00%	4	28 60.87%
Correction explicite	4	4 12.50%	5	1 20.00%	4	5 10.87%
Rétroaction métalinguistique	5	3 9.37%	5	0 0.00%	3	2 4.35%
Incitation	1	1 3.13%	5	0 0.00%	5	2 4.35%
Demande de clarification	4	3 9.37%	5	0 0.00%	5	0 0.00%

Répétition	3	0 0.00%	5	0 0.00%	3	0 0.00%
Compensations		5 15.63%		1 20.00%		9 19.56%
Total		32 100.0%		5 100.0%		46 100.0%

Pratique idéale : 1 = fortement en désaccord, 2 = en désaccord, 3 = indécis, 4 = en accord et 5 = fortement en accord

7.8 Professeur 8:

Tableau I : Les résultats de trios outils

Professeur 8	Croyances		Pratiques
	<i>Questionnaire</i>	<i>Entrevue</i>	<i>Observation</i>
Moment de correction	27-Les professeurs de FLE doivent corriger l'erreur orale de l'étudiant tout de suite après qu'elle a été faite. (3) 49- Les professeurs de FLE doivent traiter les erreurs orales des étudiants à la fin du cours. (4)	Je préfère corriger l'étudiant après qu'il termine sa production pour ne le pas déranger ou bien à la fin du cours, je attire l'attention des étudiants aux erreurs communes qu'ils ont fait.	Correction immédiate: 182 (100%) Correction différée: 0 (00.0%)
Fréquence de la rétroaction corrective	25- Le professeur doit corriger toutes les erreurs orales de l'étudiant en FLE. (3) 35- Le professeur de FLE doit corriger les erreurs orales récurrentes seulement. (3)	Ça dépend le niveau de l'étudiant. Je ne corrige pas toutes les erreurs orales surtout avec les débutants et les étudiants timides ou ayant un faible niveau pour les encourager à s'exprimer et pour ne pas couper leurs chaînes d'idées. De plus, il y a des productions qui sont acceptées à l'oral tandis qu'elles ne le sont pas à l'écrit. On peut attirer l'attention de l'étudiant à quelles erreurs, s'il les répète. On n'arrive pas à corriger toutes les erreurs avec les débutant parce que	Total des erreurs: 142 (100.0%) Total de correction: 63 (44.37%) Pas de correction: 79 (55.63%)

		ça fait perdre le temps surtout s'il fait les mêmes erreurs. Mais avec les étudiants avancés, j'insiste à tout corriger.	
Techniques utilisées en général	<p>23-J'utilise la reformulation en réaction aux erreurs orales en classe de FLE. (2)</p> <p>43-Devant les erreurs orales en FLE, je préfère la correction explicite. (2)</p> <p>47- La rétroaction métalinguistique est ma technique préférée pour corriger les erreurs orales de l'étudiant en FLE. (5)</p> <p>65- Je répète toujours l'erreur orale de l'étudiant en ajustant l'intonation de ma voix pour mettre l'erreur en évidence et pour qu'il la corrige lui-même. (5)</p> <p>73- Je préfère inciter mes étudiants à s'auto-corriger quand ils commettent des erreurs orales en FLE. (4)</p>	<p>Je préfère l'autocorrection. Mais les techniques utilisées dépendent du niveau de l'étudiant. Je pousse l'étudiant avancé à s'autocorriger mais je peux corriger moi-même les erreurs du débutant en lui montrant les erreurs qu'il a commises pour qu'il fasse attention après. Autrement dit, si la correction dépasse le niveau de l'étudiant, je peux intervenir. Si non, j'insiste qu'il s'autocorrige.</p>	<p>1. Reformulation: 42 (66.66%)</p> <p>2. Correction explicite : 5 (7.94%)</p> <p>3. Métalinguistique : 5 (7.94%)</p> <p>4. Incitation: 2 (3.17%)</p> <p>5. Demande de clarification : 1 (1.59%)</p> <p>6. Répétition : 0 (00.0%)</p> <p>7. Compensations: 8 (12.70%)</p> <p>Total: 63 (100.0%)</p>

Au questionnaire : 1 = fortement en désaccord, 2 = en désaccord, 3 = indécis, 4 = en accord et 5 = fortement en accord

Tableau II : Pratique idéale vs. Pratique réelle

Professeur 8	Type d'erreur					
	Grammaticale		Lexicale		Phonétique	
Techniques de la rétroaction	Pratique		Pratique		Pratique	
	idéale	Réelle	idéale	réelle	idéale	Réelle
Reformulation	1	23	1	6	1	13
		82.15%		37.50%		68.43%

Correction explicite	1	0 0.00%	4	4 25.00%	2	1 5.26%
Rétroaction métalinguistique	5	2 7.14%	2	2 12.50%	3	1 5.26%
Incitation	3	1 3.57%	2	0 0.00%	2	1 5.26%
Demande de clarification	4	0 0.00%	1	1 6.25%	4	0 0.00%
Répétition	3	0 0.00%	2	0 0.00%	3	0 0.00%
Compensations		2 7.14%		3 18.75%		3 15.79%
Total		28 100.0%		16 100.0%		19 100.0%

