

NOTE TO USERS

This reproduction is the best copy available.

UMI[®]



Université d'Ottawa • University of Ottawa



Université d'Ottawa • University of Ottawa

FACULTÉ DES ÉTUDES SUPÉRIEURES
ET POSTDOCTORALES

FACULTY OF GRADUATE AND
POSTDOCTORAL STUDIES

Danielle HIGGINS

AUTEUR DE LA THÈSE - AUTHOR OF THESIS

M.A. (éducation-enseignement et apprentissage des langues)

GRADE - DEGREE

Faculté d'éducation

FACULTÉ, ÉCOLE, DÉPARTEMENT - FACULTY, SCHOOL, DEPARTMENT

TITRE DE LA THÈSE - TITLE OF THE THESIS

L'interaction dans le développement de la compétence grammaticale des
langues secondes

D. Masny

DIRECTEUR DE LA THÈSE - THESIS SUPERVISOR

CO-DIRECTEUR DE LA THÈSE - THESIS CO-SUPERVISOR

EXAMINATEURS DE LA THÈSE - THESIS EXAMINERS

B. Graves

M. Simon

J.-M. De Koninck, Ph.D.

LE DOYEN DE LA FACULTÉ DES ÉTUDES
SUPÉRIEURES ET POSTDOCTORALES

DEAN OF THE FACULTY OF GRADUATE
AND POSTDOCTORAL STUDIES

L'INTERACTION
DANS LE DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE GRAMMATICALE
EN FRANÇAIS LANGUE SECONDE

Danielle Higgins

Thèse soumise à la
Faculté des études supérieures et postdoctorales
dans le cadre des exigences
du programme de maîtrise

Faculté d'éducation
Université d'Ottawa

© Danielle Higgins, Ottawa, Canada, 2004



Library and
Archives Canada

Bibliothèque et
Archives Canada

Published Heritage
Branch

Direction du
Patrimoine de l'édition

395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Your file Votre référence

ISBN: 0-494-01490-3

Our file Notre référence

ISBN: 0-494-01490-3

NOTICE:

The author has granted a non-exclusive license allowing Library and Archives Canada to reproduce, publish, archive, preserve, conserve, communicate to the public by telecommunication or on the Internet, loan, distribute and sell theses worldwide, for commercial or non-commercial purposes, in microform, paper, electronic and/or any other formats.

The author retains copyright ownership and moral rights in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

AVIS:

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque et Archives Canada de reproduire, publier, archiver, sauvegarder, conserver, transmettre au public par télécommunication ou par l'Internet, prêter, distribuer et vendre des thèses partout dans le monde, à des fins commerciales ou autres, sur support microforme, papier, électronique et/ou autres formats.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms may have been removed from this thesis.

Conformément à la loi canadienne sur la protection de la vie privée, quelques formulaires secondaires ont été enlevés de cette thèse.

While these forms may be included in the document page count, their removal does not represent any loss of content from the thesis.

Bien que ces formulaires aient inclus dans la pagination, il n'y aura aucun contenu manquant.


Canada

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier chaleureusement ma directrice de thèse, M^{me} Diana Masny, d'avoir accepté de diriger cette recherche. Je tiens à lui exprimer ma plus vive reconnaissance pour sa générosité et sa compréhension et pour m'avoir encouragée à regarder les choses sous des perspectives différentes et pour m'avoir incitée à sortir des sentiers battus. J'adresse mes remerciements également aux membres de mon comité, M^{me} Barbara Graves et M^{me} Marielle Simon, pour leur soutien et leur encouragement. Les commentaires et les conseils dont elles m'ont fait part, ainsi que leur disponibilité, m'ont permis de mener à bien ce projet.

J'éprouve une reconnaissance toute spéciale à l'égard de deux professeures de l'Université d'Ottawa, soit M^{me} Renée Forgette-Giroux et M^{me} Marjorie Wesche, dont les cours ont été pour moi une source d'inspiration. M^{me} Wesche, pour m'avoir lancée sur la voie de l'interaction en langue seconde, et M^{me} Forgette-Giroux, pour m'avoir fait découvrir les joies de la recherche en éducation.

J'aimerais aussi exprimer ma gratitude envers les participants qui ont pris part à cette recherche et les responsables qui m'ont donné accès à la salle de classe. L'intérêt qu'ils ont démontré envers mon sujet de recherche ainsi que leur gentillesse, leur disponibilité et leur sens de l'humour ont grandement facilité la réalisation de ce projet.

Je tiens également à remercier tous ceux et celles, famille, amis et collègues, qui

m'ont encouragée et soutenue tout au long de ce parcours.

Enfin, j'ai reçu pour la rédaction de cette thèse une bourse du Fonds pour la formation de chercheurs et l'aide à la recherche, le Fonds FCAR. Je souhaite remercier cet organisme pour m'avoir accordé un soutien financier.

RÉSUMÉ

L'interaction en langue seconde a fait l'objet de nombreuses études qui ont examiné son rôle par rapport aux conditions et aux processus considérés comme importants dans le développement d'une langue seconde, mais peu d'entre elles ont porté spécifiquement sur le rôle de l'interaction comme moyen de favoriser l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire en langue seconde. De plus, très peu d'études ont recueilli les commentaires des participants pour mieux comprendre leur démarche d'apprentissage. Pourtant, le développement de la compétence grammaticale constitue une source de difficultés pour beaucoup d'étudiants anglophones qui apprennent le français. C'est pourquoi notre recherche avait comme objectif d'étudier l'interaction en tenant compte des commentaires des participants et posait, pour étudier cette problématique, les questions suivantes : Quelle est la nature de l'interaction langagière entre apprenants de français langue seconde de niveau intermédiaire engagés dans une tâche grammaticale accomplie en dyade? Quelles sont les perceptions des apprenants par rapport à la tâche grammaticale et à l'interaction? Y a-t-il d'autres facteurs, qui selon eux, devraient être mis en lumière?

