

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

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

COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAITRISE EN ENSEIGNEMENT

PAR  
CHRISTINE FRÉCHETTE

LA CONJUGAISON DES VERBES AU PRÉSENT DE L'INDICATIF EN  
ESPAGNOL : DE L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE AUX RÉTROACTIONS  
CORRECTIVES MÉTALINGUISTIQUES ENTRE PAIRS EN SITUATION  
D'INTERACTION ORALE EN CONTEXTE DE PRATIQUE DIRIGÉE ET EN  
CONTEXTE COMMUNICATIF

JUIN 2021

À Vincent, Victor, Éliane et Rose,  
à ma famille  
et à tous ceux qui m'ont encouragée...

## REMERCIEMENTS

Cet essai a été pour moi un très long périple. J'ai voulu abandonner des milliers de fois, mais les gens qui m'entourent ont toujours trouvé les bons mots pour m'encourager. C'est à mon tour aujourd'hui de trouver les bons mots pour vous remercier.

D'abord, je tiens à remercier Professeure Sonia El Euch qui a su m'accompagner avec rigueur, gentillesse et générosité tout au long de ces dernières années. Elle a été d'un support inconditionnel et m'a soutenue dans mon projet malgré tous les chamboulements qu'a apportée la Covid-19. Je remercie également Professeure Isabelle Deshaies pour sa lecture de cet essai et pour ses commentaires constructifs.

À mes chers parents, merci pour votre support, votre générosité, votre amour et votre bonté. Je vous aime. Merci Philippe, Simon, Marie-Michèle, Jérôme, Ariane et Olivier. Vos encouragements m'ont poussée à continuer malgré tout. Je remercie ma belle-famille qui occupe une place spéciale dans mon cœur.

Je tiens à remercier la directrice de l'École Vision Rive-Sud, Mme Christine Bellerive. Votre support m'a permis d'aller de l'avant dans ce projet. Je remercie également la directrice pédagogique Julie Marcotte. Ton écoute, tes bons conseils, tes solutions et ton amitié auront été pour moi ma bouée de sauvetage. Je souhaite remercier Isabelle Gingras qui a fait de la magie avec les horaires. Merci à Martin Dorval qui a fait les magnifiques illustrations de mon expérimentation. Je remercie mes collègues qui m'ont épaulée jusqu'à la toute fin. Merci à mes élèves de quatrième année qui ont été d'une générosité sans fin. ¡Gracias!

Merci à mes amies qui m'ont écoutée me plaindre pendant toutes ces années. Merci de m'avoir changé les idées, de m'avoir fait rire et surtout, de m'avoir fait rêver à la fin.

Enfin, merci à mon amoureux, Vincent Langlois, qui a été mon rock pendant ces dernières années. Je suis désolée de ne pas avoir été aussi présente que je l'aurais souhaité. Merci aux deux rayons de soleil qui illuminent ma vie : Victor et Éliane.

## TABLE DES MATIÈRES

<b>RÉSUMÉ</b> .....	vii
<b>INTRODUCTION</b> .....	1
<b>CHAPITRE 1</b> .....	2
<b>LA PROBLÉMATIQUE</b> .....	2
1.1 Le réseau des Écoles Vision et son programme d'espagnol .....	2
1.2 Le problème.....	3
1.3 Les impacts .....	5
1.4 Les questions de recherche.....	6
1.5 Les retombées .....	7
<b>CHAPITRE 2</b> .....	9
<b>LE CADRE CONCEPTUEL</b> .....	9
2.1 L'interaction orale en langues secondes ou étrangères .....	9
2.1.1 Contextes favorables aux interactions orales.....	9
2.1.2 Les différences individuelles .....	10
2.2 L'enseignement centré sur la forme et l'enseignement explicite .....	12
2.2.1 La définition et les types de l'enseignement centré sur la forme .....	12
2.2.2 La planification de l'enseignement centré sur la forme en contexte d'interaction .....	16
2.2.3 L'enseignement explicite .....	19
2.3 La conscience métalinguistique (CML) .....	21
2.4 Les rétroactions correctives.....	24
2.4.1 Les types de rétroactions correctives .....	25
2.4.2 Les rétroactions correctives entre pairs .....	27
2.4.3 La rétroaction corrective métalinguistique .....	28
<b>CHAPITRE 3</b> .....	32
<b>MÉTHODOLOGIE</b> .....	32
3.1 Type de recherche.....	32
3.2 Participants .....	32
3.3 Contexte de l'expérimentation .....	33
3.4 Instruments .....	34
3.4.1 Instruments à visée didactique.....	34
3.4.2 Instruments ayant servi pour la collecte de données.....	34
3.5 Planification de la recherche-action et déroulement .....	42
3.6 Le traitement et l'analyse des données.....	53

3.6.1 Les données quantitatives .....	53
3.6.2 Les données qualitatives .....	55
<b>CHAPITRE 4.....</b>	<b>58</b>
<b>RÉSULTATS ET ANALYSE DE L'INTERVENTION .....</b>	<b>58</b>
4.1 Effet de l'enseignement explicite sur l'apprentissage de la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif.....	58
4.1.1 Effet de l'enseignement explicite sur la maîtrise des élèves de la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif .....	58
4.1.2 Effet de l'enseignement explicite sur l'utilisation de verbes conjugués au présent de l'indicatif dans des situations d'interaction orale entre pairs en contexte de pratique dirigée .....	59
4.1.3 Effet de l'enseignement explicite sur l'utilisation de verbes conjugués au présent de l'indicatif dans des situations d'interaction orale entre pairs en contexte communicatif.....	63
4.2 Impact de l'appropriation des rétroactions correctives métalinguistiques par les élèves sur leur apprentissage de la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif en espagnol, et ce, en situation de pratique dirigée et en situation communicative.....	64
4.2.1 Les rétroactions correctives métalinguistiques en situation de pratique dirigée .....	65
4.2.2 Les rétroactions correctives métalinguistiques en situation communicative .....	68
4.3 Le point de vue des élèves quant à leurs apprentissages .....	71
4.3.1 Apprentissage de la conjugaison des verbes à l'aide de l'enseignement explicite.....	71
4.3.2 Appréciation des élèves des rétroactions correctives métalinguistiques entre pairs.....	74
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>78</b>
<b>RÉFÉRENCES.....</b>	<b>81</b>

## LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES

Tableau 1. L'enseignement centré sur la forme de type isolé ou de type intégré : les facteurs à considérer.....	14
Tableau 2. Les types de rétroactions correctives (adapté de Kartchava 2014, p. 16)	26
Tableau 3. Distribution des participants.....	33
Tableau 4. Outils didactiques utilisés pour l'enseignement explicite de la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif et leurs visées.....	35
Tableau 5. Instruments ayant servi à mesurer la fréquence et la justesse de la conjugaison des verbes ainsi que l'appropriation des élèves des rétroactions correctives métalinguistiques .....	39
Tableau 6. Planification du déroulement de l'expérimentation en contexte normal (pré-pandémie) et en contexte adapté à la pandémie .....	42
Tableau 7. Déroulement de la SA avec ses volets didactique et expérimental .....	43
Tableau 8. Les critères d'évaluation/codage de la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif lors d'interactions entre pairs .....	54
Tableau 9. La fréquence et les valeurs maximales des verbes conjugués au présent de l'indicatif en contexte de pratique dirigée (PD) et en contexte communicatif ..	56
Tableau 10. La grille de codage/évaluation pour les rétroactions correctives ML ....	56
Tableau 11. La fréquence et les valeurs maximales des rétroactions correctives métalinguistiques en contexte de pratique dirigée et en contexte communicatif	57
Tableau 12. Résultats au test de conjugaison des verbes au présent de l'indicatif ....	59
Tableau 13. La maîtrise de conjugaison des verbes dans le cadre de six activités de rétroactions correctives métalinguistiques en contexte de pratique dirigée.....	60
Tableau 14. Conjugaison des verbes au présent de l'indicatif de manière spontanée et sollicitée en situation communicative par 14 élèves .....	63
Tableau 15. La maîtrise de la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif dans les rétroactions correctives métalinguistiques dans le cadre de six activités d'interaction orale en contexte de pratique dirigée .....	66
Tableau 16. La maîtrise de la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif dans les rétroactions correctives métalinguistiques dans le cadre d'interaction orale en contexte communicatif spontané et sollicité .....	69
Tableau 17. Appréciation des élèves de leurs apprentissages à travers les retours réflexifs 1 et 2 .....	72
Tableau 18. Ce qui a le plus aidé les apprenants dans l'apprentissage de la conjugaison des verbes.....	73
Tableau 19. Les rôles les plus appréciés par les élèves durant les activités de pratiques dirigées et les raisons de leurs choix .....	75
Tableau 20. Les rôles les moins appréciés par les élèves durant les activités de pratiques dirigées et les raisons de leurs choix .....	76
Figure 1. La conjugaison des verbes au présent de l'indicatif en espagnol évaluée par un test de maîtrise, en situation d'usage et en situation d'explication chez des élèves de 4 <sup>e</sup> année primaire.....	70

## RÉSUMÉ

Cet essai est né suite à l'observation d'une problématique d'espagnol de la quatrième année du primaire à l'École Vision Rive-Sud. L'enseignante a remarqué que, lorsque placés en contexte communicatif entre pairs, les élèves commettaient des erreurs dans la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif, et elle était incapable de donner des rétroactions correctives immédiates à tous ses élèves. Elle a donc cherché un moyen afin que les élèves reçoivent une rétroaction et ainsi éviter la fossilisation des erreurs. Deux objectifs de recherche se sont alors dessinés. D'abord, l'enseignante désirait amener les élèves à transférer leur apprentissage, par le biais d'un enseignement explicite, de la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif à des situations d'interaction entre pairs. Ensuite, elle voulait amener l'élève à corriger spontanément ses pairs au moyen de la rétroaction corrective métalinguistique.

Suite à l'expérimentation qui s'est déroulée de la mi-mai à la mi-juin dans un contexte hybride d'enseignement en présentiel et en ligne dû à la pandémie de la Covid-19, les résultats ont montré que l'enseignement explicite a permis aux élèves de bien apprendre la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif et qu'ils ont atteint un bon niveau de justesse en contexte de pratique dirigée et un niveau de justesse modéré en contexte communicatif. De plus, les rétroactions correctives métalinguistiques ont eu un bon impact sur la conjugaison des verbes en contexte de pratique dirigée entre pairs. Cet impact était absent en contexte communicatif spontané et très faible en contexte communicatif sollicité. La conclusion principale de cet essai est que la création d'une tâche, d'une activité ou d'une situation d'apprentissage de manière réfléchie en visant des objectifs précis est l'élément clé pour favoriser l'apprentissage efficace des élèves et le développement de leurs habiletés linguistiques et métalinguistiques.

Descripteurs : Rétroactions correctives métalinguistiques, enseignement explicite, conjugaison des verbes au présent de l'indicatif, espagnol, langue tierce, langue étrangère

## INTRODUCTION

L'enseignement d'une langue seconde ou étrangère vise à enseigner la langue de manière à ce qu'elle puisse être utilisée pour communiquer correctement dans divers contextes. Une enseignante d'espagnol, auteure de cet essai, a remarqué qu'en enseignement de l'espagnol à des élèves du primaire, le défi ne réside pas tant à faire en sorte que les apprenants communiquent en espagnol entre eux. Il réside plutôt dans la justesse des éléments linguistiques utilisés. Cette justesse varie selon les contextes (par exemple, contexte de pratique dirigée, contexte communicatif).

Dans la classe de l'enseignante, la conjugaison des verbes en espagnol est difficile pour les élèves. Cette difficulté réside notamment dans le fait qu'en espagnol les pronoms ne sont pas toujours utilisés. Au cours de son apprentissage de la langue, l'élève peut donc avoir tendance à ne pas les employer et à utiliser les mauvaises terminaisons. Il ne prend donc pas conscience de l'association entre les pronoms personnels et les terminaisons verbales. Ce phénomène risque de causer chez les élèves une fossilisation des erreurs si l'enseignante n'intervient pas et si les élèves ne prennent pas conscience des éléments linguistiques appris et ne contrôlent pas leurs productions langagières.

À travers cet essai, l'enseignante a mené une expérimentation dans laquelle elle a utilisé l'enseignement explicite (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013) pour enseigner la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif à ses élèves. Une fois la conjugaison bien acquise, elle a enseigné à ses élèves l'utilisation de rétroactions correctives métalinguistiques (Sato et Lyster, 2012). Par la suite, elle a proposé des activités de rétroactions correctives métalinguistiques en contexte de pratique dirigée et en contexte communicatif à travers lesquelles les apprenants avaient à conjuguer des verbes au présent de l'indicatif. Le but de cette expérimentation est d'amener les élèves à développer leur conscience métalinguistique en lien avec la conjugaison des verbes grâce aux rétroactions correctives métalinguistiques.



## CHAPITRE 1

### LA PROBLÉMATIQUE

Une personne enseignante est souvent confrontée à des problématiques. Son rôle est de les comprendre et de trouver des solutions afin d’y remédier. Ce chapitre est consacré à une de ces problématiques. Il fait état du contexte où se retrouve cette problématique, du problème rencontré et de ses impacts. Enfin, des questions sont proposées pour guider la recherche de solutions visant l’amélioration de la pratique enseignante.

#### 1.1 Le réseau des Écoles Vision et son programme d’espagnol

L’enseignement de l’espagnol au primaire est de plus en plus fréquent au Québec. On le retrouve dans certains programmes à l’école publique, mais il est particulièrement présent à l’école privée, et tout particulièrement dans le réseau des écoles Vision. Ce réseau a été fondé en 1995 et est maintenant constitué de plus de onze écoles primaires et de onze écoles préscolaires (Le Réseau Vision, 2015). Les programmes du Réseau Vision sont reconnus par le ministère de l’Éducation du Québec. Les écoles sont privées et non subventionnées. Son concept vise l’apprentissage de l’anglais, du français et de l’espagnol. La curiosité, le dépassement de soi et l’ouverture sur le monde sont au cœur du projet éducatif des écoles Vision (Le Réseau Vision, 2015). Les matières telles que l’éducation physique, les mathématiques, les sciences sociales, l’éthique et la culture religieuse sont enseignées en anglais. Les élèves ont une à deux heures de français par jour selon le niveau dans lequel ils se situent. Ils ont une heure d’espagnol par jour à raison de quatre fois par semaine.

Dans les Écoles Vision, l’apprentissage de la langue espagnole débute au préscolaire, à l’âge de quatre ans. Au préscolaire et à la maternelle, les élèves ont deux heures d’espagnol par semaine. À cette étape, les enfants apprennent par le jeu. Une fois rendus à la première année du primaire, deux heures par semaine d’espagnol s’ajoutent à l’horaire. Ces quatre heures d’espagnol par semaine sont réparties de manière à ce que les enfants n’aient

généralement pas plus d'une heure d'espagnol par jour. L'objectif est qu'ils soient en contact le plus souvent possible avec la langue.

Le programme d'espagnol des écoles Vision n'est pas régi par le ministère de l'Éducation tel que l'est celui des écoles secondaires publiques. Il a été créé au sein même du Réseau des Écoles Vision. Quatre compétences le constituent : *Comprendre des messages exprimés oralement*, *Communiquer oralement*, *Comprendre des textes écrits* et *Communiquer par écrit*. Chaque compétence a une pondération différente selon l'année scolaire. Depuis l'année scolaire 2018-2019, seules les compétences orales (*Comprendre des messages exprimés oralement* et *Communiquer oralement*) sont évaluées même si les compétences écrites (*Comprendre des textes écrits* et *Communiquer par écrit*) sont travaillées.

Dans les cours d'espagnol des Écoles Vision, les enseignants sont tenus de parler uniquement dans la langue enseignée. Les interactions entre les enseignants et les élèves se font donc en espagnol en tout temps. De plus, il est exigé des élèves qu'ils interagissent entre eux dans la langue cible. Afin de favoriser l'expression orale chez leurs élèves, les enseignants créent des contextes où les interactions entre les élèves sont nécessaires.

## **1.2 Le problème**

Dans les cours d'espagnol, une attention particulière est accordée au développement de la communication orale chez les élèves. Les situations de communication orale sont une opportunité pour offrir aux élèves des rétroactions correctives. Par exemple, l'enseignante peut demander aux élèves de préparer une présentation orale ; elle peut faire une entrevue avec un élève ou encore elle peut utiliser des applications sur l'iPad telles que *QuickVoice*, *Seesaw*, *iMovie*, *Flipgrid*. Ces situations communicatives permettent à l'enseignante de donner la rétroaction corrective appropriée, oralement ou par écrit, aux élèves.

La situation se complique toutefois lorsque tous les élèves sont en interaction au même moment dans la classe. Il est en effet difficile, voire même impossible pour l'enseignante

d'apporter une rétroaction corrective lors des échanges entre les apprenants puisqu'elle ne peut écouter toutes les interactions à la fois. Sans cette rétroaction corrective, les élèves ne sont pas conscients des erreurs phonologiques, grammaticales ou encore lexicales qu'ils produisent. Ces erreurs ne sont souvent pas corrigées à temps et persistent donc dans leurs discours et dans les interactions avec les pairs. Elles deviennent récurrentes et peuvent même devenir des erreurs fossilisées chez quelques apprenants. Elles seront donc très difficiles à corriger par la suite (Lyster, Saito et Sato, 2013).

Lors des interactions entre les pairs, un problème récurrent en quatrième année du primaire à l'École Vision consiste en l'utilisation intuitive des verbes au présent de l'indicatif. Les élèves ne prennent pas le temps de réfléchir avant de conjuguer les verbes. La forme correcte ou incorrecte semble donc être le fruit du hasard ou une manifestation de la connaissance implicite de la langue (Pinto et El Euch, 2015).

Bien que les élèves apprennent la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif dès la première année du primaire, des erreurs au niveau de cette notion persistent à la quatrième année du primaire alors qu'elles devraient être moins présentes à cette étape de leur apprentissage. En fait, l'apprentissage de la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif débute à la première année alors que les élèves découvrent comment conjuguer les verbes à la première personne du singulier. En deuxième année, l'accent est mis sur la conjugaison aux trois premières personnes du singulier. En troisième année, l'apprentissage se fait dans son entièreté soit les trois personnes du singulier et les trois personnes du pluriel. En quatrième année, c'est le moment de retravailler la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif afin que les élèves maîtrisent l'utilisation des verbes au présent. Il est important de préciser que les élèves ne travaillent pas la conjugaison des verbes avec des outils spécifiques visant à développer la réflexion sur la forme laquelle est porteuse de sens, c'est-à-dire visant à développer la conscience métalinguistique (Pinto et El Euch, 2015, 2017). Ils apprennent la conjugaison de manière implicite dans le cadre de l'approche communicative, sans développer une réflexion métalinguistique sur le fonctionnement de la conjugaison, ce qui cause des erreurs.

### 1.3 Les impacts

L'utilisation intuitive des verbes au présent de l'indicatif lors des interactions entre les pairs a des impacts sur les apprenants. Le premier impact est la présence d'erreurs de conjugaison des verbes au présent de l'indicatif dans les communications des apprenants. En fait, lors des interactions entre les pairs, les élèves peuvent produire ou encore répéter des erreurs de conjugaison sans qu'aucune forme de rétroaction corrective ne soit donnée par l'enseignante de façon individuelle puisque l'enseignante n'est pas présente pour chaque équipe. Les élèves n'entendent pas la version corrigée ou encore la demande de correction exigée. Ils ne sont pas guidés vers une connaissance explicite de la conjugaison des verbes à l'indicatif présent. Les élèves poursuivent donc leurs échanges avec leurs pairs dans l'objectif d'accomplir la tâche demandée, sans mettre à profit leur conscience métalinguistique, ou sans même contribuer à son développement. Bien souvent, les apprenants intègrent des erreurs qu'ils entendent en croyant que les énoncés produits par leurs camarades sont justes (Lightbown et Spada, 2013).

Le deuxième impact observé en lien avec le problème soulevé est un bris au niveau de la communication (Lyster et Ranta, 1997). Cet impact s'observe de différentes façons. D'abord, placé devant le doute au moment de conjuguer un verbe, et n'ayant pas accès à un soutien immédiat, l'apprenant peut être porté à ne pas s'exprimer. Il peut avoir peur de se tromper et choisir la voie de l'évitement. Il se désengage donc de son apprentissage. L'apprenant ne met donc pas à profit cette opportunité d'apprentissage en contexte d'interaction qui s'offre à lui. Aussi, une conjugaison erronée peut causer des malentendus sur le sujet de l'action, car en espagnol, les pronoms personnels ne sont pas toujours requis lorsqu'un verbe est conjugué. Ainsi, normalement, lorsque la situation le permet, le locuteur, ou encore l'auteur, peut simplement conjuguer un verbe et, selon la terminaison utilisée, l'interlocuteur, ou le lecteur, saura à quelle personne ou à quel pronom personnel le locuteur fait référence. Une conjugaison erronée peut donc mener à un malentendu sur le sujet de l'action (par exemple, *¿Puedes ir al baño?* est différent de *¿Puedo ir al baño?*) (*Est-ce que tu peux aller à la salle de bain ?* est différent de : *Est-ce que je peux aller à la salle de bain ?*).

