

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

ESSAI PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ENSEIGNEMENT

PAR
MARILYNE JULIEN

LES RÉPERCUSSIONS DE L'UTILISATION DE LA RÉTROACTION
CORRECTIVE SUR LA COMPÉTENCE À COMMUNIQUER ORALEMENT EN
ESPAGNOL LANGUE TIERCE D'ÉLÈVES DU SECONDAIRE

AVRIL 2023

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire, de cette thèse ou de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire, de sa thèse ou de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire, cette thèse ou cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire, de cette thèse et de son essai requiert son autorisation.

*À Sophianne, Charlotte et Raphaëlle.
Puissez-vous faire preuve de résilience dans tout ce que vous entreprenez.*

REMERCIEMENTS

J'aimerais premièrement remercier mon directeur de recherche, Christian Dumais. La réalisation d'un essai m'apparaissait une tâche colossale, mais il a su me guider tout au long de ce grand projet. Sa rigueur, son souci du détail, sa compréhension et sa disponibilité ont fait en sorte que j'ai pu mener à terme cet essai. Merci de m'avoir accompagnée durant ces années et merci de m'avoir transmis ce goût pour la recherche qui auparavant m'était inconnu. Je peux affirmer, à la suite de ce long processus, que je suis fière d'avoir réalisé cet essai. Merci infiniment.

Je remercie la direction de mon école secondaire qui a été très compréhensive lors de mes stages et qui a fait tout en son pouvoir pour m'accommoder. Merci à mes collègues de travail Mme Marie-France Léger et Mme Valérie Lamoureux qui ont accepté sans hésitation d'être mes enseignantes associées lors des stages. Votre disponibilité, vos conseils et votre support moral m'ont été d'une aide précieuse. Je remercie aussi mes élèves qui ont participé avec enthousiasme à cette intervention. J'ai été heureuse côtoyer des élèves aussi curieux d'en apprendre sur la langue espagnole.

Je voudrais remercier ma famille sans qui tout cela n'aurait aucunement été possible. Merci à vous d'avoir été présents pour vous occuper de mes filles à maintes reprises que ce soit lors des cours en ligne, lors des rencontres en présentiel ou lors de l'écriture de cet essai. Merci à mes parents pour qui l'éducation a toujours été importante et qui m'ont toujours incitée à continuer et m'ont aidé durant toutes ces années. Je remercie mon mari d'avoir toujours été présent et de m'avoir encouragée lors des moments plus difficiles. Merci de faire si bonne équipe avec moi. Finalement, merci à mes trois merveilleuses filles. Vous avez été à mes côtés à plusieurs reprises durant la réalisation de cette maîtrise et votre présence m'apporte beaucoup de bonheur.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	iii
TABLE DES MATIÈRES	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	viii
RÉSUMÉ	ix
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I.....	3
PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 L'apprentissage de l'espagnol langue tierce	3
1.2 L'efficacité des formes de rétroaction corrective à l'oral	4
1.3 L'utilisation de la rétroaction corrective par les enseignants.....	6
1.4 Les répercussions de la rétroaction corrective chez les élèves	7
1.5 L'enseignement et l'évaluation de l'espagnol dans les écoles secondaires québécoises	9
1.6 La question de recherche.....	10
CHAPITRE II	12
CADRE THÉORIQUE	12
2.1 L'oral.....	12
2.1.1 L'oral préparé et l'oral spontané	13
2.1.2 Les groupes conversationnels	13
2.1.2 L'approche communicative.....	15
2.2 La rétroaction corrective	16
2.2.1 Les techniques de rétroaction corrective.....	17

2.2.2 L'efficacité des techniques de rétroaction corrective.....	20
2.3 L'erreur	22
2.3.1 La saisie et la réparation de l'erreur	23
2.4 L'objectif de recherche	27
CHAPITRE III	28
MÉTHODOLOGIE.....	28
3.1 Le type de recherche	28
3.2 Le contexte de l'intervention et la présentation des participants	29
3.3 L'intervention.....	30
3.4 Le déroulement de l'intervention	32
3.4.1 Les étapes de l'intervention	33
3.5 Les outils de collecte des données	39
3.6 L'analyse de données	41
CHAPITRE IV	43
RÉSULTATS ET ANALYSE	43
4.1 Le compte rendu critique de l'intervention réalisée.....	43
4.1.1 La production initiale	44
4.1.2 Analyse des six techniques de rétroaction corrective à l'oral	47
4.1.3 La production finale	54
4.2 La synthèse des résultats	57
4.3 Les compétences développées par l'enseignante	60
4.3.1 La compétence 2 - Maîtriser la langue d'enseignement.....	61
4.3.2 La compétence 3 - Planifier les situations d'enseignement et d'apprentissage .	62
4.3.3 La compétence 4 - Mettre en œuvre les situations d'enseignement et d'apprentissage.....	62
4.3.4 La compétence 5 - Évaluer les apprentissages	63
4.4.5 La compétence 11 - S'engager dans un développement professionnel continu et dans la vie de la profession	64
CHAPITRE V	66

SYNTHÈSE CRITIQUE ET CONCLUSION	66
5.1 La synthèse.....	66
5.2 Le développement professionnel	67
5.3 Les limites de l'intervention et les pistes d'améliorations possibles	68
RÉFÉRENCES.....	69
APPENDICE A.....	73
Grille d'observation 1	73
APPENDICE B.....	74
Grille d'observation 2	74

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Techniques de rétroaction correctives à l'oral	p.19
Tableau 2 : Les formes de réparations de l'erreur	p.26
Tableau 3 : Les objets de l'oral et les éléments enseignés	p. 35
Tableau 4 : Les tâches de l'enseignante et des élèves par période	p.36
Tableau 5 : Classement initial des élèves par niveau de réussite selon les objets d'oral	p.44
Tableau 6 : Classement final des élèves par niveau de réussite selon les objets d'oral	p.54

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

MÉLS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

MÉQ : Ministère de l'Éducation du Québec

PFÉQ : Programme de formation de l'école québécoise

RC : Rétroaction corrective

RÉSUMÉ

Le développement de la compétence à communiquer à l'oral fait partie intégrante des cours de langue espagnole. Afin d'appuyer les élèves dans ce développement, le personnel enseignant peut avoir recours à la rétroaction corrective à l'oral. Plusieurs recherches ont été effectuées afin de savoir si cette stratégie pédagogique est bénéfique pour les élèves, mais peu d'entre elles concernent l'espagnol comme langue tierce lors de l'enseignement en contexte québécois. Le premier objectif de cet essai est de développer les compétences professionnelles de l'enseignante (MÉQ, 2020). De plus, sachant le peu de données recueillies sur la rétroaction corrective à l'oral dans la langue d'enseignement en espagnol, une intervention a été menée au secondaire dans un cours de langue espagnole, comme langue tierce, ayant pour objectif d'observer les répercussions de l'utilisation des techniques de rétroaction corrective à l'oral sur le développement des compétences à communiquer oralement des élèves.

Dans le premier chapitre de cet essai, il est question de la problématique à propos de la rétroaction corrective à l'oral. Ensuite, un aperçu de l'enseignement de la langue espagnole au Québec est effectué. Par la suite, l'efficacité de l'utilisation de la rétroaction corrective à l'oral est abordée ainsi que ses répercussions. Ce chapitre se termine par l'élaboration de la question de recherche.

Le deuxième chapitre établit le cadre théorique nécessaire à l'élaboration de l'intervention. Les différentes recherches effectuées en lien avec la rétroaction corrective et les concepts tels que l'oral, la rétroaction corrective et l'erreur sont présentés.

Le troisième chapitre expose la méthodologie utilisée afin de réaliser cet essai. Premièrement, les outils nécessaires à la préparation, à la réalisation et à l'analyse des données de l'intervention sont présentés. Ensuite, le type de recherche effectué est expliqué. S'en suit une mise en contexte de l'intervention et les étapes qui ont été faites pour la réaliser. Finalement, les outils utilisés afin de faire l'analyse des données recueillies sont présentés.

Le quatrième chapitre de cet essai présente les résultats obtenus ainsi que l'analyse réalisée à la suite de l'intervention. Un compte rendu critique de l'intervention est présenté ainsi qu'un retour sur l'objectif principal de l'essai. Finalement, une analyse du développement des compétences professionnelles de l'enseignante est effectuée.

Le dernier chapitre de cet essai présente une synthèse critique de la réalisation de l'intervention, du développement professionnel de l'enseignante ainsi que les limites et les perspectives de cet essai.

DESCRIPTEURS : Rétroaction corrective à l'oral, techniques de rétroaction corrective, langue seconde ou étrangère, enseignement de l'espagnol

INTRODUCTION

Depuis plusieurs années, le contexte de mondialisation a favorisé une ouverture sur le monde suscitant ainsi un intérêt pour l'apprentissage des langues. Parmi les langues qui sont de plus en plus parlées, nous retrouvons la langue espagnole. Cette dernière est d'ailleurs enseignée dans certaines écoles secondaires du Québec, offrant ainsi la possibilité aux élèves d'apprendre une troisième langue (Belzil, 2006). Une des visées du Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ) au secondaire concerne le développement de la compétence à « interagir en espagnol » (PFÉQ, 2006 p.3). Afin de parvenir à atteindre ce but, l'enseignant d'espagnol doit utiliser plusieurs stratégies qui favorisent le développement de la compétence à communiquer oralement des élèves. Une des stratégies que l'enseignant peut utiliser est la rétroaction corrective. Celle-ci peut entraîner des répercussions importantes sur l'apprentissage des élèves en ce qui concerne l'espagnol comme langue tierce (Kartchava, 2014; Sánchez Calderón, 2014; Ferreira, 2006).

Afin de parfaire nos connaissances et compétences en tant que professionnelle de l'enseignement, la maîtrise en enseignement de l'espagnol au secondaire de l'Université du Québec à Trois-Rivières propose une initiation à la recherche en réalisant un essai à partir d'une intervention réalisée lors de notre deuxième stage. Il s'agit d'une démarche de recherche-action durant laquelle nous pouvons mettre en lien les différentes théories identifiées lors d'une recension des écrits. De plus, l'intervention réalisée nous permet de développer nos compétences professionnelles en tant qu'enseignante et de mener une réflexion sur ces dernières. Parmi la grande variété de contenus touchant le monde de l'éducation, la compétence à communiquer oralement des apprenants de langue seconde et tierce nous a particulièrement intéressée. C'est pourquoi nous avons mené une intervention liée à la rétroaction corrective à l'oral de l'espagnol comme langue tierce. Afin de pouvoir mettre en place les éléments de

cette démarche de recherche-action, cette dernière a été réalisée dans notre milieu scolaire et plus particulièrement avec un groupe d'élèves débutants de première secondaire ayant choisi l'espagnol comme cours optionnel.

La première partie de cet essai présente la problématique qui entoure la rétroaction corrective à l'oral dans un contexte d'enseignement de l'espagnol au secondaire. Ensuite, le second chapitre est consacré aux différentes recherches ayant été réalisées avec la thématique de la rétroaction corrective à l'oral et les résultats scientifiques qui en découlent. Le troisième chapitre aborde la méthodologie utilisée afin de mettre en place l'intervention à analyser. C'est dans le quatrième chapitre que se retrouvent les résultats obtenus lors de l'intervention en classe qui a permis de mettre en place la rétroaction corrective à l'oral et qu'on retrouve l'analyse de cette dernière intervention. Finalement, le dernier chapitre fait état de notre développement professionnel à la suite de l'intervention menée durant le stage et nous discutons des résultats. Nous terminons l'essai par une conclusion.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Le premier chapitre du présent essai fait état d'une problématique à propos de l'utilisation de la rétroaction corrective à l'oral dans les classes d'espagnol langue tierce au Québec. Premièrement, un aperçu de la diffusion de la langue espagnole au Québec ainsi que les difficultés pouvant accompagner son apprentissage sont exposés. Ensuite, l'efficacité des divers modèles de rétroaction corrective, leur utilisation en classe par les enseignants ainsi que les difficultés entourant la rétroaction corrective sont abordées. Par la suite, un aperçu de l'enseignement de l'espagnol dans les écoles secondaires québécoises est présenté. Finalement, la question de recherche de cet essai est formulée.

1.1 L'apprentissage de l'espagnol langue tierce

L'apprentissage d'une langue seconde ou tierce peut être un atout fort utile pour les élèves, et ce, tant à court terme qu'à long terme (Kirilova, 2016). Que ce soit pour communiquer à l'aide des technologies, pour avoir accès éventuellement à un emploi ou encore pour voyager, apprendre une langue seconde ou tierce peut être un avantage important pour les élèves québécois. Parmi le choix des langues apprises par les élèves québécois en contexte scolaire, nous retrouvons la possibilité d'apprendre la langue espagnole. Cette dernière, ne pouvant être considérée comme une langue seconde, car n'étant pas une langue officielle du Canada, est plutôt considérée comme une langue tierce pour des raisons sociopolitiques et du fait de sa grande diffusion et de son nombre élevé de locuteurs (Jetté, 2006). En effet, selon le recensement de 2016 effectué par le gouvernement du Canada, l'espagnol arrive en deuxième position, après l'arabe, comme langue maternelle tierce au Québec (Statistique Canada, 2017). Bien que la

langue espagnole soit répandue au Québec, son apprentissage peut comporter son lot de difficultés. En effet, plusieurs phénomènes linguistiques peuvent survenir affectant ainsi la production d'énoncés à l'oral dans la langue apprise. Les apparitions de calques, d'emprunts ou d'alternances codiques sont des phénomènes possibles chez les locuteurs francophones apprenant l'espagnol (Godenzzi, 2006). En plus des différentes interférences langagières, le temps de contact avec la langue peut aussi s'avérer problématique (Fiset-Asselin, 2006). Devenir compétent dans une langue demande temps et effort. Selon Lightbown (1985), l'atteinte d'un niveau de compétence langagière semblable à un locuteur natif ne peut pas être possible en considérant seulement le temps passé en classe. Un nombre d'heures devra être consacré à l'apprentissage de la langue en dehors de la classe et, en classe, des stratégies devront être déployées dont, entre autres, la rétroaction corrective qui peut être une stratégie utilisée afin de soutenir l'apprenant dans sa démarche (Ferreira, 2006).

1.2 L'efficacité des formes de rétroaction corrective à l'oral

Depuis plusieurs années, des chercheurs se sont intéressés aux différentes formes de la rétroaction corrective à l'oral et aux diverses répercussions que celle-ci a sur l'apprentissage des élèves (Ferreira, 2006; Lyster, Lightbown et Spada, 1999; Sánchez Calderón, 2014). Ces diverses recherches ont apporté leur lot de contradictions. Alors que les recherches de Truscott (1999) affirment que l'utilisation de la rétroaction corrective à l'oral n'est pas justifiée, celles de Lyster et al. (1999) soutiennent que celle-ci peut, au contraire, être une stratégie favorisant l'apprentissage des élèves. Bien que plusieurs recherches prétendent que les rétroactions correctives sont une forme de correction efficace, leur degré d'efficacité reste un sujet grandement controversé (Ferreira, 2006; Kartchava, 2014; Sánchez Calderón, 2014). Bien que la rétroaction corrective soit fréquemment utilisée dans les classes d'enseignement de langues

secondes¹, il est difficile de connaître la portée réelle qu'elle a sur l'apprentissage des élèves. Est-ce que la rétroaction corrective est comprise par les élèves? Est-elle intégrée dans leur discours par la suite? Existe-t-il certaines formes de rétroaction corrective plus efficaces? Plusieurs de ces questions restent à être clarifiées et analysées plus en profondeur. Selon Kartchava (2014), les études démontrent que la rétroaction corrective a une incidence pédagogique réelle, mais que les recherches ne sont pas claires face aux formes de rétroaction corrective à utiliser malgré certaines recherches menées sur le sujet. Par exemple, d'après les recherches de Fiset-Asselin (2006), la reformulation est une forme de rétroaction corrective qui est largement employée par les enseignants. Elle considère cependant que celle-ci n'est pas forcément la plus efficace lorsque vient le temps d'offrir une rétroaction corrective à l'oral pour les élèves, car la reformulation peut être considérée par les élèves comme étant une répétition non corrective de leur message. Pour d'autres auteures (Ferreira, 2006; Kartchava, 2014) la reformulation serait un moyen efficace d'offrir une rétroaction. En effet, la reformulation favoriserait l'acquisition à court terme de certaines structures de la langue d'apprentissage (Ferreira, 2006). Certaines disparités sont donc observables lorsque vient le temps d'utiliser les différentes formes de rétroactions correctives.

À la suite de la recension des écrits concernant la rétroaction corrective que nous avons menée, il nous a été possible de constater que la majorité des recherches qui ont été effectuées au Québec se concentrent sur les langues secondes telles que le français de niveau primaire dans une école québécoise (Lyster et Ranta, 1997), dans une école de langue de niveau universitaire où le français langue seconde est enseigné (Torrent, 2016) et l'anglais chez des adultes de 30 et 40 ans (Sánchez Calderón, 2014). À notre connaissance, quelques recherches seulement se sont centrées sur des classes d'espagnol langue étrangère, et ce, en Jamaïque, en Australie et en Écosse (Ferreira,

¹ Le terme « langue seconde » inclut également les langues tierces dans le cadre de cet essai. À partir de maintenant, lorsqu'il sera question de langues secondes, cela inclut les langues tierces.