C'est l'étude de cas qui établit les bases de notre thèse. Par conséquent, c'est toute l'activité d'apprentissage qui découle de l'interaction entre deux dyades d'apprenants adultes étudiant le français comme langue seconde au sein de la Fonction publique canadienne pendant une tâche grammaticale qui constitue l'unité d'analyse. Pour recueillir les données, nous avons observé les apprenants ainsi que leur enseignante en salle de classe, nous avons

enregistré sur support vidéo le travail entre les étudiants pendant la tâche, nous avons procédé à une séance de rétroaction vidéo et, enfin, nous avons interviewé les étudiants et l'enseignante.

Il ressort qu'une certaine confusion entoure l'utilisation des règles grammaticales et que cette confusion se reflète dans les représentations des apprenants. Or, ces représentations constituent une carte mentale des conceptions qui sous-tendent l'apprentissage. Il est par conséquent nécessaire de se pencher sur celles-ci si nous voulons bien comprendre le processus d'apprentissage de la grammaire en langue seconde. Il devient alors possible de considérer les erreurs de manière positive, l'erreur pouvant indiquer les noyaux de difficultés et les obstacles à l'acquisition d'une nouvelle notion.

TABLE DES MATIÈRES

	page
CHAPITRE I : INTRODUCTION	1
A. Objectif de la recherche	6
B. Questions de recherche	7
C. Plan de la thèse	7
CHAPITRE II : RECENSION DES ÉCRITS	9
A. Hypothèse de l'interaction (HI)	11
1. Première version de l'Hypothèse de l'interaction	11
1.1 Avènement et fondements théoriques	11
1.2 Rôle de l'interaction par rapport à l'apprentissage de la grammaire	13
1.3 Critique	13
2. Deuxième version de l'Hypothèse de l'interaction	15
2.1 Avènement et fondements théoriques	15
2.2 Rôle de l'interaction par rapport à l'apprentissage de la grammaire	16
2.3 Critique des deux versions de l'Hypothèse de l'interaction	22
B. Constructivisme en LS	24
1. Constructivisme vygotkien	25
1.1 Avènement et fondements théoriques	26
1.2 Rôle de l'interaction par rapport à l'apprentissage	

de la grammaire	29
1.3 Critique	31
2. Constructivisme piagétien	33
2.1 Avènement et fondements théoriques	34
2.2 Rôle de l'interaction par rapport à l'apprentissage de la grammaire	37
2.3 Critique	39
C. Synthèse	40
CHAPITRE III : CADRE CONCEPTUEL	43
A. Cadre épistémologique	43
B. Constructivisme et psychologie	46
C. Constructivisme et épistémologie	53
D. Constructivisme et didactique	56
E. Interaction et apprentissage de la grammaire en LS	60
CHAPITRE IV : MÉTHODOLOGIE	64
A. Justification de la tradition de recherche	64
B. Participants	65
C. Procédures et instrumentation	66

1. Collecte et analyse de données	67
D. Critères de scientificité	74
E. Considérations éthiques	77
CHAPITRE V : RÉSULTATS	80
A. Description du cas	81
B. Analyse des données	89
1. Thèmes	91
Thème 1 - Les représentations comme point de départ : importance des règles de grammaire et statut de l'erreur	91
Thème 2 - L'interaction : perception des apprenants	100
Thème 3 - La tâche : perceptions des apprenants	104
Thème 4 - Le programme de formation en français langue seconde.....	107
Thème 5 - Le processus d'évaluation	109
C. Discussion	110
1. L'interaction et l'erreur grammaticale comme outils didactiques	110
CHAPITRE VI : CONCLUSION	122
RÉFÉRENCES	129

LISTE DES ANNEXES

A - Formulaire de recrutement	137
B - Feuille de renseignement au sujet de la thèse de maîtrise	138
C - Participant consent form A (observation) - student	139
D - Participant consent form B (participation) - student	142
E - Formulaire de consentement A (observation) - enseignante	145
F - Formulaire de consentement B - (participation) - enseignante	148
G - Protocole d'observation	151
H - Protocole d'entretien pour la rétroaction vidéo à l'intention des étudiants	152
I - Protocole d'entretien pour l'entrevue à l'intention des étudiants	154
J - Protocole d'entretien pour l'entrevue à l'intention de l'enseignante	157
K - Tâche grammaticale	159

LISTE DES FIGURES

1.	Modèle visuel du cadre conceptuel	63
2.	Résumé des activités de collecte de données	68
3.	Matrice des résultats et des sources utilisées pour la triangulation des données.....	78
4.	Processus d'analyse et d'interprétation des données	79

CHAPITRE I

INTRODUCTION

L'interaction en langue seconde (dorénavant LS), c'est-à-dire l'activité interpersonnelle qui résulte de la communication entre au moins deux personnes et l'activité intrapersonnelle générée sur le plan cognitif (Ellis, 1999), a fait l'objet de nombreuses études qui ont examiné son rôle par rapport aux conditions et aux processus considérés comme étant importants dans le développement d'une langue seconde. Ainsi, les chercheurs ont signalé que l'interaction pouvait faciliter la compréhension de l'intrant langagier fourni à l'apprenant par un interlocuteur et donner l'occasion à l'apprenant de modifier sa production et de recevoir de la rétroaction de la part d'un interlocuteur (Ellis, 1999; Gass, Mackey & Pica, 1998; Long, 1996; Pica, 1994). Certaines études ont également révélé que, grâce à l'interaction, les apprenants pouvaient s'apporter une aide mutuelle leur permettant de mener à bien les tâches à accomplir et de produire des structures grammaticales qu'ils étaient incapables d'utiliser au départ (DiCamilla & Anton, 1997; Ellis, 1999).