Pratique idéale : 1 = fortement en désaccord, 2 = en désaccord, 3 = indécis, 4 = en accord et 5 = fortement en accord

7.9 Professeur 9:

Tableau I : Les résultats de trios outils

Professeur 9	Croyances		Pratiques
	<i>Questionnaire</i>	<i>Entrevue</i>	<i>Observation</i>
Moment de correction	27-Les professeurs de FLE doivent corriger l'erreur orale de l'étudiant tout de suite après qu'elle a été faite. (3) 49- Les professeurs de FLE doivent traiter les erreurs orales des étudiants à la fin du cours. (3)	Le prof doit utiliser la technique convenable sans entraver la communication. Si l'erreur est grave, le prof doit la corriger tout de suite mais aussi sans entraver la communication orale pour que l'étudiant fasse attention et ne la répète encore une fois. Mais si la correction va couper la communication ou déranger l'activité orale, il peut attendre jusqu'à la fin pour la corriger.	Correction immédiate: 182 (100%) Correction différée: 0 (00.0%)
Fréquence de la rétroaction corrective	25- Le professeur doit corriger toutes les erreurs orales de l'étudiant en FLE. (3) 35- Le professeur de FLE doit corriger les erreurs orales récurrentes seulement. (3)	Ça dépend de la situation et du moment d'erreur. Si la correction ne dérange pas la communication, je peux corriger toutes les erreurs. Sinon, je laisse tomber quelques erreurs pour encourager l'étudiant et ne pas le perturber.	Total des erreurs: 259 (100.0%) Total de correction: 182 (70.27%) Pas de correction: 77 (29.73%)

Techniques utilisées en général	<p>23-J'utilise la reformulation en réaction aux erreurs orales en classe de FLE. (3)</p> <p>43-Devant les erreurs orales en FLE, je préfère la correction explicite. (1)</p> <p>47- La rétroaction métalinguistique est ma technique préférée pour corriger les erreurs orales de l'étudiant en FLE. (4)</p> <p>65- Je répète toujours l'erreur orale de l'étudiant en ajustant l'intonation de ma voix pour mettre l'erreur en évidence et pour qu'il la corrige lui-même. (3)</p> <p>73- Je préfère inciter mes étudiants à s'auto-corriger quand ils commettent des erreurs orales en FLE. (4)</p>	<p>Je préfère pousser mes étudiants à s'autocorriger.</p> <p>Mais cela ne signifie pas que la reformulation ou la correction explicite ne sont pas efficaces. Je pense que ces deux techniques sont plus efficaces avec les étudiants débutants surtout au début de leur apprentissage.</p>	<p>1. Reformulation: 138 (75.82%)</p> <p>2. Correction explicite : 3 (1.65%)</p> <p>3. Métalinguistique : 2 (1.10%)</p> <p>4. Incitation: 4 (2.20%)</p> <p>5. Demande de clarification : 3 (1.65%)</p> <p>6. Répétition : 1 (0.55%)</p> <p>7. Compensations: 31 (17.03%)</p> <p>Total: 182 (100.0%)</p>
----------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Au questionnaire : 1 = fortement en désaccord, 2 = en désaccord, 3 = indécis, 4 = en accord et 5 = fortement en accord

Tableau II : Pratique idéale vs. Pratique réelle

Professeur 9	Type d'erreur					
	Grammaticale		Lexicale		Phonétique	
Techniques de la rétroaction	Pratique		Pratique		Pratique	
	idéale	Réelle	idéale	réelle	idéale	Réelle
Reformulation	1	81 80.20%	2	12 44.45%	5	45 83.34%
Correction explicite	3	1 0.99%	5	1 3.70%	3	1 1.85%
Rétroaction métalinguistique	2	0 0.00%	3	1 3.70%	4	1 1.85%
Incitation	5	1 0.99%	1	2 7.41%	4	1 1.85%

Demande de clarification	4	2 1.98%	2	1 3.70%	2	0 0.00%
Répétition	4	1 0.99%	3	0 0.00%	2	0 0.00%
Compensations		15 14.85%	2	10 37.04%		6 11.11%
Total		101 100.0%		27 100.0%		54 100.0%

Pratique idéale : 1 = fortement en désaccord, 2 = En désaccord, 3 = Indécis, 4 = En accord et 5 = Fortement en accord

ANNEXE 8

Test de Levene

Tableau1 : Test de Levene sur l'égalité des variances composant les quatre facteurs

Facteur	F	Sig.
Importance- effets	,111	,739
Reformulation	,944	,332
Négociation de la forme	,555	,457
Niveau	1,287	,258

Tableau 2 : Test de Levene sur l'égalité des autres variances (les items non conservé à l'analyse factorielle)