L'utilisation intuitive des verbes conjugués au présent de l'indicatif lors d'interactions entre les pairs a également des impacts sur la pratique enseignante. L'enseignante doit à maintes reprises arrêter les activités qui ont lieu afin de donner des explications supplémentaires à tous les élèves de la classe. Cette rupture dans l'apprentissage en contexte interactif n'est pas optimale puisque les rétroactions de l'enseignante dirigées à tout le groupe ne concernent pas tous les élèves de la classe. Par contre, selon Sato (2013), les apprenants pourraient corriger leurs pairs au moyen de rétroactions correctives puisqu'elles sont très bénéfiques, voire même supérieures à celles d'un enseignant.

Le domaine des rétroactions correctives en enseignement des langues secondes et étrangères est très vaste et a longtemps été associé aux enseignants. Ces derniers étaient perçus comme les seuls détenteurs de la vérité. En d'autres termes, ils étaient les seuls à pouvoir corriger leurs apprenants. Depuis maintenant quelques années, la perception a changé. Plusieurs chercheurs, dont Sato et Ballinger (2012), se penchent sur d'autres personnes capables de corriger les élèves : les apprenants eux-mêmes. En effet, lors des interactions entre pairs, les apprenants sont tout à fait en mesure d'apporter les rétroactions correctives à leurs pairs afin de corriger ou questionner un élément langagier.

#### **1.4 Les questions de recherche**

Afin de favoriser une utilisation correcte des formes des verbes au présent de l'indicatif lors des interactions, des réponses aux questions suivantes étaient nécessaires.

##### **La question générale :**

Dans quelle mesure la rétroaction corrective métalinguistique entre pairs aurait un impact sur la maîtrise de la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif en espagnol ?

##### **Les questions spécifiques**

1. Comment les apprenants mettront-ils en œuvre un enseignement explicite de la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif dans leurs interactions avec leurs pairs ?

2. Quel est l'impact de l'appropriation de la pratique de la rétroaction corrective métalinguistique par les pairs sur l'apprentissage de la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif ?

### 1.5 Les retombées

Dans son article « *Beliefs about peer interaction and peer corrective feedback : Efficacy of classroom intervention* », Sato (2013) souligne qu'il est possible de maximiser les apprentissages en outillant les apprenants afin qu'ils puissent apporter des rétroactions correctives lors des interactions entre eux. Cet essai suit cette ligne de pensée tout en introduisant deux variables : l'enseignement explicite (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013; Gauthier, Bissonnette et Bocquillon, 2019) et la conscience métalinguistique (El Euch, 2010; Pinto et El Euch, 2017). Ces variables, de nature cognitive, auront des retombées éducatives importantes autant sur les apprenants que sur les enseignants.

Dans un premier temps, grâce à l'apprentissage de l'utilisation de rétroactions correctives métalinguistiques lors d'interactions contextualisées, les apprenants deviendront plus engagés dans leurs apprentissages pendant les interactions. Le pouvoir de rétroaction corrective qui leur sera délégué par l'enseignant les rendra plus conscients du travail qui leur sera demandé. Ils devront porter une attention spéciale à un élément langagier sélectionné par l'enseignant. En ayant une mission d'aide et de soutien à l'apprentissage, les apprenants seront en mesure d'accomplir une tâche qui les incitera à s'engager davantage dans leurs interactions orales et à maintenir le flux des interactions.

Dans un deuxième temps, les apprenants développeront une autonomie puisque les rétroactions correctives entre pairs leur permettront d'être moins dépendants des enseignants (Hernández Méndez et Reyes Cruz, 2012). Ils seront donc plus en contrôle de leur production langagière (Lightbown, 2008), car leurs pairs seront en mesure d'évaluer la justesse de leur production orale.

Enfin, l'apprentissage de l'utilisation de rétroactions correctives métalinguistiques favorisera le développement de la conscience métalinguistique, et par conséquent l'apprentissage optimal de la langue. Selon les observations de Lyster, Saito et Sato (2013), cette rétroaction corrective métalinguistique entre les pairs apporte des effets positifs dans l'apprentissage de la langue. Pour cet essai, les apprenants seront appelés à s'arrêter et à réfléchir à leurs énoncés. Ils deviendront plus conscients de la structure de la langue. Aussi, ils devront développer des réflexes face au fonctionnement de la langue. Ainsi, il est possible de croire qu'ils feront moins d'erreurs au niveau de la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif.

Quant aux enseignants, l'instauration de rétroactions correctives métalinguistiques entre les pairs améliorera leurs pratiques en leur permettant d'optimiser le temps de classe pour un apprentissage efficace. En effet, ils donneront le pouvoir de rétroaction aux apprenants, ce qui permettra de multiplier le nombre d'interventions correctives. De plus, en adoptant l'enseignement explicite de la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif, les enseignants seront amenés à mieux constater, à chacune des étapes, la qualité de l'apprentissage de la conjugaison et l'amélioration de l'usage d'une forme correcte de la langue dans les communications orales.

## CHAPITRE 2

### LE CADRE CONCEPTUEL

Le contexte de ce projet qui s'apparente à une recherche-action ainsi que la problématique et les questions de recherche qui en découlent sont centrés sur certains aspects, à savoir les interactions orales, l'enseignement centré sur la forme, l'enseignement explicite, la conscience métalinguistique et les rétroactions correctives métalinguistiques. Il est pertinent de bien comprendre chacune de ces notions afin de bien saisir la pertinence de cette recherche-action et de ses retombées.

#### 2.1 L'interaction orale en langues secondes ou étrangères

Il existe un lien indéniable entre les interactions orales entre pairs et l'apprentissage d'une langue seconde (L2) ou étrangères (Gass et Mackey, 2015). Les interactions orales entre pairs permettent aux apprenants d'être en contact avec des « input » et de produire des « output ». Ils pratiquent ainsi leur apprentissage pour favoriser sa rétention. Cette pratique n'est efficace que lorsqu'elle se déroule dans un contexte qui favorise l'interaction orale et qui tient compte des différences individuelles inhérentes à la communication orale.

##### 2.1.1 Contextes favorables aux interactions orales

Pour qu'un contexte soit favorable aux interactions orales, l'enseignant doit créer un climat de respect et de confiance entre les apprenants (Sato et Ballinger, 2012) pour que ceux-ci y voient un contexte d'entraide. L'enseignant doit aussi choisir des tâches qui suscitent les interactions. Ensuite, il doit faire pratiquer les apprenants avant de les mettre en situation d'interaction orale avec leurs pairs (Sato et Lyster, 2012). Enfin, il doit poursuivre son rôle de guide pendant les interactions (Sato et Lyster, 2012). En fait, les apprenants doivent être familiers avec la tâche, sinon ils seront dépendants de l'enseignant et de leurs pairs (Philp, Borowskh et Mackey, 2017). Une tâche peut aussi être nouvelle.



Le matériel choisi par l'enseignant doit alors être approprié à l'âge et au développement des apprenants (Borowskh et Mackey, 2017).

### **2.1.2 Les différences individuelles**

Dans une revue de la littérature portant sur les interactions entre pairs, Loewen et Sato (2018) ont relevé cinq différences individuelles qui peuvent avoir un effet sur les interactions, soit l'anxiété, les habiletés cognitives, le désir de communiquer, l'état d'esprit des apprenants et leur âge.

Le nombre limité de recherches portant sur **l'anxiété** en contexte d'interaction orale ne permet pas de bien décrire son effet sur les interactions orales (Baralt et Gurzynski-Weiss, 2011; Révész, 2011, cit. Loewen et Sato, 2018). Les recherches ont, par contre, montré que les apprenants moins anxieux perçoivent plus facilement les rétroactions correctives de leurs pairs dans un contexte interactif (Rassei, 2015; cit. Loewen et Sato, 2018), et bénéficient davantage des rétroactions correctives (Sheen, 2008; cit. Loewen et Sato, 2018). Par ailleurs, les interactions orales entre pairs sont beaucoup moins anxiogènes pour les apprenants que les interactions orales qu'ils ont avec les enseignants, car les apprenants ne craignent pas de faire des erreurs lorsqu'ils interagissent entre eux (Philp et al, 2014; Sato, 2013).

Quant aux **habiletés cognitives**, notamment les aptitudes langagières et la mémoire de travail, elles ont un effet sur l'interaction orale car les apprenants ayant de bonnes aptitudes langagières (l'habileté analytique du langage, l'habileté de codage phonétique et la mémorisation) portent une attention particulière aux aspects linguistiques de la langue. De plus, les apprenants ayant une grande capacité de mémoire de travail remarquent et retiennent davantage de connaissances morphosyntaxiques et grammaticale en contexte d'interaction (Loewen et Sato, 2018).

De plus, les apprenants n'ont pas tous le même **désir de communiquer** et ne perçoivent pas tous les bénéfices associés à l'interaction orale (Loewen et Sato, 2018). Les affinités perçues avec l'interlocuteur, la confiance en soi quant à la connaissance de la langue et la

familiarité avec un thème ou l'intérêt pour celui-ci sont tous des facteurs qui influencent le désir de communiquer chez les apprenants (Cao et Philp, 2006). Les enseignants doivent donc porter une attention particulière à la préparation de situations d'interaction orale, sans perdre de vue que trop de préparation peut créer un désengagement des apprenants alors que trop peu de préparation à la situation d'interaction peut mettre en exergue un manque de confiance en soi chez les apprenants, donc leur faible participation.

**L'état d'esprit des apprenants** influence aussi leurs interactions entre eux (Sato, 2017). Lorsque l'état d'esprit est positif, le développement de la L2 s'accroît. Toutefois, même si un état d'esprit est négatif face aux interactions, les apprenants peuvent améliorer leur production au bout d'un certain temps parce qu'ils sont exposés à la langue et parce qu'ils reçoivent et produisent des rétroactions correctives. L'état d'esprit des apprenants n'est heureusement pas rigide. Il peut changer en cours d'interaction avec les autres apprenants (Sato, 2017).

Quant à **l'âge**, il s'avère être une différence individuelle très importante lorsqu'il est question d'interactions entre les pairs. Il existe une différence non négligeable entre les enfants et les adultes à cet effet (Philp et al., 2017). Les enfants sont beaucoup plus souvent engagés cognitivement et linguistiquement. Ils poursuivent les tâches malgré les conflits qui peuvent survenir. Ils défendent et débattent leurs arguments, et comptent facilement sur leurs camarades pour effectuer leur travail. Oliver, Philp et Duchesne (2017) affirment même qu'il existe une différence entre les enfants âgés de 5 à 8 ans et ceux âgés de 9 à 12 ans. Ces derniers se distinguent des plus jeunes par leur plaisir à travailler en coopération. Ils communiquent davantage la réciprocité et sont plus polis lors d'un conflit. Sur le plan de l'engagement cognitif, même s'ils veulent souvent finir rapidement les tâches proposées (Loewen et Sato, 2018) ces tâches doivent représenter un défi pour eux (Oliver, Philp et Duchesne, 2017). Sur le plan de l'attention portée à la langue, les enfants âgés de 9 à 12 ans sont capables d'utiliser des reformulations, des négociations et des rétroactions correctives explicites.

## **2.2 L'enseignement centré sur la forme et l'enseignement explicite**

La problématique qui a motivé cette recherche-action fait appel à l'enseignement centré sur la forme. Quelle est la pertinence de ce type d'enseignement et en quoi est-il différent de l'enseignement explicite ? Il est important pour un enseignant de bien saisir les caractéristiques de l'enseignement centré sur la forme et celles de l'enseignement explicite afin de pouvoir éventuellement juger de la pertinence de leur mise en œuvre, séparément ou de manière complémentaire, pour répondre aux besoins des apprenants.

### **2.2.1 La définition et les types de l'enseignement centré sur la forme**

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

Dans sa pratique enseignante, l'enseignant adopte généralement un enseignement centré sur la forme (*Form-focused instruction*, FFI) (Spada, 1997) ou un enseignement centré sur le sens (*Focus-on-meaning instruction*, FonM) (Norris et Ortega, 2001). L'enseignement centré sur le sens relève de la sémantique alors que l'enseignement centré sur la forme relève de la syntaxe, morphologie, grammaire, pragmatique et phonétique (Mackey, Kanganas et Oliver, 2007). Lors de la planification d'activités et de tâches, l'enseignant doit choisir s'il met l'accent sur le sens ou sur la forme. Il doit se questionner, réfléchir aux besoins de ses apprenants pour diriger son enseignement vers l'une des deux sphères. Il faut savoir que même si l'enseignant choisit de mettre l'accent sur la forme, il n'évacue pas pour autant le contenu ou le sens.

Long (1991, cit. Spada et Lightbown, 2008) a été le premier à définir clairement l'enseignement centré sur la forme. Il a même fait une distinction entre l'enseignement centré sur *les formes* et l'enseignement centré sur *la forme* (Spada et Lightbown, 2008). Alors que l'enseignement centré sur *les formes* réfère à l'enseignement planifié et séquentiel de divers éléments langagiers, l'enseignement centré sur *la forme* est plutôt relié à un élément langagier dont les apprenants ont besoin pour accomplir une tâche communicative. Ce sont les apprenants qui ressentent et expriment le besoin d'avoir un enseignement centré sur la forme (Spada et Lightbown, 2008). Il est important de préciser

que lors de l'élaboration de cette définition, l'enseignement centré sur la forme n'était pas planifié à l'avance comme il l'est maintenant (Spada et Lightbown, 2008). Aujourd'hui, les enseignants choisissent non seulement à l'avance la forme qu'ils enseigneront, mais également les interventions pédagogiques et les rétroactions qu'ils utiliseront. De plus, ils peuvent choisir le type d'enseignement centré sur la forme qu'ils désirent mettre en œuvre : isolé ou intégré.

### ***Les types d'enseignement centré sur la forme : isolé et intégré***

L'enseignement centré sur la forme de type isolé est utilisé lorsque l'enseignant désire enseigner un élément langagier en préparation, pendant ou après une activité communicative. Il est normalement séparé de l'activité communicative et est intentionnel et explicite. Il est important de noter ici qu'il n'est pas toujours bien compris par les apprenants, car ils ne savent pas quel est l'objectif de cet apprentissage (Slimani 1992; cit. Spada et Lightbown, 2008). En effet, pour ce type d'enseignement, lorsque les apprenants font des erreurs, les enseignants peuvent apporter des rétroactions correctives explicites, expliquer les règles du bon usage de la langue et solliciter la conscience métalinguistique des apprenants. L'enseignant doit se rappeler qu'il est difficile de se centrer sur la forme et le sens en même temps (Ellis, 1997, cit. Spada et Lightbown, 2008).

L'enseignement centré sur la forme de type intégré a lieu lors d'une activité en contexte communicatif. Afin de faire ce type d'enseignement, l'enseignant doit éloigner ses apprenants un bref instant de l'activité communicative qu'ils sont en train de vivre afin de rediriger leur attention vers un élément précis de la langue (Spada et Lightbown, 2008). Cet enseignement peut avoir été anticipé et planifié ou peut survenir de façon accidentelle, pendant une activité communicative. Les rétroactions et les explications données aux apprenants sont brèves pour éviter de briser la fluidité de l'activité (Spada et Lightbown, 2008). Les négociations de forme et les méta-discussions dans ce type d'approche sont bénéfiques pour réfléchir sur la langue pendant les activités communicatives (Spada et Lightbown, 2008). Tout comme dans l'enseignement centré sur la forme de type isolé, il est judicieux d'utiliser des rétroactions correctives explicites qui font appel à la conscience

métalinguistique, c'est-à-dire qui sollicitent à la fois les règles linguistiques et l'explication de leurs usages. L'enseignement centré sur la forme intégrée permet de réfléchir sur la forme comme par exemple lorsqu'il s'agit de l'enseignement de certaines formes de verbes (Jean, 2005, cit. Spada et Lightbown, 2008).

Afin d'aider l'enseignant à choisir le bon type d'enseignement centré sur la forme, Spada et Lightbown (2008) ont identifié les facteurs à considérer. Le Tableau 1 regroupe huit facteurs et permettrait à l'enseignant de bien se situer afin de faire le choix du type d'enseignement centré sur la forme, approprié au contexte. Ainsi, l'enseignement centré sur la forme de type isolé est recommandé lorsque, dans un groupe, les apprenants ont la même langue première (L1), lorsque l'élément linguistique n'est pas perceptible à l'oral ou lorsqu'il est peu fréquent, lorsque les apprenants manifestent un besoin communicatif, lorsqu'ils sont âgés de 9 ans et plus et lorsqu'ils ont peu d'habiletés métalinguistiques. Quant à l'enseignement centré sur la forme de type intégré, il est recommandé pour expliquer des règles complexes, pour éviter un bris de communication, pour travailler un élément acquis dans l'interlangue, et enfin pour les enfants.

**Tableau 1. L'enseignement centré sur la forme de type isolé ou de type intégré : les facteurs à considérer**

<b>Facteurs</b>	<b>Isolé</b>	<b>Intégré</b>
L'influence de la L1	Lorsque les apprenants ont la même L1 dans un groupe.	
Saillance de l'input	Pour faire ressortir l'information que les apprenants n'ont pas entendue à l'oral.	
Fréquence de l'input	Lorsque les élèves ne sont pas conscients de l'input parce qu'il est peu fréquent.	

La complexité de la règle		Pour expliquer des règles complexes et abstraites.
Valeur communicative	Pour permettre aux apprenants de dire ce qu'ils souhaitent dire sans nuire au sens.	Pour éviter un bris de communication.
Le niveau d'acquisition de la langue cible	Pour reconnaître et comprendre les relations signifié-signifiant des éléments linguistiques qui sont peu fréquents, qui ont de faibles valeurs communicatives et qui sont peu saillants	Pour parfaire un élément linguistique durant le processus d'acquisition de la langue
L'âge des apprenants	Pour les enfants âgés entre 9 et 12 ans, les adolescents et les adultes	Les enfants âgés entre 9 et 12 ans répondent bien aux rétroactions intégrées surtout lorsqu'elles sont explicites avec un fort enseignement centré sur la forme.
Les aptitudes langagières d'apprentissage	Lorsque les apprenants ont peu d'habiletés métalinguistiques ils ont besoin de plus d'enseignement explicite pour faire des connexions avec l'enseignement centré sur le sens	

Considérant les facteurs décrits dans le tableau 1, l'enseignement centré sur la forme de type intégré s'est avéré le type à mettre en œuvre dans cette recherche-action car il répondait à l'objectif de l'enseignante de favoriser la maîtrise de la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif chez les élèves tout en plaçant ces derniers en situation d'apprentissage.

### **2.2.2 La planification de l'enseignement centré sur la forme en contexte d'interaction**

Lorsqu'un enseignant rencontre une problématique en lien avec un élément linguistique, l'enseignement centré sur la forme permet de travailler précisément et en profondeur cet élément, et ce, même en contexte d'interaction entre pairs. Pour y parvenir, l'enseignant planifie ce contexte en prenant en considération les facteurs suivants : la familiarité avec la tâche, l'autonomie des apprenants, le niveau de familiarité avec les pairs, la maîtrise du vocabulaire et la pratique (Philp, Walter et Basturkmen, 2010).

#### ***La familiarité avec la tâche***

Pendant la planification, l'enseignant doit voir à ce que les apprenants soient familiers avec la tâche proposée. Cela a des effets positifs sur l'apprentissage de la L2 (Philp, Walter et Basturkmen, 2010), car les apprenants peuvent exprimer leurs idées et des concepts de façon plus fluide entre eux. En d'autres mots, lorsqu'un apprenant est habitué et à l'aise avec une tâche, il peut alors se concentrer sur la forme. Cependant, lorsque les apprenants ne sont pas familiers avec une tâche, ils font plus de pauses et expriment leur incertitude (Mackey, Kaganas et Oliver, 2007). Toutefois, il est important de noter que les tâches non familières ont également leur place dans l'enseignement d'une L2 chez les enfants puisque les interactions les poussent à faire plus de *demandes de clarification*, de *demandes de validation*, car ils veulent collaborer pour pouvoir comprendre la tâche (Mackey, Kaganas et Oliver, 2007). Ils auront plus de *négociation de sens* et plus de *demandes de clarification* et de *demandes de validation*.

#### ***L'autonomie des apprenants***

Lors de la planification de l'enseignement dans une perspective socio-constructiviste, les enseignants sont appelés à développer l'autonomie de leurs apprenants pour qu'ils puissent repérer par eux-mêmes des éléments langagiers lors des interactions entre pairs. Bien souvent, les apprenants sont concentrés sur la tâche à réaliser et ne soulignent pas nécessairement les erreurs grammaticales à leurs pairs. Ils se concentrent plutôt sur le contexte et sur le sens de la tâche (Sato et Lyster, 2012). Afin d'éviter cette situation, les

enseignants doivent s'assurer de proposer aux apprenants des tâches qui ont du sens pour que les apprenants soient en mesure de les réaliser par eux-mêmes, en collaboration (Sato et Lyster, 2012). Ils ne doivent se tourner vers les enseignants que s'ils éprouvent des difficultés au niveau de la forme. En étant autonomes pour effectuer la tâche, les apprenants pourront se concentrer sur leurs productions et les productions de leurs coéquipiers (Sato et Ballinger, 2012).