Toutefois, en dépit du grand nombre d'études qui ont révélé l'importance de l'interaction, les chercheurs ne peuvent toujours pas préciser son rôle dans le développement de la compétence grammaticale en LS, c'est-à-dire «la connaissance à la fois des règles d'usage (structures grammaticales, aspects morphologiques et syntaxiques) et des règles d'emploi (règles ou conventions d'une utilisation appropriée à l'intention et à la situation de

communication)» (Germain & Séguin, 1995, p. 41) . Ainsi, nous nous rangeons à l'avis de Germain et Séguin et nous retenons leur définition parce qu'elle recouvre l'ensemble des structures grammaticales qui ont fait l'objet d'études empiriques portant sur l'apport de l'interaction à l'apprentissage de la grammaire :

Ainsi, contrairement à la conception de certains didacticiens dont la terminologie se situe dans le sillage de la grammaire chomskyenne, le terme de *grammaire*, pour nous, ne saurait être synonyme de «langue» : ne font pas partie du domaine de la grammaire les phénomènes d'ordre phonologique ou d'ordre lexical en tant que tels (à moins que ces phénomènes ne soient reliés de très près à des phénomènes d'ordre morphosyntaxique). Nous optons pour une conception relativement élargie de la grammaire, qui comprend la connaissance à la fois des règles d'usage (structures grammaticales, aspects morphologiques et syntaxiques) et des règles d'emploi (règles ou conventions d'une utilisation appropriée à l'intention et à la situation de communication). (p. 41)

L'apport de l'interaction à la compétence à maîtriser les aspects grammaticaux de la LS est difficile à préciser car les résultats des études ayant examiné ce lien sont souvent contradictoires. En effet, certains chercheurs (Linnel, 1995; Loschky, 1994; Sato, 1986; Van den Branden, 1997) ont constaté que les échanges entre apprenants n'avaient pas d'impact considérable sur leurs habiletés morphosyntaxiques ou encore sur la précision grammaticale de leur discours. Cependant, d'autres recherches (Donato, 1994; Fotos, 1994; Long, Inagaki & Ortega, 1998; Nobuyoshi & Ellis, 1993; Ohta, 2000; Takashima & Ellis, 1999) ont indiqué des résultats contraires : l'étude menée par Takashima et Ellis, par exemple, a révélé que la rétroaction fournie à l'apprenant par un interlocuteur pouvait lui permettre d'améliorer la

précision des structures grammaticales produites.

Ces résultats contradictoires s'expliqueraient peut-être du fait que les recherches ont été menées selon différentes perspectives théoriques et par le biais de tâches différentes. Le fait de considérer l'interaction selon une perspective donnée oriente la description qui sera faite des échanges entre les apprenants. Ainsi, d'après la perspective de l'Hypothèse de l'interaction, l'interaction n'est considérée que sous une seule forme, soit la négociation du sens, c'est-à-dire toute modification langagière entraînée par un problème de communication entre interlocuteurs (Long, 1983). En d'autres mots, l'interaction y est abordée en termes de problèmes de communication. Or ce type d'échanges ne représente qu'une faible proportion de l'ensemble des échanges, ce qui, selon Ellis (1999) constitue une limite de cette perspective théorique.

La Théorie socioculturelle (Lantolf, 2000; Lantolf & Appel, 1994) quant à elle envisage l'interaction en termes de soutien mutuel permettant aux apprenants de construire conjointement des connaissances. Cependant, que ce soit selon l'Hypothèse de l'interaction ou selon la Théorie socioculturelle, la description de l'interaction est établie en fonction des interprétations des chercheurs, interprétations qui, dans la plupart des cas, ne sont pas vérifiées auprès des participants. Il en résulte par conséquent une description qui reflète davantage les attentes des chercheurs, lesquelles se fondent sur les postulats théoriques des différentes perspectives (Aston, 1986). Le fait de mener des entretiens rétrospectifs auprès des apprenants, comme le suggèrent certains auteurs (Storch, 1997, 1998a; Swain & Lapkin,

1998), permettrait aux chercheurs de vérifier l'exactitude de leurs interprétations quant à la nature et à la fonction des échanges produits par les apprenants. Il en résulterait ainsi une description qui serait plus représentative du fait qu'elle serait établie en fonction des commentaires des participants. Non seulement ces entretiens permettraient-ils aux chercheurs de mieux comprendre la démarche suivie par les apprenants lors de la tâche grammaticale, mais ils donneraient aussi l'occasion aux apprenants de faire part de commentaires qui pourraient ne pas avoir été envisagés par le chercheur mais qui s'avèrent importants aux yeux des participants.

En outre, il semble que le choix de la tâche influence considérablement le type d'échanges interactionnels qui résultent de l'interaction entre apprenants. Les études ayant constaté que l'interaction avait peu d'effet sur le développement de la compétence grammaticale ont pour la plupart utilisé des tâches communicatives (Pica, 1994). Or les tâches communicatives, du fait qu'elles portent davantage sur le sens que sur la forme, ne permettent pas d'attirer l'attention de l'apprenant sur la forme grammaticale. Dans ce contexte, les apprenants peuvent utiliser des stratégies autres que leurs ressources linguistiques pour communiquer entre eux (Loschky & Bley-Vroman, 1993). Il peut s'agir, par exemple, de gestes ou d'expressions faciales. D'après ces derniers, si l'on veut étudier l'apport de l'interaction au développement des habiletés grammaticales, il faut utiliser une tâche conçue de manière à favoriser le développement de la compétence grammaticale : les tâches dites de "conscientisation grammaticale" en sont un exemple, car elles attirent l'attention de l'apprenant sur les formes grammaticales et l'amènent à réfléchir sur la

précision de ses productions grammaticales.

Ce type de tâches grammaticales a également été utilisé dans certaines études afin de mieux comprendre la démarche mise en place par l'apprenant pour faire face à problème grammatical donné (Blyth, 1997; Morris, 2001). Leurs auteurs reconnaissent en effet qu'il est essentiel de tenir compte du "déjà là" chez l'apprenant et que les représentations mentales de ceux-ci au sujet des concepts grammaticaux peuvent fournir des indices susceptibles d'améliorer non seulement la compréhension de ces concepts par les apprenants mais également la compréhension de la démarche grammaticale des apprenants par les enseignants. Selon Blyth et Morris, il ne suffit pas simplement de présenter les contenus grammaticaux et de faire quelques exercices pour que ces contenus soient assimilés, car souvent même après des années, les apprenants ne sont toujours pas en mesure de les utiliser comme le ferait un locuteur natif. Il faut plutôt viser à tenir compte du système grammatical des apprenants pour que ces derniers puissent réarranger ces contenus de manière à les intégrer à leur cadre mental.