Items	F	Sig
15- Le professeur doit corriger toutes les erreurs orales de l'étudiant en FLE.	6,074	,015
17- Il faut avoir recours à la correction des erreurs seulement à l'écrit.	,008	,928
27- Les professeurs de FLE doivent corriger l'erreur orale de l'étudiant tout de suite après qu'elle a été faite.	18,288	,000
29- La plupart des étudiants aiment voir leurs productions orales corrigées en classe de FLE.	13,923	,000
31- Si le professeur de FLE ne corrige pas les erreurs orales des étudiants, la motivation de ceux-ci à apprendre le français diminuera.	,035	,853
35- Le professeur de FLE doit seulement corriger les erreurs orales récurrentes.	,434	,511
39- L'erreur est un signe de ce que l'étudiant ignore actuellement en FLE.	,386	,535

41- La pratique de la correction des erreurs orales en classe de FLE mène à une attitude négative envers l'apprentissage du français.	,008	,931
43- Devant les erreurs orales en FLE, je préfère la correction explicite.	1,463	,228
45- En corrigeant les erreurs orales de l'étudiant en FLE, le professeur doit prendre en considération ses capacités intellectuelles telles que l'attention et la mémoire.	,447	,505
55- Les professeurs de FLE doivent traiter les erreurs orales des étudiants à la fin du cours.	1,645	,201
57- En corrigeant les erreurs orales, le professeur ne doit pas utiliser des mots à connotation négative (ex : « Tout ce que tu as dit est faux » ou « tu n'as rien compris » ou « tu ne sais rien »).	7,829	,006
68- Si le professeur laisse les étudiants faire des erreurs orales dès le départ, il sera difficile de les en débarrasser par la suite.	,185	,667
69- Il faut utiliser différentes techniques pour corriger les erreurs orales en FLE.	,283	,595

ANNEXE 9

Exemples de l'analyse de l'observation

Le professeur : Bonjour

Les étudiants : Bonjour

Le professeur : Aujourd'hui, nous avons un document. Quel est le titre de ce document? Qui peut identifier, présenter ce document imparablement? Qu'est ce que vous croyez?

Une étudiante : Un époux rêve **dans l'appartement** à Paris. Une épouse rêve **dans l'appartement** ou dans une maison avec son amoureux.

Type d'erreur : Grammaticale

Technique utilisée : Pas de correction

Le professeur : Avant d'entrer dans les détails, il faut d'abord, comme je t'ai demandé de m'identifier le document, de me donner d'abord avant d'entrer dans les détails, de combien de parties se compose ce document?

Un étudiant : Deux

Le professeur : Alors lesquelles? Quelles sont les parties essentielles de ce document?

Un étudiant : La première partie est **une imaginé**.

Type d'erreur : Lexicale

Le professeur : C'est quoi ça! On ne peut pas dire une imaginé, mais c'est quoi ça?

Un **dessin**. Dessin c'est une **image**. Image de quoi? De combien de personne?

Moment de correction : Immédiate

Technique utilisée : Correction explicite

Les étudiants : Deux personnes.

Le professeur : Alors c'est une image et la deuxième partie, c'est quoi? Pour la première partie, nous sommes où?

Une étudiante : Nous sommes dans **l'agence immobilière**.

Type d'erreur : Grammaticale

Le professeur : Vous êtes sûr que nous sommes dans **une** agence immobilière?

Moment de correction : Immédiate

Technique utilisée : Reformulation

Le professeur : Dans la deuxième partie nous sommes où?

Une étudiante : à la gare.

Le professeur : Est-ce que nous sommes à la gare?

Un autre étudiant : Au Garage.

Le professeur : Bon, c'est au garage. Il y a combien de personnes dans ce garage.

Les étudiants : Trois personnes.

Le professeur : Est-ce que ces personnes se connaissent? Est-ce que ces trois personnes se connaissent à votre avis?

Un étudiant : Oui. Dans la première partie, un homme et une femme sont **deux couples**.

Type d'erreur : Lexicale

Le professeur : C'est **un couple**, pas deux couple, attention parce que vous vous trompez très souvent en utilisant le mot un couple qui veut dire que un couple se compose de deux personnes. Normalement c'est un homme et une femme.

Moment de correction : Immédiate

Technique utilisée : Correction explicite

Le professeur : Si je dis deux couples, ils seront composés de combien de personnes?

Les étudiants : Quatre

Le professeur : Ici, c'est un seul couple, un homme et une femme. Et la troisième personne qu'est ce qu'elle fait à votre avis?

Un étudiant : Il est garagiste et il regarde les deux personnes.

Le professeur : Bon, il regarde les deux personnes. Il est garagiste. Pourquoi vous dites qu'il est garagiste? Pourquoi vous dites ça?

L'étudiant : Ses vêtements et la veste de **Indroit** où il travaille.

Type d'erreur : Phonétique (endroit)

Technique utilisée : Pas de correction

Le professeur : Il se trouve où ce monsieur le garagiste?

L'étudiant : Dans le garage.

Le professeur : Dans le garage!

L'étudiant : Devant le garage et à **cote** de lui

Type d'erreur : Phonétique

Le professeur : À **côté** de lui

Moment de correction : Immédiate

Technique utilisée : Reformulation

L'étudiant : Et à côté de lui, il y a une voiture.

Un autre étudiant : Une voiture qui est en panne.

Le professeur : On ne sait pas mais on doit deviner qu'elle est en panne parce qu'on n'est pas sûr qu'elle est en panne. Très bien! Merci beaucoup! Donc, ces sont les deux parties essentielles dont se compose le document.