### *Les échanges lors des interactions*

Plus les apprenants échangent entre eux, plus ils apprennent (Philp et Iwashita, 2013). Un des objectifs de l'enseignant lors de la planification devrait donc être de créer des tâches qui favorisent les échanges lors des interactions, comme par exemple, des tâches dans lesquelles les apprenants décrivent et expliquent des parties de la tâche ou encore des éléments langagiers (Philp et al, 2018). Cela fait en sorte que l'apprenant soit engagé et développe ses habiletés linguistiques. Un enseignant peut aussi créer des tâches qui permettent aux apprenants de répéter des formes spécifiques dans différents contextes de façon à ce qu'ils puissent modifier leurs énoncés comme ils le souhaitent et comme le requiert le contexte communicatif (Philp et Iwashita, 2013). L'apprenant est ainsi maître de son apprentissage.

Pour favoriser les échanges, le nombre de coéquipiers est important (Nassaji, 2013). Il est plus facile d'attirer l'attention des apprenants sur la forme lorsqu'ils interagissent en petits groupes (Sato, 2017; Nassaji, 2013). Les grands groupes peuvent créer de l'anxiété chez les apprenants plus performants. Quant aux petits groupes, ils favorisent un contexte de collaboration où les apprenants sont invités à s'entraider. Le travail en dyade est particulièrement intéressant pour les apprenants. Ils peuvent ainsi se permettre de se concentrer sur un aspect linguistique lorsqu'ils se retrouvent avec un seul coéquipier. L'enseignant gagne donc à faire des équipes de deux apprenants pour travailler l'enseignement centré sur la forme.



### ***La familiarité avec les pairs***

Le niveau de familiarité entre les apprenants a des répercussions sur l'enseignement centré sur la forme et même sur l'enseignement centré sur le sens. Philp, Walter et Basturkmen (2010) ont découvert que certaines personnes ressentent de l'empathie et ne voulaient pas corriger leurs pairs de peur qu'ils ressentent une certaine honte suite à leurs corrections. Ils ont également relevé que certains apprenants ne voulaient pas se concentrer sur la forme et corriger leurs pairs, car ils ne voulaient pas briser le jeu de rôle. D'autres ne se sentaient simplement pas concernés et ne voulaient pas corriger leurs pairs.

### ***La maîtrise du vocabulaire***

Lors des activités proposées par les enseignants, les apprenants se concentrent sur ce qu'ils veulent dire plutôt que sur la façon de le dire, soit la forme (Loewen et Sato, 2018). Ils ont besoin de bien maîtriser le vocabulaire nécessaire à la réalisation de la tâche pour pouvoir se concentrer sur la forme. Lors de la planification des tâches, l'enseignant doit donc voir à ce que le vocabulaire contenu dans celles-ci soit vu, compris et connu par ses apprenants s'il souhaite travailler des éléments morphosyntaxiques. De cette façon, les apprenants n'auront pas à se soucier de trouver les bons mots de vocabulaire lors de leurs productions orales et ils ne se laisseront pas distraire par des incompréhensions lexicales.

### ***La pratique***

En étant familiers avec la tâche proposée par l'enseignant, les apprenants savent qu'ils font correctement ce qui leur est demandé (Mackey, Kanganas et Oliver, 2007) et peuvent ainsi se concentrer sur la forme. L'enseignant doit donc prévoir un moment où les apprenants pourront pratiquer l'utilisation de la forme que ce soit individuellement ou dans des situations d'interactions orales.

### ***Les rétroactions correctives pour travailler la forme***

Les rétroactions correctives permettent de placer les apprenants dans un contexte d'interaction où ils devront aider leurs pairs à corriger des énoncés incorrects (Sato et

Lyster, 2012). Grâce à ces rétroactions correctives, l'attention des apprenants est dirigée vers un élément langagier précis, vers la forme (Loewen et Sato, 2018). L'apprenant doit donc se concentrer sur ses énoncés et sur ceux de son coéquipier, car il devra donner à son coéquipier des rétroactions correctives centrées sur la forme. Il est important de noter que l'attention des apprenants est pratiquement toujours dirigée vers le lexique en premier (Philp, Walter et Basturkmen, 2010). Le vocabulaire doit donc être maîtrisé par les apprenants si l'enseignant souhaite que les élèves produisent des rétroactions correctives en lien avec la morphologie ou la grammaire.

Malheureusement, il n'existe pas encore une liste d'éléments à consulter lorsque vient le temps de créer une tâche qui favorisera l'enseignement centré sur la forme (Loewen et Sato, 2018). L'enseignant peut, toutefois, mettre en place un enseignement centré sur la forme, en s'appuyant sur l'approche pédagogique de l'enseignement explicite, et ce, sans perdre de vue ses objectifs pédagogiques et didactiques.

### **2.2.3 L'enseignement explicite**

L'enseignement centré sur la forme et l'enseignement explicite sont deux approches pédagogiques qui partagent le même objectif, qui est l'enseignement d'une notion précise, et qui ont toutes les deux une phase de planification détaillée. Toutefois, les deux approches diffèrent quant à la manière d'enseigner l'élément langagier, le concept ou encore la stratégie choisie.

L'enseignement explicite est une approche qui a fait ses preuves depuis plus de cinquante ans (Gauthier, Bissonnette et Bocquillon, 2019). Rosenshine et Stevens (1986, cit. Gauthier *et al.*, 2019) ont été ceux qui ont souligné son efficacité dans les années 80. Depuis, Steve Bissonnette (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013) se veut le porte-étendard de cette approche pédagogique qui se divise en trois grandes étapes : la préparation, l'interaction avec les élèves et la consolidation.

Lors de la phase de préparation, l'enseignant précise les objectifs d'apprentissage, identifie ce qui est à enseigner et l'organise du plus simple au plus complexe. Ensuite,

dans la phase d'interaction, l'enseignant applique ce qu'il a planifié. Il utilise des stratégies générales. Celles-ci sont en lien avec l'ouverture, la conduite et la clôture de la leçon. Pour chacune de ces étapes, l'enseignant doit utiliser des stratégies spécifiques. Lors de l'ouverture, il capte l'attention de ses apprenants, présente l'objectif, explique pour quelle raison il a choisi cet objectif et ensuite active les connaissances antérieures. Lors de la conduite de la leçon, l'enseignant met en œuvre trois stratégies typiques de l'enseignement explicite qui sont le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome. Lors du modelage, l'enseignant donne des exemples et des contre exemples à ses apprenants. Il explique en détail ce qu'il fait, exactement comme s'il avait un « haut-parleur sur sa pensée » (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013).

Lors de la phase d'interaction avec les élèves, le modèle de l'enseignement explicite prévoit une pratique guidée suivie d'une pratique autonome. Pendant la pratique guidée, les apprenants font des activités en groupe et avec l'enseignant, semblables aux tâches qu'ils ont utilisées à l'étape du modelage. De plus, l'enseignant interroge les apprenants afin de vérifier leur compréhension. Il veille à ce que les apprenants ne fassent pas d'erreurs lors de leurs pratiques. Pour s'assurer d'un haut niveau de maîtrise de la forme pratiquée, l'enseignant questionne ses apprenants fréquemment, leur donne des rétroactions et des exercices. Au moment de la pratique autonome, l'élève continue sur sa lancée dans le but d'optimiser sa compréhension et de créer des automatismes.

Enfin, lors de la phase de la consolidation, l'enseignant prévoit des devoirs et des leçons dans le but de renforcer les apprentissages (Gauthier, Bissonnette et Bocquillon, 2019). Au moment de faire un retour sur les devoirs et les leçons, l'enseignant aura l'opportunité de vérifier si le transfert des apprentissages a bien eu lieu.

Ainsi, comparativement à l'enseignement centré sur la forme, l'enseignement explicite a une structure beaucoup plus détaillée et précise que l'enseignement centré sur la forme. Les trois étapes de l'enseignement explicite, à savoir la préparation, l'interaction et la consolidation, permettent à l'enseignant de suivre une procédure bien précise. Cette structure est absente dans l'enseignement centré sur la forme. Les chercheurs font plutôt

mention de facteurs (p. ex. la familiarité avec la tâche, l'âge des apprenants, l'influence de la L1, etc.) à prendre en considération par l'enseignant lors de la planification de son enseignement (Loewen et Sato, 2018; Spada, 1997; Spada et Lightbown, 2008). Pour toutes ces raisons, l'enseignement explicite a été choisi pour être mis en œuvre dans cette recherche-action.

Quant aux rétroactions correctives, elles sont présentes dans les deux approches. Du côté de l'enseignement centré sur la forme, le type de rétroactions et leur fréquence varient selon le type d'enseignement : isolé ou intégré. En enseignement explicite, les rétroactions sont fréquentes, car l'enseignant doit s'assurer qu'aucune erreur ne se glisse dans le processus d'apprentissage.

### **2.3 La conscience métalinguistique (CML)<sup>1</sup>**

Selon El Euch (2010, p.17), « la conscience métalinguistique est l'habileté à réfléchir sur la langue et à manipuler ses composantes. La langue est ainsi plus qu'un outil de communication ». Elle permet aux apprenants de découvrir les composantes langagières de la langue pour ainsi mieux la comprendre et mieux l'utiliser.

À ce sujet, El Euch précise:

Cette habileté à réfléchir sur la langue nécessite une attention particulière qui permet de passer d'un état presque inconscient à un état de conscience focalisée. Ce sont ces notions d'attention et de conscience qui sont mises en œuvre lors d'exécution de tâches linguistiques et qui permettent aux apprenants de passer du traitement automatique de la langue à un état de traitement contrôlé (Bialystock, 2001). En effet, les apprenants rendent explicites leurs connaissances de la langue en ayant un contrôle sur les tâches qu'ils entreprennent. (El Euch, 2010, p.18)

En d'autres termes, les apprenants deviennent conscients des notions qu'ils acquièrent et peuvent ainsi être mieux en contrôle de leurs apprentissages. Par exemple, l'utilisation de

---

<sup>1</sup> Pour des contraintes d'espace, nous nous limiterons à la conscience métalinguistique telle que définie par El Euch et Pinto dans leurs différents travaux. Étant donné que leur définition est la plus exhaustive (Jessner, 2006), ce projet adhère à leur cadre théorique.

la conscience métalinguistique lors de l'apprentissage de la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif permettrait aux apprenants de devenir conscients des caractéristiques principales de la conjugaison tels que les groupes du verbe, les pronoms personnels et les terminaisons verbales pour ainsi mieux contrôler la conjugaison.

La conscience métalinguistique (CML) vise donc un apprentissage de haut niveau chez les apprenants. En effet, les apprenants ne se limitent pas à l'analyse des connaissances, ils développent en plus un certain contrôle sur leur apprentissage d'un élément langagier (Pinto et El Euch, 2017) puisque la CML provoque un arrêt chez l'apprenant pour réfléchir aux éléments morphosyntaxiques, lexicaux, phonologiques et pragmatiques de la langue (Pinto et El Euch, 2015). C'est cette réflexion qui permet aux apprenants de rendre explicites leurs connaissances implicites de la langue. Contrairement aux connaissances explicites, les connaissances implicites sont des connaissances que les apprenants ne peuvent pas nécessairement expliquer. Par exemple, les apprenants peuvent dire si une phrase est incorrecte et peuvent fournir la forme correcte (connaissances implicites) sans être en mesure d'expliquer l'erreur ou la forme correcte fournie. L'apprentissage dit implicite est un processus qui se fait naturellement, sans avoir recours à des opérations conscientes (Pinto et El Euch, 2015). Or, les connaissances explicites sont les connaissances qui permettent à l'apprenant d'expliquer la forme linguistique et de justifier les options possibles. Par exemple, les apprenants peuvent connaître les trois groupes du verbe de la langue espagnole ainsi que les différents temps et formes de conjugaison grâce à un enseignement et des activités explicites. Ils peuvent alors non seulement choisir le bon temps de verbe selon le contexte, mais aussi justifier leur choix d'usage et de forme. Lorsque l'apprentissage est explicite, les apprenants deviennent plus conscients des éléments langagiers et ils sont amenés à formuler et tester des hypothèses pour ainsi obtenir une structure signifiante pour eux (Pinto et El Euch, 2015). La conscience métalinguistique permet ainsi de rendre explicites les connaissances implicites. Lorsqu'un enseignant prévoit des activités qui font appel à la conscience métalinguistique de ses apprenants, il veille donc à transformer leurs connaissances implicites en connaissances explicites (El Euch, 2010).

La CML est sollicitée dans des diverses tâches orales ou écrites qui font appel à la langue comme outil de réalisation de la tâche (p. ex. comprendre des énoncés mathématiques ou des slogans publicitaires ou participer à des jeux de mots). Ces tâches nécessitent des opérations métalinguistiques qui font appel à deux processus : l'analyse et le contrôle (Pinto et El Euch, 2017). D'un côté, l'analyse permet de « régir la représentation des unités et des règles de la langue » (Pinto et El Euch, 2017, p.98). Par exemple, l'analyse permet à l'apprenant de détecter une erreur dans une unité de la langue ou un élément ambigu dans un texte. De l'autre côté, le contrôle permet d'appliquer le bon traitement à la forme pour ainsi bien comprendre le message ou l'ignorer ou le corriger. Par exemple, lors d'une tâche ayant comme objectif la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif, les apprenants ne se limitent pas à conjuguer des verbes en récitant les terminaisons qu'ils ont apprises par cœur. Ils apprennent plutôt à décortiquer le fonctionnement de la conjugaison pour ainsi la comprendre et la contrôler en se questionnant sur les groupes de verbes, les pronoms personnels et les terminaisons verbales. Ils deviennent des apprenants actifs.

La CML commence à se développer à l'éveil du processus de littératie en langue première mais aussi à l'apprentissage précoce d'une langue seconde ou étrangère (comme c'est le cas de l'apprentissage de l'anglais et de l'espagnol dans le réseau de l'École Vision). L'exposition précoce à des langues additionnelles faciliterait la compréhension de la relation arbitraire entre un mot et son référent puisque les enfants apprennent deux ou trois mots pour un même référent. « C'est cette exposition précoce au caractère arbitraire de la langue (L1 ou L2) qui sème les premières graines de la conscience métalinguistique » (El Euch, 2010, p. 19). Cette dernière devient par la suite un allié de taille pour le développement du bilinguisme, qui, en retour, contribue au développement optimal de la CML. En fait, la CML a une place de choix dans l'enseignement centré sur la forme et dans l'enseignement explicite, car elle permet d'outiller les apprenants dans la compréhension et dans l'utilisation des éléments langagiers.

La CML et le bilinguisme sont donc interreliés (El Euch, 2010; Pinto et El Euch, 2017). Comparativement aux monolingues, les bilingues « ont une meilleure connaissance

implicite des règles linguistiques de la langue ainsi qu'une meilleure analyse métalinguistique de ces règles » (El Euch, 2010, p.18). Le haut niveau de CML des bilingues leur permet de résoudre des tâches linguistiques complexes. Les enfants bilingues ont un avantage métalinguistique dans trois domaines soit la conscience des mots, la conscience syntaxique et la conscience phonologique (Pinto et El Euch, 2017). Par conséquent, les bilingues sont avantagés dans le processus de contrôle (Pinto et El Euch, 2017). Il va sans dire que d'autres facteurs sont à prendre en considération dans ces résultats, tels que le milieu familial, l'équilibre des compétences dans chacune des langues, et le type de processus cognitifs impliqués dans les tâches proposées, plus ou moins centrés sur l'analyse ou le contrôle (Pinto et El Euch, 2017).

La CML est au cœur de notre démarche dans le cadre de ce projet car elle permet de développer l'autonomie des apprenants durant les interactions orales de par la nécessité pour eux de prendre des décisions (Pinto et El Euch, 2015). Le questionnement provoqué par la CML pousse l'apprenant à faire des choix. Mais, il doit d'abord *analyser* la langue pour repérer des erreurs et les comprendre avant de passer à un niveau supérieur du traitement métalinguistique, à savoir exercer son *contrôle* sur la langue en y apportant les corrections nécessaires tout en spécifiant la règle enfreinte (Pinto et El Euch, 2015). Pinto et El Euch (2015) ont déterminé trois niveaux de développement de la CML, sur la base des niveaux de développement cognitif de Piaget, à savoir les niveaux 0, 1 et 2, décrits dans le chapitre Méthodologie.

#### **2.4 Les rétroactions correctives**

Depuis plusieurs années, les rétroactions correctives ont suscité l'intérêt des chercheurs en apprentissage des langues secondes ou étrangères. Et pour cause, elles sont un outil essentiel pour les enseignants. Elles sont de différents types et peuvent être données par l'enseignant ou par les pairs.

### 2.4.1 Les types de rétroactions correctives

En 1997, Lyster et Ranta ont proposé six types de rétroactions correctives, repris par plusieurs chercheurs depuis. Le Tableau 2, élaboré par Kartchava (2014), fait état de ces types, à savoir la reformulation, la correction explicite, l'indice métalinguistique, l'incitation, la répétition et la demande de clarification. Chaque type est illustré par un exemple.

Les chercheurs (Llinares et Lyster, 2014; Loewen et Sato, 2018; Lyster, Saito et Sato, 2012; Sato et Lyster, 2012) ont voulu trouver la catégorie de rétroactions correctives la plus efficace entre les incitations et les reformulations. Ils ont trouvé que les *reformulations* offrent une correction rapide de l'erreur émise par le locuteur. L'apprenant n'a donc pas à se corriger, il n'a qu'à mémoriser l'information qui vient de lui être présentée pour pouvoir l'utiliser correctement. Les *reformulations* mènent à la répétition de la forme adéquate (Lyster, Saito et Sato, 2012) et permettent de se centrer sur la tâche (Loewen et Sato, 2018). Quant aux *incitations*, les chercheurs ont découvert qu'elles sont utilisées lorsque les notions sont connues, mais pas encore acquises (Sippel et Jackson, 2015) et qu'elles engagent les apprenants plus que ne le font les reformulations, car elles permettent d'informer le locuteur qu'il a fait une erreur, ce qui le pousse à se corriger (Lyster, Saito et Sato, 2012; Sato et Lyster, 2012). Les chercheurs ont aussi trouvé que les *incitations* sont versatiles quant au moment où elles peuvent être utilisées (Hernández Méndez y Reyes Cruz, 2012). Dans le cas de jeunes apprenants, les *reformulations* et les *incitations* sont aussi efficaces les unes que les autres dans un contexte oral (Lyster, 2004, cit. Lyster, Saito et Sato, 2012).



Tableau 2. Les types de rétroactions correctives (adapté de Kartchava 2014, p. 16)

Techniques	Types	Définitions	Exemples
REFORMULATION	Reformulation	L'enseignant (E) reformule l'ensemble ou une partie de l'énoncé de l'élève (ÉE) en corrigeant l'erreur.	ÉE : « J'ai <u>un</u> nombreux livres » E : « Oh, vous avez <u>de</u> nombreux livres. »
	Correction explicite	Formulation explicite de la forme correcte.	ÉE : « J'ai un nombreux livres » E : « On ne dit pas j'ai <i>un</i> [accentuation] nombreux livres. Vous devriez dire <i>de</i> [accentuation] nombreux livres. »
	Indice méta-linguistique	Commentaires, informations ou questions liés à la forme correcte de l'énoncé de l'élève, sans fournir explicitement la forme correcte.	ÉE : « J'ai un nombreux livres » E : « Non, pas <i>un nombreux</i> [accentuation]. Cette forme est plurielle. Quelle est la forme plurielle en français? »
INCITATION	Incitation	L'enseignant : 1) Incite l'élève à trouver la forme correcte en faisant une pause stratégique afin de lui permettre de répondre, 2) pose des questions pour obtenir la forme correcte ou 3) demande à l'élève de reformuler son énoncé.	ÉE : « Il aimons le café » E : « Il quoi [accentuation] le café? »
	Répétition	L'enseignant répète l'énoncé fautif de l'élève en modifiant l'intonation.	ÉE : « Je vois un film hier »  E : Je vois [accentuation] un film <i>hier</i> [accentuation]? »
	Demande de clarification	L'interlocuteur fait savoir à l'élève que son message n'a pas été bien compris et qu'il contient une erreur ou qu'il doit reformuler.	ÉE : « Il aimons le café »  E : « Pardon? »

En somme, il est difficile d'établir lequel des deux types de rétroactions correctives est meilleur que l'autre. Les *reformulations* et les *incitations* ont leurs avantages et leurs inconvénients. L'enseignant doit bien connaître chaque type de rétroactions correctives et ses caractéristiques afin de savoir à quel moment l'utiliser puisque chaque type a un rôle bien particulier (Lyster, Saito et Sato, 2012). Les enseignants gagnent donc beaucoup en utilisant une variété de rétroactions correctives en classe (Llinares et Lyster, 2014; Loewen et Sato, 2018). Toutefois, un trop grand nombre de rétroactions correctives pourrait décourager les apprenants alors que trop peu de rétroactions correctives pourraient rendre l'apprentissage plus difficile (Hernández Méndez y Reyes Cruz, 2012).