2006), mais rares sont les recherches menées au Québec sur la rétroaction corrective de l'espagnol. Nous avons pu identifier une recherche de Fiset-Asselin (2006) qui a traité de la rétroaction corrective au Québec en ce qui concerne l'espagnol, mais sa recherche est basée sur l'analyse d'étudiants universitaires. Donc, peu de données sont disponibles en ce qui concerne la rétroaction corrective à l'oral pour la langue espagnole au Québec, notamment au niveau secondaire.

1.3 L'utilisation de la rétroaction corrective par les enseignants

Comme plusieurs auteurs l'ont démontré, la rétroaction corrective serait bénéfique pour les apprentissages des élèves (Fiset-Asselin, 2006; Guénette et Jean, 2012; Lyster et Ranta, 1997). Ce qui poserait un problème est son application en classe, c'est-à-dire la technique de rétroaction à utiliser selon la nature de l'erreur ainsi que le moment et la façon de faire les corrections (Ferreira, 2006; Guénette et Jean, 2012). Un autre élément pouvant influencer l'efficacité de la rétroaction corrective est l'initiateur de celle-ci. Effectivement, les rétroactions correctives peuvent être effectuées par différents acteurs tels que l'enseignant, les pairs ou même sous forme d'autocorrection par l'apprenant. En ce qui concerne l'enseignant, il est de son devoir de proposer aux élèves des rétroactions afin que ceux-ci puissent progresser en utilisant la langue de façon appropriée (Ferreira, 2006). Cependant, les rétroactions correctives initiées par l'élève lui-même seraient non négligeables. Cette forme de rétroaction corrective permettrait à l'élève de faire de la correction d'erreur en utilisant ses connaissances de la langue (Ferreira, 2006). Cependant, elle se limiterait aux connaissances qu'a l'élève de la langue. Pour ce qui est de la rétroaction corrective effectuée par les pairs, Larsen-Freeman et Long (1991) mentionnent que la précision de celle-ci peut s'avérer incorrecte menant donc à une fossilisation des erreurs comparativement à la rétroaction corrective qui pourrait être offerte par l'enseignant et qui ne comporte aucune erreur. Autre donnée importante, selon une étude de Ferreira (2006), les élèves préféreraient

recevoir une rétroaction corrective de la part de leur enseignant, alors que les enseignants préféreraient que la rétroaction corrective ne soit pas faite par eux-mêmes, c'est-à-dire qu'elle soit effectuée par l'élève lui-même.

Bien que l'utilisation de la rétroaction corrective comme stratégie pédagogique serait bien établie dans la pratique des enseignants, il reste à déterminer lesquelles des techniques de rétroaction corrective sont les plus utilisées et sont les plus efficaces selon les contextes d'apprentissage. Mentionnons que des chercheurs ont déterminé différentes techniques de rétroaction corrective, ce qui est le cas de Lyster et Ranta (1997). Ces techniques sont présentées à la section 2.2.1. De plus, bien que les enseignants de langue seconde disent utiliser la rétroaction corrective en classe (Fiset-Asselin, 2006), peu d'informations sont mises à leur disposition pour savoir quelle forme de rétroaction corrective serait à favoriser selon l'apparition des types d'erreurs. Autrement dit, comme le mentionnent certaines auteures (Ferreira, 2006; Kartchava, 2014), aucune information claire ne serait proposée aux enseignants concernant la forme de rétroaction à privilégier lorsque les différents types d'erreurs sont commis. Dans la même optique, peu de recherches se sont attardées à déterminer ce que pensent les élèves des rétroactions correctives (Fiset-Asselin, 2006). En effet, les enseignants n'auraient pas d'informations afin de savoir si les élèves apprécient être corrigés ou même s'ils trouvent certaines formes de rétroaction plus efficaces selon le type d'erreur.

1.4 Les répercussions de la rétroaction corrective chez les élèves

Un des éléments importants de l'enseignement des langues secondes est l'interaction (Fiset-Asselin, 2006). Effectivement, l'interaction joue un rôle primordial dans l'apprentissage d'une langue. Selon les observations de Fiset-Asselin (2006), le seul fait d'être exposé à la langue d'apprentissage ne garantit pas son acquisition. La mise en pratique de la langue serait un élément clé de l'apprentissage d'une langue, car cette

dernière demande une production de la part de l'apprenant et c'est lors de ces moments communicatifs que l'enseignant peut entrer en jeu et utiliser la rétroaction corrective comme stratégie pédagogique (Germain et Netten, 2005). Bien que cette stratégie soit considérée comme étant facilitatrice selon plusieurs auteurs (Ferreira, 2006; Lyster et Ranta, 1997; Sánchez Calderón, 2014), la rétroaction corrective apporterait plutôt son lot de problèmes selon Truscott (1999). Les problèmes énoncés concernent l'efficacité de la rétroaction corrective ou plutôt l'impact émotionnel que celle-ci peut avoir sur les élèves. Truscott (1999) mentionne que la rétroaction corrective peut affecter négativement les élèves qui pourraient se sentir brimés, fâchés ou même gênés par celle-ci. L'auteur voit la rétroaction corrective comme un projet d'une grande complexité en tenant compte des différences de chaque élève et de l'effet que la rétroaction corrective pourrait avoir sur eux.

To make correction effective and avoid harmful side effect, the teacher must see each student as a unique puzzle, asking how that student will respond to correction in its many possible form, varying, for instance, in the type of error corrected, the frequency of correction, the explicitness of the correction, the amount and type of accompanying explanation, and the forcefulness of the correction. (Truscott, 1999, p. 441)

En gardant en tête que les cours de langues du PFÉQ promeuvent une approche communicative (Belzil, 2006; MÉLS, 2006), il est important que la fluidité des échanges oraux ne soit pas affectée par les rétroactions correctives proposées. Selon Truscott, « correction, by its nature, interrupts classroom activities, disturbing the ongoing communication process » (1999, p. 442). La rétroaction corrective apportée par l'enseignant pourrait avoir comme répercussion de décourager les élèves à participer aux échanges ou même de changer leur façon de s'exprimer afin d'éviter la rétroaction corrective. Sánchez Calderón (2014) affirme de son côté que ce serait plutôt une rétroaction corrective utilisée en excès qui pourrait démotiver et même brimer la fluidité du message des élèves, ce qui entrainerait une diminution de la communication. Quant à eux, Lyster, et al. (1999) affirment le contraire de Truscott (1999) pour ce qui est de l'interruption de la communication lorsque la rétroaction corrective est utilisée

en classe. Selon eux, la rétroaction corrective peut être une stratégie pédagogique efficace à être utilisée sans que celle-ci crée un obstacle à la communication entre l'élève et l'enseignant pourvu qu'elle soit utilisée de façon appropriée, c'est-à-dire que la rétroaction corrective ne doit pas freiner la fluidité de la communication (Lyster, et al. 1999). Toujours en gardant en tête que la rétroaction corrective peut être utilisée comme stratégie pédagogique, il serait intéressant de se pencher davantage sur les circonstances de son application afin que celle-ci soit favorable à l'apprentissage des élèves et qu'elle n'entre pas en conflit avec l'approche communicative des cours d'espagnol langue tierce.

1.5 L'enseignement et l'évaluation de l'espagnol dans les écoles secondaires québécoises

Depuis l'arrivée de la réforme du curriculum du secondaire québécois en 2006-2007, il est possible pour les élèves du secondaire québécois d'apprendre une langue espagnole dans le cadre d'un cours optionnel (PFÉQ, 2006). La décision d'offrir ce cours est laissée à la discrétion des écoles (Belzil, 2006). Bien que l'espagnol fasse l'objet d'un cours offert dans plusieurs établissements scolaires de niveau secondaire et qu'elle est « l'une des langues les plus enseignées dans les écoles secondaires du Québec » après le français et l'anglais (Belzil, 2006, p. 67), peu d'informations quant à son enseignement et à son évaluation sont disponibles. Afin de comprendre les différentes facettes de l'évaluation ainsi que les objectifs du cours, les enseignants peuvent se référer à divers documents créés par le MÉLS. Il s'agit de documents tels que « le Cadre d'évaluation des apprentissages – Espagnol langue tierce. Enseignement secondaire – 2e cycle (MÉLS, 2011), l'échelle de la Progression des apprentissages au secondaire (MÉLS, 2011), la Politique d'évaluation des apprentissages (MÉQ, 2003) et le Programme de Formation de l'École québécoise (MÉLS, 2006) » qui fournissent au personnel enseignant des repères pour enseigner et évaluer (Couture, 2018, p. 4).

Cependant, pour certains enseignants, l'interprétation de ces documents peut être nébuleuse (Couture, 2018). En ce qui concerne plus précisément la rétroaction corrective, un élément important de l'évaluation, peu ou même aucune information ne sont mises à la disposition des enseignants dans les différents documents ministériels afin d'encadrer leurs interventions pédagogiques. Par exemple, l'unique mention de la rétroaction dans le programme d'espagnol du PFÉQ (2006, p. 10) indique que l'enseignant doit « proposer à chaque élève une rétroaction fréquente tant sur sa démarche que sur ses réalisations, faisant ressortir ses réussites et ses capacités, et soulignant ses difficultés et les défis qu'il doit encore relever ». Comme l'indique Kartchava (2014), il est primordial pour les enseignants de comprendre le fonctionnement de la rétroaction corrective en classe et son utilité comme stratégie pédagogique, car le programme mentionne qu'elle devrait être faite fréquemment. Malgré cela, peu d'informations sont à la disposition des enseignants quant aux façons de l'utiliser adéquatement.

1.6 La question de recherche

À la lumière des recherches effectuées sur la rétroaction corrective à l'oral en espagnol, un manque d'informations concernant les techniques de rétroaction et leur efficacité en contexte secondaire québécois a été démontré. De plus, les informations présentes dans les documents ministériels ne guideraient pas suffisamment les enseignants quant à leur mise en pratique de la rétroaction corrective comme stratégie pédagogique. Aussi, lors de la recension des écrits sur la rétroaction corrective, il semblerait que cette dernière soit établie comme une stratégie pédagogique sans pour autant que soient apportées de précisions sur son utilité pour l'enseignement de l'espagnol comme langue tierce. C'est pourquoi il nous apparaît essentiel de nous pencher sur l'utilisation de la rétroaction corrective dans les classes d'espagnol au secondaire au Québec. Dans le cadre de cet essai, nous nous posons la question de recherche suivante : quels sont les répercussions

de l'utilisation de six techniques de rétroaction corrective sur la compétence à communiquer oralement en espagnol langue tierce d'élèves du secondaire lors de prises de parole ?

Précisons que cet essai est également l'occasion de nous questionner et de faire le point sur notre développement professionnel en ciblant des compétences du référentiel de compétences (MÉQ, 2020) que nous analysons à la suite d'une intervention qui a été menée en stage (des explications sont données à ce sujet au chapitre 3).

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Pour bien comprendre le phénomène de la rétroaction corrective à l'oral, cette section présente quelques théories et recherches afin de cibler les éléments clés entourant cette stratégie pédagogique. Dans un premier temps, l'oral ainsi que deux de ses formes sont présentés ainsi que les groupes conversationnels. Ensuite, un survol des liens entre l'approche communicative et l'apprentissage des langues est fait. Par la suite, la stratégie de rétroaction corrective est analysée plus en profondeur en étayant les différentes techniques de rétroaction corrective en lien avec leur efficacité. Finalement, les concepts de saisie et de réparation de l'erreur sont présentés.

2.1 L'oral

Lorsqu'il est question de l'apprentissage d'une langue, qu'elle soit première, seconde ou tierce, l'oral joue un rôle important dans son apprentissage. L'apprenant peut devenir compétent dans une langue en développant sa compétence à communiquer oralement, et ce, dans différents contextes en mettant en pratique un oral préparé ou spontané (Dumais et al., 2018). Afin de favoriser le développement de la compétence associée à l'oral, soit la compétence à communiquer oralement, l'enseignant peut favoriser la création de groupes conversationnels. L'oral préparé et l'oral spontané ainsi que les groupes conversationnels sont expliqués dans les sections suivantes.

2.1.1 L'oral préparé et l'oral spontané

Lorsque vient le temps d'amener les élèves à développer leur compétence à communiquer oralement en classe, les enseignants peuvent décider de travailler l'oral préparé ou l'oral spontané. Comme le mentionnent des enseignantes d'une recherche menée par Dumais et Soucy (2020), un oral préparé est une prise de parole qui nécessite une préparation préalable ainsi qu'une ou plusieurs mises en pratique. C'est l'exposé oral qui est souvent utilisé comme moyen de présentation en ce qui concerne l'oral préparé. La deuxième option qui s'offre aux enseignants afin de favoriser le développement de la compétence à communiquer oralement de leurs élèves est de mettre de l'avant l'oral spontané. Comme le définissent Dumais et Soucy (2020), l'oral spontané est « une prise de parole sans temps de préparation et sans mise en pratique préalable, [c'est] un oral en train de se faire puisque le locuteur découvre l'énoncé qu'il produit en même temps que ses interlocuteurs » (p. 100). La mise en pratique de l'oral spontané, par sa forme authentique et immédiate, permet à l'enseignant de constater les compétences langagières de ses élèves et de pouvoir leur offrir une rétroaction. L'oral spontané va de pair avec la rétroaction corrective à l'oral, car il permet aux élèves de travailler différents objets de l'oral de façon formative et de recevoir une rétroaction corrective de la part de l'enseignant (Dumais et Soucy, 2020). Il va sans dire que les objets de l'oral devront avoir été enseignés préalablement afin que les élèves puissent par la suite les travailler en connaissance de cause (Dumais et Soucy, 2020). L'enseignant pourra varier ses activités de prise de parole afin de mettre en pratique les différents objets de l'oral dans une variété de contextes.

2.1.2 Les groupes conversationnels

Lorsque les enseignants souhaitent développer la compétence à communiquer oralement des élèves, il peut s'avérer difficile de faire participer tous les élèves de la

classe et de fournir une rétroaction corrective à l'oral pour chacun d'entre eux (Dumais et Soucy, 2020). Toujours dans l'optique de développer la compétence à communiquer oralement des élèves de façon spontanée, des groupes conversationnels peuvent être formés afin de faciliter la prise de parole des élèves. Un groupe conversationnel est défini par Dumais et al. (2018) comme « un regroupement d'élèves fait en fonction de leur profil de parleurs » (p. 50). Les profils de parleurs sont déterminés selon la quantité de prises de parole de chaque élève (le nombre d'interactions en grand groupe). On retrouve trois groupes qui sont les grands parleurs, les moyens parleurs et les petits parleurs (Dumais et al., 2018). La tâche revient aux enseignants de séparer les élèves selon leurs observations préalables quant à la fréquence de prises de parole des élèves. Comme le signale Doré (2012), les élèves devront être séparés afin qu'il y ait une certaine « homogénéité des groupes pour éviter que les grands parleurs ne prennent encore la place des petits parleurs » (p.60). Doré (2012) précise que « la qualité des habiletés langagières n'est pas un facteur de sélection pour la formation des groupes » (p.60). C'est plutôt le nombre d'interactions en classe qui est considéré. Un élève qui a beaucoup de difficulté à parler en espagnol, mais qui prend souvent la parole en classe sera considéré comme un grand parleur. Toujours selon Doré (2012), afin d'être bénéfiques, les groupes conversationnels devraient se réunir régulièrement pour des périodes de 15 à 20 minutes.

Les groupes conversationnels ne sont pas fixes tout au long de l'année scolaire. Au contraire, ils peuvent varier dans le temps, car ils sont créés selon le développement de la compétence à communiquer oralement des élèves (Dumais, et al., 2018). Donc, un élève qui se trouvait dans un groupe de petits parleurs, mais qui, au courant de l'année, prend la parole fréquemment pourrait être amené à faire partie d'un groupe de moyens parleurs ou même de grands parleurs. En utilisant des groupes conversationnels, l'enseignant peut diriger ses rétroactions correctives en fonction des élèves et de leurs besoins, ce qui, comme le soulignent Dumais et al., (2018), peut être plus difficile à faire lorsque les échanges oraux sont faits en grand groupe. Le but des groupes

conversationnels est donc que tous les élèves puissent participer et développer leur compétence à communiquer oralement.

2.1.2 L'approche communicative

Les cours de langues secondes des écoles québécoises mettent l'accent sur l'aspect communicatif. C'est d'ailleurs le cas pour le programme d'espagnol. En effet, la responsable des programmes de français, langue seconde, d'intégration linguistique, scolaire et sociale, et de langue tierce au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, madame Suzanne Belzil mentionne ceci :

savoir s'exprimer, savoir communiquer et interagir ainsi que savoir lire et écrire dans la langue cible sont des compétences essentielles en contexte scolaire. Elles sont aussi précieuses dans la vie courante, pour échanger avec les locuteurs de pays hispanophones ou avec toute personne vivant au Québec qui maîtrise cette langue, ou au moment de se trouver un emploi, au Québec ou ailleurs (Belzil, 2006, p.73).