Le professeur : Un document. Le mot document se compose essentiellement de deux parties : un texte et une image. Quand je vous dis présenter un texte, c'est dans ce cas vous pouvez entrer dans les détails. C'est-à-dire le texte, un texte, c'est quoi un texte? Qu'est ce qu'il y a dans un texte?

Les étudiants : Des paragraphes.

Le professeur : C'est un texte écrit. Quand je vous demander de présenter le texte, indique moi ce que vous comprenez de ce texte, vous pouvez dans ce cas entrer dans les détails. Mais quand je parle d'un document, c'est un ensemble : un texte et une image. Donc il y a un texte et une image ou un dessin.

Le professeur : Moi, j'utilise rarement le mot dessin, pourquoi? Parce que dessin, oui c'est génial, c'est vrai il y a le destinataire, mais le mot image joue un rôle, si vous voulez, avec le texte comme dans ce document. Il y a toujours un rapport texte-image. Ici oui

Le texte est lié aux ouvrages dans ce document.

Oui c'est de la partie écrite. Tout ce qui est écrit, c'est la partie écrite. Tout ce qu'écrit, je peux le rappelle un texte. Tout ce qui est dessiné, c'est un dessin ou une image. Dans le document, il y a le texte et l'image. Pourquoi, le texte et l'image. Pourquoi l'image? Est-ce que le texte ne donne pas ce qu'on veut.

Un étudiants : Oui, mais l'image donne plus **des illustrations**.

Type d'erreur : Grammaticale + Phonétique

Le professeur : Plus **d'illustrations**

Moment de correction : Immédiate

Technique utilisée : Reformulation

Le professeur : Quel est le langage de l'image? Est-ce que pour une image, il y a une langue, il y a un langage?

Les étudiants : Oui

Le professeur : Quel est le langage de l'image? Le texte, quel est le langage? Pour le texte, il y a des phrases et pour l'image, il y a quoi? Imagination

Une étudiante : **Les peintir**

Type d'erreur : phonétique

Le professeur : Les peintir! C'est quoi les peints, comment ça s'écrit?

Peinture, ça vient du verbe peindre!

Moment de correction : Immédiate

Technique utilisée : Combinaison : Répétition + demande de clarification + correction explicite

L'étudiante : Oui

Le professeur : Vous voulez dire que la **peinture** est un langage? Mais, quel langage? La peinture est une autre chose. Tout simplement, si vous voyez ce document, est ce qu'il y a un texte?

Le professeur : Dans le texte, il y a un homme qui parle ou qui rêve attention au verbe réfléchir, c'est le deuxième groupe. Donc, attention à «ir». Est-ce qu'il dit je?

Une étudiante : Non

Le professeur : Qu'est ce qu'il dit, Mademoiselle?

L'étudiante : Paris, cinéma, théâtre, restaurant.

Le professeur : Ce sont les avantages de Paris? Donc, il parle de quelle ville d'abord?

L'étudiante : Il parle de Paris.

Le professeur : Donc, il parle de Paris. Quel type de ville? Cinéma, théâtre et restaurant? Cinéma, théâtre, restaurant, c'est quoi ça? Ce sont les avantages de Paris. Les avantages, on va écrire avantages, ça c'est avantage, avantage de quoi?

Un étudiant : avantage de Paris

Le professeur : Est-ce qu'on peut parler des avantages d'une ville? Les avantages de quoi? De la vie dans une ville. Donc, il y a la vie dans une ville. La vie dans une ville, ici je voudrais remplacer dans une ville par un adjectif. Ici dans cette phrase je dis la vie dans une ville, je voudrais remplacer dans une ville par un adjectif qualificatif.

Une étudiante : La vie **erbain**

Type d'erreur : Phonétique + Grammaticale

Le professeur : **Urbaine** (à haut voix), attention à la prononciation. La vie **urbaine**. Un autre adjectif, un autre vocabulaire, Hun, il y a quoi encore? Qui commence avec un C et qui se termine avec un E

Moment de correction : Immédiate

Technique utilisée : Correction explicite

Une étudiante : La vie citadine

Le professeur : Très bien la ville citadine. Donc, nous avons pour la ville dans une ville la vie urbaine et la vie citadelle. Et nous avons dit que le cinéma, le théâtre et le restaurant, ce sont les avantages de vivre dans une ville. Par rapport à quoi? Ce sont les avantages par rapport à quoi?

Les étudiants : Le travail

Une étudiante : Vous avez un appartement.

Le professeur : Il y a des avantages et des inconvénients. Les avantages c'est-à-dire les qualités et les inconvénients sont les défauts. Quand on parle des qualités de la vie dans une ville, nous la comparons avec quel autre type de vie?

Les étudiants : la vie rurale

Le professeur : Très bien la vie rurale. C'est quoi la vie rurale.

Un étudiant : la vie à la campagne.

Le professeur : Ou bien la vie dans....

Les étudiants : Dans une province

Le professeur : dans une province, ou bien en province, la vie en province. Nous parlons des avantages de la vie en ville et nous les comparons avec la vie à la campagne ou la vie rurale.