#### **2.4.2 Les rétroactions correctives entre pairs**

Pendant de nombreuses années, les enseignants étaient les personnes désignées pour donner des rétroactions correctives à leurs étudiants. Avec l'arrivée du socioconstructivisme, les interactions ont changé les façons de faire des enseignants. Dorénavant, ils ne sont plus les seuls à donner des rétroactions correctives à leurs étudiants. Les enseignants ont commencé à donner plus d'autonomie et de pouvoir aux apprenants et plusieurs se sont mis à enseigner à leurs apprenants comment donner et recevoir des rétroactions correctives entre pairs.

Les rétroactions correctives entre pairs sont supérieures à celles données par les enseignants (Sippel et Jackson, 2015) de par le fait que les apprenants sont plus engagés avec leurs pairs dans des contextes d'interaction qu'avec leur enseignant. Le fait qu'ils soient entre eux leur permet une plus grande liberté, un certain confort comparativement à lorsqu'ils se retrouvent avec l'enseignant (Nassaji, 2013). Ils parlent plus librement et se sentent moins intimidés au moment de discuter et de poser des questions. De plus, les rétroactions correctives entre pairs dans des contextes d'interactions permettent non seulement aux apprenants de recevoir des rétroactions correctives, mais également d'en donner à un pair, ce qui s'avère bénéfique (Sippel et Jackson, 2015). En fait, les apprenants gagnent encore plus en donnant des rétroactions correctives plutôt qu'en les recevant (Lundstrom et Baker, cit. Sippel et Jackson, 2015). Enfin, les rétroactions correctives entre

pairs favorisent le développement de la L2 parce que les apprenants se corrigent plus entre eux qu'avec le professeur et ont donc accès à plus de rétroactions correctives et à plus d'output (Sato, 2018).

Afin d'optimiser l'apport des rétroactions correctives entre pairs, il est important de tenir compte de deux critères : le niveau de complexité de la tâche (Anderson et Krathwohl, 2001; Bloom, 1956) et la pratique. Les tâches ne doivent pas être trop exigeantes cognitivement pour que les apprenants soient capables de se concentrer sur la forme tout en traitant le sens (Sato et Lyster, 2012). En fait, lorsque les apprenants donnent des rétroactions correctives dans un contexte où le niveau de difficulté n'est pas trop élevé et que les apprenants sont capables de s'attarder à la forme, l'aisance à l'oral des apprenants s'améliore (Sato et Lyster, 2012). La pratique contribue aussi à cette aisance en plus de favoriser la précision des apprentissages.

Loin de nuire au bon déroulement d'une conversation, les rétroactions correctives aident à améliorer l'aisance et la rapidité du traitement de l'information chez les apprenants lorsque ces derniers ont des connaissances antérieures suffisantes en lien avec l'élément linguistique ciblé. Dans ce cas, les rétroactions correctives activent ces connaissances dans la mémoire à long terme des apprenants et mobilisent ces connaissances dans leur mémoire de travail (Sato et Lyster, 2012).

### **2.4.3 La rétroaction corrective métalinguistique**

Plusieurs chercheurs soulignent les avantages de la rétroaction corrective métalinguistique. Elle est considérée comme étant plus efficace que les *reformulations* (Ellis, Loewen, et Erlam, 2006; Lyster, 1998; Lyster et Ranta 1997; Panova et Lyster, 2002; cit. Nassaji, 2013), car elles permettent à l'apprenant de s'arrêter et de réfléchir à l'erreur linguistique qu'il a commise et de la corriger (Lyster, Saito et Sato, 2012). Dans une situation d'interaction, la personne qui donne la rétroaction corrective métalinguistique apporte un commentaire qui suscite une réflexion métalinguistique, et ce, sans révéler la forme linguistique correcte (Hernández Méndez et Reyez Cruz, 2002). L'autocorrection est donc le but ultime de la rétroaction corrective métalinguistique.

Pour que les apprenants parviennent à donner une bonne rétroaction corrective métalinguistique, il faut qu'ils aient déjà des acquis linguistiques qui leur permettraient d'analyser certains éléments linguistiques de manière autonome. Les enseignants doivent donc soutenir les apprenants au moyen d'étayage pour que ces derniers aient les connaissances nécessaires à l'apprentissage d'un élément langagier précis. Sato et Lyster (2012) proposent de faire pratiquer les apprenants à donner et à recevoir des rétroactions correctives. Cette pratique se fait en trois étapes, à savoir la modélisation, la pratique et l'utilisation en contexte. D'abord, une modélisation où les enseignants jouent le rôle des apprenants est nécessaire. Cette modélisation s'échelonne sur trois semaines, à raison de 10 minutes par modélisation. Ensuite, les apprenants doivent pratiquer l'utilisation de la forme cible pendant 20 minutes durant huit semaines. Sato et Lyster (2012) suggèrent une pratique en équipes de trois apprenants ayant chacun un rôle. Plus concrètement, ils proposent les rôles suivants : celui qui parle, celui qui apporte la rétroaction corrective et celui qui observe. Pendant cette pratique, l'attention des apprenants est dirigée exclusivement sur la forme. Enfin, dans l'utilisation en contexte, les apprenants sont invités à utiliser les rétroactions correctives dans un contexte communicatif authentique. À cette étape, l'attention des apprenants est donc portée davantage sur le sens.

Une rétroaction corrective est *métalinguistique* lorsqu'elle favorise le développement de la conscience métalinguistique des apprenants, car ceux-ci non seulement corrigent leurs erreurs (Sippel et Jackson, 2015), mais aussi réfléchissent sur la langue et son fonctionnement (Pinto et El Euch, 2017). Lorsque les rétroactions correctives métalinguistiques se font entre pairs, elles se déroulent en trois temps: 1. Forme utilisée (*output*), 2. Repérage d'erreurs, et 3. Reprise. Dans un premier temps, les apprenants produisent la forme linguistique « output ». Il va sans dire que le vocabulaire est une préoccupation constante pour les apprenants. Ils doivent sentir qu'ils connaissent suffisamment de mots afin de pouvoir se lancer dans les productions orales avec leurs pairs. Par conséquent, il est important de bien les outiller au niveau du lexique, car cet élément langagier est la base de tous les apprentissages (Philp et Iwashita, 2013).

Dans un deuxième temps, les apprenants procèdent au repérage d'erreurs linguistiques autant au niveau de leurs propres productions que celles de leurs pairs. Les apprenants doivent percevoir les erreurs s'ils veulent être en mesure d'apporter une rétroaction corrective (Sato et Lyster, 2012). Selon Schmidt (2001, cit. Philp et Iwashita, 2013), le repérage est l'étape qui est la plus reliée à la conscience métalinguistique puisque c'est à ce stade que l'apprenant doit être en mesure de s'arrêter et d'amener ses pairs à réfléchir. Afin de pouvoir repérer des éléments linguistiques erronées dans les productions de ses pairs, l'enseignant doit s'assurer que l'apprenant connaît le vocabulaire qu'il devra utiliser et qu'il existe un climat de confiance entre les pairs. Selon Philp et Iwashita (2013), certaines variables peuvent influencer le repérage dont la compétence linguistique, les connaissances antérieures de la structure à atteindre, les différences individuelles et la mémoire de travail. Loewen et Sato (2018) soulignent également le rôle que joue la mémoire de travail dans le repérage et le développement du langage. Étant donné ces contraintes, il faut trouver des stratégies pour former les apprenants au repérage. Cela peut-être, par exemple, à travers le visionnement de vidéos dans lesquelles apparaissent des interactions parsemées de rétroactions correctives. À titre d'exemple, Philp et Iwahista (2013) ont permis aux apprenants de regarder des enregistrements vidéo dans lesquels ils avaient interagi avec leurs pairs. Les apprenants ont alors été en mesure d'expliquer s'ils avaient remarqué des erreurs, de décrire leurs réactions en recevant une rétroaction corrective et d'expliquer la raison pour laquelle ils avaient réagi comme ils l'avaient fait. Loewen et Sato (2018), quant à eux, proposent de susciter des réflexions chez les apprenants afin qu'ils prennent conscience du repérage. Par exemple, ils peuvent garder un journal de bord de façon continue pendant les interactions afin d'y noter les informations recueillies des rétroactions correctives, incluant les corrections proposées.

La troisième étape de la rétroaction corrective métalinguistique entre pairs est la reprise (*uptake*). Les apprenants apportent une rétroaction corrective à leurs pairs. L'objectif est que ces derniers réfléchissent à l'élément langagier et qu'ils corrigent leurs énoncés. Or, cet exercice n'est pas naturel chez les apprenants et il faut même les pousser afin qu'ils y

parviennent (Lyster et Ranta, 1997; cit. Sato et Lyster, 2012). Mais, une fois cet effort fait, des retombées positives ne tardent pas à se faire sentir, telle que l'estime de soi.

En somme, les rétroactions correctives métalinguistiques données et reçues entre pairs s'avèrent très bénéfiques pour l'apprentissage d'une L2. Grâce à celles-ci, les apprenants sont appelés à s'arrêter et à réfléchir à un élément langagier précis. « La construction de ces processus réflexifs ne peut qu'être solidaire de processus métacognitifs se manifestant également dans les domaines majeurs du développement cognitif (résolution de problèmes, logique, mathématiques, physique, langage) » (Pinto et El Euch, 2017, p. 97).

Les écrits sur le rôle de l'enseignement explicite et sur le rôle de la conscience métalinguistique dans l'apprentissage efficace ont suscité deux questions de recherche (QR) qui sont les suivantes, pour rappel :

QR1 : Comment les apprenants mettront-ils en œuvre un enseignement explicite de la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif dans leurs interactions avec leurs pairs ?

QR2 : Quel est l'impact de l'appropriation de la pratique de la rétroaction corrective métalinguistique par les pairs sur l'apprentissage de la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif ?

Pour y répondre, deux objectifs ont été fixés :

Objectif 1 : Examiner l'effet de l'enseignement explicite sur l'apprentissage de la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif en espagnol et son potentiel de transfert dans des situations d'interaction orale entre pairs.

Objectif 2 : Examiner l'impact de l'appropriation des rétroactions correctives métalinguistiques par les élèves sur l'apprentissage efficace de la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif en espagnol, et ce, en situation de pratique dirigée et en situation communicative.

## **CHAPITRE 3**

### **MÉTHODOLOGIE**

Le troisième chapitre de cet essai vise à détailler la méthodologie utilisée lors de la recherche-action pour trouver une solution à la problématique observée dans le cadre du cours d'espagnol de quatrième année de l'École Vision Rive-Sud, soit l'utilisation intuitive des verbes conjugués au présent de l'indicatif lors d'interactions orales entre les pairs. Il décrit les différents éléments qui permettent l'atteinte des objectifs fixés, à savoir, les participants, le contexte, les outils de collecte de données, le déroulement, et la méthode d'analyse. Avant de les aborder un à un, il est pertinent de spécifier le type de recherche-action effectuée.

#### **3.1 Type de recherche**

Cet essai fait état d'une intervention professionnelle effectuée dans le cadre de la maîtrise en enseignement de l'espagnol. L'intervention s'apparente à une recherche-action de type mixte. En effet, les données recueillies tout au long du projet sont de deux types : quantitatives et qualitatives.

#### **3.2 Participants**

Quinze (15) élèves dont neuf (9) filles et six garçons (6) âgés de 9,5 ans en moyenne ont pris part à ce projet de recherche. Les participants fréquentent l'École Vision Rive-Sud depuis plusieurs années, à l'exception d'un élève qui s'est joint à l'école cette année, mais qui a débuté sa scolarité à l'âge de trois ans dans une autre école Vision. Parmi les garçons, six (6) ont débuté l'apprentissage de l'espagnol au préscolaire 4 ans, deux (2) à la maternelle et un (1) au préscolaire trois ans. Quant aux filles, six (6) d'entre elles ont débuté au préscolaire quatre ans.

**Tableau 3. Distribution des participants**

<b>Caractéristiques</b>	<b>N (15)</b>	<b>Moyenne d'âge</b>
Filles	9	9, 5 ans
Garçons	6	9, 5 ans
Troubles d'apprentissage : Dyslexie/dysorthographe/TDAH	3	
Début de leur cheminement scolaire à Vision		
- préscolaire	13	
- maternelle	2	

### 3.3 Contexte de l'expérimentation

Cette expérimentation a fait partie de la formation de l'enseignante dans le cadre du programme de maîtrise en enseignement de l'espagnol et plus précisément dans le cadre du stage II, d'une durée de onze semaines, de ce programme. Elle s'est déroulée à l'intérieur même d'une situation d'apprentissage (SA). Elle a eu lieu entre la mi-mai et la mi-juin 2020, ce qui correspond à la fin de la troisième étape scolaire des participants.

En plus de ce contexte général, l'expérimentation a eu lieu dans un contexte particulier, soit celui de la pandémie COVID-19. Deux changements majeurs sont survenus. Dans un premier temps, l'espace physique habituel de la classe a changé. En effet, bon nombre d'élèves ne sont pas retournés à l'école. L'enseignante a donc fait le choix de poursuivre son projet à travers un enseignement hybride avec ses élèves en classe et à la maison grâce à l'application *Zoom*. Pour se faire, elle réunissait les élèves qui se trouvaient en classe et à la maison aux mêmes moments lors de leurs rencontres hebdomadaires. Dans un deuxième temps, l'horaire complet de tous les enseignants s'est vu transformé. Désormais, l'enseignante n'avait plus le privilège de voir ses élèves quatre fois par semaine, à raison de 55 minutes par jour comme c'était le cas avant la pandémie, mais bien quatre heures sur une même journée, et ce, une fois par semaine. Elle a donc veillé à ce que ses élèves aient des capsules vidéo et des activités à d'autres moments, à raison de deux ou trois fois par semaine.



### **3.4 Instruments**

Deux types d'instruments ont été utilisés. Le premier type consiste en des instruments à visée didactique dont l'objectif est l'opérationnalisation de l'enseignement explicite. Le deuxième type, quant à lui, est à visée expérimentale. Il consiste en des outils d'apprentissage qui permettent en même temps l'évaluation. Celle-ci se fait sur la base de cueillette de données à analyser de manière quantitative ou qualitative, selon le cas.

#### **3.4.1 Instruments à visée didactique**

Les objectifs de recherche ont dicté d'abord et avant tout la mise en place d'un enseignement explicite de la conjugaison des verbes. Étant donné que la conjugaison repose sur la prise en compte du groupe du nom, du groupe de verbe et du temps de verbe à conjuguer, l'enseignement explicite devait traiter chacun de ces éléments et en vérifier la compréhension auprès des élèves. À la suite de l'enseignement explicite de la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif, il fallait enseigner les rétroactions correctives métalinguistiques pour que les élèves puissent les utiliser d'abord en contexte de pratique dirigée et, éventuellement, les transférer à un contexte communicatif.

Le tableau 4 présente les outils utilisés dans le cadre de l'enseignement explicite mis en place, leurs descriptions et leurs visées.

#### **3.4.2 Instruments ayant servi pour la collecte de données**

Le tableau 5 présente les instruments qui ont servi à mesurer la fréquence et la justesse de la conjugaison des verbes ainsi que l'appropriation des élèves des rétroactions correctives métalinguistiques en contexte de pratique dirigée et en contexte communicatif.

**Tableau 4. Outils didactiques utilisés pour l'enseignement explicite de la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif et leurs visées**

<b>Outil</b>	<b>Description</b>	<b>Visée</b>
<i>Tarjetas pronombres personales</i> (Document 1)	15 cartes qui représentent les pronoms personnels à l'aide d'images.	Discriminer entre les pronoms personnels.
<i>¡Se complica todo!</i> (Document 2)	Exercice de pratique composée de 20 items indépendants formés de groupes du nom.	Associer des groupes du noms aux pronoms personnels correspondants.
<i>Tabla de los pronombres personales</i> (Document 3)	Feuille sur laquelle se trouvent tous les pronoms personnels.	Connaître les pronoms personnels.
<i>Kahoot pronombres personales</i> (Document 4)	Jeu interactif dans lequel apparaissent des images de pronoms personnels ainsi que des choix multiples correspondants à divers pronoms.	Discriminer entre les pronoms personnels.
<i>Vídeo de introducción a los verbos</i> (Document 5)	Vidéo introductive des verbes en espagnol dans laquelle apparaissent des verbes à l'infinitif en espagnol.	Susciter un questionnement chez les apprenants en lien avec les terminaisons des verbes à l'infinitif en espagnol.
<i>Pregunta de observación vídeo de introducción a los verbos</i> (Document 6)	Courte activité de compréhension orale dans laquelle l'enseignante demande ce que les apprenants observent comme éléments qu'ont en commun les verbes présentés.	Valider la compréhension des apprenants face à la vidéo d'introduction des groupes de verbes.

<b>Outil</b>	<b>Description</b>	<b>Visée</b>
<i>Respuesta vídeo de introducción a los verbos</i> (Document 7)	Vidéo dans laquelle l'enseignante précise les éléments en commun entre les verbes présentés.	Corriger les apprenants de façon explicite.
<i>Escribe tres verbos para cada grupo de verbos</i> (Document 8)	Activité dans laquelle les apprenants doivent écrire trois exemples de verbes pour chacun des trois groupes de verbes.	Catégoriser les verbes à l'infinitif selon les trois groupes.
<i>Reconocer los tres grupos verbales</i> (Document 9)	Un texte écrit, de vingt lignes, qui comporte 9 verbes du 1 <sup>er</sup> groupe, 5 verbes du 2 <sup>e</sup> groupe et 2 verbes du 3 <sup>e</sup> groupe.	Repérer les verbes des trois groupes dans une situation authentique.
<i>¿Qué se puede y no se puede hacer en la escuela Girasol?</i> (Document 10)	Compréhension orale dans laquelle sont présentés 10 règlements de l'école Girasol. Dans chacune des phrases se trouve un verbe à l'infinitif.	Repérer les verbes des trois groupes dans une situation authentique.
<i>Libreta de conjugación de verbos</i> (Document 11)	Livret de conjugaison des verbes dans lequel apparaissent les trois groupes de verbes avec des séries d'exemples de verbes pour chacun des groupes, les étapes de la conjugaison des verbes ainsi que des tableaux présentant les terminaisons des trois groupes de verbes.	Outiller les élèves afin qu'ils parviennent à conjuguer correctement les verbes au présent de l'indicatif.
<i>Etapas de conjugación de verbos</i> (Document 12)	Activité en deux parties. Dans chacune d'elle, les apprenants doivent écrire les étapes de conjugaison en se basant sur des indications.	Se familiariser avec les étapes de la conjugaison des verbes.

<b>Outil</b>	<b>Description</b>	<b>Visée</b>
<i>Adivinanzas pronombres personales</i> (Document 13)	Compréhension orale qui consiste en la lecture d'une série de 10 phrases par l'enseignant. Chaque phrase contient un sujet. Les apprenants doivent repérer le sujet dans chaque phrase.	Associer un sujet à un pronom personnel.
<i>Vídeo conjugar verbos del grupo AR</i> (Document 14)	Vidéo explicative de la conjugaison des verbes du groupe AR <sup>2</sup> .	Se familiariser avec les étapes de la conjugaison des verbes et les terminaisons des verbes du groupe AR.
<i>Comprensión del vídeo conjugar verbos del grupo AR</i> (Document 15)	3 exercices de conjugaison de verbes du groupe AR en suivant les étapes de conjugaison telles que présentées dans la vidéo explicative.	Valider la compréhension de l'explication de la conjugaison des verbes du groupe AR.
<i>Ejercicios de conjugación de verbos del grupo AR</i> (Document 16)	9 exercices de conjugaison de verbes du groupe AR.	Pratiquer la conjugaison des verbes du groupe AR en suivant les étapes de conjugaison.
<i>Vídeo conjugar verbos del grupo ER</i> (Document 17)	Vidéo explicative de la conjugaison des verbes du groupe ER.	Se familiariser avec les étapes de la conjugaison des verbes et les terminaisons des verbes du groupe ER.
<i>Comprensión del vídeo conjugar verbos del grupo ER</i> (Document 18)	3 exercices de conjugaison de verbes du groupe ER en suivant les étapes de conjugaison telles que présentées dans la vidéo explicative.	Pratiquer la conjugaison des verbes du groupe ER en suivant les étapes de conjugaison.

<sup>2</sup> En espagnol, il existe trois groupes de verbes, soit les verbes qui se terminent en AR, en ER et en IR. Il est à noter que les terminaisons diffèrent selon chaque groupe.