De plus, concernant le programme d'espagnol langue tierce, le PFÉQ (2006) mentionne que « la compétence Interagir en espagnol constitue l'élément central du programme. Elle touche la capacité de communiquer spontanément dans cette langue, à l'oral comme à l'écrit » (p.3). L'approche communicative est donc un élément central du PFÉQ pour l'enseignement de l'espagnol langue tierce. Cependant, selon Germain (1991), il serait difficile de ressortir une définition exacte de ce qu'est l'approche communicative. De son côté, il mentionne qu'une

approche ou méthode NON communicative paraît être une méthode ou approche qui serait D'ABORD ET AVANT TOUT centrée sur le code linguistique, plutôt que sur le message et(ou) sur les usages sociaux de la langue (Germain, 1991, p. 4).

Le but de l'approche communicative serait d'apprendre aux élèves à communiquer en langue seconde avec efficacité et il serait du devoir des enseignants de veiller à offrir aux élèves des situations les plus authentiques possibles, c'est-à-dire qui se rapprochent

le plus d'un contexte réel et non du contexte scolaire (Germain, 1991; Martinez, 2011). Le fait que l'approche communicative ne soit pas centrée sur la forme linguistique ne veut pas dire que celle-ci n'est pas importante, mais plutôt qu'elle est au deuxième plan, car le message serait de première importance. En effet, les besoins de communiquer ainsi que les intérêts et les besoins des élèves seraient ce qui prévaut (Germain, 1991). De son côté, Kartchava (2014) mentionne que l'approche communicative comporterait certaines lacunes dites grammaticales, car l'enseignement des normes grammaticales serait mis au second plan. Selon des recherches effectuées sur l'efficacité de l'approche communicative, bien que les élèves démontreraient une bonne compétence en lecture et en écoute, ils démontreraient des lacunes au niveau de l'expression écrite et orale (Kartchava, 2014). Sachant que les élèves présenteraient certaines lacunes lorsque l'approche communicative est privilégiée, il est d'autant plus important pour les élèves de recevoir des rétroactions correctives lors de production d'énoncés fautifs.

2.2 La rétroaction corrective

La rétroaction corrective est une stratégie pédagogique qui consiste à signaler à l'étudiant qu'une erreur est produite lors de l'utilisation de la langue (Ferreira, 2006). La rétroaction corrective se fait de façon explicite ou implicite et cette indication invite les élèves à modifier leur énoncé afin que celui-ci devienne conforme à la langue cible (Ferreira, 2006). La rétroaction corrective a pour but de signaler à l'étudiant qu'une erreur est commise, tant en ce qui concerne la forme que le message qui est énoncé, et que cette erreur doit être réparée (Kartchava, 2014). En effet, la rétroaction corrective peut signaler un problème de compréhension, car l'élève ne met pas en pratique adéquatement les règles grammaticales ou plutôt parce que son message est incompréhensible. Selon cette optique, la rétroaction corrective n'est pas seulement une façon de signaler une erreur, mais implique aussi une participation de la part de l'élève, car elle promet une réparation de la part de celui-ci et donc une possibilité

d'acquisition appropriée de la langue cible (Fiset-Asselin, 2006). Tout comme le mentionne Calvé (1992)

[la correction] ne doit cependant pas être vue uniquement comme réaction aux productions des apprenants, mais [...] elle constitue souvent aussi (tout comme l'évaluation formative) une occasion pour l'apprenant de parfaire son apprentissage de certaines formes au moment même où il manifeste le besoin d'utiliser ces formes. En ce sens, la correction peut être vue autant comme *pro-action* que comme *réaction* (p. 462).

Donc, lorsque les erreurs surviennent et que la rétroaction corrective se fait de façon spontanée par l'enseignant, par un autre élève ou par l'apprenant lui-même, celle-ci permet aux élèves d'évaluer leurs connaissances face à l'utilisation de la langue et les productions futures dans la langue d'apprentissage s'en verront améliorées (Sánchez Calderón, 2014).

2.2.1 Les techniques de rétroaction corrective

Lorsqu'il est question de rétroaction corrective, l'enseignant se retrouve devant une variété de rétroactions correctives possibles parmi lesquelles il doit faire un choix. Les chercheurs Lyster et Ranta (1997) ont répertorié six techniques de rétroaction corrective qui sont 1) la reformulation, 2) la correction explicite, 3) l'indice métalinguistique, 4) l'incitation, 5) la répétition et 6) la demande de clarification.

1) Lors de la reformulation, l'enseignant (En) se trouve à reprendre complètement ou en partie l'énoncé produit par l'élève (Él) pour le reformuler en éliminant l'erreur commise².

Él : * J'aime ma chien Max.

En : J'aime mon chien Max.

² Les explications ainsi que les exemples des six rétroactions correctives sont inspirés de Lyster et Ranta (1997, p. 45).

2) La correction explicite offre quant à elle une explication claire de l'erreur produite. L'enseignant mentionne l'erreur ainsi que la forme corrigée.

Él : * J'aime ma chien Max.

En : Tu dois dire mon chien, car le mot chien est masculin.

3) Selon la technique de l'indice métalinguistique, l'enseignant mentionne qu'il y a une erreur sans pour autant la corriger. Il peut, par exemple, offrir à l'élève des précisions grammaticales afin que celui-ci corrige l'erreur.

Él : * J'aime ma chien Max.

En : Attention, on ne dit pas ma chien, car le mot chien est masculin. Peux-tu me dire qu'elle est la forme masculine de « ma » ?

4) L'incitation, pour sa part, invite l'élève à reformuler son énoncé. L'enseignant peut donc poser des questions ou faire des pauses dans son discours afin de favoriser la réflexion de la part de l'élève.

Él : * Mon chien s'appeler Max.

En : Il quoi... ?

5) Lors de l'utilisation de la répétition, l'enseignant répète l'énoncé fautif, mais il change l'intonation sur des éléments clés de l'énoncé afin de signaler à l'élève ce qui doit être corrigé.

Él : *Il y a trois ans, j'ai un chien.

En : Il y a *trois ans*, j'*ai* un chien ?

6) Finalement, par la demande de clarification l'enseignant signale à l'élève qu'il ne comprend pas son message et donc qu'il y a une erreur.

Él : *Mon chien s'appeler Max.

En : Pardon ?

Ces différentes techniques de rétroaction corrective peuvent être, par la suite, classées sous deux groupes qui sont la rétroaction explicite ou directe et la rétroaction implicite ou indirecte (Guénette et Jean, 2012; Lyster et Ranta, 1997; Sánchez Calderón, 2014). La rétroaction explicite est fournie par l'enseignant aux élèves en leur signalant l'erreur et en donnant la forme corrigée de l'énoncé fautif. L'utilisation de la rétroaction explicite doit donc être utilisée lorsque l'élève n'est pas en mesure de corriger par lui-même les erreurs ou lorsque l'enseignant veut attirer l'attention sur le sens du message (Sánchez Calderón, 2014). D'autre part, la rétroaction implicite implique un signalement de la part de l'enseignant que la production de l'élève est fautive sans toutefois fournir la correction de l'erreur. Selon Sánchez Calderón (2014), la rétroaction implicite offrirait aux élèves plus d'indépendance linguistique et serait aussi une source de motivation pour leur apprentissage. Il est important de préciser que, dans les écrits en anglais, la terminologie « prompts » est utilisée pour faire référence à un regroupement des techniques de rétroaction corrective qui incitent l'élève à se corriger par lui-même (indice métalinguistique, incitation, répétition et demande de clarification). Pour ce qui en est des écrits en français, la terminologie utilisée pour traduire « prompts » est « l'incitation ». Le terme est alors utilisé dans deux cas soit pour le regroupement de techniques de rétroaction corrective ainsi que pour la technique même pouvant ainsi porter à confusion. Torrent (2016) propose donc de regrouper les techniques de rétroaction corrective telle que l'indice métalinguistique, l'incitation, la répétition et la demande de clarification sous la catégorie « pratiques incitatives » et les techniques de rétroaction corrective tels que la reformulation et la correction explicite sous la catégorie « pratiques modélisatrices ». Le tableau 1 présente cette classification.

Tableau 1 : Techniques de rétroaction corrective à l'oral

Techniques de rétroaction corrective (adaptation de Lyster et Ranta, 1997)		
Catégories (Torrent, 2016)	Techniques	Définitions
Pratiques incitatives	Indice métalinguistique	Selon la technique de l'indice métalinguistique, l'enseignant mentionne qu'il y a une erreur sans pour autant la corriger. Il peut, par exemple, offrir à l'élève des précisions grammaticales afin que celui-ci corrige l'erreur.
	Incitation	L'incitation invite l'élève à reformuler son énoncé. L'enseignant peut donc poser des questions ou faire des pauses dans son discours afin de favoriser la réflexion de la part de l'élève.
	Répétition	Lors de l'utilisation de la répétition, l'enseignant répète l'énoncé fautif, mais il change l'intonation sur des éléments clés de l'énoncé afin de signaler à l'élève ce qui doit être corrigé.
	Demande de clarification	Par la demande de clarification, l'enseignant signale à l'élève qu'il ne comprend pas son message et donc qu'il y a une erreur.
Pratiques modélisatrices	Reformulation	Lors de la reformulation, l'enseignant se trouve à reprendre complètement ou en partie l'énoncé produit par l'élève pour le reformuler en éliminant l'erreur commise.
	Correction explicite	La correction explicite offre une explication claire de l'erreur produite. L'enseignant mentionne l'erreur ainsi que la forme corrigée.

2.2.2 L'efficacité des techniques de rétroaction corrective

Au cours des années, plusieurs recherches ont été effectuées afin de percevoir la réelle portée de la rétroaction corrective en classe. Comme mentionné auparavant, plusieurs recherches sur la rétroaction corrective au Québec se sont centrées sur le français et l'anglais comme langue seconde, et très peu de recherches se sont concentrées sur l'espagnol langue tierce en contexte d'enseignement secondaire au Québec. Selon une

recherche effectuée par Lyster et Ranta (1997) auprès d'apprenants du primaire de français langue seconde au Québec, la reformulation serait la technique de rétroaction la plus utilisée par les enseignants. Cette donnée concorde avec la recherche de Fiset-Asselin (2006) qui mentionne que la reformulation est la technique de rétroaction corrective qui a été utilisée presque exclusivement par les enseignants de son étude auprès des apprenants québécois de la langue espagnole de niveau universitaire. Bien que cette technique semble préconisée par les enseignants, elle ne mènerait que rarement à une réparation de l'erreur (Lyster et Ranta, 1997). Ferreira (2006) souligne elle aussi que la reformulation a été la technique la plus utilisée par les enseignants lors de sa recherche. Cependant, la compréhension de cette rétroaction corrective n'aurait pas été assimilée par les élèves, car les mêmes erreurs sont apparues dans les productions futures effectuées par les élèves à la suite de cette technique de rétroaction corrective. Du côté de l'étude de Lyster et Ranta (1997), seulement 31 % des rétroactions correctives fournies par la reformulation lors de l'étude ont mené à une réparation de l'erreur commise. Toujours selon cette étude, lorsque l'enseignant choisit une rétroaction corrective parmi les pratiques modélisatrices, seulement la moitié d'entre elles sont détectées par l'élève (Lyster et Ranta, 1997). D'autre part, les élèves détectent plus fréquemment une rétroaction corrective fournie par l'enseignant lorsque la technique de rétroaction corrective s'apparente aux pratiques incitatives. En effet, 88 % des demandes de clarification seraient détectées alors que 86 % des indices métalinguistiques et 75 % des répétitions le seraient (Lyster et Ranta, 1997). L'incitation est, quant à elle, la technique de rétroaction corrective avec le plus haut taux de réussite, car les élèves ont détecté que l'enseignant faisait une rétroaction corrective 100 % du temps. Selon cette étude, la reformulation est la plus utilisée par les enseignants, mais celle-ci obtient un faible taux de compréhension de la part des élèves (31 %) (Lyster et Ranta, 1997). Les recherches de Lyster et Ranta (1997) ont aussi démontré que, en ce qui concerne la réparation de l'erreur, fournir un indice métalinguistique ou utiliser l'incitation sont les techniques de rétroaction qui entraînent le plus fréquemment une réparation de l'erreur de la part de l'élève avec une réparation

de l'erreur de 45 % et 46 % du temps comparativement à 27 % pour la demande de clarification et 31 % pour la répétition. D'autre part, les pratiques modélisatrices n'ont pas entraîné d'autocorrection de la part des élèves, car c'est l'enseignant qui signale la forme fautive à l'élève et celui-ci ne fait que la répéter.

2.3 L'erreur

La rétroaction corrective à l'oral fait partie des stratégies pédagogiques que l'enseignant peut utiliser afin de favoriser l'apprentissage de ses élèves. Cette pratique vise à signaler aux élèves qu'une ou des erreurs sont présentes dans leur production dans la langue cible. Un élément clé du concept de rétroaction corrective est l'erreur. Selon Calvé (1992), l'erreur est considérée comme étant « toute production d'apprenant qui dévie des modèles de production utilisés par les locuteurs natifs d'une langue » (p. 460). Lorsqu'on pose un regard sur le processus d'apprentissage d'une langue seconde, il en va de soi que la présence d'erreurs est inévitable (Calvé, 1992; Germain et Netten, 2005; Kartchava, 2014). Au début du processus d'apprentissage, les élèves ont tendance à reproduire certains énoncés qui sont souvent présentés par l'enseignant. L'apparition des erreurs survient un peu plus tard dans le processus d'apprentissage lorsque les élèves délaissent la répétition et qu'ils produisent des messages de leur propre cru (Germain et Netten, 2005). Par le fait même, les élèves doivent comprendre le fonctionnement de la langue cible afin de créer leur message. C'est à ce moment que l'arrivée d'erreurs telle que des interférences ou des calques de la langue première peuvent survenir (Germain et Netten, 2005). Selon Torrent (2016), la rétroaction corrective peut être utilisée comme stratégie pédagogique afin de mettre l'accent sur la production d'une forme adéquate de la langue. Cela évite la fossilisation des erreurs produites par les élèves. Nous entendons par « fossilisation des erreurs » qu'il y a apparition d'une certaine stabilisation linguistique, plus précisément des erreurs, dans l'apprentissage de l'élève (Gass et Selinker, 2008). Il est important de

comprendre que la fossilisation n'implique pas une cessation de l'apprentissage des élèves, mais plutôt un ancrage des erreurs commises par ceux-ci.

Lors de la production d'un message, les élèves commettront des erreurs et l'enseignant devra ensuite prendre une décision à savoir à quelles erreurs il offrira une rétroaction corrective. Selon Truscott (2001), les erreurs produites peuvent être classées dans trois groupes : des erreurs difficilement rectifiables, modérément rectifiables et hautement rectifiables. Les erreurs qui se retrouvent dans la première catégorie s'apparentent à des erreurs syntaxiques. Leur correction est souvent difficile à faire de façon subtile. Pour Truscott (2001), la correction des erreurs de syntaxe est plus difficilement réalisable³, car elle demande souvent des connaissances antérieures qui, elles-mêmes, peuvent comporter leur lot de complexité. De leur côté, les erreurs modérément rectifiables peuvent être de nature grammaticale et demandent à l'élève de corriger un mot et nécessitent donc moins d'explications. Finalement, les erreurs hautement rectifiables s'apparentent peu à des principes grammaticaux, mais plutôt à des erreurs de prononciation ou de signification d'un mot. Parmi tous les types d'erreurs, celles concernant le lexique (prononciation, sens, préposition) auraient un meilleur taux de réussite lors de la correction, c'est-à-dire que ces erreurs ne seraient plus commises dans le futur (Truscott, 2001).

2.3.1 La saisie et la réparation de l'erreur

Comme il a été mentionné précédemment, la rétroaction corrective peut être une stratégie pédagogique favorable à l'apprentissage des élèves et deux concepts importants en découlent. Bien que l'enseignant fournisse des rétroactions correctives à ses élèves, ceux-ci doivent premièrement la détecter pour être par la suite incluse dans leur processus d'apprentissage. Cette détection est appelée saisie (*intake*) et se réfère à

³ Traduction libre du document original : Lor-correctability errors/ Moderately correctable errors/ Relatively high-correctability errors (Truscott, 2001, p. 104)

l'attention que les élèves prêtent aux aspects formels de la langue (Fiset-Asselin, 2006). Si les élèves saisissent la rétroaction corrective, ils pourront par la suite tenter de réajuster leur message afin que celui-ci ne soit plus fautif. La réponse immédiate de la part de l'apprenant à la rétroaction corrective est la réparation (*uptake*) (Lyster, 1997). Cette réponse de la part de l'élève est considérée « comme des réparations après rétroactions » (Fiset-Asselin, 2006, p. 16). Plusieurs éléments peuvent cependant faire en sorte qu'il y ait absence de réparation. Kartchava (2014) mentionne la possibilité que l'élève ne voit pas la nécessité de réagir à la rétroaction offerte par l'enseignant, que l'apprenant ne possède pas les capacités ou connaissances pour réagir à la rétroaction ou que celui-ci perçoive la rétroaction corrective simplement comme l'enseignant qui reformule son message ou même une façon de la part de l'enseignant d'infirmer le message émis par l'élève et non comme une forme de correction. Autrement dit, selon Kartchava (2014), une absence de réparation peut survenir lorsque l'élève

(1) ne reconnaît pas l'importance de réagir à la correction, (2) n'est pas en mesure ou n'est pas prêt, sur le plan du développement, à réagir ouvertement à la rétroaction ou (3) dans le cas des cours fondés sur le contenu, il perçoit la reformulation comme une autre façon de dire la même chose ou comme un renforcement positif de la signification, et non comme une intervention ciblée sur un problème de forme (p.92).