À la lumière de ces constatations, il y a lieu de poursuivre l'étude de l'interaction comme moyen de favoriser le développement de la compétence grammaticale en salle de classe, car l'interaction interpersonnelle entraîne la production, orale ou écrite, et c'est précisément lors de la production que les apprenants sont amenés à se pencher sur les aspects grammaticaux de la langue (Long, 1996; Swain, 1995; Van den Branden, 1997).

L'importance de l'étude de l'interaction comme tremplin à l'apprentissage de la grammaire en

LS provient du fait que le développement de la compétence grammaticale en LS est un domaine qui constitue une source de difficulté pour beaucoup d'étudiants anglophones qui apprennent le français (Kowal & Swain, 1997). Ainsi, même après avoir étudié le français pendant plusieurs années, bon nombre de ces étudiants ne parviennent toujours pas à en maîtriser certains aspects grammaticaux (Swain, 1999). Les étudiants en classe d'immersion, par exemple, développent de très bonnes habiletés sur le plan de la compréhension et ils peuvent généralement se faire comprendre dans la langue-cible. Toutefois, d'après Swain, ils utilisent souvent des structures grammaticales qui manquent de précision sur les plans syntaxiques, morphologiques et discursifs.

A. Objectif de la recherche

Compte tenu des constatations soulevées précédemment, notre recherche a comme objectif d'étudier le rôle de l'interaction dans le développement de la compétence grammaticale en français langue seconde au moyen d'une tâche grammaticale susceptible d'attirer l'attention de l'apprenant sur les formes grammaticales et de l'amener à réfléchir sur sa production. Notre étude vise également à étudier le rôle de l'interaction à titre d'intervention pédagogique en tenant compte des commentaires des apprenants par rapport à l'apprentissage de la grammaire en LS et par rapport à l'interaction.

B. Questions de recherche

Afin d'étudier cette problématique, la recherche s'articule autour d'une question centrale et de deux sous-questions. La question centrale est la suivante : Quelle est la nature de l'interaction langagière entre apprenants de français langue seconde de niveau intermédiaire engagés dans une tâche grammaticale accomplie en dyade? Les sous-questions qui suivent précisent la question centrale : Quelles sont les perceptions de ces apprenants par rapport à la tâche grammaticale et à l'interaction? Y a-t-il d'autres facteurs, qui selon eux, devraient être mis en lumière?

C. Plan de la thèse

Dans le chapitre I, nous exposons les grandes lignes de notre recherche. Nous traitons succinctement des problématiques qui sont à l'origine de notre thèse et présentons notre objectif ainsi que nos questions de recherche.

Le chapitre II présente la recension des écrits. Afin de mieux situer l'objectif et les questions de recherche par rapport aux études sur l'interaction et pour mieux comprendre le rôle de l'interaction dans l'apprentissage de la grammaire, la recension des écrits examine le rôle de l'interaction par rapport à deux paradigmes de recherche en LS, à savoir le postpositivisme et le constructivisme. Les recherches s'inscrivant dans le paradigme constructiviste sont à leur tour étudiées en regard de deux perspectives théoriques, soit la

thèse vygotskienne et la thèse piagétienne.

Le chapitre III expose les éléments du cadre conceptuel. Nous évoquons d'abord le cadre épistémologique sous-jacent à notre recherche, soit le constructivisme, puis nous le situons successivement par rapport à la psychologie, à l'épistémologie et à la didactique. Par la suite, nous traitons de l'interaction et de l'apprentissage de la grammaire en LS en la situant dans le contexte du constructivisme.

Dans le chapitre IV, nous abordons les aspects méthodologiques de notre étude. Nous y justifions en premier lieu le choix de notre tradition de recherche ainsi que les raisons pour lesquelles nous avons choisi l'étude de cas pour établir les bases de notre recherche. En deuxième lieu, nous décrivons les participants. En troisième lieu, nous présentons les méthodes de collecte et d'analyse de données, les critères de scientificité ainsi que les considérations éthiques qui nous ont guidées notre étude.

Le chapitre V décrit les résultats. Nous y présentons une description du cas étudié, soit l'interaction entre apprenants de français langue seconde lors d'une tâche grammaticale, l'analyse des données puis nous terminons par l'interprétation des résultats.

Enfin, le chapitre VI présente les conclusions de la recherche et sa contribution au domaine de l'éducation.

CHAPITRE II

RECENSION DES ÉCRITS

Bien que le domaine de l'apprentissage des langues secondes reconnaisse l'importance de l'interaction depuis longtemps, ce n'est que depuis le milieu des années 70 que les chercheurs en ont fait un objet d'étude en tant que tel (Gass, 1997; Gass et al, 1998). En effet, il y a 30 ans, l'interaction était considérée, selon Gass, comme un moyen de mettre en pratique les règles de grammaire apprises par l'apprenant dans un contexte d'interaction avec l'enseignant, d'autres apprenants ou avec des locuteurs natifs, au moyen notamment d'exercices et de conversations, afin de renforcer l'apprentissage de ces règles grammaticales.

Toutefois, cette façon d'envisager l'interaction a changé considérablement au milieu des années 70 avec les travaux de Wagner-Gough et Hatch (1975) et Hatch (1978), selon qui l'interaction constituait non seulement un moyen de faire pratiquer les structures grammaticales apprises mais pouvait également contribuer au développement syntaxique (Gass, 1997; Gass, Mackey et Pica, 1998; Pica, 1996). Selon cette perspective, l'interaction est à la fois le contexte et le processus qui permet l'apprentissage de la langue, car elle permet de faciliter la compréhension de l'apport langagier fourni à l'apprenant par un interlocuteur, de donner l'occasion à l'apprenant de modifier sa production et de recevoir de la rétroaction de la part d'un interlocuteur (Ellis, 1999; Gass, 1997; Gass, Mackey et Pica,

1998; Pica, 1994; Long, 1996).