<b>Outil</b>	<b>Description</b>	<b>Visée</b>
<i>Ejercicios de conjugación de verbos del grupo ER</i> (Document 19)	9 exercices de conjugaison de verbes du groupe ER.	Pratiquer la conjugaison des verbes du groupe AR en suivant les étapes de conjugaison.
<i>Ejercicios de conjugación de verbos del grupo IR</i> (Document 20)	9 exercices de conjugaison de verbes du groupe IR.	Pratiquer la conjugaison des verbes du groupe IR en suivant les étapes de conjugaison.
<i>Conjugación de los tres grupos de verbos: AR, ER, IR</i> (Document 21)	15 exercices de conjugaison de verbes des trois groupes de verbes.	Vérifier la maîtrise de la conjugaison des verbes.

**Tableau 5. Instruments ayant servi à mesurer la fréquence et la justesse de la conjugaison des verbes ainsi que l'appropriation des élèves des rétroactions correctives métalinguistiques**

Outil	Description	Visée
<i>Test de conjugación de verbos</i> (Document 22)	Test de maîtrise de la conjugaison des trois groupes de verbes au présent de l'indicatif, composé de 24 items indépendants.	Mesurer le niveau de maîtrise de la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif après l'enseignement explicite de la conjugaison des verbes.
<i>Práctica 1<sup>3</sup></i> (Document 30)	5 items suivis de 2 alternatives courtes (pronom+verbe) sont présentés. Incitation à : 1/ la reconnaissance de la conjugaison correcte parmi les 2 alternatives, 2/ la justification de la réponse.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Travail d'équipe où chaque élève a un rôle : observateur (présente), communicateur (tâche 1), correcteur (tâche 2). Les élèves co-construisent leurs connaissances. La perspective est socioconstructiviste.</li> <li>- Mesurer à la fois la connaissance de la conjugaison des verbes (habileté linguistique démontrée par le « communicateur ») et l'habileté métalinguistique (analyse et contrôle démontrés par « le correcteur »).</li> </ul>
<i>Práctica 2</i> (Document 31)	5 pronoms personnels et 5 verbes à l'infinitif sont présentés. Incitation à : 1/ la conjugaison au présent de l'indicatif, 2/ la justification de cette conjugaison.	
<i>Práctica 3</i> (Document 32)	5 verbes conjugués sont présentés. Incitation à : 1/ la déduction des pronoms personnels à partir des verbes conjugués, 2/ la justification de cette conjugaison.	

<sup>3</sup> Les activités *Práctica 1*, *Práctica 2*, *Práctica 3*, *Práctica 4*, *Práctica 5* et *Práctica 6* sont des jeux de rôles impliquant trois élèves qui échangent les rôles de communicateur, de correcteur et d'observateur.

Outil	Description	Visée
<i>Reflexión acerca de tu primer día de práctica</i> (Document 33)	7 questions d'appréciation des <i>Práctica 1</i> , <i>Práctica 2</i> et <i>Práctica 3</i> (5 questions à choix multiple dont 4 avec des demandes de clarification et 2 questions ouvertes).	Apprécier les rôles joués liés aux habiletés linguistiques (communicateur) et aux habiletés métalinguistiques (correcteur) et faire un bilan.
<i>Práctica 4</i> (Document 34)	3 phrases sont présentées suivies de 3 alternatives. Incitation à: 1/ la reconnaissances des verbes conjugués correctement, en contexte, puis justification de sa réponse, 2/ la confirmation de la réponse ou, au besoin son infirmation et la justification de la correction apportée.	
<i>Práctica 5</i> (Document 35)	3 pronoms personnels et 3 images d'installation d'une école sont présentés. Incitation à : 1/ la production orale de 3 phrases, incluant des verbes conjugués, au choix de l'élève. Puis, justification de la conjugaison. 2/ la confirmation de la réponse ou, au besoin son infirmation et la justification de la correction apportée.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Travail d'équipe où chaque élève a un rôle : observateur (présente), communicateur (tâche 1), correcteur (tâche 2). Les élèves co-construisent leurs connaissances. La perspective est socioconstructiviste.</li> <li>- Mesurer à la fois l'habileté linguistique (la connaissance de la conjugaison des verbes) et l'habileté métalinguistique (justification de la conjugaison) chez un même élève (communicateur ou correcteur).</li> </ul>
<i>Práctica 6</i> (Document 36)	Une question est posée : « Que fais-tu à l'École Vision? » Incitation à : 1/ la production orale de 3 phrases qui incluent des verbes conjugués au présent pour	

Outil	Description	Visée
	<p>y répondre. Puis, justification de la conjugaison.</p> <p>2/ la confirmation de la réponse ou, au besoin son infirmation et la justification de la correction apportée.</p>	
<p><i>Reflexión acerca de tu segundo día de práctica</i> (Document 37)</p>	<p>7 questions d’appréciation des <i>Práctica 4</i>, <i>Práctica 5</i> et <i>Práctica 6</i> (5 questions à choix multiple avec des demandes de clarification et 2 questions ouvertes).</p>	<p>Apprécier les rôles joués liés aux habiletés linguistiques et aux habiletés métalinguistiques (communicateur et correcteur) et faire un bilan.</p>
<p><i>Folleto publicitario de vuestra escuela</i> (Document 38)</p>	<p>Création d’un pamphlet publicitaire avec ses pairs en deux temps. D’abord, prise de photos des activités et ensuite, élaboration du plan de travail pour la création finale du pamphlet publicitaire.</p> <p>Les rôles ne sont pas mentionnés dans cette activité.</p>	<p>Vérifier l’impact des rétroactions correctives métalinguistiques pratiquées par les élèves entre eux suite à l’enseignement explicite de la conjugaison des verbes au présent de l’indicatif sur l’utilisation spontanée de cette forme grammaticale en contexte communicatif.</p>
<p><i>Reflexión de fin de proyecto</i> (Document 39)</p>	<p>4 questions d’appréciation du projet (de l’expérimentation) (2 questions à choix multiple avec l’échelle de Likert et 2 questions ouvertes).</p>	<p>Faire un bilan des apprentissages et donner des suggestions à l’enseignante pour son enseignement futur de la conjugaison des verbes au présent de l’indicatif.</p>



### 3.5 Planification de la recherche-action et déroulement

Il est important de noter que la pandémie de la Covid-19 a forcé la fermeture des écoles primaires et secondaires au Québec. Le hasard a fait que cette fermeture ait eu lieu la veille de l'expérimentation prévue. Le déroulement de celle-ci a dû donc être revu afin de respecter les conditions socio sanitaires d'une part et les contraintes temporelles d'autre part (temps permis à l'école, délais universitaires, etc.). Le tableau 6 montre la planification prévue avant la pandémie et la planification revue en raison de la pandémie.

**Tableau 6. Planification du déroulement de l'expérimentation en contexte normal (pré-pandémie) et en contexte adapté à la pandémie**

	<b>Pré-pandémie</b>	<b>Pandémie</b>
Dates prévues	Mi-mars à fin mai	Mi-mai à mi-juin
Enseignement explicite de la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif	En classe  4 périodes par semaine à raison de 55 minutes par période/jour  Activités en équipes	En classe et <i>Zoom</i>  4 heures en 1 seule journée par semaine  - La distanciation de deux mètres doit être appliquée. - Certains élèves sont à la maison
Administration du test de conjugaison des verbes au présent de l'indicatif	En classe	Non passation pour ceux qui sont à la maison.
Enseignement explicite des rétroactions correctives métalinguistiques	Enseignement en classe avec questions en direct aux apprenants pour valider leur compréhension.	Enseignement à travers des capsules vidéo et questions à répondre présentées sur la plateforme <i>Seesaw</i> .
Modélisation des rétroactions correctives métalinguistiques	Modélisation au quotidien lors des cours avec l'enseignante.	Modélisations présentées à travers des capsules vidéo publiées au quotidien sur <i>Seesaw</i> .

La pratique dirigée de la rétroaction corrective métalinguistique	1 activité par jour	3 activités par jour
	6 journées de pratique	2 journées de pratique
	Rencontre dans des petits locaux pour chaque équipe.	Rencontres virtuelles avec la plateforme <i>Zoom</i> .
Rétroactions correctives métalinguistiques en contexte communicatif	Rencontres dans des petits locaux pour chaque équipe.	Rencontres virtuelles avec la plateforme <i>Zoom</i> .

La situation d'apprentissage (SA) dans le cadre de laquelle s'est déroulée l'expérimentation avait pour but de guider les élèves dans leur apprentissage et de suivre les étapes décrites par Lyster et Sato (2012) pour l'apprentissage des rétroactions correctives métalinguistiques entre pairs dans un contexte d'interactions. Ces étapes sont : la modélisation, la pratique et le contexte communicatif. Par ailleurs, étant donné que la SA repose sur des interactions orales, l'enseignante s'est assurée d'avoir des interactions optimales entre les pairs en portant une attention particulière à la formation des équipes (Sato et Ballinger, 2011). En effet, avant même de débiter la SA, l'enseignante a placé les élèves en ateliers de façon à ce qu'ils aient la chance de travailler avec tous les élèves de la classe. Ils ont ainsi pu, à la suite d'une quinzaine d'ateliers, choisir les trois personnes avec qui ils aimeraient travailler. L'enseignante a formé des équipes selon les choix de tous les apprenants.

Enfin, il faut préciser que le vocabulaire utilisé au cours de la SA a été appris et pratiqué avant l'introduction des rétroactions correctives métalinguistiques afin que l'enseignante puisse faire un enseignement explicite de la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif (Loewen et Sato, 2018).

Le tableau 7 fait état du déroulement réel de la SA incluant la partie didactique et la partie expérimentale durant laquelle les données ont été recueillies pour répondre aux questions de recherche présentées au chapitre 1 de cet essai.

Tableau 7. Déroulement de la SA avec ses volets didactique et expérimental

Types d'inter-vention	Date	Durée	Objectifs et sous-objectifs	Tâche de l'enseignante	Tâche de l'élève <sup>4</sup>	Instruments (ou outils)
Didactique	14 mai Présentiel	15 minutes	<b>Maitrise de la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Étape 1</li> </ul>	Expliquer la différence entre les pronoms à l'aide de cartes de pronoms personnels.	Écouter, comprendre, connaître les pronoms personnels.	<i>Tarjetas pronombres personales</i> (Document 1)
		30 minutes	Mise en place d'une situation de pratique.	Expliquer l'activité et corriger les réponses avec les apprenants.	Déduire quels sont les pronoms personnels associés aux sujets.	<i>¡Se complica todo!</i> (Document 2)  <i>Tabla de los pronombres personales</i> (Document 3)
Expéri-mentale		10 minutes	Mise en place d'une situation de pratique	Vérifier la compréhension des pronoms personnels et apporter une rétroaction.	S'exercer à associer le bon pronom personnel à une image représentant un pronom personnel.	<i>Kahoot pronombres personales</i> (Document 4)

<sup>4</sup> Les tâches de l'élève prennent en compte la taxonomie du développement cognitif de Bloom (1956) afin de favoriser le développement cognitif de l'élève.

Expérimentale	15 mai Hors cours	7 minutes	<ul style="list-style-type: none"> <li>Étape 2</li> </ul> Enseignement des trois groupes de verbes en espagnol : verbes en AR, ER et IR.	Présenter une liste de verbes à l'infinif à travers une capsule vidéo sur l'application <i>Seesaw</i> et demander aux apprenants ce qu'ils observent.	Regarder la vidéo et analyser les verbes.	<i>Vídeo de introducción a los verbos</i> (Document 5)  <i>Pregunta de observación vídeo de introducción a los verbos</i> (Document 6)
	19 mai Hors cours	5 minutes	Mise en place d'une activité de compréhension.	Nommer clairement les trois groupes de verbes à travers une vidéo et valider la compréhension en demandant des exemples.	Visionner la vidéo et catégoriser des verbes à l'infinif.	<i>Respuesta vídeo de introducción a los verbos</i> (Document 7)  <i>Escribe tres verbos para cada grupo de verbos</i> (Document 8)
Expérimentale	19 mai Présentiel	30 minutes	Mise en place d'une situation de pratique.	Présenter l'activité aux apprenants et agir en tant que guide.	Lire un courriel et catégoriser les groupes de verbes en encerclant d'une couleur chaque verbe.	<i>Reconocer los tres grupos verbales</i> (Document 9)
		20 minutes	Mise en place d'une situation de pratique.	Lire dix phrases qui révèlent les activités que font les étudiants d'une école et valider les réponses des apprenants.	Repérer et identifier les verbes à l'infinif entendus sur un petit tableau blanc effaçable.	<i>¿Qué se puede y no se puede hacer en la escuela Girasol?</i> (Document 10)

Didactique/Expérimentale	21 mai Présentiel	10 minutes	<ul style="list-style-type: none"> <li>Étape 3</li> </ul> <p>Enseignement de la marche à suivre pour la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif en espagnol.</p>	Enseigner explicitement la conjugaison à l'aide d'une marche à suivre.	Parcourir le <i>Pense-bête</i> et comprendre la marche à suivre pour la conjugaison.	<i>Libreta de conjugación de verbos</i> (Document 11)
		30 minutes	Mise en place d'une situation de pratique.	Agir en tant que guide et corriger les réponses des apprenants.	Appliquer les étapes de conjugaison selon les éléments présentés.	<i>Etapas de conjugación de verbos</i> (Document 12)
		5 minutes	Précision par rapport aux possibles confusions au niveau de la conjugaison.	Expliquer les incompréhensions qui peuvent survenir lorsqu'un verbe est mal conjugué avec les exemples suivants : «¿Puedes ir al baño? (Tu peux aller à la salle de bain?)	Comprendre l'impact de la conjugaison en espagnol.	
		20 minutes	Mise en place d'une situation de pratique.	Lire des phrases ayant des verbes conjugués au présent de l'indicatif aux apprenants afin qu'ils y associent le bon pronom personnel.	Déduire quels pronoms personnels sont reliés aux verbes conjugués.	<i>Adivinanzas pronombres personales</i> (Document 13)  <i>Tarjetas pronombres personales</i> (Document 1)

Didactique/Expérimentale	25 mai Hors cours	10 minutes	<ul style="list-style-type: none"> <li>Étape 4</li> </ul> <p><b>Modélisation de la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif.</b></p> <p>Enseignement de la conjugaison des verbes du groupe AR et mise en place d'une situation de pratique.</p>	Présenter via une capsule vidéo une modélisation de la conjugaison des verbes du groupe AR en respectant la marche à suivre. Valider la compréhension des apprenants à travers un court exercice de conjugaison.	Visionner la capsule vidéo et s'exercer à conjuguer trois verbes en respectant la marche à suivre de la conjugaison: <i>(Ellos) cantar</i> <i>(Nosotras) tocar</i> <i>(Ella) caminar</i>	<p><i>Vídeo conjugar verbos del grupo AR</i> <u>(Document 14)</u></p> <p><i>Comprensión del vídeo conjugar verbos del grupo AR</i> <u>(Document 15)</u></p>
Expérimentale	26 mai : Hors cours	10 minutes	Mise en place d'une situation de pratique.	Rendre disponible les exercices de conjugaison sur <i>Seesaw</i> et les corriger.	S'exercer à conjuguer une série de verbes en AR en appliquant la marche à suivre.	<p><i>Ejercicios de conjugación de verbos del grupo AR</i> <u>(Document 16)</u></p>
Didactique/Expérimentale	27 mai Hors cours	10 minutes	Enseignement de la conjugaison des verbes du groupe ER et Mise en place d'une situation de pratique.	Présenter via une capsule vidéo une modélisation de la conjugaison des verbes du groupe ER en respectant la marche à suivre. Valider la compréhension des apprenants à travers un court exercice de conjugaison.	Visionner la capsule vidéo et s'exercer à conjuguer trois verbes : <i>(Yo) comer</i> <i>(Vosotros) poder</i> <i>(Tú) hacer</i>	<p><i>Vídeo conjugar verbos del grupo ER</i> <u>(Document 17)</u></p> <p><i>Comprensión del vídeo conjugar verbos del grupo ER</i> <u>(Document 18)</u></p>

Expérimentale	28 mai Présentiel	10 minutes	Mise en place d'une situation de pratique.	Exercices de conjugaison des verbes du groupe ER.	S'exercer à conjuguer une série de verbes en ER en appliquant la marche à suivre.	<i>Ejercicios de conjugación de verbos del grupo ER</i> (Document 19)
		10 minutes	Enseignement de la conjugaison des verbes du groupe ER.	Présenter une modélisation de la conjugaison des verbes du groupe IR en respectant la marche à suivre et faire des exemples oralement avec les apprenants.	Écouter les explications données et participer aux exemples de conjugaison.	
		10 minutes	Mise en place d'une situation de pratique.	Remettre des exercices de conjugaison aux apprenants et les corriger.	S'exercer à conjuguer une série de verbes en IR en appliquant la marche à suivre.	<i>Ejercicios de conjugación de verbos del grupo IR</i> (Document 20)
		10 minutes	Mise en place d'une situation d'évaluation formative.	Valider la compréhension des apprenants à travers un exercice de trois verbes à conjuguer.	Appliquer la conjugaison à 15 verbes des groupes AR, ER et IR.	<i>Conjugación de los tres grupos de verbos: AR, ER, IR</i> (Document 21)
Évaluative	1 juin Hors cours	20 minutes	Mise en place d'un test de conjugaison.	Administrer le test de conjugaison des verbes au présent de l'indicatif 48 heures après avoir vu et fait les exercices de conjugaison	Évaluer la conjugaison de 24 verbes au présent de l'indicatif en utilisant la <i>Libreta de conjugación de verbos</i> au besoin	<i>Test de conjugación de verbos de los tres grupos</i> (Document 22)
Didactique	2 juin Hors cours		Mise en place d'une modélisation des rétroactions	Introduire les rétroactions correctives métalinguistiques	Analyser la marche à suivre de la conjugaison et connaître le jeu de rôles.	<i>Libreta de conjugación</i> (Document 11)

			correctives métalinguistiques.	en demandant si « Yo camina» es un verbe bien conjugué et les amener à expliquer comment ils sont parvenus à la bonne conjugaison.		
				Explication du jeu de rôles comme outil pour s'entraider lors de la conjugaison des verbes et pour donner et recevoir des rétroactions correctives métalinguistiques.		<i>Tarjetas: observador, comunicador y corrector</i> <u>(Document 23)</u>
Didactique/Expérimentale	2 juin Hors cours	7 minutes	Mise en place d'une modélisation pour donner et recevoir de rétroactions correctives métalinguistiques.	Présenter une modélisation de rétroactions correctives métalinguistiques dans laquelle le correcteur amène le communicateur à réfléchir sur son erreur de conjugaison et valider la compréhension des apprenants.	Visionner la première capsule vidéo et comprendre la rétroaction corrective métalinguistique présentée.	<i>Vídeo 1 retroacciones correctivas metalingüísticas</i> <u>(Document 24)</u>  <i>Comprensión del vídeo 1 Retroacciones correctivas metalingüísticas</i> <u>(Document 25)</u>
	2 juin Hors cours	15 minutes	Mise en place d'une modélisation pour donner et recevoir de rétroactions	Présenter une deuxième modélisation de rétroactions correctives métalinguistiques dans laquelle le correcteur aide	Visionner la deuxième capsule vidéo et comprendre la rétroaction corrective métalinguistique présentée.	<i>Vídeo 2 retroacciones correctivas metalingüísticas</i> <u>(Document 26)</u>



			correctives métalinguistiques.	le communicateur en le guidant vers la bonne conjugaison de verbe et valider la compréhension de la modélisation en posant une question.		<i>Comprensión del vídeo 2 retroacciones correctivas metalingüísticas (Document 27)</i>
Didactique/Expérimentale	3 juin Hors cours	15 minutes	Mise en place d'une modélisation pour donner et recevoir de rétroactions correctives métalinguistiques.	Présenter une troisième modélisation de rétroactions correctives métalinguistiques dans laquelle le correcteur indique au communicateur que sa conjugaison est erronée (ou non) et l'aide ensuite au besoin et valider la compréhension de la modélisation.	Visionner la troisième capsule vidéo et comprendre la rétroaction corrective métalinguistique présentée.	<i>Vídeo 3 Retroacciones correctivas metalingüística (Document 28)</i>  <i>Comprensión oral vídeo 3 Retroacciones correctivas metalingüísticas (Document 29)</i>
	4 juin Présentiel	30 minutes	Mise en pratique de rétroactions correctives métalinguistiques en contexte de pratique	Expliquer la première pratique, remettre le matériel didactique, enregistrer la pratique et guider les apprenants au besoin	L'observateur présente deux verbes conjugués. Le communicateur choisi le verbe bien conjugué. Le correcteur dit pourquoi le verbe est bien ou mal conjugué	<i>Práctica 1 (Document 30)</i>