Il faut cependant spécifier que le fait qu'un élève répète la rétroaction de l'enseignant ne garantit pas une réparation. En effet, l'élève peut avoir simplement répété la rétroaction corrective offerte par l'enseignant sans que celle-ci n'ait été comprise linguistiquement et intégrée dans son processus d'apprentissage (Sánchez Calderón, 2014).

Enfin, il est important de mentionner qu'il peut y avoir absence de réparation sans toutefois signifier que la rétroaction corrective n'a pas été assimilée (Sánchez Calderón, 2014). L'élève peut simplement avoir omis de produire son message corrigé, mais il

peut avoir détecté la rétroaction correctrice et compris l'erreur soulignée par l'enseignant.

Selon Lyster et Ranta (1997), il existe deux catégories de réparation de la part de l'élève. Dans la première catégorie de réparation de l'erreur, l'élève réagit en corrigeant son erreur (*repair*) tandis que dans la deuxième catégorie, le message comporte toujours une erreur qui doit être corrigée (*needs-repair*). Toujours selon Lyster et Ranta (1997), « *repair in our model refers to the correct reformulation of an error as uttered in a single student turn and not to the sequence of turns resulting in the correct reformulation; nor does it refer to self-initiated repair* » (p.49).

La catégorie *repair* regroupe quatre types de réparation de l'erreur (Lyster et Ranta, 1997). En premier lieu, l'apprenant peut utiliser la répétition (*repetition*) qui consiste à répéter exactement ce que l'enseignant lui a fourni comme rétroaction correctrice. Ensuite, l'élève peut aussi incorporer (*incorporation*) la rétroaction correctrice de l'enseignant dans un message postérieur à celle-ci. De plus, l'apprenant peut aussi s'autocorriger (*self-repair*) si l'enseignant n'apporte pas de rétroaction explicite, mais utilise plutôt des techniques de rétroaction implicite. Dans cette forme de compréhension de l'erreur, l'élève doit être conscient de la forme à corriger. Finalement, la rétroaction correctrice fournie par l'enseignant peut avoir été comprise par un autre élève de la classe (*peer-repair*). Lyster et Ranta (1997) stipule que lorsqu'il y a réparation de la part de l'élève à la suite d'une rétroaction correctrice, l'enseignant peut renforcer positivement la correction faite par l'élève en utilisant de brefs mots ou énoncés afin de signifier à l'élève qu'il a corrigé son énoncé de façon adéquate.

De son côté, la catégorie *needs-repair* comporte six types de production d'énoncés fautifs (Lyster et Ranta, 1997). D'abord, l'élève peut seulement réagir en acquiesçant à la rétroaction correctrice de l'enseignant (*acknowledgment*). Aussi, l'élève peut répéter la même erreur (*same error*) ou même produire un énoncé en commettant une erreur différente (*different error*). Une autre forme est celle qui s'éloigne de l'objectif

(*off-target*). L'élève réagit à la rétroaction corrective, mais sa réaction ne correspond pas à ce qui est attendu. Quant à elle, l'hésitation (*hesitation*) se réfère à un moment durant lequel l'élève doute de la rétroaction corrective émise par l'enseignant. Finalement, le dernier type de réparation de l'erreur fait référence à une réparation partielle (*partial repair*) de la part de l'élève de son énoncé fautif. Le tableau 2 présente une synthèse des formes de réparation de l'erreur.

Tableau 2 : Les formes de réparations de l'erreur

La réparation de l'erreur de la part de l'élève (Lyster et Ranta, 1997) ⁴		
Catégories	Réparation de l'erreur	Définitions
Réparée (<i>Repair</i>)	Répétition (<i>repetition</i>)	La répétition consiste à répéter exactement ce que l'enseignant lui a fourni comme rétroaction corrective.
	Incorporation (<i>incorporation</i>)	L'élève peut aussi incorporer la rétroaction corrective de l'enseignant dans un message postérieur à celle-ci.
	Autocorrection (<i>self-repair</i>)	L'apprenant peut s'autocorriger si l'enseignant n'apporte pas de rétroaction explicite, mais utilise plutôt des techniques de rétroaction implicite.
	Réparation par les pairs (<i>peer-repair</i>)	La rétroaction corrective fournie par l'enseignant peut avoir été comprise par un autre élève de la classe.
Nécessite une réparation (<i>Needs-repair</i>)	Reconnaissance (<i>acknowledgment</i>)	L'élève peut seulement réagir en acquiesçant à la rétroaction corrective de l'enseignant.
	Même erreur (<i>same error</i>)	L'élève peut répéter la même erreur
	Différente erreur (<i>different error</i>)	L'élève peut produire un énoncé en commettant une différente erreur.
	Hors cible (<i>off-target</i>)	L'élève réagit à la rétroaction corrective, mais sa réaction ne correspond pas à ce qui est attendu.
	Hésitation (<i>hesitation</i>)	L'hésitation se réfère à un moment durant lequel l'élève doute de la rétroaction corrective émise par l'enseignant.
	Réparation partielle (<i>partial repair</i>)	L'élève répare en partie son énoncé fautif.

⁴ Traduction libre du document original.

2.4 L'objectif de recherche

Étant donné la variété de techniques de rétroaction corrective à l'oral, il s'avère pertinent de s'intéresser à la saisie et à la réparation faite par l'élève lorsqu'il reçoit une rétroaction corrective. Dans le cadre de cet essai à la maîtrise en enseignement, nous avons réalisé une intervention en classe d'espagnol langue tierce du secondaire au Québec qui avait pour objectif de décrire les répercussions de l'utilisation de six techniques de rétroaction corrective sur le développement de la compétence à communiquer oralement en espagnol langue tierce d'élèves du secondaire lors de prises de parole en contexte d'oral spontané. Précisons que cet essai a aussi un objectif de développement professionnel par une analyse de compétences professionnelles mise en pratique lors de l'intervention.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Le troisième chapitre de cet essai se concentre sur la méthodologie utilisée afin de mettre en place l'intervention. Premièrement, le type de recherche auquel s'apparente notre intervention est présenté. De plus, afin de bien comprendre les spécificités de l'intervention, le milieu scolaire est exposé, puis les différentes étapes de sa réalisation. Finalement, les différents outils utilisés afin de procéder à la collecte des données sont expliqués et la façon de faire l'analyse des données est présentée.

3.1 Le type de recherche

Afin que notre réflexion en ce qui concerne la rétroaction corrective fasse place à la pratique, le type de recherche privilégié dans le cadre de cet essai est la recherche-action. Selon Catroux (2002), la recherche-action est un moyen pour les enseignants de prendre conscience de leurs actions et de les analyser afin de pouvoir ensuite poser un regard critique pour prendre des décisions éclairées quant à l'amélioration de leurs pratiques. Il est important de comprendre que la recherche-action n'est pas seulement basée sur la pratique, mais qu'elle évolue grâce à la théorie (Catroux, 2002). Comme le mentionnent Dolbec et Clément (2004, p. 182), la recherche-action a pour but de « produire un changement dans une situation concrète ». Par le fait même, après avoir analysé plusieurs recherches concernant la rétroaction corrective, l'intervention pédagogique mise en place lors du stage a pris en considération les éléments théoriques proposés dans les écrits scientifiques et présentés au chapitre 2. Afin de pouvoir analyser l'intervention effectuée, une méthode de collecte de données a été mise en place. C'est par l'utilisation d'un journal de bord et d'une grille d'observation que

l'enseignante a pu observer ses comportements et apporter les changements nécessaires par la suite. Ces outils sont présentés plus loin.

3.2 Le contexte de l'intervention et la présentation des participants

Afin de compléter la formation de maîtrise en éducation offerte par l'Université du Québec à Trois-Rivières, il est nécessaire de compléter deux stages. C'est lors du deuxième stage que l'étudiante a mis en pratique une intervention pédagogique qui s'apparente à une recherche-action. Comme mentionné précédemment, la rétroaction corrective à l'oral de l'espagnol langue tierce au secondaire québécois n'a pas été fréquemment étudiée. L'intervention menée dans le cadre de cette recherche-action s'y est intéressée afin de mieux comprendre cet objet d'étude et d'apporter un éclairage nouveau. En plus de mettre en pratique les théories proposées par différents chercheurs, cette intervention a eu aussi pour but d'apporter un regard critique sur les actions de l'enseignante afin qu'elle puisse développer ses compétences professionnelles et évoluer dans le monde de l'éducation. Tout au long du processus de la formation universitaire, l'enseignante a pu se familiariser avec les principes de base d'une recherche-action, car afin de mettre en place l'intervention, plusieurs étapes ont été nécessaires. Que ce soit par la collecte d'informations pour l'analyse de contenu théorique ou par la planification et l'expérimentation, l'enseignante a pu élargir ses connaissances, mais surtout développer ses compétences professionnelles et a donc exercé son rôle d'acteur de changement dans le milieu scolaire.

En ce qui a trait au contexte de l'intervention, cette dernière s'est déroulée dans une école secondaire francophone de la Montérégie au Québec. Dans cette école, les cours d'espagnol sont offerts dans le contexte d'un parcours passion, donc comme activité supplémentaire au curriculum des élèves qui est incluse dans leur horaire de la journée. Les élèves ayant participé à l'intervention sont des élèves débutants en espagnol et

n'ayant jamais étudié la langue précédemment. Ce sont des élèves qui ont choisi le cours d'espagnol et avaient donc un intérêt particulier pour l'apprentissage de cette langue. Tous les élèves étaient dans le même groupe ayant 2 périodes d'espagnol de 70 minutes par cycle de 9 jours. Préalablement à l'intervention, l'enseignante a observé les élèves afin de pouvoir les séparer dans trois groupes conversationnels distincts (petits parleurs, moyens parleurs et grands parleurs). L'enseignante a créé les trois groupes selon la fréquence de prises de parole des élèves et non selon leurs habiletés langagières. Donc les élèves sélectionnés pour le groupe de grands parleurs sont des élèves qui prennent la parole fréquemment lors des cours d'espagnol comparativement aux élèves se retrouvant dans le groupe de petits parleurs. Ainsi, les élèves du groupe de moyens parleurs interviennent moins souvent que le groupe de grands parleurs, mais plus fréquemment que le groupe de petits parleurs. Lorsque les trois groupes conversationnels ont été créés, l'enseignante a choisi deux élèves par groupes conversationnels afin de mettre en place les différentes stratégies de rétroaction. Les six élèves ont été choisis selon leur taux de présence accrue au cours avant l'intervention.

3.3 L'intervention

Comme l'a mentionné Catroux (2002), la source de la recherche-action provient de l'apparition d'un questionnement et se résout par la mise en place d'actions afin de trouver une réponse pour pouvoir ensuite apporter un changement à la situation. Après avoir recensé plusieurs recherches, il nous a été possible de constater que la rétroaction corrective à l'oral est un sujet qui apporte son lot d'ambiguïtés face à son utilisation en classe, à sa compréhension de la part des élèves, mais aussi concernant les différentes techniques de rétroaction corrective utilisées (Ferreira, 2006; Guénette et Jean, 2012). Dans le cadre de cet essai, une activité de communication orale en petits groupes a été réalisée afin que l'enseignante puisse utiliser les différentes techniques de rétroaction

corrective à l'oral. Le choix de l'activité présentée se base sur un principe fondamental du programme d'espagnol du ministère de l'Éducation du Québec (2006) qui est de favoriser le développement de la compétence à communiquer oralement des élèves. Il est important ici de spécifier que la compétence à communiquer oralement des élèves s'entend comme la capacité des élèves à s'exprimer de façon spontanée dans une situation donnée (MÉQ, 2006). Selon Dumais et al. (2018), lors d'une situation d'oral spontané, les deux partis qui communiquent ensemble prennent connaissance du sujet de la prise de parole au même moment (ici et maintenant) et ils doivent donc utiliser leurs compétences et savoirs afin de se débrouiller pour faire comprendre leur intention de communication. Comme les auteurs le mentionnent, cet échange linguistique peut contenir « des hésitations, des pauses, des reprises, des rectifications, etc. qui sont tout à fait normales » (Dumais et al., 2018, p. 49). Selon les recherches des auteurs (Dumais et al., 2018), il est d'autant plus intéressant de constater que les enseignants se tournent habituellement vers des productions d'oral préparées et non vers des productions spontanées, alors que ce dernier type d'oral est présent et recommandé dans le PFÉQ (2006). Afin de mettre en place un contexte authentique et donc favoriser une communication orale spontanée, l'activité s'est déroulée autour d'une photo fournie aux élèves et à partir de laquelle ils devaient se baser pour en faire la description. Pour favoriser la prise de parole des élèves de la classe, nous avons choisi de séparer les élèves en groupes conversationnels pour que tous les élèves puissent avoir la possibilité de s'exprimer (Dumais, et al., 2018). Toujours dans le but de favoriser la prise de parole des élèves lors de l'intervention, l'enseignante a préalablement fait connaître de façon claire le but de cette prise de parole afin que les élèves connaissent ce qui était attendu d'eux. Comme le mentionnent Dumais et al. (2018, p. 50), l'enseignante doit s'assurer « d'avoir effectué un enseignement de la conduite discursive nécessaire à la prise de parole » au préalable afin de favoriser la prise de parole durant laquelle elle fait une rétroaction corrective à l'oral lorsque nécessaire. L'intervention mise en place a demandé aux élèves d'utiliser une structure du discours descriptif, donc de mettre en pratique la conduite descriptive. Un enseignement de cette conduite discursive a donc

été fait avant l'intervention. De plus, comme la rétroaction corrective peut se faire à plusieurs niveaux, il a été important de cibler certains apprentissages pour qu'il soit possible d'effectuer des rétroactions sur des éléments appris et connus des élèves. Ces apprentissages sont présentés plus bas comme préalables à la mise en pratique de l'intervention (voir tableau 3). Il ne faut pas oublier que l'intervention s'est déroulée dans une classe d'espagnol ayant comme but premier de communiquer oralement. Cela explique pourquoi le sens du message a pris une importance de premier plan lorsqu'est venu le temps de prendre la décision d'offrir une rétroaction corrective ou non au fur et à mesure que l'élève communiquait oralement.

3.4 Le déroulement de l'intervention

L'intervention a été planifiée de façon à s'échelonner sur une durée de huit périodes du 1er février au 29 mars 2022. Les périodes du milieu scolaire où a eu lieu l'intervention sont d'une durée de 70 minutes et les activités préparées étaient d'une quinzaine de minutes. Avant de commencer l'intervention, quatre objets d'oral ont été enseignés (l'accord en genre et en nombre, la conjugaison, le sens du message et la prononciation) lors de trois périodes préalables. L'enseignante a pu ensuite cibler ses rétroactions correctives sur ces objets d'oral sachant que les élèves possédaient les connaissances pour développer par la suite leur compétence à communiquer oralement. L'intervention mise en place a été construite autour du thème des descriptions physiques et de la famille. Les élèves ont été mis en contact avec le vocabulaire de ce thème. Les élèves ont aussi eu un enseignement explicite sur l'utilisation de quatre verbes en espagnol « tener, estar, ser et haber » qui sont fréquemment utilisés et qui peuvent porter à confusion lors de descriptions. De plus, des explications concernant l'accord des noms en genre et en nombre ont été données durant cet enseignement puisqu'ils sont en lien direct avec la description physique. Finalement, l'enseignante a travaillé la

prononciation de certains sons qui étaient problématiques chez les élèves. Le tableau 3 présente les objets de l'oral ciblés et les éléments spécifiques enseignés.

Tableau 3 : Les objets de l'oral et les éléments enseignés

Objets de l'oral	Éléments spécifiques enseignés
Vocabulaire	<ul style="list-style-type: none"> • Couleurs • Adjectifs • Professions • Vêtements • Membres de la famille
Conjugaison	<ul style="list-style-type: none"> • Tener • Estar • Ser • Haber
Accord en genre et en nombre	<ul style="list-style-type: none"> • Déterminant • Adjectifs • Noms
Prononciation:	<ul style="list-style-type: none"> • [e] • [ñ] • [ll] • [s]

3.4.1 Les étapes de l'intervention

Afin de bien planifier l'intervention à mettre en place, l'enseignante a préparé un tableau indiquant les techniques de rétroaction corrective ciblées pour chaque cours ainsi que la tâche de l'enseignante et celle des élèves à réaliser lors de la période (voir tableau 4).