Le professeur : La question suivante, ces trois éléments : le cinéma, le théâtre et le restaurant, ces sont les avantages de la vie dans une ville, dans quel domaine?

Un étudiant : Le loisir!

Le professeur : Bon le loisir

Un autre étudiant : L'amusement!

Le professeur : L'amusement, il y a un autre mot qu'amusement, il y a un mot qui est plus approprié qu'amusement?

Une étudiante : **didaction**

Type d'erreur : Lexicale

Le professeur : C'est quoi didaction? Quel verbe? Tu connais le verbe?

Moment de correction : Immédiate

Technique utilisée : Rétroaction métalinguistique

L'étudiante : distraction

Le professeur : Très bien, distraction, ça vient de quel verbe? Le mot distraction vient de quel verbe?

Les étudiants : **destruire, distraller, distractuer, distrer**

Type d'erreur : 4 lexicale

Le professeur : A AA AAA, il y a combien de verbes! Vous avez mentionné quatre, détruire, distraller, distractuer, distrer, Réfléchissez, quel verbe, essayez.

Technique utilisée : Combinaison : Répétition + Incitation

Un étudiant : **Distractuire**

Type d'erreur : Lexicale

Le professeur : hahaha, écoute Mohamed, ça n'existe pas. Alors, je vous donne mon dictionnaire et vous cherchez, essayez de me donner le verbe de distraction.

Moment de correction : Immédiate

Technique utilisée : Incitation

Le professeur : Français arabe, non, c'est interdit. Français-français. Français arabe seulement pour la traduction en arabe pas dans ce cours. Ça c'est la première fois d'utiliser ce mot là?

Une étudiante lève sa main

Le professeur : oui

L'étudiante : Distraire

Le professeur : Tu as un dictionnaire?

L'étudiante : Non, je n'ai rien

Le professeur : Non, qui veut essayer. Il faut essayer de chercher dans un dictionnaire chez vous. Si vous voyez un mot dont vous ne connaissez pas le verbe, il faut le chercher, si non, vous allez rester comme ça avec ce mot.

Un étudiant : Distraire

Le professeur : Donnez-moi le sens de distraire.

L'étudiant : Séparer, détourner, reculer

Le professeur : Est-ce que : séparer, détourner et reculer, est ce que c'est vraiment la distraction?

L'étudiant : la distraction de quoi?

Le professeur : Est-ce que la distraction est là? C'est quoi la distraction en arabe?

Les étudiants : quels mots en arabe.

Le professeur : il n'ya aucun rapport. Qui veut essayer encore une fois? Langue au chat?

Un étudiant : ***Distractuire***

Type d'erreur : Lexicale

Le professeur : Une autre fois (il rit)! Le verbe c'est : **se distraire**. Le verbe pronominal se distraire, c'est-à-dire s'amuser. Il y a beaucoup de mots comme ça. Tu peux avoir un verbe et un mot un peu différent par rapport au verbe.

Moment de correction : Immédiate

Technique utilisée : Correction explicite

Une étudiante : se divertir

Le professeur : Oui se divertir c'est-à-dire s'amuser. Le verbe de distraction c'est se distraire. Ça vient de quoi? Ça vient de mot distrait. Vous connaissez le mot distrait? C'est quoi distrait. Si quelqu'un dit à quelqu'un : vous êtes distrait. C'est-à-dire quoi?

Un étudiant : Il ne fait pas attention.

Le professeur : Très bien, il ne fait pas attention. Distrait c'est-à-dire quelqu'un qui ne fait pas attention. Voilà! Donc, nous avons le cinéma, le théâtre et le restaurant dans le domaine de loisir et de distraction, de loisir et de distraction à l'intérieur ou à l'extérieur de la maison?

Les étudiants : À l'extérieur

Le professeur : Donc, nous parlons du loisir extérieur, de loisir et de distraction extérieurs Mais ici la femme, pour la femme, est ce que la femme dit quelque chose?

Les étudiants : Non

Le professeur : Non, mais qu'est ce qu'elle fait?

Les étudiants ensemble : Elle rêve, elle réfléchit

Le professeur : Non, pas comme ça, oui Chériene

Un étudiant (Chérine): Elle **rive vivre** à la campagne.
Type d'erreur : Phonétique + Grammaticale

Le professeur : Elle **rêve de** vivre à la campagne.
Moment de correction : Immédiate
Technique utilisée : Reformulation

L'étudiante : Elle paraît qu'elle ne pas sortir.
Type d'erreur : Grammaticale

Le professeur : Elle paraît qu'elle n'est pas sortie.
Moment de correction : Immédiate.
Technique utilisée : Reformulation

L'étudiante : Elle rêve qu'elle **assiste** dans la maison.
Type d'erreur : Lexicale

Le professeur : C'est-à-dire elle **s'installe autour** de la maison. Il y a quoi encore autour de l'image?

Moment de correction : Immédiate

Technique utilisée : Reformulation

Un étudiant : Il y a une maison

Le professeur : Il y a une maison, quoi encore, les avantages de la vie à la campagne, c'est quoi?