		30 minutes		Expliquer la deuxième pratique, remettre le matériel didactique, enregistrer la pratique et guider les apprenants au besoin.	L'observateur présente un pronom personnel (carte) et un verbe à l'infinitif (carte) au communicateur. Celui-ci conjugue le verbe. Le correcteur dit pourquoi le verbe est bien ou mal conjugué.	<i>Práctica 2</i> (Document 31)  <i>Tarjetas pronombres personales</i> (Document 1)
		30 minutes	-	Expliquer la troisième pratique, remettre le matériel didactique, enregistrer la pratique et guider les apprenants au besoin.	L'observateur présente un verbe conjugué et le communicateur dit quel pronom personnel correspond à la conjugaison. Le correcteur dit pourquoi il est d'accord ou pourquoi il n'est pas d'accord avec le choix du communicateur.	<i>Práctica 3</i> (Document 32)
Évaluative	5 juin Hors cours	10 minutes	-	Expliquer le retour réflexif	S'arrêter et apprécier la première journée de pratique	<i>Reflexión acerca de tu primer día de práctica</i> (Document 33)
Évaluative	11 juin Présentiel	30 minutes	-	Expliquer la première pratique, remettre le matériel didactique, enregistrer la pratique et guider les apprenants au besoin.	L'observateur présente des étiquettes sur lesquelles apparaissent trois phrases. Le communicateur mentionne quelle phrase contient le verbe bien conjugué et explique son choix. Le correcteur indique s'il est	<i>Práctica 4</i> (Document 34)

---

			d'accord ou non. Le communicateur se corrige au besoin et le correcteur peut l'aider.	
30 minutes		Expliquer la cinquième pratique, remettre le matériel didactique, enregistrer la pratique et guider les apprenants au besoin.	L'observateur présente une carte de pronom personnel et une image représentant un lieu dans l'école. Le communicateur fait une phrase avec les éléments et explique sa conjugaison. Le correcteur indique si la conjugaison est correcte ou non. Le communicateur corrige sa conjugaison si elle est erronée. Le correcteur peut l'aider au besoin.	<i>Práctica 5</i> (Document 35)
30 minutes	-	Expliquer la sixième pratique, remettre le matériel didactique, enregistrer la pratique et guider les apprenants au besoin.	L'observateur demande au communicateur « Que fais-tu à l'école Vision? » Le communicateur répond à la question et explique sa conjugaison. Le correcteur mentionne si sa conjugaison est erronée ou non et le communicateur doit la corriger. Le correcteur peut apporter son aide au communicateur.	<i>Práctica 6</i> (Document 36)

---

Évaluative	18 juin Présentiel	10 minutes	-	Expliquer le retour réflexif.	S'arrêter et apprécier sa deuxième journée de pratique de rétroactions correctives métalinguistiques	<i>Reflexión acerca de tu segundo día de práctica</i> (Document 37)
		60 à 90 minutes	Mise en situation d'une activité de rétroactions correctives métalinguistiques en contexte communicatif	Expliquer les trois phases de l'activité de la création d'un pamphlet publicitaire Étape 1 : Prendre 6 photos d'actions que posent les personnages de leur école <i>Minecraft</i> . Étape 2 : Compléter le plan en inscrivant le lieu et les personnages, la description de l'action et l'explication de la conjugaison. Étape 3 : Faire la version finale du pamphlet publicitaire.	Créer un pamphlet publicitaire avec ses pairs en respectant les trois étapes. Étape 1 : Prendre les photos avec ses pairs. Étape 2 : Compléter le plan de travail. Étape 3 : Faire le pamphlet publicitaire.	<i>Folleto publicitario de vuestra escuela</i> (Document 38)
		10 minutes	Mise en place d'une situation de réflexion.	Expliquer le retour réflexif.	S'arrêter et apprécier la dernière de pratique de rétroactions correctives métalinguistiques.	<i>Reflexión de fin de proyecto</i> (Document 39)

### **3.6 Le traitement et l'analyse des données**

La recherche-action s'est appuyée sur des données quantitatives et d'autres qualitatives. Les données quantitatives ont été recueillies lors des activités expérimentales. Quant aux données qualitatives, elles consistent essentiellement dans les retours réflexifs que les apprenants ont complétés suite aux journées de pratique et à l'activité en contexte communicatif.

#### **3.6.1 Les données quantitatives**

##### ***Le test de conjugaison des verbes au présent de l'indicatif***

Les réponses des élèves aux 24 items du test de conjugaison des verbes au présent de l'indicatif ont été codées de manière binaire 0 (incorrect)/ 1 (correct). Ainsi, un (1) point a été accordé pour chaque item correct, pour un total de 24 points, convertis par la suite en pourcentage. Les élèves qui n'étaient pas présents n'avaient pas à passer le test. Ils n'ont pas été inclus dans le calcul de la moyenne.

##### ***Les activités d'interaction entre pairs : des données linguistiques et métalinguistiques***

Les interactions entre pairs en contexte de pratique dirigée et en contexte communicatif spontané ont été enregistrées. Elles ont été par la suite codées sur deux plans : le plan linguistique (L) et le plan métalinguistique (ML). Les volets L et ML répondent au souhait de l'enseignante de mesurer le nombre de verbes correctement conjugués au présent de l'indicatif ainsi que la fréquence et la qualité des rétroactions correctives métalinguistiques employées par les apprenants autant dans les activités de pratique dirigées que dans l'activité de contexte communicatif spontané.

##### ***- Des données linguistiques (L) : pour répondre au premier objectif de recherche***

Afin de voir si l'enseignement explicite favorise chez les élèves l'apprentissage efficace de la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif et le transfert de cet apprentissage dans des situations d'interaction entre pairs, tous les verbes réguliers conjugués au présent de l'indicatif ont été considérés dans le corpus. Une valeur de 0 ou 1 a été attribuée à chaque verbe ; 0 a été attribué à une conjugaison incorrecte et 1 à une conjugaison correcte. Le nombre total des verbes conjugués correctement ou

incorrectement, c'est-à-dire la fréquence d'utilisation des verbes, a aussi été notée. Le tableau 8 présente les critères de codage ou d'évaluation utilisés. La fréquence et les valeurs maximales pour chaque activité sont détaillées dans le tableau 9.

**Tableau 8. Les critères d'évaluation/codage de la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif lors d'interactions entre pairs**

Critères	X	0	1
Un verbe régulier bien conjugué			1
Un verbe régulier mal conjugué		0	
Un verbe irrégulier bien conjugué			1
Un verbe irrégulier mal conjugué	X		
Un verbe irrégulier bien conjugué avec une diphtongue mal employée			1
Exemple : Él pode (ella puede), ella tene (ella tiene),			

- *Des données métalinguistiques (ML) : pour répondre au deuxième objectif de recherche*

Afin de voir l'impact de l'appropriation des rétroactions correctives métalinguistiques par les élèves sur leur rétroaction corrective envers leurs pairs, toutes les rétroactions correctives métalinguistiques initiées par les élèves ont fait partie du corpus. Le codage de celui-ci s'est inspiré de Pinto et El Euch (2015). Chaque rétroaction corrective métalinguistique avait une valeur de 0, 1 ou 2 selon le degré d'analyse et de contrôle démontré par l'élève. Le tableau 10 détaille les éléments pris en compte pour l'attribution des valeurs de 0 à 2; 2 étant une valeur attribuée à une rétroaction corrective ML démontrant un niveau d'analyse et de contrôle optimal, 1 démontrant un niveau de développement partiel de cette habileté et 0 référant à l'absence d'une habileté métalinguistique ou à une analyse et un contrôle erronés. Le tableau 11 présente la fréquence et les valeurs maximales des rétroactions correctives ML en contexte de pratique dirigée et en contexte communicatif.

Toutes les données ont été extraites à partir des enregistrements vidéos de toutes les séances d'enseignement et de pratique faites par l'enseignante. Les données codées ont été saisies dans EXCEL. Elles ont été par la suite converties en pourcentage, et traitées au moyen d'analyses descriptives de base. Seulement les moyennes ont été calculées étant donné la nature de cette recherche et les contraintes d'espace et de temps qui y sont associées.

### **3.6.2 Les données qualitatives**

Bien que le projet ne comportait pas de questions de recherche ou d'objectif qui menait à une analyse qualitative, il était essentiel pour l'enseignante de recueillir les avis des élèves quant à l'apprentissage à l'aide de l'enseignement explicite et quant à la pratique de rétroactions correctives métalinguistiques entre pairs. Ce volet de la démarche de l'enseignante est de type *descriptif qualitatif* (Sandelowski, 2010) en ce sens qu'il permet de décrire certains aspects d'une expérience sans se référer à une méthodologie qualitative distincte (Fortin et Gagnon, 2016).

Dans ce cadre, à la suite de la collecte des données quantitatives, l'enseignante a recueilli les réflexions des élèves à l'aide d'un questionnaire (voir Section 3.5.2 et Document 33, Document 37 et Document 39), et ce, à deux reprises. Bien que le questionnaire final comportait une échelle d'appréciation de type Likert allant de 1 (Je n'ai pas aimé) à 5 (C'est ce que j'ai le plus aimé), une analyse holistique du contenu a été utilisée pour dégager les aspects positifs et les aspects négatifs de l'expérience qu'ont vécue les élèves à partir de leurs réponses au questionnaire. Les résultats obtenus serviront à mieux comprendre les résultats issus des données quantitatives.

**Tableau 9. La fréquence et les valeurs maximales des verbes conjugués au présent de l'indicatif en contexte de pratique dirigée (PD) et en contexte communicatif**

	PD jour 1				PD jour 2		Contexte communicatif	
	<i>Práctica 1</i>	<i>Práctica 2</i>	<i>Práctica 3</i>	<i>Práctica 4</i>	<i>Práctica 5</i>	<i>Práctica 6</i>	Étape 1	Étape 2
(F) Fréquence	5	5	5	2	3	3	Illimité	Illimité
(L) Linguistique	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>Illimité</b>	<b>Illimité</b>

**Tableau 10. La grille de codage/évaluation pour les rétroactions correctives ML**

Critères	Valeurs		
	0	1	2
Faire une réflexion métalinguistique erronée.	X		
Répéter la marche à suivre de la conjugaison sans référence aux éléments linguistiques.	X		
Répéter l'explication métalinguistique d'un pair.	X		
Faire référence à seulement <b>1 ou 2</b> des 3 éléments de la conjugaison demandée : - le groupe du verbe - le pronom personnel - la terminaison		X	
Faire référence aux 3 éléments de la conjugaison demandée : - le groupe du verbe - le pronom personnel - la terminaison			X



**Tableau 11. La fréquence et les valeurs maximales des rétroactions correctives métalinguistiques en contexte de pratique dirigée et en contexte communicatif**

	PD jour 1			PD jour 2			Contexte communicatif	
	<i>Práctica 1</i>	<i>Práctica 2</i>	<i>Práctica 3</i>	<i>Práctica 4</i>	<i>Práctica 5</i>	<i>Práctica 6</i>	Étape 1	Étape 2
(F) Fréquence	5	5	5	2	3	3	Illimité	Illimité
(ML) Métalinguistique	0-1-2	0-1-2	0-1-2	0-1-2	0-1-2	0-1-2	0-1-2	0-1-2
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>Illimité</b>	<b>Illimité</b>

## **CHAPITRE 4**

### **RÉSULTATS ET ANALYSE DE L'INTERVENTION**

Les pratiques didactiques et expérimentales mises en place ainsi que les analyses des données quantitatives avaient pour but de :

1. Examiner l'effet de l'enseignement explicite sur l'apprentissage de la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif en espagnol et son potentiel de transfert dans des situations d'interaction orale entre pairs (Objectif 1).
2. Examiner l'impact de l'appropriation des rétroactions correctives métalinguistiques par les élèves sur l'apprentissage efficace de la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif en espagnol, et ce, en situation de pratique dirigée et en situation communicative (Objectif 2).

Les appréciations des élèves de leur expérience d'apprentissage de la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif à l'aide de l'enseignement explicite et en mobilisant leur conscience métalinguistique représentent les données qualitatives recueillies pour compléter l'analyse de la pratique professionnelle mise en place.

Ce chapitre rend compte des résultats des différentes analyses.

#### **4.1 Effet de l'enseignement explicite sur l'apprentissage de la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif**

Suite à l'enseignement explicite de la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif, en espagnol, il était nécessaire de vérifier, dans un premier temps, la maîtrise de cette habileté linguistique par les élèves avant d'examiner le potentiel de transfert de leur apprentissage en situation d'interaction orale entre pairs.

##### **4.1.1 Effet de l'enseignement explicite sur la maîtrise des élèves de la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif**

Les résultats au test de conjugaison des verbes au présent de l'indicatif ont montré que l'enseignement explicite de la conjugaison des verbes a eu un excellent impact sur

l'apprentissage de la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif. En effet, tel que montré dans le tableau 12, la moyenne au test de conjugaison est de 96%, avec une note minimale de 87% et une note maximale de presque 100%. L'enseignement explicite de par les modélisations, la validation continue de la compréhension et la pratique par des exercices, tel que prescrit par Gauthier, Bissonnette et Bocquillon (2019) a porté fruit.

**Tableau 12. Résultats au test de conjugaison des verbes au présent de l'indicatif**

N	n	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum
15	8	96,20	5,19	87,36	99,84

Bien qu'intéressants, ces résultats ne représentent pas une mesure générale de l'impact de l'enseignement explicite sur la maîtrise de la conjugaison au présent de l'indicatif, car plus de la moitié des élèves (8) n'étaient pas en classe en raison des conditions socio-sanitaires en vigueur en mai 2020. La possibilité de faire le test à distance a été écartée afin d'éviter d'éventuelles tricheries. Cette mesure limitée à un échantillon du groupe-classe est toutefois valide comme indicateur de la rétention de l'apprentissage de la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif, car elle a été prise 48 heures après l'enseignement. Du temps et deux nuits de sommeil ont été laissés au cerveau pour favoriser la rétention à long terme de la conjugaison au présent de l'indicatif, car durant le sommeil le cerveau réactive les réseaux neuronaux liés aux apprentissages réalisés récemment (Antony et al., 2012; Mazza et al., 2016).

#### **4.1.2 Effet de l'enseignement explicite sur l'utilisation de verbes conjugués au présent de l'indicatif dans des situations d'interaction orale entre pairs en contexte de pratique dirigée**

Les six activités d'interaction orale en contexte de pratique dirigée (*Práctica 1, Práctica 2, Práctica 3, Práctica 4, Práctica 5, Práctica 6*) ont montré que les élèves ont relativement un bon contrôle de la conjugaison au présent de l'indicatif. Tel que montré dans le tableau 13, les moyennes révèlent que les élèves ont un bon contrôle lorsqu'ils sont en contexte de pratique dirigée.

**Tableau 13. La maîtrise de conjugaison des verbes dans le cadre de six activités de rétroactions correctives métalinguistiques en contexte de pratique dirigée**

Activités	Objectifs	N	n	Moyenne
<i>Práctica 1</i>	Reconnaissance de conjugaisons courtes hors contexte	15	15	81,33%
<i>Práctica 2</i>	Conjugaison de verbes	15	14	90,00%
<i>Práctica 3</i>	Déductions des pronoms personnels	15	15	89,33%
<i>Práctica 4</i>	Reconnaissance de verbes conjugués en contexte	15	15	76,67%
<i>Práctica 5</i>	Production orale de phrases incluant des verbes conjugués	15	15	82,21%
<i>Práctica 6</i>	Production orale de phrases	15	9	80,54%
Moyenne		15	13,83	84,34%

La *Práctica 2* et la *Práctica 3* ont les scores les plus élevés des six activités proposées. Dans la *Práctica 2*, l'objectif était la conjugaison des verbes. Le communicateur devait choisir la terminaison appropriée selon le verbe à l'infinitif et le pronom personnel qui lui étaient présentés par l'observateur. Dans, la *Práctica 3* l'objectif était la déduction des pronoms personnels. L'observateur présentait un verbe conjugué au présent de l'indicatif et le communicateur devait repérer le bon pronom personnel. Pour ces deux pratiques, l'enseignement explicite et l'enseignement centré sur la forme ont eu un impact, notamment au niveau de la conjugaison des verbes et de la déduction des pronoms personnels.

L'enseignement explicite, de par sa structure détaillée et précise, a permis aux élèves de bénéficier d'un enseignement des pronoms personnels, des groupes de verbes, des terminaisons de chacun des groupes de verbes et de la marche à suivre pour conjuguer les verbes au présent de l'indicatif, soit du plus simple au plus complexe. Après que chacune des notions ait été enseignée, des questions de compréhension et des activités didactiques étaient proposées afin de valider la compréhension des élèves. La *Práctica 3* rappelle l'enseignement explicite des pronoms personnels et les terminaisons

associées à ceux-ci et la *Práctica 2* est liée à l'enseignement explicite de la marche à suivre pour la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif.

L'enseignement centré sur la forme a également eu un impact sur les scores obtenus de la *Práctica 2* et *Práctica 3*. En fait, elles ont été créées afin de travailler la forme de type isolé, soit la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif et la déduction des pronoms personnels. Elles permettaient aux élèves de conjuguer les verbes en les dirigeant vers l'élément langagier même. Dans l'enseignement centré sur la forme, la familiarité avec la procédure (Mackey, Kanganas et Oliver, 2007) est un facteur important et celle-ci fut travaillée à plusieurs reprises lors de l'enseignement explicite de la conjugaison. Pour la *Práctica 2* et *Práctica 3*, le communicateur consultait de par lui-même automatiquement la marche à suivre de la conjugaison située dans la *Libreta de conjugación de verbos* tel qu'il l'avait fait antérieurement lors des activités de consolidation pendant l'enseignement explicite. Il pouvait ainsi valider, lors de la *Práctica 2*, la bonne terminaison verbale et valider, lors de la *Práctica 3*, le bon pronom personnel. Cette familiarité avec la procédure de l'enseignement centré sur la forme a permis aux apprenants de développer une autonomie face à la conjugaison des verbes. De plus, les diverses activités de conjugaison de verbes durant l'enseignement explicite ont permis un entraînement chez les élèves. Cet entraînement avait été planifié par l'enseignante afin de favoriser l'enseignement centré sur la forme. Suite à cet entraînement, les élèves sont devenus autonomes en matière d'utilisation de la marche à suivre de la conjugaison, ce qui leur a permis de ne pas continuellement demander de l'aide à l'enseignant.

La *Práctica 4* révèle le score le moins élevé des six pratiques. Elle avait comme objectif la reconnaissance de verbes conjugués en contexte. Le communicateur devait reconnaître quel verbe était bien conjugué parmi les trois items présentés. Il est probable que ce faible score soit dû au manque de familiarité avec la tâche. Lors de l'enseignement explicite, les élèves n'ont pas été invités à comparer des conjugaisons et reconnaître la conjugaison correcte. Cette pratique a donc supposé un effort plus soutenu chez les élèves, car au lieu de donner une réponse au hasard sans réfléchir, ils devaient plutôt faire la marche à suivre de la conjugaison trois fois pour ainsi valider la bonne conjugaison. Plusieurs se sont fait prendre au piège et ont tout simplement

voulu deviner la conjugaison en se basant sur leur mémoire pour reconnaître les bonnes terminaisons verbales. Toutefois, il est important de noter que, malgré le faible score, les rétroactions correctives métalinguistiques qui devaient être réalisées par les communicateurs ont favorisé les autocorrections car ils devaient justifier leur conjugaison. Certains se sont donc référés à leur *Libreta de conjugación de verbos* lorsque venait le temps de justifier et ils se rendaient compte qu'ils avaient confondu les terminaisons et rectifiaient leurs réponses.

Les élèves ont obtenu des scores comparables dans les *Práctica 1*, *Práctica 5* et *Práctica 6*. D'abord, la *Práctica 5* et la *Práctica 6* étaient plus libres par rapport au choix des verbes. L'objectif de la *Práctica 5* était la production de phrases incluant des verbes conjugués et celui de la *Práctica 6* était la production de phrases. Les communicateurs étaient invités à construire des phrases en utilisant des verbes de leur choix. Les élèves devaient utiliser leur mémoire pour sélectionner les verbes, mais pouvaient toujours faire référence à la liste de verbes qui se trouvaient dans leur *Libreta de conjugación de verbos*. Lors de ces pratiques, l'attention des élèves était centrée davantage sur la sélection d'un verbe plutôt que sur la procédure. Par ailleurs, lors de la *Práctica 6*, 2 enregistrements n'ont malheureusement pas fonctionné. Il a donc été impossible de retenir les données de 6 élèves. Par conséquent, il n'est pas possible d'affirmer avec certitude que la production orale de phrases eut été plus ardue pour les élèves lors de la *Práctica 6*. Quant au score de la *Práctica 1*, l'effet de nouveauté peut avoir eu un impact sur les résultats. C'était la première fois que les élèves étaient placés en situation de jeu de rôle et ils avaient plusieurs nouveaux éléments à gérer. Encore une fois, le choix multiple peut donner à l'élève une certaine confiance qui lui enlève le besoin de valider ses réponses. Somme toute, les élèves n'ont pas beaucoup utilisé leur *Libreta de conjugación de verbos* lors de cette pratique.