Tableau 4 : Les tâches de l'enseignante et des élèves par période

Activités	Tâche de l'enseignante	Tâche des élèves	Techniques de RC ciblées
Période 1	<ul style="list-style-type: none"> • Observation, utilisation de la grille d'observation 1⁵, prise de notes • Création des groupes conversationnels. 	<p>Jeu: Devine qui</p> <p>Chaque élève doit tout d'abord choisir un personnage dans une banque de 24 personnages fournie par l'enseignante. Chaque élève doit garder l'identité de son personnage secret. Par la suite, à tour de rôle, les élèves doivent poser une question concernant la description du personnage de son camarade afin d'identifier le bon personnage. Le but est de découvrir le personnage de son camarade avant que celui-ci ne découvre le sien.</p>	Aucune
Période 2	<ul style="list-style-type: none"> • Utilisation de la grille d'observation 2. • Prise de note dans le journal de bord. 	<p>Découvre la photo</p> <p>Chaque élève reçoit une banque identique de photos à celle de ses camarades. La banque est composée de photos de plusieurs personnes. Parmi toutes les photos, chaque élève doit en choisir une et ne pas révéler laquelle il a choisie à ses camarades. Ensuite, les élèves discutent entre eux et se posent des questions à tour de rôle afin de découvrir la photo de leur camarade.</p>	La reformulation La correction explicite
Période 3	<ul style="list-style-type: none"> • Utilisation de la grille d'observation 2. • Prise de note dans le journal de bord. 	<p>Arbre généalogique</p> <p>Les élèves doivent communiquer de l'information sur leur famille en décrivant leur arbre généalogique à un camarade qui doit compléter la feuille en blanc (arbre généalogique vierge) devant lui. L'élève qui complète l'arbre généalogique doit inscrire le prénom, son rôle dans la famille ainsi qu'une caractéristique de la personne.</p>	L'indice métalinguistique L'incitation

⁵ Les outils de collecte des données sont présentés à la section suivante.

Période 4	<ul style="list-style-type: none"> • Utilisation de la grille d'observation 2. • Prise de note dans le journal de bord. 	<p style="text-align: center;">Les membres de ma famille</p> <p>Les élèves apportent des photos de leur famille. Les photos sont mises ensemble selon les trois groupes conversationnels. Ensuite, les photos sont étalées sur le bureau afin que tous puissent les voir. Chacun leur tour, les élèves donnent une description sur un membre de leur famille. Plus l'activité avance, plus les autres élèves ont de l'information et sont en mesure de découvrir à qui appartient chaque photo.</p>	<p>La répétition La demande de clarification</p>
Période 5	<ul style="list-style-type: none"> • Utilisation de la grille d'observation 2. • Prise de note dans le journal de bord. 	<p style="text-align: center;">Bataille navale</p> <p>Chaque élève reçoit une feuille de jeu identique. La feuille comporte une grille composée de huit colonnes et sept rangées. Chaque colonne correspond à une couleur différente (noir, blanc, rouge, jaune, vert, bleu, mauve et orange) et les lignes sont des vêtements différents (pantalons, t-shirt, chemise, bas, casquette, souliers et jupe). Chaque élève possède trois bateaux (quatre cases de long ou de haut) qu'il doit placer sur la grille de façon stratégique. Les grilles des joueurs sont gardées secrètes. Le but est de découvrir l'emplacement des bateaux de l'adversaire. Pour ce faire, les élèves doivent se poser des questions en utilisant la case de la couleur et celle du vêtement (ex. : As-tu une jupe rouge?)</p>	<p>La reformulation La correction explicite</p>
Période 6	<ul style="list-style-type: none"> • Utilisation de la grille d'observation 2. • Prise de note dans le journal de bord. 	<p style="text-align: center;">Négociation au marché</p> <p>Les élèves jouent un rôle de vendeur ou d'acheteur. Chaque vendeur reçoit huit différentes cartes avec des images de vêtements ainsi qu'un prix suggéré. Le but des vendeurs est de faire le plus d'argent possible. Chaque acheteur reçoit une liste de vêtements qu'il doit acheter. Le but des acheteurs est d'acheter le plus de vêtements possible avec un budget de 100\$. Les élèves doivent donc négocier tout au</p>	<p>L'indice métalinguistique L'incitation</p>

		long de l'activité. Parmi tous les élèves, le vendeur avec le plus d'argent et l'acheteur avec le plus de vêtements pour le montant le moins cher sont les gagnants.	
Période 7	<ul style="list-style-type: none"> • Utilisation de la grille d'observation 2. • Prise de note dans le journal de bord. 	<p style="text-align: center;">Dessine mon personnage</p> <p>Les élèves doivent écouter la description du personnage imaginaire de leurs camarades pour en faire le dessin.</p>	<p>La répétition</p> <p>La demande de clarification</p>
Période 8	<ul style="list-style-type: none"> • Observation finale, utilisation de la grille d'observation 1 • Prise de notes dans le journal de bord 	<p style="text-align: center;">Jeu de devinettes</p> <p>Chaque élève a un personnage important sur son front (banque de personnages fournie par l'enseignante) et doit découvrir de qui il s'agit en posant des questions à ses camarades. Les élèves posent des questions tour à tour.</p>	Aucune

La première période de l'intervention a principalement servi de moment d'observation de la part de l'enseignante. Tout d'abord, l'enseignante a présenté aux élèves l'activité à réaliser dans le cadre de cette période (voir le tableau 4 pour une explication de chacune des activités) et a créé les groupes conversationnels en fonction des profils de parleurs qu'elle avait préalablement identifiés. Ces groupes ont été les mêmes pendant toute l'intervention. À certains moments ils ont été séparés, mais les élèves restaient toujours avec d'autres élèves ayant le même profil de parleur. Par la suite, lors de la réalisation de l'activité, elle a pris en note, avec l'aide d'une grille d'observation (grille d'observation 1 – voir Appendice A), les erreurs commises par les élèves ainsi que les interventions qu'elle aurait pu réaliser afin de se préparer pour la deuxième période destinée à l'application de rétroaction corrective de la part de l'enseignante. Ce moment d'observation lui a été favorable afin de cibler les difficultés rencontrées et les changements à apporter, mais aussi afin de voir les productions initiales des élèves. Toutes ses observations ont été notées dans un journal de bord. Mentionnons qu'elle a porté son attention seulement sur six élèves qui ont été ciblés, c'est-à-dire deux petits

parleurs, deux moyens parleurs et deux grands parleurs. Ces élèves ont été sélectionnés, car ils ont été toujours présents aux cours les semaines avant le début de l'intervention.

La deuxième période destinée à l'intervention a suivi la même structure que la première période, c'est-à-dire que l'enseignante a expliqué aux élèves l'activité à réaliser et comment les élèves devaient prendre la parole pour la réaliser. Les élèves se sont séparés dans leur groupe respectif prédéfini et l'enseignante a pu circuler de groupe en groupe afin d'observer, de prendre des notes et de fournir des rétroactions correctives. C'est lors de cette deuxième période que l'enseignante a été amenée à offrir deux rétroactions correctives prédéfinies aux six élèves ciblés dans les groupes conversationnels. Pour trois groupes (un groupe de petits parleurs, un de moyens parleurs et un de grands parleurs), l'enseignante a observé deux élèves ciblés et elle a mis en pratique deux techniques de rétroaction corrective à l'oral lors de chaque activité pour chacun des groupes. Cela a fait en sorte que deux techniques de rétroaction ont pu être mises en pratique à chaque rencontre avec tous les types de parleurs. Lors de cette deuxième période, l'enseignante a mis en pratique la reformulation et la correction explicite. Afin de garder des traces des rétroactions correctives fournies, l'enseignant a utilisé la deuxième grille d'observation (grille d'observation 2 – voir Appendice B) dans laquelle l'objet d'oral ayant eu besoin d'une rétroaction corrective est inscrit. De plus, ajoutons que la deuxième grille d'observation a été créée afin de pouvoir inscrire si la rétroaction corrective fournie a été saisie par l'élève, s'il y a eu réparation de sa part et si l'élève semble avoir corrigé l'objet durant le restant de l'activité.

La troisième période est une répétition des mêmes étapes que la période précédente, mais cette fois-ci l'enseignante a offert des techniques de rétroaction corrective différentes aux élèves de la classe, soit l'indice métalinguistique et l'incitation. Encore une fois, l'enseignante a utilisé le journal de bord et la grille d'observation pour y inscrire les réactions des élèves aux techniques de rétroaction corrective utilisées et ses interventions.

La quatrième période a suivi le même modèle que la troisième période pour ce qui est de la prise de parole des élèves et, cette fois-ci, la répétition et la demande de clarification ont été les techniques de rétroaction corrective mises de l'avant. Après ces trois activités, tous les élèves ont pu recevoir six techniques différentes de rétroaction.

Pour ce qui est des périodes cinq, six et sept, l'enseignante a réutilisé les mêmes techniques de rétroaction corrective en suivant la même séquence que pour les cours deux, trois et quatre et les a appliquées aux trois groupes de paroleurs. L'observation des prises de paroles est une activité dynamique, donc le fait de pouvoir observer à deux reprises les élèves a permis de fournir un plus grand nombre de rétroactions correctives, ce qui a facilité la cueillette des données. C'est pourquoi l'enseignante a pris la décision de fournir une deuxième fois les six techniques de rétroaction corrective afin d'augmenter ses données pour ensuite pouvoir faire une analyse plus complète de son intervention. Toujours en utilisant la grille d'observation 2, elle a pu colliger les réactions des élèves face aux techniques de rétroaction corrective ainsi que ses interventions et observations.

Une dernière période a eu lieu pendant laquelle les élèves se sont regroupés selon leur groupe de paroleurs afin de faire une dernière activité de communication orale. Cette fois-ci, l'enseignante n'a fait que porter son attention sur les éléments de l'oral enseignés sans offrir de rétroaction corrective. Elle a pu observer si les six élèves ciblés avaient amélioré leur compétence à communiquer oralement à la suite des rétroactions qu'ils ont eues sur les quatre différents objets de l'oral (voir tableau 3) travaillés en classe. L'enseignante a souhaité savoir si les rétroactions correctives apportées lors des périodes précédentes ont été incorporées dans le discours des élèves ou si les erreurs ont été commises de nouveau.

3.5 Les outils de collecte des données

Pour mener l'intervention en classe, plusieurs outils ont été utilisés afin de permettre la collecte des données. Voyons plus en détail ces outils.

Le premier outil est le journal de bord. Le journal de bord est fréquemment utilisé dans la recherche-action, car il permet de colliger de façon écrite les différents événements qui se déroulent lors d'une intervention (Baribeau, 2004). Comme le mentionne Baribeau (2004), le journal de bord peut contenir une

narration d'événements (au sens très large; les événements peuvent concerner des idées, des émotions, des pensées, des décisions, des faits, des citations ou des extraits de lecture, des descriptions de choses vues ou de paroles entendues) contextualisés (le temps, les personnes, les lieux, l'argumentation) (p.111).

En gardant des traces écrites lors de l'intervention, l'enseignante peut par la suite lire ses notes afin de se souvenir plus précisément de son déroulement. Cela lui permet donc, comme le souligne Baribeau (2004, p.112), « de se souvenir des événements, d'établir un dialogue entre les données et le chercheur à la fois comme observateur et comme analyste, de se regarder soi-même comme un autre ». Lors de la période destinée à l'observation des interactions des élèves, le journal de bord a été l'outil de prédilection afin de pouvoir colliger les différentes erreurs commises par les élèves afin de pouvoir, par la suite, offrir une rétroaction corrective ciblée pour chaque élève. De plus, le journal de bord a été utile lors des périodes suivantes pour garder des traces des différentes rétroactions effectuées lors des interactions afin de pouvoir, par la suite, réfléchir aux pratiques mises en place.

Une première grille d'observation (grille d'observation 1, voir Appendice A) a été créée afin d'être utilisée lors de la première et la dernière période de l'intervention. Lors de ces deux périodes, l'enseignante ne prenait pas part aux échanges et était seulement observatrice. Sa tâche était de prendre des notes sur les différentes erreurs

commises par les élèves en fonction des quatre objets d'oral enseignés précédemment. Durant la période initiale et la période finale, elle n'avait pas à fournir de rétroactions correctives. Afin de faciliter la prise de note, une grille d'observation simple incluant les quatre objets d'oral qui ont été enseignés a été conçue ainsi que différents critères de réussite de l'apprentissage par l'élève. L'enseignante n'avait qu'à observer la production des élèves et inscrire le niveau de réussite de l'apprentissage et la mise en pratique des objets d'oral des élèves ainsi que les erreurs commises sans intervenir. Cette grille a été utilisée à deux reprises en classe, soit pour la production initiale (première période) et pour la production finale (dernière période), et a été un outil d'analyse de données pour la comparaison des deux productions.

Durant les périodes suivantes (périodes 2 à 7), la tâche de l'enseignante était de fournir une rétroaction corrective aux élèves en utilisant les six techniques proposées par Lyster et Ranta (1997) et expliquées précédemment dans le chapitre 2. Afin de pouvoir colliger rapidement les interventions faites durant les périodes où une rétroaction corrective a été fournie par l'enseignante, une deuxième grille d'observation (voir Appendice B) a été créée. Cette grille inclut les différentes techniques de rétroaction corrective utilisées pour chaque période de l'intervention. Un endroit précis a été réservé afin d'inscrire quel objet d'oral (l'accord en genre et en nombre, la conjugaison, le sens du message ainsi que la prononciation) a eu besoin d'une rétroaction corrective de la part de l'enseignante. Une grille d'observation a été utilisée pour chaque élève. Pour donner suite à la rétroaction corrective, l'enseignante a pu inscrire, dans la grille d'observation, si les élèves semblaient avoir saisi la rétroaction corrective fournie, mais aussi s'ils ont réparé leur erreur immédiatement à la suite de la rétroaction corrective. Finalement, une colonne a été ajoutée afin d'inscrire si l'objet d'oral qui a reçu une rétroaction corrective a été bien utilisé durant la suite de l'activité. Toujours afin de faciliter la prise de notes, une colonne afin d'inscrire des commentaires a été incluse dans la grille d'observation.

3.6 L'analyse de données

Pour donner suite à l'intervention réalisée en classe, les données recueillies ont été analysées. Une première analyse concernait le développement des compétences professionnelles. Pour faire cette analyse, le journal de bord a été considéré afin de faire un retour sur les compétences professionnelles travaillées durant l'intervention. C'est grâce aux commentaires et aux observations en lien avec les compétences professionnelles qui ont été inscrits dans le journal que l'analyse a été réalisée. Les interventions ont ainsi pu être critiquées afin de faire progresser cinq compétences professionnelles de l'enseignante soient les compétences 2, 3, 4, 5 et 11 du référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante (MÉQ, 2020). La compétence 2 (maîtriser la langue d'enseignement) demande à l'enseignante d'être à jour en ce qui concerne ses connaissances de la langue espagnole et d'être un modèle à suivre pour ses élèves lors de la communication. La compétence 3 est en lien avec la planification des situations d'enseignement et d'apprentissage, ce que l'enseignante a fait avant son intervention afin que celle-ci puisse réaliser les objectifs de recherche. La compétence 4, quant à elle, est directement liée à la compétence 3 et concerne la mise en application des situations d'enseignement et d'apprentissage qui se sont déroulées lors des périodes 1 à 8 de l'intervention. La compétence professionnelle 5 concerne l'évaluation des apprentissages, ce que l'enseignante a mis en œuvre lors de la production initiale et finale de ses élèves. Finalement, la compétence 11 est directement en lien avec les étapes de recension des écrits et la mise en place de l'intervention, car elle fait référence au développement continu de sa vie professionnelle. Ces cinq compétences ont été choisies par l'enseignante dans une optique de formation continue et elles sont directement en lien avec la rétroaction corrective à l'oral.

Deuxièmement, la grille d'observation 1 qui a été créée a permis de faire l'analyse des résultats concernant le développement de la compétence à communiquer oralement des six élèves ciblés. En utilisant la grille d'observation 1, l'enseignante a pu comparer la production initiale de ses élèves avec la production finale à la suite des six cours durant lesquels elle a fourni des rétroactions correctives sur les quatre objets d'oral. De plus, les observations recueillies dans la grille d'observation 2 ont servi d'évaluation formative afin de voir la rétroaction corrective fournie aux élèves, leur saisie et leur réparation de l'erreur. Les informations recueillies dans les grilles ont ensuite été utilisées afin de voir l'évolution des compétences à communiquer oralement des six élèves face à cette rétroaction. Seulement les objets d'oral enseignés ont été pris en considération lors de l'analyse de données. Les résultats de l'analyse des données du journal de bord ainsi que des grilles d'évaluation ont été mis de l'avant dans le prochain chapitre.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS ET ANALYSE

Le quatrième chapitre de cet essai présente les résultats de l'intervention ainsi que l'analyse de ces derniers. Premièrement, un compte rendu critique de l'intervention est présenté. Ensuite, les résultats de la situation initiale de l'intervention sont exposés. Par la suite, une analyse des six techniques de rétroaction corrective à l'oral est faite afin de comparer les résultats obtenus avec ceux présentés dans le cadre théorique. De plus, les résultats obtenus lors de la production finale sont exposés. S'en suit une analyse critique de l'intervention et des résultats obtenus afin de répondre à l'objectif de recherche principal de cet essai. Enfin, les compétences développées dans le cadre de cet essai sont présentées.