Tel que mentionné précédemment, la recension présente le rôle de l'interaction selon deux paradigmes de recherche en LS, soit le postpositivisme et le constructivisme. Nous étudierons d'abord l'interaction dans le cadre du paradigme positiviste à travers la perspective de l'Hypothèse de l'interaction (Interaction Hypothesis) et, par la suite, dans le cas du paradigme constructiviste, c'est dans le contexte des thèses vygotskienne et piagétienne que sera examinée l'interaction. Pour chaque perspective, la recension identifie en premier lieu ce qui a entraîné l'avènement de ce courant puis elle en présente les fondements théoriques pertinents à cette recherche. En deuxième lieu, elle souligne le rôle de l'interaction par rapport à l'apprentissage de la grammaire. Enfin, elle précise les limites de la perspective théorique.

Toutefois, avant de présenter l'Hypothèse de l'interaction (HI), nous décrivons brièvement le paradigme postpositiviste dans lequel s'inscrit l'HI. Le postpositivisme représente une version modifiée et plus récente du positivisme, dont il partage plusieurs caractéristiques. Ainsi, les deux points de vue soutiennent que la réalité existe en soi et qu'il ne reste qu'à la découvrir. Toutefois, selon la perspective postpositiviste, nos sens ne nous permettent pas de percevoir entièrement cette réalité. La méthodologie privilégiée par ce paradigme demeure de nature quantitative, même si certains chercheurs utilisent des méthodes qualitatives. Il importe de souligner cependant que l'utilisation de méthodes qualitatives vise tout de même la confirmation et la validation d'hypothèses et non pas une

meilleure compréhension du sens donné par les participants à leurs expériences.

A. Hypothèse de l'interaction (HI)

L'HI a été proposée par Long au début des années 80 (Long 1981, 1983a). Selon cette hypothèse, les échanges interactionnels visant à résoudre ou à prévenir les problèmes de communication lors d'une conversation facilitent la compréhension de l'apport langagier fourni à l'apprenant et, par le fait même, l'apprentissage de la LS. Certains chercheurs ont remis cette théorie en question, notamment en ce qui a trait à l'importance accordée par Long à la négociation du sens, et plus particulièrement au processus de compréhension par rapport à l'apprentissage de la LS. Ces critiques, jumelées aux résultats de certaines études portant sur le traitement de l'information par rapport à l'apport de processus tels que la mémoire et l'attention, ont amené Long en 1996 à modifier l'HI et à en proposer une deuxième version. Les critiques qui ont entraîné l'avènement de la deuxième version seront présentées dans la section traitant des limites de la première version de l'HI. Le texte qui suit présente pour les deux versions, le contexte de leur avènement et leurs fondements théoriques, l'apport de l'interaction à l'apprentissage de la grammaire et leurs limites.

1. Première version de l'Hypothèse de l'interaction

1.1 Avènement et fondements théoriques

Les premiers travaux sur l'interaction ont porté plus particulièrement sur le besoin de

fournir à l'apprenant des activités favorisant la compréhension, car la compréhension était alors considérée comme étant l'élément principal du processus d'acquisition. En effet, selon une hypothèse proposée par Krashen (1985) au début des années 80, les activités favorisant la compréhension, telles que des activités de lecture ou d'écoute, étaient nécessaires et suffisantes pour l'apprentissage de la LS. D'après Krashen (1982), l'utilisation d'un langage simplifié par l'interlocuteur maîtrisant la langue cible, l'utilisation du contexte par l'apprenant pour l'aider à décoder les messages en LS ainsi que les connaissances antérieures de l'apprenant pouvaient rendre l'apport langagier plus compréhensible.

Bien que la première version de l'HI ait été étroitement associée à l'hypothèse proposée par Krashen (1985), du fait qu'elle portait sur des échanges qui favorisaient la compréhension de l'apport langagier fourni à l'apprenant, l'Hypothèse de l'interaction proposée par Long au début des années 80 accordait un rôle prédominant à l'interaction dans le processus d'apprentissage d'une LS. D'après Long (1983a), l'apport langagier modifié à la suite des ajustements de la conversation pendant l'interaction, et plus précisément pendant la négociation du sens, contribuait davantage au développement langagier en fournissant à l'apprenant des renseignements sur les formes linguistiques problématiques et en rendant, par le fait même, l'apport langagier plus compréhensible. Afin de vérifier si les modifications langagières survenant pendant la négociation du sens contribuaient à l'apprentissage, les recherches empiriques fondées sur l'HI visaient à déterminer si, premièrement, les modifications survenant pendant la négociation du sens favorisaient la compréhension de l'apport langagier fourni à l'apprenant et si, deuxièmement, le fait de rendre l'apport

langagier plus compréhensible favorisait l'apprentissage (Ellis, 1999).

1.2 Rôle de l'interaction par rapport à l'apprentissage de la grammaire

Les diverses recherches menées selon la première version de l'HI n'ont pas permis de révéler de lien entre l'interaction et le développement langagier sur le plan grammatical (Ellis, 1999). D'après Ellis, les résultats non concluants des recherches ayant porté sur le rôle de l'interaction dans le développement des habiletés grammaticales s'expliqueraient du fait que la perspective théorique dans laquelle s'inscrivait cette première version ne tenait pas compte d'autres processus faisant appel aux connaissances grammaticales, tels que la rétroaction et plus particulièrement la production qui, selon Long (1996), joueraient un rôle déterminant dans le développement de la compétence grammaticale.

1.3 Critique

Les recherches portant sur l'HI dans sa première version, recherches dans le cadre desquelles on tentait de comparer l'apport du langage modifié pendant la négociation du sens à l'utilisation d'un langage simplifié de la part des interlocuteurs maîtrisant la langue-cible, n'ont pas permis de conclure que l'interaction favorisait la compréhension et l'apprentissage de la langue seconde (Loschky, 1994; Pica, Young & Doughty, 1987).

De plus, la remise en question du courant dans lequel s'inscrivait l'HI par certains

chercheurs, dont Sharwood Smith (1986) et Faerch & Kasper (1986) a également contribué à la modification de l'HI. Selon ces derniers, il importait de distinguer processus de compréhension et processus d'apprentissage. En d'autres termes, il est possible que l'apprenant puisse traiter les messages en LS sur le plan de la compréhension sans qu'il n'y ait nécessairement apprentissage, l'apport langagier étant traité différemment selon le processus. Ainsi, il est possible pour un apprenant d'inférer le sens d'un message produit en LS en ayant recours au contexte ou à ses connaissances antérieures sans qu'il n'y ait apprentissage. Lors du processus d'apprentissage, l'apprenant doit diriger son attention sur les formes linguistiques et sur les fonctions qu'elles occupent dans la langue-cible et il doit pouvoir comparer les formes linguistiques ainsi relevées en LS avec ses propres énoncés. De cette façon, il sera en mesure de restructurer son interlangue (Ellis, 1999).