Les scores des six *Prácticas* n'ont pas été optimaux malgré le fait que les élèves connaissaient bien le vocabulaire en lien avec la thématique de l'école et que les équipes avaient été créées selon les intérêts de chacun pour ainsi favoriser le sentiment de confiance en leurs pairs, pour éviter l'anxiété chez les élèves et pour favoriser le désir de communiquer avec leurs pairs. Certains facteurs pourraient expliquer pourquoi les scores n'ont pas été optimaux. D'abord, la pandémie a fait en sorte que

l'horaire des pratiques a été chamboulé. Au lieu d'avoir une seule pratique par jour, les élèves ont dû en faire 3. Il est possible que ceci ait entraîné une fatigue et une surcharge cognitive chez les élèves, ce qui a possiblement affecté les résultats. Ensuite, les élèves auraient bénéficié de davantage de pratiques diversifiées lors de l'enseignement explicite de la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif afin qu'ils puissent réellement être familiers avec tous les types de tâches, comme par exemple la reconnaissance de la conjugaison dans des contextes de choix multiple. Enfin, la surcharge de l'horaire a certainement eu des effets néfastes sur l'apprentissage des élèves et par conséquent leurs résultats.

#### **4.1.3 Effet de l'enseignement explicite sur l'utilisation de verbes conjugués au présent de l'indicatif dans des situations d'interaction orale entre pairs en contexte communicatif**

L'activité de conjugaison des verbes en contexte communicatif comportait deux étapes. Les élèves devaient conjuguer des verbes de manière spontanée lors de la première étape et de manière sollicitée lors de la deuxième étape. Comme illustré dans le tableau 13, les résultats ont montré qu'en contexte communicatif spontané, seulement 50% de la conjugaison spontanée au présent de l'indicatif était correcte. Les élèves ont conjugué en moyenne 12 verbes dont 6 étaient bien conjugués.

Le tableau 14 montre aussi que lorsque la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif était sollicitée, les résultats n'étaient pas à la hauteur de ce qui était attendu non plus. En effet, seulement 60% des verbes étaient conjugués correctement. En moyenne les élèves ont conjugué 20 verbes dont 12 étaient bien conjugués, ce qui représente 10% de plus que la conjugaison correcte de manière spontanée.

**Tableau 14. Conjugaison des verbes au présent de l'indicatif de manière spontanée et sollicitée en situation communicative par 14 élèves**

Nombre de verbes conjugués au présent de l'indicatif		
	Spontanés	Sollicités
Correct	6	12
Incorrect	6	8
Total	12	20

En contexte communicatif, les résultats sont donc de loin moindre que ceux en contexte de pratique dirigée. Le pourcentage de conjugaison correcte (50%-60%) peut être dû à l'absence de consignes qui attirent l'attention des élèves sur la forme.

En fait, à travers une activité sur *Minecraft* dans laquelle les élèves devaient prendre des photos d'actions faites par leurs personnages, l'enseignante voulait créer un contexte communicatif spontané comparable à celui dans lequel les élèves se trouvent lorsqu'ils sont appelés à réaliser une activité créative. Malheureusement, il s'est avéré que l'utilisation correcte de verbes au présent de l'indicatif dans un contexte ludique et créatif, était insuffisante (50%). Par contre, lorsque l'enseignante a mis en place une activité centrée sur la forme de type intégré (le plan du pamphlet publicitaire), où les élèves devaient écrire des phrases pour décrire ce que les personnages font et devaient justifier la conjugaison faite, la proportion de la conjugaison correcte de verbes s'est améliorée de 10% passant à 60% de verbes conjugués correctement. Par cette activité, qui sollicite l'utilisation de verbes conjugués, l'enseignante a redirigé l'attention des apprenants vers la forme (Spada et Lightbown, 2008). Même si l'amélioration est globalement minime (10%), il est pertinent de noter que, lorsque la conjugaison était sollicitée, les élèves ont utilisé plus de verbes au présent dans leur interaction (20 vs 12) et ont doublé le nombre de verbes conjugués correctement (12 vs 6). Ces résultats peuvent être expliqués par le fait qu'à travers la justification, les élèves devaient tenir compte des pronoms personnels, des groupes du verbe et des terminaisons verbales. Ce faisant, ils se mettaient en état de conscience focalisée ; ils activaient donc leur conscience métalinguistique et par conséquent leurs habiletés d'analyse et de contrôle (Pinto et El Euch, 2015, 2017).

#### **4.2 Impact de l'appropriation des rétroactions correctives métalinguistiques par les élèves sur leur apprentissage de la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif en espagnol, et ce, en situation de pratique dirigée et en situation communicative**

Les rétroactions correctives métalinguistiques ont été au centre même de cet essai. Les étudiants les ont utilisées comme outil afin de développer la maîtrise de la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif autant en contexte de pratique dirigée qu'en



contexte communicatif. En fait, l'utilisation des rétroactions correctives métalinguistiques avaient comme objectif de développer la conscience métalinguistique en lien avec la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif afin, d'une part, d'optimiser l'utilisation correcte de la conjugaison en contexte d'interaction, et d'autre part d'ancrer cet apprentissage chez les élèves. Les résultats de l'expérimentation ont permis de constater le niveau de mobilisation de la conscience métalinguistique chez les élèves alors qu'ils étaient appelés à utiliser des verbes au présent de l'indicatif, d'abord en contexte de pratique dirigée et ensuite en contexte communicatif.

#### **4.2.1 Les rétroactions correctives métalinguistiques en situation de pratique dirigée**

Les réponses des élèves aux six activités d'interaction orale en contexte de pratique dirigée (*Práctica 1, Práctica 2, Práctica 3, Práctica 4, Práctica 5, Práctica 6*) ont été analysées d'abord pour faire ressortir le niveau des habiletés linguistiques des élèves, en conjugaison au présent, suite à l'enseignement explicite (voir Partie 4.1.2). Dans un deuxième temps, elles étaient analysées pour évaluer le niveau de développement des habiletés métalinguistiques des élèves, c'est-à-dire leurs habiletés d'analyse et de contrôle de la conjugaison au présent de l'indicatif. Utiliser correctement la conjugaison, c'est bien ; mais l'utiliser en sachant exactement pourquoi on l'utilise ainsi est encore mieux pour sa rétention.

Le tableau 15 présente la moyenne des élèves quant à leur conscience métalinguistique dans les 6 activités. Ces moyennes montrent que les élèves conjuguent correctement les verbes au présent de l'indicatif en contexte de pratique dirigée.

**Tableau 15. La maîtrise de la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif dans les rétroactions correctives métalinguistiques dans le cadre de six activités d'interaction orale en contexte de pratique dirigée**

<b>Activités</b>	<b>Objectifs</b>	<b>N</b>	<b>n</b>	<b>Moyenne</b>
<i>Práctica 1</i>	Reconnaissance de conjugaisons courtes hors contexte	15	15	60%
<i>Práctica 2</i>	Conjugaison de verbes	15	14	61%
<i>Práctica 3</i>	Déductions des pronoms personnels	15	15	49%
<i>Práctica 4</i>	Reconnaissance de verbes conjugués en contexte	15	15	55%
<i>Práctica 5</i>	Production orale de phrases incluant des verbes conjugués	15	15	66%
<i>Práctica 6</i>	Production orale de phrases	15	9	61%
<b>Moyenne</b>		15	13,83	59%

Les résultats montrent que le niveau de développement de la conscience métalinguistique des élèves est à presque 60%, variant entre 49% et 66%. Ces résultats suggèrent que les élèves n'ont pas démontré des explications optimales de la conjugaison en situation de pratique dirigée, et ce, même si les notions étaient connues des apprenants et qu'elles aient été explicitement expliquées. Ce résultat peut être expliqué par le fait que ce soit la pratique elle-même qui a été évaluée plutôt qu'une évaluation qui viendrait après une pratique suffisante. Le résultat suggère donc une maîtrise en développement.

La *Práctica 5* démontre le score le plus élevé parmi les six pratiques. Lors de cette activité, après que l'observateur eut présenté une image d'une installation et un pronom personnel, le communicateur devait produire une phrase décrivant une action posée par une personne dans un lieu précis de l'école. Le communicateur devait d'abord faire appel à sa mémoire pour choisir un verbe et ensuite réfléchir à quel groupe il appartient pour ainsi le conjuguer avec le pronom personnel proposé. Par la suite, il devait justifier sa conjugaison. La *Práctica 5* permettait de constater l'impact

de la conscience métalinguistique de l'apprenant car celui-ci devait décortiquer la conjugaison. Ce processus fait appel à la conscience métalinguistique car il nécessite une analyse et un contrôle (Pinto et El Euch, 2017) chez le communicateur. De plus, ce score le plus élevé peut également être expliqué par la familiarité avec la procédure, car le communicateur consultait intuitivement la *Libreta de conjugación de verbos*. Enfin, lorsque les communicateurs ne parvenaient pas à la bonne conjugaison, les rétroactions correctives métalinguistiques apportées par les correcteurs permettaient aux communicateurs de s'autocorriger, ce qui est le but ultime des rétroactions correctives métalinguistiques.

Par ailleurs, il est important de préciser que les *Práctica 4*, *Práctica 5* et *Práctica 6* ont été créées afin que le communicateur lui-même développe sa conscience métalinguistique en justifiant sa propre conjugaison. Il était responsable de son apprentissage, car il devait s'arrêter et réfléchir pour analyser sa réponse, soit sa conjugaison.

La *Práctica 3* révèle le score le moins élevé. Ce résultat pourrait s'expliquer par le fait que les correcteurs, qui devaient justifier la conjugaison des communicateurs, se retrouvaient souvent devant de bonnes conjugaisons. Alors, plusieurs d'entre eux se limitaient à confirmer leur conjugaison et omettaient de faire la justification. En effet, tel que vu dans la section 4.1.2, le score de la *Práctica 3* est le deuxième plus élevé au niveau de la maîtrise de la conjugaison des verbes.

Les élèves ont obtenu des scores comparables dans les activités 1, 2 et 6. Dans la *Práctica 1* et la *Práctica 2*, les correcteurs devaient justifier la reconnaissance de conjugaisons courtes hors contextes et devaient également justifier des conjugaisons de verbes des communicateurs. Les rétroactions correctives métalinguistiques étaient données par les correcteurs. Il était toujours tentant pour ceux-ci de se limiter à simplement approuver la conjugaison lorsque celle-ci était correcte sans donner la justification. Quant à la *Práctica 6*, il est important de rappeler que 2 enregistrements n'ont pas fonctionné et qu'il est donc difficile d'expliquer le résultat obtenu.

Pour cette expérimentation, l'enseignante a privilégié l'enseignement des rétroactions correctives métalinguistiques entre pairs, en trois étapes tel que proposé par Sato et

Lyster (2012), soit la modélisation, la pratique et le contexte communicatif. Il est possible, qu'encore une fois, le contexte de la pandémie ait grandement affecté les scores. Malheureusement dû au manque de temps et au remaniement des horaires, la modélisation des rétroactions correctives métalinguistiques s'est faite sous forme de capsules vidéo que les élèves voyaient à l'extérieur des classes d'espagnol. En effet, lorsque venait le temps, avec la collaboration de la titulaire, l'enseignante se présentait en classe et demandait aux élèves de bien vouloir visionner une capsule vidéo en lien avec les rétroactions correctives métalinguistiques et de répondre à la question de compréhension qui y était associée. Dès que les élèves avaient terminé, l'enseignante quittait la salle de classe. Pour des raisons sanitaires, l'enseignante ne pouvait circuler dans la classe car elle avait été en contact avec d'autres élèves au courant de la journée et ne pouvait donc répondre aux questions des apprenants. Elle validait donc leur compréhension lors de la correction des questions de compréhension. Quant aux élèves faisant l'école à distance, ils devaient visionner les vidéos à la maison. Malheureusement, certains élèves n'ont pas vu les vidéos, malgré les nombreux rappels. En somme, il aurait été bénéfique pour les élèves de faire les modélisations de pratiques de rétroactions correctives métalinguistiques en classe et d'en discuter avec leur enseignante afin de valider leur compréhension et de bien se les approprier, tel que planifié dans le calendrier pré-pandémie.

#### **4.2.2 Les rétroactions correctives métalinguistiques en situation communicative**

Comme expliqué au chapitre « Méthodologie », en situation communicative, les rétroactions correctives métalinguistiques ont été recueillies à deux moments. D'abord, lors d'interaction orale spontanée, lorsque les élèves devaient décider quelles photos et actions ils allaient présenter dans leur pamphlet publicitaire. À ce moment-là, les élèves n'ont donné aucune rétroaction corrective métalinguistique (Voir tableau 15). Dans un deuxième temps, lorsque les élèves avaient à compléter un plan écrit qui devait comporter des verbes conjugués accompagnés d'une explication de la conjugaison. Ils ont alors produit quelques rétroactions correctives métalinguistiques. Le tableau 16 illustre la fréquence d'utilisation (F) des rétroactions correctives métalinguistiques et la valeur obtenue pour les deux étapes de l'activité en contexte communicatif.

**Tableau 16. La maîtrise de la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif dans les rétroactions correctives métalinguistiques dans le cadre d'interaction orale en contexte communicatif spontané et sollicité**

Activité	Objectifs		N	n	Moyenne
<i>Folleto pubblicitario</i>	Étape 1 :	F	15	14	0%
	Prise de photos	ML	15	14	0%
	Étape 2 :	F	15	14	2,71%
	Compléter le plan de travail	ML	15	14	2,72%

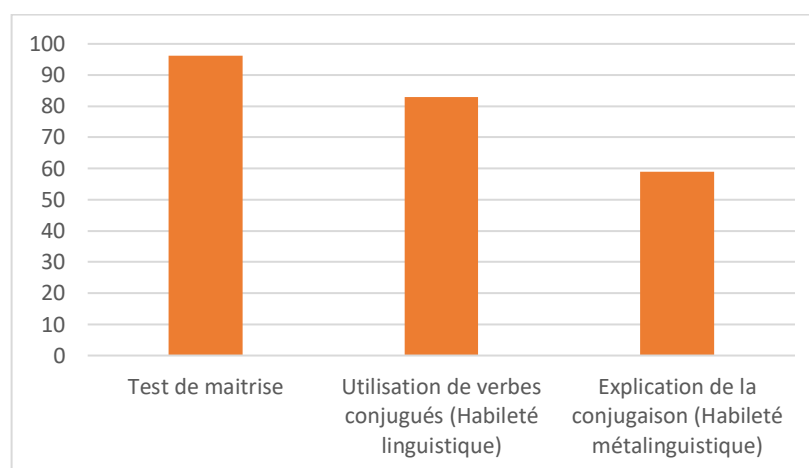
Ces résultats doivent être analysés en deux temps, selon les deux étapes de l'activité en contexte communicatif. D'abord, l'objectif de la première étape était de recréer un contexte communicatif spontané en classe. L'enseignante souhaitait voir si les élèves, dans un contexte d'interaction, allaient s'appuyer des rétroactions correctives métalinguistiques par eux-mêmes sans qu'elle le leur demande ou encore qu'elle l'inclut dans les consignes de la tâche. Les élèves ont donc trouvé des photos pour leur pamphlet publicitaire sans s'arrêter pour réfléchir à leurs conjugaisons ou aux conjugaisons de leurs pairs. Les élèves étaient davantage centrés sur le sens de la tâche de par sa créativité. Pourtant, l'enseignante s'était assurée que ses élèves étaient familiers avec la tâche de la prise de photo (Philp, Walter et Basturkmen, 2010), qu'ils connaissaient bien la procédure des rétroactions correctives métalinguistiques (Mackey, Kanganas et Oliver, 2007) ainsi que les applications *Minecraft* et *Seesaw*, qu'ils étaient familiers avec leurs pairs, qu'ils étaient autonomes (Sato et Ballinger, 2012) et que la tâche n'était pas trop difficile cognitivement (Sato et Ballinger; cit. Lyster et Saito et Sato, 2013). Cette activité était tout simplement trop axé sur le sens.

À de la deuxième étape, les élèves devaient compléter un plan pour leur pamphlet publicitaire. Cette étape correspondait à un contexte communicatif sollicité. En effet, l'enseignante a ajouté un outil dans lequel les élèves devaient inscrire leurs conjugaisons et la justifier. Ils sont parvenus à donner seulement quelques rétroactions correctives métalinguistiques au moment où ils devaient justifier leurs conjugaisons et celles-ci contenaient peu d'éléments repris de la démarche de conjugaison déjà

pratiquée. Par exemple, des coéquipiers pouvaient seulement faire référence au pronom personnel sans nécessairement faire allusion au groupe du verbe ou encore à la terminaison verbale. Pour cette étape de l'activité, l'enseignante n'avait pas inclus les rôles. Encore une fois, elle voulait constater si les élèves parviendraient à s'apporter des rétroactions correctives métalinguistiques sans leurs attribuer de rôles afin de recréer un contexte communicatif de classe.

À partir de ces résultats, il semble que le contexte communicatif sollicité permet de centrer l'enseignement un peu plus sur la forme. La tâche proposée aux élèves joue donc un rôle majeur dans les habiletés qu'ils mobiliseront. Si l'objectif est de les faire pratiquer un élément langagier précis, il faut davantage orienter la tâche vers un enseignement centré sur la forme.

Enfin, bien qu'il s'agit d'un seul élément langagier, à savoir la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif, les résultats quantitatifs montrent des différences entre le niveau de maîtrise de la conjugaison en situation de test, en situation d'utilisation et en situation d'explication (voir Figure 1).



**Figure 1. La conjugaison des verbes au présent de l'indicatif en espagnol évaluée par un test de maîtrise, en situation d'usage et en situation d'explication chez des élèves de 4<sup>e</sup> année primaire**

Ces résultats sont normaux, en ce sens que les performances des élèves dépendent de la tâche demandée. Le test de conjugaison fait appel à la rétention mécanique des élèves, alors que l'utilisation de verbes conjugués en langue étrangère dans une

situation d'interaction fait appel à plus d'une fonction cognitive. En plus de la mémoire, les fonctions exécutives des élèves sont sollicitées, car ils doivent prendre en compte à la fois la langue, le sens et eux-mêmes c'est-à-dire leurs rôles dans la conversation. Quant à l'explication de la conjugaison, elle fait appel à leur habileté métacognitive, qui est une habileté de haut niveau. Elle requiert la conscience du contexte linguistique et social (habileté d'analyse), et un contrôle sur la langue pour l'utiliser comme objet d'explication (habileté de contrôle). Le fait que les habiletés linguistiques soient supérieures aux habiletés métalinguistiques est normal et s'explique par des raisons développementales, car les connaissances implicites précèdent toujours les connaissances explicites de la langue (El Euch, 2010).

### **4.3 Le point de vue des élèves quant à leurs apprentissages**

Bien que ne faisant pas partie de nos objectifs de recherche, le point de vue des élèves est essentiel pour l'amélioration de la pratique enseignante. Ils ont eu à répondre à des questions, à trois reprises, dans le cadre de retours réflexifs après leur participation aux activités d'apprentissage décrites au chapitre 3 de cet essai.

#### **4.3.1 Apprentissage de la conjugaison des verbes à l'aide de l'enseignement explicite**

L'analyse des trois retours réflexifs des élèves, selon les modalités décrites au chapitre 3 de cet essai, indiquent que l'enseignement explicite a permis un apprentissage efficace de la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif. Dans le premier retour réflexif, après deux journées d'activités d'interaction orale en contexte de pratique dirigée, la majorité des élèves ont indiqué qu'ils ont surtout appris la conjugaison des verbes. Comme indiqué dans le tableau 17, 9 élèves ont indiqué avoir appris la conjugaison des verbes, et 4 ont indiqué avoir appris des habiletés d'ordre métalinguistique telles que des stratégies ou des rétroactions correctives basées sur des connaissances linguistiques (par exemple, pronoms personnels).

Dans le deuxième retour réflexif, les réponses des élèves révèlent à nouveau que leur apprentissage principal était en lien avec la conjugaison des verbes. En effet, 4 élèves

ont donné des réponses en lien avec la conjugaison des verbes, 2 élèves ont mentionné un apprentissage en lien avec les stratégies et 3 autres élèves ont donné des réponses en lien avec leur apprentissage en général. 6 élèves ont également mentionné qu'ils ont été en mesure de relever les erreurs de conjugaison de leurs pairs et de les corriger.

**Tableau 17. Appréciation des élèves de leurs apprentissages à travers les retours réflexifs 1 et 2**

	Nombre d'élèves et exemples de leurs appréciations	
	Retour réflexif 1	Retour réflexif 2
Conjugaison (habileté linguistique)	9 <i>He aprendido como conjugar los verbos.</i> <i>Con todas las actividades que hicimos, aprendí mis verbos y cómo conjugarlos correctamente fácilmente.</i>	4 <i>Yo comprendo mas con las verbos.</i> <i>Yo aprendí a conjugar verbos con una imagina y no con el verbo escribo en un papel</i>
Habileté métalinguistique (explication, utilisation de stratégies, etc.)	4 <i>Ayer aprende mucho para me. Ayer para me aprende es dice por qué es esto verbo.</i> <i>Yo aprendis a correhir mis amigos i tengo otro.</i> <i>a tomar mi tiempo.</i>	2 <i>La terminacion y los pronombre personal.</i> <i>yo aprendi a conjugar verbos con una imagen y no con el verbo escribo en un papel.</i>

Enfin, dans le retour réflexif final, les élèves ont affirmé que les deux éléments qui les ont le plus aidés dans l'apprentissage de la conjugaison étaient « L'explication des étapes de la conjugaison des verbes » et « Les exercices écrits de conjugaison des verbes (AR, ER, IR) ». De 1 (*ne m'a pas aidé*) à 5 (*m'a aidé le plus*), les élèves ont considéré ces éléments très aidants, avec une appréciation moyenne de 4 (*m'a beaucoup aidé*) (voir tableau 18).