4.1 Le compte rendu critique de l'intervention réalisée

Tout d'abord, la planification a été une étape cruciale afin de pouvoir réaliser cette intervention. Les cours préalables à l'analyse de la production initiale ainsi qu'à la mise en place des rétroactions correctives ont dû être élaborés de façon que les élèves puissent avoir travaillé les différents objets d'oral au préalable. Lors des différentes périodes, l'enseignante a planifié et mis en place des activités de production orale afin que les élèves puissent mettre en pratique leurs connaissances et développer leur compétence à communiquer oralement. Les élèves du groupe ont été séparés en trois groupes conversationnels soient les petits, moyens et grands parleurs. Ces groupes avaient été établis préalablement et se sont avérés exacts. C'est ensuite, lors de l'activité de communication orale, que l'enseignante a pu fournir aux différents groupes deux stratégies de rétroaction corrective lors de chaque cours. Un ordre

préalable a été établi afin de s'assurer de pouvoir offrir toutes les stratégies. De plus, cet ordre a été utilisé à deux reprises afin de collecter plus d'informations sur ces stratégies. L'intervention devait se dérouler sur une période de 11 cours, c'est-à-dire que 3 cours devaient être dédiés à la théorie des objets de l'oral, un cours pour la production initiale, 6 cours de rétroaction corrective et un cours de production finale. Cet échéancier a dû être modifié légèrement pour certains élèves en raison de la pandémie de Covid-19 en cours au moment de l'intervention. Certains élèves parmi les six qui ont été ciblés ont contracté le virus les obligeant à être en quarantaine durant une à deux semaines. D'autres l'étaient de façon préventive. Ces deux situations ont entraîné des cours manqués pour certains élèves et ils n'ont donc pas pu faire les activités de discussions au même moment que le reste du groupe. Les discussions manquées lors d'absences ont été reprises afin que tous les élèves reçoivent le même nombre de rétroactions correctives. Afin d'accommoder ces élèves, les reprises se sont faites en dehors des heures de cours et les groupes conversationnels ont été respectés. Finalement, tous les élèves ont pu avoir accès aux six techniques de rétroaction corrective à deux reprises de la part de l'enseignante, ce qui inclut les six élèves observés.

Afin d'analyser les résultats découlant de l'intervention, le journal de bord ainsi que les deux grilles d'observations ont permis de dégager les pistes d'amélioration de l'intervention et d'examiner les productions des élèves. Chaque stratégie de rétroaction corrective a été analysée selon les productions des élèves, mais aussi par rapport aux impressions de l'enseignante qui devait les fournir.

4.1.1 La production initiale

Afin de pouvoir observer l'utilisation des différentes techniques de rétroaction corrective à l'oral, l'enseignant a mis en place une situation d'interaction orale durant

laquelle elle a pu prendre des notes sur le degré de réussite générale de l'utilisation des différents objets d'oral enseignés préalablement, soit l'accord en genre et en nombre, la conjugaison, la prononciation ainsi que le sens du message. Pour ce faire, l'utilisation de la grille d'observation 1 a été utilisée pour chaque élève. Lors de cette mise en pratique de communication orale, les élèves ont été séparés dans leur groupe conversationnel respectif. L'enseignante a pris des notes lors de l'écoute des élèves afin de situer chaque élève dans des catégories allant de « réussit de façon satisfaisante » à « ne réussit pas l'apprentissage ». Cette grille d'observation a été utilisée une fois au préalable, avant la première activité d'interaction, afin de s'assurer de sa pertinence et de son efficacité. Le tableau 5 fait état de la classification des élèves selon leur production orale lors de la situation initiale. Dans le tableau du classement initial, une colonne avait été réservée pour des commentaires, mais cette section est finalement restée vide. Lors de l'activité, l'enseignante a plutôt utilisé son journal de bord afin d'inscrire des commentaires pour chacun des élèves. Comme l'enseignant a pris plusieurs notes afin d'avoir un portrait plus détaillé des erreurs commises lors de leur prise de parole, la colonne du tableau s'est avérée trop petite pour les contenir.

Tableau 5 : Classement initial des élèves par niveau de réussite selon les objets d'oral

Objets d'oral	Réussit de façon satisfaisante	Réussit souvent	Réussit rarement l'apprentissage	Ne réussit pas l'apprentissage	Commentaires
<i>Grands parleurs</i>					
Accord en genre et en nombre			2 élèves		
Conjugaison			2 élèves		
Sens du message	1 élève	1 élève			
Prononciation		2 élèves			
<i>Moyens parleurs</i>					
Accord en genre et en nombre		1 élève	1 élève		
Conjugaison		1 élève	1 élève		
Sens du message	1 élève		1 élève		
Prononciation	1 élève	1 élève			
<i>Petits parleurs</i>					
Accord en genre et en nombre			2 élèves		
Conjugaison				2 élèves	
Sens du message			2 élèves		
Prononciation		2 élèves			

Lors de l'activité, les élèves ont semblé quelque peu nerveux. Ce genre d'activité de communication orale en petits groupes n'a pas eu lieu fréquemment avant cette observation, ce qui a pu perturber légèrement les élèves face à la production demandée. Il aurait pu être intéressant de préparer un peu plus les élèves en mettant en place des activités de communication orale de même format préalablement afin que ceux-ci soient habitués à la forme de l'échange et donc éliminer un certain stress. Comme la

thématique des interactions peut varier selon le besoin, le format de l'échange peut quant à lui rester le même.

4.1.2 Analyse des six techniques de rétroaction corrective à l'oral

Afin de mettre en pratique la rétroaction corrective à l'oral des six stratégies, l'enseignante a mis en place des situations de communication orale. Lors de ces discussions, l'enseignante a préalablement déterminé quelles étaient les deux stratégies qui allaient être utilisées lors de chaque cours. Les stratégies ont toutes été utilisées à deux reprises afin d'avoir plus de résultats pour l'analyse de données. Ce faisant, l'utilisation des stratégies de rétroaction corrective s'est faite sur une période de six cours. Chaque stratégie est présentée dans la partie qui suit ainsi que les résultats pour chacune d'elles.

4.1.2.1 La reformulation

La technique de la reformulation a été utilisée lors des périodes deux et cinq. Lors de l'utilisation de cette stratégie, l'enseignante a reformulé l'énoncé fautif en éliminant l'erreur commise. Lors des deux périodes, l'enseignante a utilisé la reformulation pour offrir une rétroaction corrective lorsque la prononciation des élèves était erronée ou lorsque le sens de l'énoncé était imprécis. Lors de l'utilisation de cette stratégie, l'enseignante ne faisait pas seulement corriger l'énoncé, mais elle mettait l'accent sur la correction en utilisant une intonation différente afin de souligner la partie de l'énoncé qui a été corrigée. En faisant ainsi, les deux élèves du groupe de petits parleurs ont saisi les cinq rétroactions correctives fournies. S'en est suivie une réparation immédiate lors de 80 % du temps et d'une utilisation adéquate postérieure aussi au même pourcentage. Dans le groupe des moyens parleurs, la reformulation a été fournie à six reprises durant les périodes et les élèves l'ont saisie à quatre reprises. À deux reprises il y a eu une

réparation immédiate des erreurs. Les élèves ont ensuite incorporé correctement dans leur discours trois des cinq différents énoncés préalablement fautifs. Deux autres énoncés n'ont pas été mis en pratique postérieurement durant l'activité. Il nous est donc impossible de savoir si l'apprentissage a été incorporé. Toujours dans le groupe des moyens parleurs, une erreur a été commise à nouveau malgré qu'il y ait eu une rétroaction corrective à l'oral. Il s'agissait d'une erreur concernant l'objet de l'accord en nombre des adjectifs. Pour le groupe des grands parleurs, les quatre reformulations ont été saisies et réparées immédiatement, mais deux énoncés fautifs sont réapparues dans leur discours durant le reste de l'activité et les deux autres énoncés n'ont pas été mis en pratique et donc n'ont pas pu être observables.

Lors des deux périodes, l'enseignant a remarqué qu'elle a utilisé la technique de la reformulation lorsque les élèves commettaient des erreurs de prononciation ainsi que lorsque le sens du message était erroné. L'enseignante a trouvé que les élèves ont saisi rapidement la rétroaction, car l'énoncé adéquat leur était fourni. Cette technique de rétroaction s'est avérée rapide à offrir et n'a pas entravé la fluidité de la conversation.

4.1.2.2 La correction explicite

Toujours lors des périodes deux et cinq la correction explicite a été mise en place. Afin de mettre en pratique cette stratégie, l'enseignante expliquait clairement l'erreur et ensuite fournissait la forme corrigée à l'élève. Lors de l'activité, il a été facile pour l'enseignante d'utiliser la correction explicite. Encore une fois, en plus de fournir une explication claire de la correction pour l'élève, l'enseignante mettait l'accent sur l'erreur commise en changeant l'intonation dans l'énoncé de l'élève afin de souligner encore plus le changement. L'enseignante a offert de la rétroaction corrective pour les quatre objets d'oral vus préalablement. Pour les petits et grands parleurs, la rétroaction corrective a été saisie toutes les fois (quatre corrections explicites pour chaque groupe)

et pour les moyens, elle a été saisie quatre fois sur cinq. Une réparation de l'erreur de l'énoncé a été faite trois fois sur quatre pour les petits et les grands parleurs et trois fois sur cinq pour les moyens parleurs. Pour ce qui est de l'incorporation de la correction lors des activités, les petits parleurs ont formulé deux énoncés qui ne comportaient pas les erreurs précédentes. Un énoncé n'a pas été mis en pratique postérieurement durant l'activité, ce qui fait que son incorporation n'est pas observable. Un énoncé fautif est cependant apparu de nouveau lors de la prise de parole durant l'activité. Il concernait l'accord en nombre des adjectifs. Les moyens parleurs ont utilisé de façon adéquate l'énoncé ayant reçu une rétroaction corrective quatre fois sur cinq. Un des cinq énoncés n'a pas été mis en pratique durant le reste de l'activité, donc son incorporation n'a pas été observé. Les grands parleurs, quant à eux, ont utilisé adéquatement deux des quatre rétroactions tandis que l'autre moitié n'a pas été mise en pratique à nouveau et donc n'a pas pu être observée.

En général, l'enseignante a trouvé que cette stratégie s'utilisait bien pour les différents objets de l'oral afin d'offrir de la rétroaction corrective rapidement. L'enseignante a utilisé majoritairement la correction explicite pour corriger des erreurs d'accord en genre et en nombre, plus particulièrement concernant l'accord des adjectifs. De plus, elle a utilisé cette technique à quelques reprises pour les erreurs de conjugaison. L'enseignante a trouvé que cette rétroaction corrective était rapidement comprise par les élèves, car elle était claire et en plus elle permettait aux élèves de comprendre la correction en offrant une explication métalinguistique de l'erreur et elle voyait que les élèves comprenaient l'explication.

4.1.2.3 L'indice métalinguistique

L'indice métalinguistique a été utilisé en classe lors des périodes trois et six. Lors des deux périodes, l'enseignant mentionnait aux élèves la nature de l'erreur qu'ils

commettaient sans pour autant la corriger directement, mais plutôt en leur demandant eux-mêmes de la corriger. Pour les petits parleurs, cette stratégie a été plus compliquée à comprendre que pour les groupes de moyens et grands parleurs. Effectivement, les petits parleurs ont compris la rétroaction trois fois sur cinq comparativement à toutes les rétroactions pour les deux autres groupes (trois rétroactions pour les moyens parleurs et six rétroactions pour les grands parleurs). La réparation immédiate de l'erreur a été faite à trois reprises pour les petits parleurs, à deux reprises pour les moyens parleurs et à toutes les fois pour les grands parleurs. Pour ce qui est de l'incorporation, les petits parleurs ont émis un énoncé correct, trois autres énoncés n'ont pas été observés, car ils n'ont pas été mis en pratique à nouveau et un des énoncés préalablement corrigés a été à nouveau formulé incorrectement. Les moyens parleurs ont quant à eux incorporé correctement un énoncé, un autre énoncé n'a pas été observé, car non mis en pratique et le troisième a été formulé en commettant la même erreur. Finalement, les grands parleurs ont incorporé un énoncé de manière adéquate et les cinq autres n'ont pas été observés, car ils n'ont pas été mis en pratique durant les deux périodes.

À quelques reprises, lorsque l'enseignante offrait une rétroaction corrective concernant la prononciation, les élèves n'arrivaient pas nécessairement à corriger d'eux-mêmes l'énoncé sans erreur, et ce, dans tous les groupes conversationnels. L'enseignante a donc dû intervenir pour fournir plus de précisions pour la production d'un énoncé exact. De plus, en offrant cette stratégie de rétroaction corrective, l'enseignante s'est aperçue qu'elle devait fournir un effort supplémentaire afin de redémarrer la discussion entre les élèves des groupes de petits et de moyens parleurs, car cela avait, quelques fois, comme effet de couper la discussion, ce qui va à l'encontre d'une rétroaction corrective efficace.

4.1.2.4 L'incitation

La quatrième stratégie de rétroaction corrective à avoir été mise en place est l'incitation durant les périodes trois et six. Pour cela, l'enseignante a posé des questions ou fait une pause dans son énoncé afin que l'élève lui-même puisse réfléchir à la correction de l'erreur. Cette stratégie de rétroaction a été bien détectée pour le groupe des petits parleurs (lors des deux rétroactions offertes) et des moyens parleurs (deux fois sur trois), mais plus difficilement pour le groupe de grands parleurs (aucune saisie lors des deux rétroactions correctives fournies). Dans le même ordre d'idées, les petits parleurs ont fait une réparation immédiate pour la moitié des rétroactions. Quant à eux, les moyens parleurs ont fait une réparation immédiate pour les deux rétroactions correctives saisies. Les grands parleurs n'ont pas fait de réparation immédiate ou d'incorporation des énoncés durant la période, car ils n'ont pas saisi la rétroaction corrective et donc l'énoncé à corriger. Pour le groupe des petits parleurs, les énoncés ayant reçu une rétroaction corrective n'ont pas été mis en pratique durant le reste des activités. Les moyens parleurs ont, quant à eux, incorporé adéquatement dans leur discours deux des trois énoncés corrigés.

De son côté, l'enseignante a remarqué que cette stratégie de rétroaction corrective a été plus difficile à offrir aux élèves. L'enseignante a dû utiliser plusieurs stratégies telles que des moments de pause, des questions ou une intonation différente pour corriger une seule erreur, car ceux-ci ne comprenaient pas nécessairement sa demande surtout dans le groupe de grands parleurs. Cette technique de rétroaction corrective a demandé plus de temps et d'implication de la part de l'enseignante afin de favoriser la réflexion des élèves face à leurs erreurs. Pour le groupe de petits parleurs, l'enseignante a pu fournir à deux reprises une rétroaction corrective qui a été saisie par les élèves. Cependant, certains énoncés de la part des élèves de ce groupe comprenaient tellement d'erreurs que cette stratégie ne s'appliquait tout simplement pas. La quantité d'erreurs

ainsi que les connaissances des élèves ont fait en sorte que les élèves n'arrivaient pas à se corriger. Pour ce qui est du groupe des grands parleurs, les élèves avaient tout simplement l'impression que l'enseignante ne comprenait pas le sens du message ou qu'elle n'avait pas bien entendu. Ils avaient alors tendance à répéter le même énoncé erroné. Lors de l'utilisation de cette stratégie, l'accent a été tellement mis sur la rétroaction et la correction de l'erreur que l'enseignante a dû, tout comme lors de l'utilisation de l'indice métalinguistique, fournir un effort supplémentaire pour relancer les élèves dans leur discussion. Cette stratégie s'est donc avérée plus difficile à mettre en place pour l'enseignante. Elle a quand même pu remarquer que l'incitation a été plus efficace lorsque les élèves commettaient des erreurs qui concernaient le sens de leur message.

4.1.2.5 La répétition

La stratégie de la répétition a été utilisée par l'enseignante lors des cours quatre et sept afin de fournir aux élèves une rétroaction corrective. C'est en répétant l'énoncé fautif avec une intonation différente sur certaines parties de l'énoncé que l'enseignante a signifié à l'élève qu'il devait apporter une correction dans son discours. La saisie de la technique de rétroaction de la répétition s'est bien faite pour le groupe des petits parleurs (trois rétroactions sur cinq) et pour les moyens parleurs (quatre rétroactions sur six). La saisie de la part des élèves signifie qu'ils ont compris que l'enseignante effectuait une rétroaction corrective, car une partie de leur énoncé comportait une erreur. Pour les grands parleurs, les rétroactions ont été saisies seulement deux fois sur six. Le groupe de petits parleurs a procuré une réparation immédiate à deux reprises, mais les élèves du groupe ont reproduit deux énoncés fautifs par la suite durant la période. Le groupe de moyens parleurs a fait une réparation de l'erreur à trois reprises et a incorporé deux énoncés adéquats par la suite durant la période. Quatre des énoncés ayant obtenu une rétroaction corrective n'ont pas été observés par la suite, car ils n'ont

pas été mis en pratique. Finalement, le groupe de moyens parleurs a réparé les deux énoncés desquels ils ont compris la rétroaction corrective, mais leur incorporation n'a pas été observée lors du reste des activités.