Enfin, les travaux de certains chercheurs tels que Robinson (1995) et Schmidt (1990, 1994) allaient amener Long (1996) à revoir les fondements de l'HI. En effet, les études de ces auteurs s'inscrivaient dans un nouveau courant qui visait à appliquer au domaine de l'apprentissage des langues secondes les résultats d'études menées en psychologie, notamment en ce qui avait trait au traitement de l'information. La deuxième version de l'HI de Long s'inscrit dans cette perspective. À la dimension interpersonnelle liée au processus de la compréhension, et plus précisément à l'apport langagier fourni à l'apprenant par un interlocuteur lors de la négociation du sens, Long allait ajouter une dimension intrapersonnelle en tentant d'identifier les mécanismes cognitifs sollicités en vue du traitement de l'information lors de la négociation du sens.

2. Deuxième version de l'Hypothèse de l'interaction

2.1 Avènement et fondements théoriques

À la suite des critiques formulées par les chercheurs, principalement quant à l'importance accordée par Long à la compréhension par rapport au processus d'acquisition, et étant donné l'importance de plus en plus grande du courant qui proposait d'expliquer l'apprentissage de la LS grâce à des modèles de traitement de l'information, Long (1996) proposa une nouvelle version de l'HI.

Alors que la première version de l'HI soulignait l'importance de la compréhension dans l'apprentissage, la deuxième version retient ce processus comme un parmi d'autres processus, comme la production et la rétroaction, susceptibles d'entrer en jeu lors de l'apprentissage. La production servirait à conscientiser l'apprenant en attirant son attention sur certaines formes linguistiques problématiques, ce qui lui permettrait ainsi de se rendre compte de ses lacunes dans la langue-cible; deuxièmement, elle permettrait à l'apprenant de vérifier ses hypothèses au sujet de la langue-cible, notamment en modifiant sa production à la suite de la rétroaction négative fournie par un interlocuteur et, enfin, elle amènerait l'apprenant à réfléchir sur les formes linguistiques de la langue-cible. De plus, selon Gass (1997), les activités favorisant la production pourraient également aider l'apprenant à développer une plus grande aisance grammaticale; en d'autres termes, elles lui permettraient d'exercer un plus grand contrôle sur des formes qui n'ont été que partiellement apprises.

Quant à la rétroaction fournie à l'apprenant de la part d'un interlocuteur, ce processus permettrait à l'apprenant de se rendre compte de certaines lacunes au niveau de ses connaissances en LS, ce qui pourrait l'amener à modifier sa production en vue de rendre son message plus compréhensible.

De plus, la deuxième version de l'HI tente de rendre compte de quelles façons l'apport langagier modifié au moyen de l'interaction contribue à l'apprentissage en spécifiant les mécanismes cognitifs de l'apprenant qui sont sollicités lors de la négociation du sens, soit l'attention, la conscience et l'accent mis sur la forme (Ellis, 1999; Long, 1996). Selon Ellis, cette nouvelle version présente donc une dimension interpersonnelle, soit l'apport langagier modifié pendant la négociation du sens, ainsi qu'une dimension intrapersonnelle, c'est-à-dire les mécanismes cognitifs sollicités pour traiter les formes linguistiques relevées dans l'apport langagier fourni en LS.

2.2 Rôle de l'interaction par rapport à l'apprentissage de la grammaire

Dans les paragraphes qui suivent, le rôle de l'interaction sera examiné par rapport à deux processus qui sont susceptibles de contribuer au développement de la compétence grammaticale, soit le processus de la rétroaction et de la production. Chacune des parties décrit de quelles façons ces processus contribuent à l'apprentissage de la grammaire dans le cadre de la deuxième version de l'HI.

Apport du processus de rétroaction au développement de la compétence grammaticale

Long (1996) fait la distinction entre deux types de rétroaction: la rétroaction positive, soit des modèles de structures grammaticalement corrects et acceptables auxquels l'apprenant est exposé au cours d'une conversation, et la rétroaction négative, c'est-à-dire des informations fournies à l'apprenant au sujet de l'imprécision de ses énoncés de façon explicite ou implicite (Gass, 1997).

La rétroaction positive contribuerait peu au développement de la compétence grammaticale (Gass, 1997; Long, 1996). Ceci pourrait s'expliquer du fait qu'il peut être difficile pour l'apprenant d'établir un lien entre la forme d'une structure et la fonction qu'elle remplit dans la phrase sans autre information que le modèle fourni par l'interlocuteur. D'après Long, c'est par le biais d'une impasse dans la communication que l'apprenant peut se rendre compte de certaines lacunes sur le plan linguistique, et diriger son attention non plus sur le message mais sur la forme l'amenant ainsi à identifier la forme linguistique problématique dans l'apport langagier qui lui est fourni. Par conséquent, la contribution de la rétroaction positive à l'apprentissage de certains aspects grammaticaux serait limitée, en particulier en ce qui concerne la morphologie (Pica 1996).

Selon Long (1996), la rétroaction négative pourrait contribuer davantage au développement langagier, du moins en ce qui concerne le développement lexical,

morphologique et syntaxique. La rétroaction négative indique à l'apprenant ce qui est acceptable dans la LS sur le plan grammatical. Ainsi, différentes études ont mesuré les effets que pouvaient avoir les différents types de rétroaction sur l'apprentissage de certaines structures morphosyntaxiques en LS (Long et al. 1998; Mackey & Philp, 1998). Les résultats ont révélé que la rétroaction négative pouvait favoriser la production de structures morphosyntaxiques. Il importe toutefois de souligner que ces études n'ont mesuré que l'apprentissage à court terme et qu'elles comportaient un nombre relativement peu élevé de participants. Les résultats indiquent tout de même que la rétroaction pourrait améliorer le développement de la compétence grammaticale.