Les étudiants : La couleur **vert**, la verdure

Type d'erreur : Grammaticale

Le professeur : La couleur **verte**. On imagine qu'il y a des la brides. On écrit ,,ca au tableau. La vie à la ville n'attire pas la femme mais la femme est attirée à la vie simple dans un petit village. Pour quels raisons ? Nous avons dit, il y a la verdure, quoi encore?

Moment de correction : Immédiate

Technique utilisée : Reformulation

Un étudiant : Elle peut s'asseoir sous le soleil.

Le professeur : Donc, il y a le soleil, il y a quoi encore?

Une étudiante : Le calme

Le professeur : Quoi encore?

Un étudiant : Elle veut vivre dans **un** petite maison pas... **un grand** maison.

Type d'erreur : 4 erreurs grammaticales

Le professeur : Elle sent dans un petit domicile. Quoi encore? Quand on parle de la campagne, de la vie dans un village, dans une province, il y a un mot qui nous vient à la tête, que nous vient à l'esprit? Le premier mot qui nous vient à l'esprit, c'est quoi?

Moment de correction :

Type de correction : pas de correction

Une étudiante : Le calme

Le professeur : Mais. Le calme, la verdure et tout ça donne quel autre mot? Il y a le calme, le soleil, la couleur verte, tout ça ça donne (pause)

Un étudiant : La nature

Le professeur : Dans la nature, qu'est ce qu'il y a? Un mot qui commence par «p», Quand nous parlons de la couleur verte, du soleil, du calme, il y a un mot beaucoup plus général c'est le mot : le paysage.

Un étudiant : Le paysage

Le professeur : Oui, il y a un autre mot quand nous parlons plus de calme, plus de soleil. Il y a un mot plus que paysage. Il commence avec un «S» et se termine avec «é».

Un étudiant : La santé

Le professeur : La santé est seulement à la campagne! Commence avec un «S» et se termine avec un «é».

Le professeur : Alors, il y a le mot «sérénité». Il y a le mot une sérénité. Il y a serein comme un adjectif de sérénité. Si je parle d'un endroit, je peux utiliser l'adjectif de sérénité pour dire que c'est un endroit calme, ensoleillé et serein. Serein c'est-à-dire calme.

Le professeur : Nous sommes face à deux personnes, n'est ce pas?

Un étudiant : différentes

Le professeur : Différentes? Pourquoi elles sont différentes?

Une étudiante : L'homme, il **rêve** vivre dans une ville.

Type d'erreur : Grammaticale

Le professeur : **de** vivre dans une ville

Moment de correction : Immédiate

Technique utilisée : Reformulation

L'étudiante : Mais **son** femme

Type d'erreur : Grammaticale

Le professeur : Son ou sa?

Moment de correction : Immédiate

Technique utilisée : Rétroaction métalinguistique

L'étudiante : Sa

Le professeur : Sa femme

L'étudiante : Sa femme rêve vivre dans **une** campagne.

Type d'erreur : 3 Grammaticale

Le professeur : différentes, Parce que, merci beaucoup! Assez-vous! Nous sommes face à deux personnes plus diffères, une rêve de vivre dans une ville, l'autre rêve de vivre à la campagne. Pourquoi? Parce qu'il s'agit de deux types différents.

Moment de correction : Immédiate

Technique utilisée : Reformulation

Les étudiants : Dans une ville il y a beaucoup de choses à faire.

Le professeur : Il y a beaucoup de choses à faire, quoi encore? Dans une ville, qu'est ce qu'on peut faire? Nous avons parlé d'un appartement, du cinéma, du restaurant, du théâtre. Il y a aussi, on peut ajouter aux éléments cités dans le document, il y a les moyens de transport.

Une étudiante : Les chances de travail!

Le professeur : Très bien, quoi encore?

Une étudiante : Les magasins

Le professeur : Quels magasins? Le mot «magasin» est plus général.

L'étudiante : Des vêtements.

Le professeur : Des vêtements, de quoi encore?

Une autre étudiante : Des chaussures.

Le professeur : Quoi encore? Quand il y a des vêtements et des chaussures dans un magasin, comment on appelle ce magasin?

Un étudiant : **Une voiture**

Type d'erreur : Lexicale

Le professeur : Une voiture! Quand il y a des vêtements et des chaussures dans un même magasin comment on appelle ce magasin?

Moment de correction : Immédiate

Technique utilisée : Combinaison : Répétition + Rétroaction métalinguistique

Un étudiant : **Moule**

Type d'erreur : Lexicale

Le professeur : Moule! Ça, c'est pas français. Moule ce n'est pas un mot français.

Moment de correction : Immédiate

Technique utilisée : Combinaison : Répétition + Métalinguistique?

Une étudiante : Centre commercial

Le professeur : Un centre commercial, quoi est grand que le centre commercial?

Un étudiant : C'est général, il y a beaucoup de magasins.