Lors de l'application de cette stratégie, l'enseignante a senti une certaine frustration de la part des élèves lors de la réception de la rétroaction. Les élèves, surtout dans le groupe des grands parleurs, ne comprenaient pas ce qu'ils devaient corriger malgré le fait que l'enseignante mettait de l'accent sur une partie de l'énoncé. Certains élèves répétaient tout simplement la même partie de l'énoncé en changeant eux aussi l'intonation comme si la correction touchait automatiquement la prononciation. Pour un élève du groupe des petits parleurs, l'enseignante n'a tout simplement pas réussi à corriger l'énoncé de l'élève, car il comportait trop d'éléments erronés et donc la stratégie de la répétition ne s'appliquait pas. De plus, certains élèves comprenaient que leur énoncé comportait une erreur, mais n'arrivaient pas à faire par eux-mêmes la correction. Encore une fois, l'enseignante a eu l'impression que la fluidité de la conversation était interrompue et qu'elle devait faire l'effort de relancer la conversation.

4.1.2.6 La demande de clarification

Finalement, la dernière stratégie de rétroaction corrective à avoir été mise en pratique est la demande de clarification lors des cours quatre et sept. Lorsque l'enseignante a utilisé cette stratégie, elle a mentionné aux élèves qu'elle ne comprenait pas le message et donc qu'une erreur se trouvait présente. Cette stratégie de rétroaction corrective a été la moins bien comprise par les trois groupes. Pour les petits parleurs, les élèves ont compris la rétroaction une fois sur cinq et les groupes des moyens et grands parleurs n'ont tout simplement pas compris la rétroaction (deux rétroactions pour les moyens et trois pour les grands). Pour le groupe des petits parleurs, l'énoncé ayant entraîné une rétroaction n'a pas été réparé.

Lorsque l'enseignante fournissait la rétroaction, les élèves ne comprenaient pas à quel endroit se situait l'erreur dans leur énoncé. L'enseignante a eu l'impression que cette stratégie de rétroaction corrective fonctionnerait mieux avec des élèves possédant un niveau de connaissances et de compétences plus élevées face à la langue afin de pouvoir analyser leur énoncé, mais aussi afin d'avoir recours à la reformulation de leur énoncé.

4.1.3 La production finale

La production finale s'est déroulée lors de la dernière période de l'intervention soit le cours huit. Lors de cette période, l'enseignante a expliqué le déroulement de l'activité de communication orale. Les élèves ont fait l'activité avec leur groupe conversationnel respectif comme pour les cours précédents. Afin de prendre des notes, elle a utilisé la grille d'observation 1 (voir Appendice A) comme lorsqu'elle a fait la production initiale. Elle a inscrit si les élèves réussissaient à utiliser les objets d'oral enseignés et ayant reçu des rétroactions correctives lors des six périodes précédentes. En comparant les deux grilles, l'enseignante a pu constater, en général, que les élèves ont amélioré leur compétence à communiquer oralement.

Lors de la production initiale (voir tableau 5), les deux élèves du groupe des grands parleurs réussissaient rarement l'apprentissage de l'accord en genre et en nombre. Lors de la production finale, l'enseignante a évalué qu'un des deux élèves réussissait de façon satisfaisante l'apprentissage et l'autre le réussissait souvent. Pour la conjugaison, les deux élèves du groupe réussissaient rarement à conjuguer adéquatement alors que lors de la production finale les deux élèves y parvenaient souvent. En ce qui concerne le sens du message, un élève réussissait l'apprentissage de façon satisfaisante et l'autre souvent. Lors de la production finale, les deux élèves se sont retrouvés dans la même catégorie de réussite satisfaisante. Finalement, l'enseignante avait évalué que les deux

élèves réussissaient souvent à prononcer adéquatement lors de l'activité de communication orale initiale et, lors de l'activité finale, que les deux y sont parvenus de façon satisfaisante.

Le groupe de moyens parleurs a lui aussi développé ses compétences à communiquer oralement. Effectivement, lors de la production initiale, un des deux élèves réussissait rarement l'apprentissage de l'accord en genre et en nombre tandis que le deuxième y arrivait souvent. Lors de l'activité finale, les deux élèves sont parvenus à y arriver souvent. Pour la conjugaison, les deux élèves étaient aussi classés dans les catégories réussissait rarement et y arrivait souvent. Lors de l'activité finale, un des deux élèves réussissait souvent et le deuxième y parvenait de façon satisfaisante. L'objet d'oral concernant le sens du message était initialement rarement réussi pour un élève alors que le deuxième le réussissait de façon satisfaisante. Lors de la production finale, les deux élèves y sont parvenus de façon satisfaisante. En ce qui a trait à la prononciation, les élèves se situaient dans les catégories Réussit souvent et Réussit de façon satisfaisante. Lors de l'activité finale, les deux élèves ont aussi réussi de façon satisfaisante à prononcer adéquatement leur discours.

Les données pour le dernier groupe, soit les élèves petits parleurs, démontrent aussi qu'une amélioration de la compétence à communiquer orale a eu lieu. Lors de l'activité initiale, les deux élèves parvenaient rarement à accorder en genre et en nombre alors qu'après avoir reçu les périodes de rétroaction corrective, ils y arrivaient souvent. Toujours lors de la production initiale, les deux élèves ne parvenaient pas à conjuguer adéquatement lors de la prise de parole. Lors de la production finale, un des deux élèves à continuer à ne pas conjuguer adéquatement tandis que le deuxième, malgré le fait qu'il réussissait rarement l'apprentissage, a quand même développé légèrement sa compétence. Pour ce qui est du sens du message, les petits parleurs réussissaient rarement l'apprentissage lors de l'activité initiale. Les deux élèves ont développé leur compétence de communication, car lors de la production finalement un y est arrivé de

façon satisfaisante et l'autre y est parvenu souvent. Finalement, l'enseignante a évalué que les deux élèves du groupe de petits parleurs sont restés dans la même catégorie pour la prononciation en réussissant souvent l'apprentissage.

Le tableau 6 présente le classement final des élèves par niveau de réussite selon les objets de l'oral lors de la production finale. En comparant le tableau 5 au tableau 6, il est possible de constater que presque tous les élèves se sont améliorés en passant d'une catégorie inférieure à une catégorie supérieure pour tous les objets d'oral. De plus, un élève du groupe des grands parleurs est passé de la catégorie Réussit rarement l'apprentissage pour l'accord en genre et en nombre à la catégorie Réussit de façon satisfaisante. Pour les groupes des moyens et petits parleurs, un élève pour chaque groupe s'est aussi amélioré et est passé de la catégorie Ne réussit pas l'apprentissage à Réussit de façon satisfaisante pour le sens du message.

Tableau 6 : Classement final des élèves par niveau de réussite selon les objets d'oral

Objets d'oral	Réussit de façon satisfaisante	Réussit souvent	Réussit rarement l'apprentissage	Ne réussit pas l'apprentissage	Commentaires
<i>Grands parleurs</i>					
Accord en genre et en nombre	1 élève	1 élève			
Conjugaison		2 élèves			
Sens du message	2 élèves				
Prononciation	2 élèves				
<i>Moyens parleurs</i>					
Accord en genre et en nombre		2 élèves			
Conjugaison	1 élève	1 élève			
Sens du message	2 élèves				
Prononciation	2 élèves				
<i>Petits parleurs</i>					
Accord en genre et en nombre		2 élèves			
Conjugaison			1 élève	1 élève	
Sens du message	1 élève	1 élève			
Prononciation		2 élèves			

4.2 La synthèse des résultats

L'objectif principal de cet essai était de décrire les répercussions de l'utilisation des six techniques de rétroaction corrective sur la compétence à communiquer oralement en espagnol langue tierce d'élèves du secondaire lors de prises de parole en contexte d'oral spontané. À la suite de l'analyse des données recueillies lors de l'intervention, il est possible d'affirmer que les élèves des trois groupes conversationnels ont développé leur capacité à communiquer oralement après avoir reçu des rétroactions correctives à

l'oral de l'enseignante. La comparaison de la grille d'observation 1, lors de la production initiale et de la production finale, a permis d'observer une diminution des erreurs commises pour les quatre objets d'oral enseignés préalablement.

Selon l'enseignante, certaines techniques de rétroaction corrective à l'oral lui ont semblé être mieux adaptées pour les trois groupes conversationnels. En effet, la reformulation et la correction explicite sont deux techniques que les élèves des trois groupes ont compris rapidement. Pour ce qui est de la reformulation, tous groupes confondus, 86% des rétroactions correctives faites ont été saisies puisque les élèves ont réagi en faisant un signe de tête ou en démontrant verbalement à l'enseignante qu'ils avaient compris et 66% d'entre elles ont été réparées. Il est intéressant de constater que ces données ne correspondent pas à celles de Lyster et Ranta (1997) qui démontrent que 31% des reformulations seraient comprises et qu'ensuite environ la moitié d'entre elles seraient réparées. L'enseignante peut comprendre les données des recherches de Lyster et Ranta (1997) qui démontrent que la reformulation est la technique de rétroaction corrective la plus populaire, car lors de son intervention, elle a trouvé que cette technique de rétroaction corrective était rapide à utiliser, mais aussi utile lorsqu'il s'agissait d'erreurs de prononciation, car en reprenant la partie erronée de l'énoncé, l'enseignante fournissait aux élèves la bonne façon de prononcer. L'enseignante est d'accord avec les propos de Ferreira (2006) qui indiquent que la reformulation favoriserait l'acquisition de certaines structures de la langue d'apprentissage sur une courte période. En effet, les données recueillies durant l'intervention permettent à l'enseignante de voir une amélioration dans les apprentissages de ses élèves, car ils ont incorporé correctement dans leur discours plus de la moitié des rétroactions correctives effectuées par l'enseignante.

Toujours selon les données de Lyster et Ranta (1997), la correction explicite aurait un pourcentage de saisie un peu plus grand, soit 50% du temps, et ensuite il serait deux fois plus probable qu'une réparation s'en suive. Lors de l'intervention, les élèves des

groupes conversationnels ont saisi presque toutes les rétroactions correctives (92%), ce qui diffère des données des chercheurs. En revanche, le pourcentage de réparations des erreurs ressemble à celui des chercheurs, car l'enseignante a pu observer une réparation lors de 69% du temps.

L'enseignant a trouvé que la technique de l'indice métalinguistique est une technique ayant des côtés positifs et négatifs. En effet, cette technique est intéressante pour les élèves, car elle leur demande une réflexion métalinguistique afin d'être en mesure de corriger eux-mêmes l'erreur. Les précisions linguistiques quant à l'erreur sont fournies par l'enseignante et celle-ci doit les guider pour qu'ils puissent s'autocorriger. Cependant, un côté négatif de cette technique est que le moment pris pour l'analyse métalinguistique ralentit la reprise de la conversation et un effort supplémentaire est nécessaire de la part de l'enseignante pour relancer la prise de parole des élèves. Pour ce qui est de l'analyse des données de l'intervention, celle-ci corrobore les dires des recherches de Lyster et Ranta (1997) qui démontrent que 86% des rétroactions correctives sont saisies par les élèves (85% pour les élèves de l'intervention). Le taux de réparation des erreurs a été plus élevé lors de l'intervention (78%) comparativement aux données des chercheurs (45%).

Pour les techniques de rétroaction de l'incitation, de la répétition et de la demande de clarification, l'enseignante a trouvé que l'utilisation de ces techniques s'est avérée d'une plus grande difficulté à mettre en place. En effet, l'enseignante a pu observer que ces trois techniques demandent, de la part des élèves, une plus grande maîtrise de la langue ou un niveau de compétence plus élevé afin d'arriver par eux-mêmes à comprendre la rétroaction, mais surtout à arriver à une autocorrection. Selon les recherches de Lyster et Ranta (1997), l'indice métalinguistique est plus efficace lors de la réparation (45%) comparativement à la répétition (31%). Cette intervention a plutôt eu une réparation des erreurs lors de 78% du temps pour l'indice métalinguistique et 41 % du temps pour la répétition. Dans leurs recherches, Lyster et Ranta (1997) ont

affirmé que la technique ayant le plus de succès est l'incitation alors que les données de l'intervention ont démontré une saisie de la rétroaction corrective lors de 60% du temps.

De toutes les stratégies utilisées, l'enseignante a trouvé que la demande de clarification était de loin la technique ayant été la plus difficile à utiliser et ayant obtenue le moins bon taux de correction et de développement de compétences de la part des élèves. Cette technique s'est avérée plus difficile à utiliser, car souvent les erreurs étaient trop nombreuses dans un même énoncé, donc il était extrêmement difficile pour l'enseignante de fournir sa rétroaction corrective avec cette technique. Les données recueillies par l'enseignante sont très différentes de celles obtenues par Lyster et Ranta (1997) qui eux proposent une saisie de la rétroaction corrective lors de 88% du temps alors que les élèves de l'intervention n'ont saisi qu'une demande de clarification sur 10.

Il est clair pour l'enseignante, à la suite de cette intervention, que l'utilisation de la rétroaction corrective à l'oral s'avère une stratégie d'enseignement qui aide au développement de la compétence à communiquer oralement de ses élèves. Sans aucun doute, les diverses techniques de rétroaction corrective seront utilisées, certaines plus fréquemment que d'autres, selon les erreurs commises par les élèves et le contexte dans lequel la prise de parole sera faite.

4.3 Les compétences développées par l'enseignante

Tout au long de l'intervention, les élèves ont pu développer leur compétence à communiquer oralement. Ce fut également l'occasion pour l'enseignante de développer ses compétences professionnelles. Effectivement, lors de la préparation, la mise en place et de l'analyse de l'intervention, l'enseignante a pu approfondir les

compétences 2, 3, 4, 5 et 11 du référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante (MÉQ, 2020). En plus de devoir faire preuve d'une bonne maîtrise de la langue d'enseignement, elle a aussi planifié et mis en œuvre des situations d'enseignement et d'apprentissage pour ensuite les évaluer. Finalement, cet essai s'inscrit dans un objectif de développement professionnel et continu.

4.3.1 La compétence 2 - Maîtriser la langue d'enseignement

Lors de la préparation de l'intervention, l'enseignante avait ciblé la compétence de la maîtrise de la langue d'enseignement. Avoir une bonne maîtrise de la langue espagnole est un prérequis incontestable afin de pouvoir être en mesure de bien communiquer avec les élèves. Cette compétence a néanmoins pris une place moins importante lors de l'intervention contrairement aux attentes de l'enseignante. Comme l'enseignante observait les échanges des élèves, sa participation s'est limitée à leur fournir les rétroactions correctives. Elle n'a donc pas participé aux échanges et lorsqu'elle fournissait ses rétroactions correctives, elle a tenté d'intervenir le moins possible pour ne pas bloquer par la suite la communication des élèves. C'est pourquoi le développement de la compétence à maîtriser la langue espagnole a pris moins d'importance lors de l'intervention pour l'enseignante. Sans aucun doute, l'enseignante se devait de bien connaître les concepts à enseigner et de bien les maîtriser à l'oral lors des périodes d'enseignements préalables à l'intervention. L'enseignante s'est assurée de bien maîtriser les quatre objets d'oral afin de pouvoir les enseigner aux élèves et de pouvoir par la suite offrir une rétroaction corrective lorsqu'un discours fautif surviendrait lors de la prise de parole. Comme toujours, l'enseignante a gardé en tête qu'elle était un modèle pour ses élèves et a donc fait particulièrement attention lors des divers échanges avec eux. Elle s'est assurée d'être exemplaire en ce qui concerne sa façon de parler la langue espagnole pour être un modèle auprès de ses élèves.

4.3.2 La compétence 3 - Planifier les situations d'enseignement et d'apprentissage

La planification des situations d'enseignement et d'apprentissage est une des activités importantes de la tâche de l'enseignante. En effet, l'enseignante a pu développer cette compétence professionnelle tout au long de l'intervention. Lors de la préparation des cours, l'enseignante a dû planifier son enseignement afin que celui-ci s'oriente vers les quatre objets d'oral importants pour l'apprentissage des élèves. Ensuite, l'enseignante a réfléchi à des activités de communication orale durant lesquelles les élèves avaient à prendre la parole. Il a été important pour l'enseignante de garder en tête que les activités d'apprentissages se devaient d'être intéressantes pour les élèves tout en ayant comme objectif de développer leur compétence à communiquer oralement et les quatre objets d'oral enseignés préalablement. Comme le mentionne le PFÉQ (2006), la compétence d'interaction en espagnol est un des éléments principaux du programme d'espagnol. Il est donc primordial pour l'enseignante de créer des situations de communication les plus spontanées possibles, mais aussi diversifiées afin de favoriser la prise de parole des élèves. Lors de l'intervention, les élèves ont pu développer leur compétence à communiquer oralement par l'entremise de jeux, de conversations et de jeux de rôles. Comme le PFÉQ (2006) le propose, l'enseignante a créé des situations de communication à caractère authentique et ayant une thématique connue des élèves, dans ce cas-ci, la description et la famille. C'est pourquoi la planification de l'intervention a été une étape cruciale dans la réussite de l'intervention. Cette intervention a donc permis que cette compétence soit davantage développée.