**Tableau 18. Ce qui a le plus aidé les apprenants dans l'apprentissage de la conjugaison des verbes**

Les items	Moyenne des appréciations
1. La explicación de las etapas de conjugación que hizo Señorita.	4,08
2. Los ejercicios escritos de conjugación de verbos (AR, ER, IR).	3,92
3. Tu rol de corrector cuando le explicas la conjugación de verbos al comunicador.	3,23
4. Tu rol de comunicador cuando explicas tu propia conjugación de verbos	3,31

Ces résultats montrent que l'enseignement explicite de la conjugaison des verbes a grandement influencé l'apprentissage des élèves puisque les deux éléments choisis par les apprenants faisaient partie du premier segment de la première partie de l'expérimentation, soit l'enseignement explicite de la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif.

Tout au long de l'enseignement explicite, les apprenants ont appris comment conjuguer les verbes au présent de l'indicatif, une étape à la fois. La marche à suivre les a outillés pour conjuguer les verbes de façon autonome (Sato et Lyster, 2012). Après chaque étape de l'enseignement explicite de la conjugaison des verbes, l'enseignante a validé leur compréhension en ayant recourt à des activités de compréhension, de pratique ainsi qu'à des situations d'évaluations formatives. Cette validation de la compréhension fait partie intégrante de l'enseignement explicite (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013). Elle permet à l'enseignant de ne laisser aucun doute dans l'esprit de l'apprenant, ce qui serait très difficile à éliminer par la suite (Gauthier, Bissonnette et Bocquillon, 2019). Le travail fait au niveau de l'enseignement explicite de la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif semble donc avoir porté fruit puisque les élèves ont utilisé les notions qui ont fait partie de la marche à suivre, soit les pronoms personnels, les groupes de verbes et les terminaisons verbales.

Les résultats (voir tableaux X et 14) indiquent que les élèves ont pris conscience de leur apprentissage de la conjugaison. Ils sont capables de dire ce qu'ils ont appris en nommant explicitement les notions telles que la marche à suivre, les pronoms personnels, le groupe du verbe et les terminaisons verbales. Ils sont ainsi parvenus à mettre des mots sur leurs apprentissages. L'inconscient est devenu conscient (El Euch, 2011). Il y a eu donc un passage de l'état de connaissances implicites à l'état de connaissances explicites, ces dernières faisant partie de la conscience métalinguistique.

Le développement de la conscience métalinguistique des élèves se doit à l'utilisation des rétroactions correctives métalinguistiques entre pairs. En effet, à travers le jeu de rôle proposé, le correcteur disait instantanément au communicateur si sa conjugaison était correcte ou incorrecte. Le communicateur devenait alors conscient, sans délai, de son apprentissage efficace ou de son erreur. Par ailleurs, il est arrivé fréquemment aux communicateurs de s'autocorriger lorsqu'ils devaient justifier leur propre conjugaison, confirmant ainsi le fait que les apprenants gagnent encore plus au niveau de l'apprentissage en donnant des rétroactions correctives qu'en les recevant (Lundstrom et Baker, cit. Sippel et Jackson, 2015).

En somme, les résultats obtenus en lien avec la conjugaison des verbes dans les activités d'interaction orale impliquant des rétroactions correctives métalinguistiques en contexte de pratique dirigée et en contexte communicatif permettent de constater que les élèves ont pu mettre en œuvre l'enseignement explicite de la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif dans leurs interactions avec leurs pairs. La conjugaison des verbes s'est avérée plus efficace en contexte de pratique dirigée, car les apprenants étaient appelés à se centrer sur la forme uniquement.

#### **4.3.2 Appréciation des élèves des rétroactions correctives métalinguistiques entre pairs**

Les retours réflexifs des élèves ont permis de voir l'appréciation de ces derniers de leurs différents rôles durant les activités d'interaction orale impliquant des rétroactions correctives métalinguistiques.

Dans un premier temps, les élèves ont été interrogés par rapport aux rôles qu'ils ont le plus aimé jouer pendant les deux journées d'activités de rétroactions correctives en contexte de pratique dirigée. Lors de la première journée, les apprenants ont manifesté de l'intérêt pour le rôle de correcteur, car il leur permettait de corriger leurs pairs et d'apprendre la conjugaison. Pour certains, ce rôle était même amusant. Après la deuxième journée de pratique dirigée, les élèves ont préféré le rôle de communicateur. Durant cette journée, les communicateurs avaient comme tâche de conjuguer les verbes et d'ensuite expliquer leurs conjugaisons. Le rôle de communicateur englobait donc une habileté métalinguistique, ayant été réservée, dans les journées précédentes, au correcteur. Les élèves ont trouvé ce rôle plus difficile, mais admettent spontanément qu'il leur a permis d'apprendre. Le tableau 19 présente les rôles les plus appréciés par les élèves durant les activités de pratiques dirigées et les raisons de leurs choix.

**Tableau 19. Les rôles les plus appréciés par les élèves durant les activités de pratiques dirigées et les raisons de leurs choix**

	Nombre d'élèves et <i>exemples de leurs réponses</i>	
	Pratique dirigée 1	Pratique dirigée 2
Observateur	5 <i>Yo gusta el Observador por que es muy facile para me.</i>  <i>Porque puedo leer las frases y le gusta leer las frases.</i>	3 <i>Yo gusto mas diser las preguntas.</i>  <i>Porque es facile.</i>
Communicateur	1 <i>Porque es muy facil es solo decir que es el buena respuesta.</i>	6 <i>Porque el comunicador es el rol que tiene el mas trabajo u yo me gusta acer trabajo.</i> <i>Porque es el comunicador que aprendes mas cuando el corrector corijes.</i> <i>Apprende mucho i el observador no aprende mucho.</i> <i>Me gusto mas él comunicador por que a aura él comunicador disse por que.</i> <i>Explica mucho y habla mucho</i>

Correcteur	7	2
	<i>Porque cuando yo soy el corrector me ace parcticar las etapas de conjugasion de verbos y me ace mejorar.</i>	<i>Me gusta hacer el corrector porque me gusta corregir los verbos.</i>
	<i>Me gusta mas el corrector por que yo sabe me verbo y me gusta ayudar a Clara y Sophia.</i>	
Pas de réponse	2	4

Les élèves ont également été interrogés quant au rôle qu'ils ont le moins aimé jouer. Leurs réponses ont révélé qu'au terme de la première pratique dirigée, le rôle le moins apprécié était celui d'observateur, et qu'au terme de la deuxième pratique dirigée, les élèves ont moins aimé les rôles d'observateur et de correcteur. Les élèves ont mentionné que le rôle d'observateur ne leur avait pas permis d'apprendre, qu'il se limitait à la lecture et l'écriture et qu'il était ennuyant. Le rôle de correcteur était ennuyant aussi car il se limitait à indiquer si le verbe était conjugué correctement ou pas. Le tableau 20 résume les rôles les moins appréciés par les élèves ainsi que les raisons qui expliquent leurs appréciations.

**Tableau 20. Les rôles les moins appréciés par les élèves durant les activités de pratiques dirigées et les raisons de leurs choix**

	Nombre d'élèves et <i>exemples de leurs réponses</i>	
	Pratique dirigée 1	Pratique dirigée 2
Observateur	7	5
	<i>El observador esta el rol que menos me gusto porque no podemos hablar y corregir las personace.</i> <i>Porque el observador dice el verbo a el cuminicator y me parecia aburrido.</i> <i>No me gusto observador por que no ases nada.</i>	<i>No me gusta hacer el observador porque no hay demasiado de trabajo para mi.</i> <i>Quando es el observador no aprendo mucho por que dise el verbo i despues ase nada.</i> <i>Porque el observador solo piensa que observa los personajes.</i>
Communicateur	1	1
	<i>porque con el zoom no pude me concentrar.</i>	<i>Por que nesesito que te correar i tengo que no sabeyse</i>

Correcteur	5	5
	<i>Yo NO gusto decir que acer cuando los otros saben que aces. Porque cuando no sabes si es correcto o no es dificil para mi. El corrector porque no sabeis que desir. Por qué es el más dificil. Pero es facil le hacer.</i>	<i>Porque no gusto decir que los otros dise i sabes que acer. Porque el corrector tiene el menos trabajo y solo dice si o no a los verbos que el comunicador dice y no puede explicar porque es este verbo. No habla mucho. Él corrector por que solo disse si o no.</i>
Pas de réponse	2	4

En somme, les résultats montrent que les rôles préférés des élèves sont ceux de correcteur et de communicateur. Les raisons évoquées démontrent qu'ils sont des élèves actifs, qu'ils ne veulent pas être passifs même si, selon leurs dires, le rôle de communicateur demandait un plus grand effort lors des deuxièmes pratiques dirigées.

Ces résultats permettent de conclure qu'en général les élèves apprécient les tâches qui présentent des défis. Les rétroactions correctives métalinguistiques entre pairs en est un exemple. Les élèves ont apprécié avoir un rôle important dans leur apprentissage et dans celui de leurs pairs.

Par ailleurs, malgré le fait que les rétroactions correctives métalinguistiques n'aient pas été utilisées en contexte communicatif spontané et aient été très peu utilisées en contexte communicatif sollicité, les élèves ont souligné, dans leurs retours réflexifs, qu'ils ont été en mesure de percevoir les erreurs de leurs pairs en contexte de pratique dirigée et qu'ils ont été capables de les corriger. Les élèves ont donc pris conscience d'un certain développement métalinguistique qui s'est opéré en eux depuis le début de ce projet de recherche.

## CONCLUSION

À l'aide d'activités d'interaction orale mettant en œuvre des rétroactions correctives métalinguistiques entre pairs, l'enseignante a voulu examiner le rôle de l'enseignement explicite de la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif et le rôle des rétroactions correctives métalinguistiques entre pairs dans l'apprentissage efficace de la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif.

Il est maintenant possible d'affirmer, suite à l'expérimentation, que l'enseignement explicite de la conjugaison des verbes a permis aux élèves de conjuguer correctement des verbes au présent de l'indicatif dans des activités d'interaction orale. Ces activités ont eu lieu en contexte de pratique dirigée et en contexte communicatif. Alors qu'en contexte de pratique dirigée, le rôle de l'enseignement explicite se reflétaient clairement dans les rétroactions correctives métalinguistiques entre pairs, en contexte communicatif spontané et sollicité, l'enseignement explicite a été moins concluant. Les élèves ont apprécié les défis que présentaient la conjugaison des verbes accompagnée d'une justification de la conjugaison, que ce soit la leur ou celle de leurs pairs.

Suite à cette expérimentation et à cet essai, il est possible de tirer une grande conclusion. La création d'une activité, d'une tâche, d'un jeu de rôle ou encore d'une consigne est l'élément clé pour atteindre (ou pas) les objectifs pédagogiques que l'enseignant se fixe. Par exemple, la création de l'activité des rétroactions correctives en contexte communicatif spontané et sollicité aurait pu être élaborée différemment pour permettre une plus grande fréquence d'utilisation de verbes conjugués, une plus grande justesse dans la conjugaison et davantage de rétroactions correctives métalinguistiques entre les pairs. Deux pistes d'amélioration de cette activité sont suggérées ici.

La première amélioration consiste à introduire des consignes qui permettraient aux élèves de se centrer sur la forme. Par exemple, l'enseignante pourrait distribuer le travail au sein du groupe afin que chacun des élèves prenne deux photos, rédige les phrases qui décrivent ce que font les personnages et ajoute une explication de la

conjugaison des verbes qu'il a choisis. De cette façon, chaque élève aurait la chance de travailler individuellement cette section en ayant recours à la *Libreta de conjugación de verbos* (Document 11). Les élèves seraient ensuite invités à se réunir et, à tour de rôle, présenter les images, les phrases et les justifications des conjugaisons.

La deuxième amélioration serait au niveau du jeu de rôles. L'enseignante pourrait attribuer des rôles à tous les élèves lorsque viendrait le temps de mettre en commun leur travail. Le partage des images, des phrases avec les verbes conjugués et la justification de la conjugaison pourraient être le travail du communicateur. De son côté, le correcteur pourrait apporter les rétroactions correctives métalinguistiques appropriées et l'observateur pourrait prendre note des changements et travailler sur un document d'équipe commun.

Ces deux changements pourraient permettre de centrer davantage l'enseignement sur la forme à l'intérieur même du contexte communicatif puisqu'il s'avère nécessaire de guider et d'outiller davantage les élèves dans ce contexte.

En somme, dans la pratique enseignante, il faut se questionner sur le produit final attendu pour guider sa propre pratique. Il faut tout autant se questionner sur les pratiques gagnantes pour optimiser l'apprentissage. Dans l'expérimentation qui a fait l'objet de cet essai, l'impact de l'utilisation des rétroactions correctives métalinguistiques était beaucoup plus grand lorsque l'élève devait justifier sa propre conjugaison plutôt que celle de ses pairs, de par le fait qu'il devait s'autocorriger. Il était donc davantage engagé dans son apprentissage, et il l'appréciait, comme il en a témoigné dans les appréciations de ses apprentissages. Par cette expérimentation et ses résultats, l'enseignante est devenue plus consciente des habiletés requises pour un apprentissage efficace (par exemple, des habiletés métalinguistiques en plus d'habiletés linguistiques) et plus consciente des stratégies à mettre en place pour offrir un environnement d'apprentissage à la fois motivant et favorisant le développement linguistique et métalinguistique de ses élèves. Ainsi, son enseignement deviendra plus efficace au moment de créer des activités, tâches, consignes et situations d'apprentissage et elle aura moins de perte de temps.

Enfin, une personne enseignante se questionne souvent sur ce qui n'a pas fonctionné dans une activité, une tâche ou encore une consigne donnée aux élèves. Elle est à la recherche des meilleures stratégies d'enseignement et de méthodes révolutionnaires pour arriver à l'atteinte d'objectifs pédagogiques et didactiques. Bien souvent il suffit de revenir à la base de l'enseignement, c'est-à-dire à se questionner, à réfléchir aux finalités souhaitées, à mettre en place des activités pour les atteindre, et nécessairement d'analyser ses pratiques. C'est avec la mise en place de jalons pour accompagner les élèves vers ces finalités et en réalisant les impacts de la démarche enseignante sur le développement cognitif et métacognitif des élèves que toute personne enseignante comprendra alors toute la signification d'être un guide pour les élèves et d'être un maître-enseignant dans la société.



## RÉFÉRENCES

- Anderson, L. W. et Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing, Abridged Edition*. Boston, MA: Allyn and Bacon. Anderson, L. W. et Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing, Abridged Edition*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Antony, J. W., Gobel, E. W., O'Hare, J. K., Reber, P. J., et Paller, K. A. (2012, 2012/08/01). Cued memory reactivation during sleep influences skill learning. *Nature Neuroscience*, 15(8), 1114-1116.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives (cognitive domain)*. New York: Longman
- Cao, Y. et Philp, J. (2006). Interactional context and willingness to communicate: A comparison of behavior in whole class, group and dyadic interaction. *System*, 34, 480-493.
- El Euch, S. (2010). Attitudes, motivations et conscience métalinguistique chez des bilingues et des trilingues adultes: effets, similarités et différences. *Language Awareness*, 19(1) 17-33.
- Fortin, M. F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives*. Chenelière éducation.
- Gauthier, C., Bissonnette, S. et Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves : la gestion des apprentissages*. Montréal: ERPI Éducation.
- Gauthier, C., Bissonnette, S. et Bocquillon, M. (2019). L'enseignement explicite : une approche pédagogique efficace pour favoriser l'apprentissage des contenus et des comportements en classe et dans l'école. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 8 (2), 6-10.
- Gass, S. M. et Mackey, A. (2015). Input, interaction, and output in second language acquisition. Dans B. VanPatten et J. Williams (eds.), *Theories in second language acquisition* (2nd ed.) (p.180-206). New York: Routledge.
- Hernández Méndez, E. et Reyes Cruz, R. (2012). Teachers' perceptions about oral corrective feedback and their practice in EFL classrooms. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, (14)2, 63-75.
- Kartchava, E. (2014). Le pouvoir de la rétroaction corrective à l'oral. *Québec français*, 171, 91-92. Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2014-n171-qf01221/71235ac.pdf>
- Le Réseau Vision (2015). <https://ecolevision.com/le-reseau-vision>

- Lightbown, P. (2008). Easy as pie? Children learning languages. *Concordia Working Papers in Applied Linguistics, 1*, 5-29.
- Lightbown, P. et Spada, N. (2013). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Llinares, A. et Lyster, R. (2014). The influence of context on pattern of corrective feedback and learner uptake: a comparison of CLIL and immersion classrooms. *The Language Learning Journal, 42*(2), 181-194.
- Loewen, S. et Sato, M. (2018). Interaction and instructed second language acquisition. *Language Teaching, 51*(3), 285-329.
- Lyster, R. et Ranta L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. Cambridge University Press. *Studies in Second Language Acquisition, 20*, 37-66.
- Lyster, R., Saito, K. et Sato, M. (2013). Oral corrective feedback in second language classrooms. *Language Teaching, 46*(1), 1-40.
- Mackey, A., Kanganas, A. P. et Oliver, R. (2007). Task familiarity and interactional feedback in child ESL classrooms. *TESOL Quarterly, 41*(2), 285-312.
- Mazza, S., Gerbier, E., Gustin, M.-P., Kasikci, Z., Koenig, O., Toppino, T. C., et Magnin, M. (2016, 10//). Relearn faster and retain longer: Along with practice, sleep makes perfect. *Psychological Science (0956-7976), 27*(10), 1321-1130.
- Nassaji, H. (2013). Participation structure and incidental focus on form in adult ESL classrooms. *Language Learning, 63*(4), 838-869.
- Norris, J. et Ortega, L. (2001). Does type of instruction make a difference? Substantive Findings from a meta-analytic review. *Language Learning, 51*(S1), 157-213.
- Oliver, R., Philp, J. et Duchesne, S. (2017). Children working it out together: A comparison of younger and older learners collaborating in task based interaction. *System, 69*, 1-14.
- Philp, J., Walter, S. et Basturkmen, H. (2010). Peer interaction in the foreign language classroom: What factors foster a focus on form? *Language Awareness, 19*(4), 261-279.
- Philp, J. et Iwashita, N. (2013). Talking, tuning in and noticing: Exploring the benefits of output in task-based peer interaction. *Language Awareness, 22*(4), 353-370.
- Philp, J., Borowczyk, M., et Mackey, A. (2017). Exploring the uniqueness of child second language acquisition (SLA): learning, teaching, assessment, and practice. *Annual Review of Applied Linguistics, 37*, 1-13.

- Pinto, M.A. et El Euch, S. (2015). *La conscience métalinguistique. Théorie, développement et instruments de mesure*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Pinto, M.A. et El Euch, S. (2017). Développement métalinguistique chez les jeunes enfants bilingues comparés à des monolingues. *Cahiers de l'ILOB*, 8, 95-115.
- Sandelowski, M. (2010). What's in a name? Qualitative description revisited. *Research in nursing & health*, 33(1), 77-84.
- Sato, M. (2013). Beliefs about peer interaction and peer corrective feedback: Efficacy of classroom intervention. *Modern Language Journal*, 97(3), 611-633.
- Sato, M. (2017). Interaction mindsets, interactional behaviors, and L2 development: An effective-social-cognitive model. *Language Learning*, 67(2), 249-283.
- Sato, M. (2018). Interaction mindsets, international behaviors, and L2 development: an affective-social-cognitive model. *Language Learning*. 67(2), 249-283.
- Sato, M. et Ballinger M. (2012). Raising language awareness in peer interaction: a cross-context, cross-methodology examination. *Language Awareness*, 21(1-2), 157-179.
- Sato, M. et Lyster, R. (2012). Peer interaction and corrective feedback for accuracy and fluency development: Monitoring, practice, and proceduralization. *Studies in Second Language Acquisition*. 34(4), 591-262.
- Sato, M. et Loewen, S. (2018). Metacognition instruction enhances the effectiveness of corrective feedback variable effects of feedback types and linguistic targets. *Language Learning*, 68(2), 507-545.
- Sippel, L. et Jackson, C.N. (2015). Teacher vs. peer oral corrective feedback in the german language classroom. *Foreign Language Annals*, 48(4), 688-705.
- Spada, N. (1997). Form-focused instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research. *Language Teaching*, 30, 73-87.
- Spada, N. et Lightbown, P.M. (2008). Form-focused instruction: isolated or integrated? *TESOL Quarterly*, 42(2), 181-207.