Le professeur : Il y a deux types de magasins. Comme dit ces types de magasins. Normalement, un petit magasin qui est spécialiste dans un seul domaine. Magasin des vêtements, magasins des chaussures. Mais quand on voit plusieurs domaines dans un même endroit, on appelle ça soit un hypermarché parce qu'en France, il y avait supermarché et hypermarché. Le supermarché, ce n'est pas comme chez nous, seulement dans les alimentations. Mais, on peut trouver aussi des vêtements, on peut trouver aussi les jeux aux enfants, on peut trouver l'alimentation. C'est quoi alimentation?

Les étudiants : La nourriture

Le professeur : On peut trouver aussi les papèteries, c'est-à-dire quoi papèteries? Tout ce qui est papier, tout ce qui est stylo, tout se sert à écrire, on peut trouver aussi des stylos, des crayons, des papiers, des cahiers, etc. On peut tout trouver. C'est l'hypermarché et le supermarché. C'est quoi?

Un étudiant : Un magasin.

Le professeur : C'est un magasin des vêtements. Quels vêtements?

Les étudiants : Pour femmes ou pour hommes

Une étudiante : Vêtements **du** sport

Type d'erreur : Grammaticale

Pas de correction

Le professeur : Vous voyez, il y a plusieurs types de magasin, de super et hyper marché.

Le professeur : Le cinéma, le théâtre, le restaurant et nous avons ajouté les moyens de transports, les magasins, les supermarchés et les hypermarchés. Mais normalement, les supermarchés et les hypermarchés nous ne les trouvons jamais dans une campagne dans un village, ça se trouve uniquement dans les grandes villes. Il y a quoi encore dans les grandes villes?

Une étudiante : Un **clip**
Type d'erreur : Phonétique???????

Le professeur : Les (il fait une pause et comme il n'a pas écouté ou n'a pas compris)
Moment de correction : Immédiate
Technique utilisée : Incitation

L'étudiante : Le **clip**
Type d'erreur : Phonétique

Le professeur : Clip! Il n'y a pas ça, il y a **club**, il y a le stade. Il y a quoi encore?
Moment de correction : Immédiate
Technique utilisée : Combinaison : Répétition + Correction explicite

Une étudiante : L'hôpital

Un étudiant : Les grandes bibliothèques

Le professeur : Très bien, il y a les grandes bibliothèques, quoi encore?

Un étudiant : Les universités.

Le professeur : Il y a les universités, très bien! Les universités

Un étudiant : Les administrations **gouvernementales**
Type d'erreur : Phonétique

Le professeur : Très bien, les administrations **gouvernementales**. Quoi encore?
Moment de correction : Immédiate
Technique utilisée : Reformulation

Une étudiante : Les **hôpitals**
Type d'erreur : Grammaticale

Le professeur : Les **hôpitaux**, Les grands hôpitaux. Vous voyez, il y a beaucoup d'avantages et il y a beaucoup de qualités de la vie dans les grandes villes, pour l'homme, n'est ce pas? pour vous et pour tout le monde. Mais est ce que tout le monde préfère la vie dans une ville?
Moment de correction : Immédiate
Technique utilisée : Reformulation

Les étudiants : Non

Le professeur : Non et nous avons une preuve qui est ici (pause)

Un étudiant : L'exemple **de** femme

Type d'erreur : Grammaticale

Le professeur : L'exemple **de la** femme qui apporte pour elle le cinéma, le théâtre, les grands magasins, les grandes surfaces, si on parle de grands magasins, on parle des grandes surfaces, c'est quoi les grandes surfaces, ces sont les grands magasins, les grands supermarchés ou les hypermarchés.

Moment de correction : Immédiate

Technique utilisée : Reformulation

Le professeur : Pour elle, qu'est ce qu'est nécessaire? Qu'est ce qu'est nécessaire pour cette femme?

Une étudiante : Le soleil

Le professeur : Le soleil, la nature, le paysage, vous voyez

Un étudiant : La vie simple

Le professeur : Donc, nous avons un problème? Oui ou Non?

Les étudiants : Oui

Le professeur : Pourquoi nous avons un problème? Parce que nous avons commencé de parle d'un couple, c'est quoi un couple?

Une étudiante : Un homme et **un** femme qui sont mariés

Type d'erreur : Grammaticale

Le professeur : Un homme et **une** femme qui sont mariés ou qui ne sont pas mariés, mais ils vivent ensemble. Un couple est un homme et une femme soit qu'il ya le mariage soit il n'y a pas de mariage, c'est un couple. Vous comprenez ça? Donc, c'est sont deux personnes qui vivent ensemble.

Moment de correction : Immédiate

Technique utilisée : Reformulation

Le professeur : Comment vivent ensemble avec deux visions différentes, deux points de vue différents? Quel sont les deux points de vue différents?

Les étudiants : La vie dans une ville et la vie à la campagne.

Le professeur : Alors, nous sommes partagés entre l'homme et la femme. Maintenant, la classe elle aussi est partagée. Elle est partagée en homme et en femme. Nous allons constituer les groupes pour essayer de discuter. Pas de problème. Soit les femmes vont convaincre les hommes soit les hommes vont persuader les femmes de leurs points de vue, nous allons voir des dialogues entre un homme et une femme. Chacun va s'exprimer. Chacun va présenter son point de vue et nous allons voir à la fin qui sera gagner oui qui va gagner, qui sera le gagnant ou qui va gagner, ok? Vous comprenez?