Apport du processus de production au développement de la compétence grammaticale dans le cadre de l'interaction

Les recherches menées selon la perspective théorique de l'HI ont également examiné le rôle du processus de production en LS dans le cadre de l'interaction. Ce sont les travaux de Swain (1985) qui ont mis en évidence l'importance de la production en tant que mécanisme susceptible de contribuer à l'apprentissage de la langue seconde et selon Swain, bien que les activités favorisant la compréhension soient nécessaires au développement langagier, elles ne sont toutefois pas suffisantes. Les recherches menées par Swain (1999) auprès d'étudiants en classe d'immersion française, où l'enseignement est axé principalement sur le sens, ont révélé que ces étudiants développent de très bonnes habiletés sur le plan de la compréhension et qu'ils peuvent généralement se faire comprendre en français. Toutefois, ils utilisent souvent

des structures grammaticales qui manquent de précision sur les plans syntaxiques, morphologiques et discursifs. Selon Swain, des activités facilitant la production seraient nécessaires pour permettre à l'apprenant de développer un niveau élevé de compétence grammaticale et sociolinguistique en langue seconde étant donné qu'elles obligent l'apprenant à traiter les données contenues dans le message sur le plan de la syntaxe et non pas uniquement sur le plan de la sémantique comme c'est le cas pour le processus de la compréhension. Par conséquent, le fait d'encourager la production de l'apprenant, particulièrement dans le cadre de l'interaction, contribuerait au développement de la compétence grammaticale. Selon Swain (1995), les activités favorisant la production remplissent trois fonctions par rapport à la précision grammaticale : premièrement, elles servent à conscientiser l'apprenant en attirant son attention sur certaines formes linguistiques problématiques, ce qui leur permet ainsi de se rendre compte de leurs lacunes dans la langue-cible; deuxièmement, elles permettent à l'apprenant de vérifier ses hypothèses au sujet de la langue-cible, notamment en modifiant sa production à la suite de la rétroaction négative fournie par un interlocuteur et, enfin, elles amènent l'apprenant à réfléchir sur les formes linguistiques de la langue-cible. De plus, selon Gass (1997), les activités favorisant la production pourraient également aider l'apprenant à développer une plus grande aisance grammaticale; en d'autres termes, elles lui permettraient d'exercer un plus grand contrôle sur des formes qui n'ont été que partiellement apprises.

Ainsi, des études empiriques ayant étudié l'apport de la production à l'apprentissage de la grammaire ont souligné le fait que l'interaction pourrait permettre aux apprenants

d'augmenter la maîtrise de certaines formes grammaticales (Burger & Chrétien, 2001; Nobuyoshi & Ellis, 1993; Van den Branden, 1997). Dans le cadre d'une étude menée par Van den Branden, des apprenants âgés de 11 et 12 ans ont participé à une tâche communicative où ils avaient à résoudre une énigme policière. Afin de découvrir l'identité du meurtrier, les apprenants devaient combiner les informations contenues dans six images relatant les activités accomplies par quatre suspects la nuit du meurtre : chaque image contenait des informations qui, bien qu'essentielles, n'étaient pas suffisantes pour permettre à l'apprenant de découvrir l'identité du meurtrier. Tour à tour, les apprenants devaient décrire oralement leur image à un partenaire qui ne pouvait pas voir les images et combiner les informations contenues dans chaque image. Les résultats ont révélé que les énoncés produits pendant l'interaction ont été influencés par le type de rétroaction qui avait été fournie aux apprenants. En effet, les apprenants dont l'attention avait été attirée pendant l'interaction sur certaines formes grammaticales et qui avaient été encouragés à utiliser ces structures grammaticales ont produit un nombre considérablement plus élevé d'énoncés, ont fourni davantage d'informations essentielles et ont utilisé un vocabulaire plus varié que les apprenants dont l'attention n'avait pas été dirigée sur les formes grammaticales. Toutefois, les négociations n'ont pas eu d'effets significatifs sur la complexité des énoncés sur le plan de la syntaxe ni sur la précision grammaticale des énoncés produits par les apprenants lors du post-test. Selon Van den Branden, ces résultats s'expliquent du fait que, lors d'une tâche communicative, les apprenants se concentrent davantage sur le sens de leur conversation et sur la tâche à accomplir que sur la forme des structures grammaticales. Les résultats du post-test ont révélé que le fait d'encourager l'apprenant à produire des énoncés en langue seconde pouvait

contribuer à l'apprentissage de certains aspects de la LS mais qu'en ce qui concerne la complexité des énoncés sur le plan de la syntaxe et la précision grammaticale des énoncés produits par les apprenants, une plus grande insistance sur la forme lors de l'interaction était nécessaire.

En outre, dans le cadre d'une étude menée par Nobuyoshi et Ellis (1993), six participants adultes inscrits à un cours de conversation anglaise ont accompli une tâche communicative où ils avaient à décrire une série d'images à leur enseignant. Dans le cadre de cette tâche, les apprenants étaient appelés à produire des énoncés contenant la structure grammaticale à l'étude, soit l'utilisation du temps passé. Dans le cas du groupe expérimental, à chaque fois que l'apprenant utilisait incorrectement une structure au passé ou lorsqu'il omettait de l'utiliser, l'enseignant tentait de lui faire produire la forme grammaticale correcte au moyen de demandes de clarifications. Deux des trois apprenants ayant participé à l'étude ont amélioré leur précision grammaticale par rapport à l'utilisation du temps passé. De plus, cette amélioration s'était maintenue une semaine plus tard lors d'une activité où l'enseignant ne tentait pas d'attirer l'attention de l'apprenant sur l'utilisation de cette structure grammaticale. Ces résultats ont révélé que les activités favorisant la production dans le cadre l'interaction pourraient permettre à l'apprenant d'augmenter la maîtrise de structures qui ne sont que partiellement apprises. Toutefois, selon Nobuyoshi et Ellis, ces résultats doivent être interprétés avec prudence étant donné le faible nombre de participants.