4.3.3 La compétence 4 - Mettre en œuvre les situations d'enseignement et d'apprentissage

Lorsque la planification de l'intervention a été faite, le temps a été venu de mettre en œuvre les situations planifiées. Le rôle de l'enseignante durant cette étape a été

important afin que les activités se déroulent adéquatement et que les élèves puissent en tirer le maximum de bénéfices. L'enseignant a joué un rôle d'accompagnatrice durant les activités. Elle est, tout au long des activités de communication, intervenue sporadiquement dans les trois groupes conversationnels afin de s'assurer que les élèves comprenaient bien les tâches qui leur étaient demandées. L'enseignante a joué un rôle de motivatrice pour certains élèves plus timides lors de la prise de parole. À certains moments, elle a commencé la conversation afin de diriger les élèves durant l'activité et elle a même encouragé les élèves lorsque finalement ils se dégênaient et entraient en communication. À d'autres moments, certains groupes conversationnels bifurquaient de l'activité demandée et son rôle a été de les ramener, sans couper leur situation de communication, vers l'objectif principal de l'activité. L'enseignante croit avoir développé son sens de l'analyse et sa capacité d'adaptation lors des activités, car malgré une planification préalable exhaustive, le contexte spontané des activités demandait des réactions rapides de sa part qui ne se planifiaient pas nécessairement avant de les vivre.

4.3.4 La compétence 5 - Évaluer les apprentissages

Sans aucun doute, lors de l'intervention, l'enseignante a mis à profit ses compétences à évaluer les apprentissages de ses élèves. Le développement de ses compétences concernant l'évaluation s'est fait lors de la première et de la dernière période durant lesquelles elle a observé ses élèves lors de leurs prises de parole et elle a inscrit leur niveau de réussite des quatre objets d'oral enseignés préalablement. Le PFÉQ (MÉLS, 2006) évoque que l'évaluation doit être au service de l'élève et donc la tâche de l'enseignante est de fournir une rétroaction constante sur les compétences de l'élève. L'enseignante a, par la suite, fourni une multitude de rétroactions correctives aux élèves afin que ceux-ci puissent développer leur compétence à communiquer oralement. Lors de la dernière période, l'enseignante a à nouveau évalué ses élèves et pris en note ses observations pour pouvoir ensuite émettre une opinion finale sur la compétence de ses

élèves. Pour ce faire, l'enseignante a créé deux grilles d'observation et a utilisé un journal de bord afin de recueillir le plus d'informations possible pour rendre son jugement final. Il est important de mentionner que les évaluations de l'enseignante ont été faites de façon formative afin de fournir aux élèves un portrait de leur compétence et les amener à développer leur communication à l'oral. L'enseignante croit avoir amélioré grandement sa capacité à fournir des rétroactions correctives diversifiées afin de favoriser la compétence à communiquer oralement de ses élèves.

4.4.5 La compétence 11 - S'engager dans un développement professionnel continu et dans la vie de la profession

Finalement, cet essai s'inscrit dans une optique de développement professionnel de la part de l'enseignante. La profession enseignante est un milieu en constant changement et il requiert de la part de ses acteurs de changement de connaître les avancés et les nouveaux concepts de la profession. Les multiples recherches faites afin de mettre en place cette intervention ont été indispensables à la réalisation de l'intervention, mais aussi à son analyse. Ces lectures ont permis à l'enseignante à certains moments de confirmer ses pratiques mises en place dans sa classe, mais lui ont aussi permis d'en apprendre de nouvelles. Cela lui a fait voir diverses possibilités lorsque vient le moment d'offrir une rétroaction corrective à l'oral. L'enseignante a pris conscience des divers outils pour l'aider lors de son enseignement et au cours de ses lectures, mais a aussi pu connaître divers chercheurs spécialistes de la communication orale. De plus, l'enseignante a acquis des méthodes de travail pour réaliser un écrit scientifique. Ce désir de poursuivre son développement professionnel est un élément important, car il a permis à l'enseignante de se questionner sur ses propres pratiques, mais aussi sur les moyens amenés pour favoriser l'apprentissage et le développement des compétences de ses élèves.

CHAPITRE V

SYNTHÈSE CRITIQUE ET CONCLUSION

Le dernier chapitre de cet essai met en lumière une synthèse de l'intervention. De plus, un aperçu des retombées sur le développement professionnel de l'enseignante est démontré. Finalement, les limites de l'intervention ainsi que des pistes d'amélioration sont exposées pour de futures recherches.

5.1 La synthèse

Les différentes étapes ayant permis la réalisation de cet essai ont permis à l'enseignante de développer ses compétences professionnelles. Les recherches effectuées préalablement ont été indispensables pour la création et l'analyse de l'intervention. Les diverses recherches ont permis à l'enseignante d'en apprendre sur la rétroaction corrective à l'oral, mais aussi sur plusieurs théories en lien avec la communication orale et le développement des compétences à communiquer oralement. Tout comme les conclusions de diverses recherches effectuées par des chercheurs (entre autres Amar et Spada, 2006; Lyster 1997), l'intervention mise en pratique a démontré que l'utilisation des techniques de rétroaction corrective améliore les compétences à communiquer oralement des élèves. L'analyse de l'intervention menée dans cet essai a mis en lumière que l'utilisation de la rétroaction corrective à l'oral est importante pour les enseignants, car lorsqu'intégrée dans leur routine de classe, cette stratégie pédagogique a un réel impact sur l'apprentissage des élèves. À la lumière des données recueillies, l'enseignante a pu conclure que les techniques de rétroaction corrective s'apparentant aux pratiques initiatives proposées par Lyster et Ranta (1997) ont été mieux saisies par les élèves et ont eu un taux de réparation et d'incorporation plus élevé que les pratiques

modélisatrices. L'enseignante a pu constater que la rétroaction corrective a été efficace lorsqu'elle était faite immédiatement après la production de l'erreur. Elle a aussi remarqué que l'enseignante avait un rôle à jouer à la suite de la rétroaction corrective afin de ne pas briser le fil de la conversation, ce qui serait à l'opposé d'une bonne rétroaction corrective (Lyster et Ranta, 1997).

5.2 Le développement professionnel

L'intervention mise en pratique a eu des retombées positives sur l'apprentissage et le développement de la compétence à communiquer à l'oral des élèves, mais a aussi eu des répercussions positives sur le développement des compétences professionnelles de l'enseignante. En effet, l'enseignante a pu mettre à profit ses compétences de planification de situation d'enseignement et d'apprentissage, de mise en pratique de situation d'apprentissage et surtout d'évaluation des apprentissages. Cette intervention a eu aussi un impact positif sur la maîtrise de la langue d'enseignement, un élément qui a pris de l'importance tout au long du processus de réalisation de l'intervention, car l'enseignante a pris conscience de son rôle en tant que modèle pour ses élèves lorsque vient le moment d'entrer en interaction avec eux. Finalement, l'intervention mise en pratique dans le cadre de cet essai s'intègre dans un processus de développement professionnel continu pour l'enseignante. Elle a pu en apprendre davantage sur les théories pédagogiques, mais aussi en apprendre plus sur le processus scientifique de la réalisation d'un essai. La réalisation de cet essai et le sujet y étant traité ont certainement apporté un désir chez l'enseignante de poursuivre ses lectures sur le sujet et de mettre en pratique les techniques de rétroaction corrective à l'oral dans sa classe quotidiennement.

5.3 Les limites de l'intervention et les pistes d'améliorations possibles

Les données recueillies lors de la réalisation de l'intervention ainsi que l'analyse en découlant ont démontré que l'utilisation des techniques de rétroaction corrective à l'oral a un impact positif sur le développement de la compétence à communiquer oralement et plus précisément les techniques de la reformulation, de la correction explicite et de l'indice métalinguistique qui ont eu un pourcentage de compréhension, de réparation et d'incorporation le plus élevé des six techniques. Cependant, plusieurs limites doivent être exposées en lien avec ces résultats. Premièrement, l'intervention a été faite avec un petit groupe d'élèves seulement. De plus, les données recueillies s'appliquent uniquement à un groupe d'élèves débutant dans l'apprentissage de la langue espagnole. Il serait intéressant de refaire l'intervention en utilisant les mêmes techniques de rétroaction corrective à l'oral avec un groupe d'élèves possédant une plus grande maîtrise de la langue espagnole afin de comparer les résultats obtenus. Aussi, l'intervention a été réalisée sur une courte période. Il serait intéressant pour le futur de refaire une observation en utilisant la grille d'observation 1 afin de voir si les objets d'oral ayant reçu une rétroaction corrective à l'oral ont été incorporés dans le discours des élèves à long terme. Également, les analyses demeurent rudimentaires étant donné le cadre de l'essai à la maîtrise. Il serait intéressant de refaire ce travail dans un contexte similaire pour comparer les données obtenues.

Bien que les résultats obtenus lors de la réalisation de cet essai soient de courte portée, il est intéressant d'observer les répercussions des techniques de rétroaction corrective à l'oral en espagnol en contexte scolaire québécois. Sans aucun doute, l'enseignante poursuivra ses recherches sur le développement de la compétence à communiquer oralement et elle continuera ses lectures sur la rétroaction corrective à l'oral afin de rester aux aguets des diverses percées sur ce sujet.

RÉFÉRENCES

- Amar, A. et Spada, N. (2006). One size fits all? Recasts, prompts, and L2 learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(4), 43-574. https://www.researchgate.net/publication/232021519_One_size_fits_all_Recasts_prompts_and_L2_learning
- Baribeau, C. (2004). L'instrumentation dans la collecte de données. *Recherches qualitatives*, 2, 98-114. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v2/CBaribeau%20HS2-issn.pdf
- Belzil, S. (2006). Le programme de formation en espagnol, langue tierce et ses incidences sur les pratiques pédagogiques. *Tinkuy: Boletín de investigación y debate*, 3, 67-73. <https://tinkuy.umontreal.ca/wp-content/themes/dn-luis/assets/documents/N%c3%bamera%203/Belzil,%20S..pdf>
- Calvé, P. (1992). Corriger ou ne pas corriger, là n'est pas la question. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 48(3), 458-471.
- Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité – Cahiers de l'APLIUT*, 21(3), 8-20. <https://doi.org/10.4000/apliut.4276>
- Couture, M. (2018). *Subjectivité et évaluation des compétences orales en classe d'espagnol, langue tierce*, [Essai de maîtrise inédit, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognito. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8695/1/032106527.pdf>
- Dolbec, A. et Clément, J. (2004). La recherche-action. Dans T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc, (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd., p.81-208). Éditions du CRP.
- Doré, M. (2012). Parler et écouter pour mieux comprendre. *Québec français*, 164, 59-60. <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2012-n164-qf07/65895ac/>
- Dumais, C., Soucy, E. et Lafontaine, L. (2018). Comment développer l'oral spontané des élèves? *Vivre le primaire*, 31(3), 49-51. <https://aqep.org/wp-content/uploads/2018/09/3-commentdevelopperloral.pdf>

Dumais, C. et Soucy, E. (2020). Des genres oraux en classe du primaire qui favorisent l'oral spontané des élèves : résultats d'une recherche collaborative. *Recherches. Revue de didactique et de pédagogie du français*, 73, 93-112. https://www.revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2022/12/093-112_R73_Dumais-Soucy.pdf

Ferreira, A. (2006). Estrategias efectivas de feedback positivo y correctivo en el español como lengua extranjera. *Revista signos*, 39(62), 379-406. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342006000300003>

Larsen-Freeman, D. et Long, M. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Routledge.
https://www.academia.edu/35697662/Diane_Larsen_Freeman_Michael_H_Long_An_introduction_to_second_language_acquisition_research_Longman_1991

Fiset-Asselin, C. (2006). *Les rétroactions correctives à l'oral : que croient faire les enseignants et qu'en pensent les apprenants?* [Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/2110/1/M9156.pdf>

Gass, S.M. et Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. (3^e éd.) Routledge.

Germain, C. (1991). *Le point sur l'approche communicative en didactique des langues*. (2^e éd.) Centre éducatif et culturel (CEC).

Germain, C. et Netten, J. (2005). Place et rôle de l'oral dans l'enseignement/apprentissage d'une L2. *Babylonia*, 2(5), 7-10.
http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2005-2/germainnetten.pdf

Guénette, D. et Jean, G. (2012). Les erreurs linguistiques des apprenants en langue seconde : quoi corriger, et comment le faire ? *Correspondance*, 18(1),
<https://correspo.ccdmd.qc.ca/wp-content/uploads/2018/09/correspondance-cinq-pistes-pour-favoriser-le-developpement-des-competences-a-lecrit-les-erreurs-linguistiques-des-apprenants-en-langue-seconde-quoi-corriger-et-comment-le-fair.pdf>

Godenzzi, J. C. (2006). Aspectos sociolingüísticos del español en Quebec. *Tinkuy: Boletín de investigación y debate*, 3, 7-20. <https://tinkuy.umontreal.ca/wp-content/themes/dn-luis/assets/documents/N%C3%BAmero%203/Godenzzi,%20J.C..pdf>

Jetté, K. (2006). Présentation y análisis del repertorio sobre la enseñanza del español en Quebec. *Tinkuy: Boletín de investigación y debate*, 3, 21-27.
<https://tinkuy.umontreal.ca/wp-content/themes/dn-luis/assets/documents/N%C3%BAmero%203/Jett%C3%A9,%20K..pdf>

- Kartchava, E. (2014). Le pouvoir de la rétroaction corrective à l'oral. *Québec français, (171)*, 91–92. <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2014-n171-qf01221/71235ac/>
- Kirilova, L. (2016). *Orientation de la motivation à l'apprentissage de l'anglais et de l'espagnol langues secondes au primaire : une étude comparative*. [Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognito. <https://depote.uqtr.ca/id/eprint/7920/1/031384581.pdf>
- Lightbown, P. (1985). Great Expectations: Second-Language Acquisition Research and Classroom Teaching. *Applied Linguistics, 6*(2), 173-189. https://www.researchgate.net/profile/Patsy-Lightbown/publication/30989447_Great_Expectations_Second-Language_Acquisition_Research_and_Classroom_Teaching/links/54b687380cf2e68eb27e9aaf/Great-Expectations-Second-Language-Acquisition-Research-and-Classroom-Teaching.pdf
- Lyster, R., Lightbown, P. et Spada, N. (1999). A response to Truscott's "What's wrong with oral grammar correction." *The Canadian Modern Language Review, 55*(4), 457-467. https://www.researchgate.net/publication/250196501_A_Response_to_Truscott's_'What's_Wrong_with_Oral_Grammar_Correction'
- Lyster, R. et Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition, 20*, 37-66. https://www.researchgate.net/publication/252160472_Corrective_feedback_and_learner_uptake
- Martinez, P. (2011). *La didactique des langues étrangères*. (6^e éd.) Presses Universitaires de France.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2003). *La politique d'évaluation des apprentissages*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/13-4602.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec (2020). *Référentiel de compétences professionnelles profession enseignante*. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_compences_professionnelles_profession_enseignante.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011). *Cadre d'évaluation des apprentissages - Espagnol, langue tierce. Enseignement secondaire - 2e cycle*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/CE_PFEQ_espagnol-langue-tierce_2011.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006). *Le programme de formation de l'école québécoise*. Espagnol, langue tierce - 2e cycle du secondaire. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_espagnol-langue-tierce.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011). *Progression des apprentissages au secondaire : espagnol, langue tierce*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PDA_PFEQ_espagnol-langue-tierce_2011.pdf

Sánchez Calderón, S. (2014). Los efectos de las estrategias de retroalimentación oral en la adquisición de segundas lenguas. *Colindancias*, 5, 283-311. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5249381.pdf>

Statistique Canada. (2017). *Série « Perspective géographique », Recensement de 2016*. (Publication no 98-404-X2016001). <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/as-sa/fogs-spg/Facts-pr-fra.cfm?LANG=Fra&GK=PR&GC=24&TOPIC=5>

Torrent, M-F. (2016). *Le processus décisionnel sous-jacent à la rétroaction corrective des enseignants de français langue seconde à l'oral*. [Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal]. Papyrus. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/16368/Torrent_Marie-Francoise_2016_memoire.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Torrent, M-F. (2019, 5 octobre). *La rétroaction corrective orale : comment, pourquoi et quand corriger à l'oral ?* [Conférence]. Formation ContinuUM, Université de Montréal.

Truscott, J. (1999). What's wrong with oral grammar correction. *Canadian Modern Language Review*, 55(4), 437-456.

Truscott, J. (2001). Selecting Errors for Selective Error Correction. *Concentric: Studies in English Literature and Linguistics*, 27(2), 93-108.

APPENDICE A GRILLE D'OBSERVATION 1

Grille d'observation 1 (période 1 et 8)

Nom : _____

Objets d'oral	Réussit de façon satisfaisante	Réussit souvent	Réussit rarement l'apprentissage	Ne réussit pas l'apprentissage	Commentaires
Accord en genre et en nombre					
Conjugaison					
Sens du message					
Prononciation					

APPENDICE B GRILLE D'OBSERVATION 2

Grille d'observation 2 (activité 2 à 7)

Nom : _____

Cours	Techniques de rétroaction corrective	Objet d'oral*	Saisie de la RC ✓ X	Réparation de l'erreur immédiate ✓ X	Incorporation de l'objet d'oral à la suite de la RC ✓ X	Commentaires
1	La reformulation					
1	La correction explicite					
2	L'indice métalinguistique					
2	L'incitation					
3	La répétition					
3	La demande de clarification					

4	La reformulation					
4	La correction explicite					
5	L'indice métalinguistique					
5	L'incitation					
6	La répétition					
6	La demande de clarification					
*Légende : AGN (Accord en genre et en nombre), C (Conjugaison), S (Sens du message), P (Prononciation)						