Les étudiants : Oui

Le professeur : Donc, vous êtes partagés, mais vous n'avez pas laissé partager. C'est-à-dire, par exemple, Mohamed va travailler avec Sarah, Saber avec Omnia, etc. Au fond de la classe pendant 10 minutes vous allez préparer un petit dialogue et vous allez imaginer ou constituer le couple. Vous allez discuter le problème de la vie dans une ville et la vie à la campagne.

Après 10 minutes

Le professeur : Nous allons commencer par les groupes. Qui groupe volontaire va jouer le premier? Le groupe de Hani, ok?

Un groupe de deux étudiants font un dialogue devant tout la classe. Le prof a corrigé les erreurs des étudiants à la fin en utilisant la correction explicite

Une étudiante : Allo

Un étudiant : Allo, Bonjour

L'étudiante : Bonjour Hani

L'étudiant : Comment ça va?

L'étudiante : Ça va bien et toi?

L'étudiant : Ça va bien **aussi**, tu n'es pas venue à l'entreprise, pourquoi?

L'étudiante : Je veux déménager.

L'étudiant : Tu as trouvé un **appartement**

Type d'erreur : Phonétique

Pas de correction

L'étudiante : Jusqu'à maintenant non, je cherche. Je n'aime pas vivre ici.

L'étudiant : À Paris!

L'étudiante : La vie à Paris est incroyable.

L'étudiant : Pourquoi! La vie **en** (*erreur grammaticale- pas de correction*) ville est **très bien** (*erreur lexicale- Correction différée- Correction explicite*). Il y a dans le sud de notre appartement un restaurant, un cinéma, un théâtre, une école pour les enfants.

L'étudiante : La vie dans la ville est très ennuyeuse, mais **dans** la campagne elle est confortable. Il y a le soleil.

Type d'erreur : Grammaticale

Moment de correction différée

Technique utilisée : Correction explicite

L'étudiant : Très confortable mais dans les grandes villes, il y a les facultés, les universités et il y a aussi les administrations gouvernementales, tout ça!

L'étudiante : Mais, **j'ai une suggestion.**

Type d'erreur : Lexicale

Moment de correction : Différée

Technique utilisée : Correction explicite

L'étudiant : Quelle suggestion?

L'étudiant : Tu peux essayer encore une fois **pour** (*erreur grammaticale- pas de correction*) chercher un appartement **dans un** campagne? (*2 erreurs grammaticales- Moment de correction : Différée- Technique utilisée : Correction explicite*)

L'étudiant : Ah, c'est fatigant, désolé!

L'étudiante : ok, au revoir

L'étudiant : au revoir

Le professeur : Merci tous les deux. Très bien! Quelles sont vos remarques? Est-ce que vous avez bien vu?

Les étudiants : Oui

Le professeur : Il s'agit de quoi? Il s'agit d'un dialogue. Sous forme de quoi? Sous forme

Un étudiant : Conversation

Le professeur : Conversation téléphonique. Alors, il s'agit d'une conversation. Oui c'est vrai les deux sont face à face. Première remarques, est ce que vous avez bien vu?

Les étudiants : Oui

Le professeur : Oui, vous avez bien vu. Vous avez bien entendu?

Les étudiants : Oui

Le professeur : Très bien! Quel est l'adjectif qu'on peut donner à ce groupe?

Un étudiant : Fatigant

Le professeur : Le groupe est fatigant!

Une étudiante : Excellent

Le professeur : Fatigant, excellent, quels adjectifs! Fatigant c'est-à-dire qu'ils vous ont fatigués. Il vous a fatigué, le groupe?

Les étudiants : Non

Le professeur : Vous êtes fatigués après

Les étudiants : non

Le professeur : Il y a par exemple Hani qui a dit, la vie est très bien. Le mot très bien on ne peut pas l'utiliser avec la vie.

Un autre étudiant : La qualité de la vie est très bien.

Le professeur : Peut-être, mais la vie est très bien, c'est un peu arabe. Donc, il l faut dire

Une étudiante : agréable

Le professeur : La vie est convenable, la vie est

Une étudiante : **charme**

*Type d'erreur : Lexicale (relié à la première LE, en français on dit **charmante**)*

Pas de correction

Une autre étudiante : facile

Le professeur : est facile! Oui, la vie est bonne, belle, calme, mais la vie est très bien est très rarement dit. Il y a Noura qui a dit «J'ai une suggestion», c'est rarement dit. J'ai une proposition à te faire ou bien proposer, je te propose tout simplement. Il y a la troisième chose et la dernière chose «dans une campagne», «dans une ville» ok. Mais, dans une campagne, il faut dire à la campagne. En général c'est un groupe spontané. C'est quoi spontané. Il y a spontanéité. Spontanéité, c'est-à-dire c'est facile de se changer, de se parler, spontané c'est-à-dire qui parle facilement, qui change les paroles facilement (le prof a dit le sens en arabe). C'est un groupe spontané, ok! Noura et Hani, merci!
Je trouve que c'est un bon groupe. Merci pour aujourd'hui!