2.3 Critique des deux versions de l'Hypothèse de l'interaction

Malgré les modifications apportées par Long (1996), la deuxième version de l'HI a également fait l'objet de critiques. Premièrement, la perspective de l'HI ne tient compte que d'une seule forme d'interaction, soit la négociation du sens (Ellis, 1999). Or, la négociation du sens représente un type d'échanges interactionnels qui découlent uniquement d'un problème de communication entre interlocuteurs et qui ne représentent qu'une faible proportion de l'ensemble des échanges produits par les interlocuteurs. Selon Aston (1986), les échanges interactionnels produits pendant la négociation du sens ne servent pas uniquement à prévenir ou à corriger un problème de compréhension.

Deuxièmement, bien que les recherches menées dans des conditions expérimentales ou quasi-expérimentales aient relevé nombre important d'échanges liés à la négociation du sens, Foster (1998) n'a relevé qu'une proportion assez faible d'échanges liés à la négociation en salle de classe. Selon Foster et Aston (1986), il peut être frustrant et démotivant d'interrompre constamment la conversation pour corriger ou prévenir un problème de compréhension, ce qui expliquerait le fait que les apprenants soient peu enclins à utiliser la négociation du sens en salle de classe. Ainsi, un bon nombre d'apprenants auraient tendance à prétendre avoir compris alors que ce n'est pas le cas pour éviter des situations embarrassantes (Foster). Les apprenants préféreraient adopter une stratégie qui consiste à feindre la compréhension en espérant que la suite de la conversation leur apportera des éclaircissements. Il y aurait donc des contraintes sociales qui s'exerceraient sur les apprenants lors de

l'interaction, plus précisément pendant la négociation du sens, dans le contexte de la salle de classe, ce qui donnerait donc lieu à peu d'ajustements de la conversation entre apprenants.

En dernier lieu, les chercheurs qui ont mené des études dans le cadre de la perspective théorique de l'HI ont mesuré l'interaction, soit la négociation du sens, en tenant compte du nombre d'échanges interactionnels relevés pendant une conversation entre apprenants. Toutefois, ce serait la qualité plutôt que la quantité des échanges qui jouerait un rôle déterminant. Ainsi, une analyse quantitative permettrait de comparer, par exemple, les résultats obtenus lors de différentes tâches, mais il faudrait en plus une analyse qualitative de ces résultats afin de pouvoir obtenir des données sur la nature des échanges produits entre les participants (Storch, 1998b). Une étude menée par Fotos et Ellis (1991) a révélé que des apprenants d'anglais langue seconde participant à des tâches communicatives portant sur la grammaire avaient produit un grand nombre d'échanges entre eux. Toutefois, une analyse qualitative de ces échanges avaient révélé que ces échanges n'étaient pas substantiels et consistaient souvent en de simples vérifications de la compréhension, en un mot ou en une répétition. Selon Storch, l'analyse quantitative des résultats ne permettrait donc pas à elle seule d'obtenir des données sur la nature des échanges produits entre les participants et d'importants aspects qualitatifs peuvent ainsi passer inaperçus (Van Lier, 1996).

Selon Ellis (1999), la perspective adoptée dans l'HI quant au rôle de l'interaction dans le développement linguistique, soit de fournir à l'apprenant les données linguistiques appropriées susceptibles de mettre en marche les mécanismes internes qui lui permettront de

produire des données en LS, était considérée comme étant trop restrictive par certains chercheurs. Comme nous l'avons vu précédemment, l'HI, du fait qu'elle s'inscrit dans une perspective postpositiviste, privilégie des méthodes quantitatives et visent à confirmer et à valider des hypothèses de recherche. Or, d'autres chercheurs, notamment Van Lier (1996), soutiennent que l'interaction entre apprenants doit être étudiée dans son ensemble et comme étant un processus dynamique et coopératif. Le fait de ne considérer l'interaction qu'en termes d'apport langagier et de production ne permet pas de rendre compte du contexte social qui entoure l'interaction. C'est dans cette perspective que certains auteurs ont adopté une approche à caractère socio-psychologique, ce qui a amené l'avènement du courant de la Théorie socioculturelle, laquelle s'inscrit dans une perspective constructiviste vygotkienne en langue seconde.

B. Constructivisme en LS

La section suivante traite de ce qui a entraîné l'avènement d'un courant de recherches dans le paradigme constructiviste en LS. Les recherches qui s'inscrivent dans ce paradigme seront examinées successivement selon deux perspectives théoriques, soit le constructivisme de filiation vygotkienne, puis le constructivisme de filiation piagétienne. Pour chacune des perspectives, nous présenterons d'abord les fondements théoriques, puis nous soulignerons le rôle de l'interaction par rapport à l'apprentissage de la grammaire et, enfin, nous préciserons les limites de la perspective.

1. Constructivisme vygotkien

Tel que mentionné précédemment, les assumptions qui sous-tendent les recherches menées selon la perspective de l'HI se fondent principalement sur la façon dont les apprenants négocient le sens de leurs messages et corrigent les problèmes de communication grâce à des échanges interactionnels tels que des demandes de clarification ou des vérifications de la compréhension (Pica et al. 1993). Puisque l'HI porte principalement sur la transmission et la réception de messages entre interlocuteurs, elle ne rend pas compte du contexte social qui entoure l'activité dans laquelle sont engagés les apprenants. Cette façon d'envisager l'interaction a ainsi amené un certain nombre de chercheurs, en particulier ceux qui ont examiné l'interaction selon une perspective à caractère social ou socio-psychologique (Firth & Wagner, 1997; Hall, 1997; Lantolf, 2000; Lantolf & Appel, 1994; Liddicoat, 1997) à remettre en question l'HI. Selon ces chercheurs, il existe une tension dans le domaine de la recherche en apprentissage des langues secondes entre les études qui traitent des aspects sociaux de l'apprentissage de la LS et les recherches portant sur les mécanismes cognitifs de l'apprenant. Selon eux, un grand nombre de chercheurs ont privilégié la perspective psycholinguistique de l'HI par rapport à la perspective sociale et selon eux, il importe de se pencher davantage sur l'apprentissage de la LS en tant que phénomène social. Ces chercheurs se sont donc tournés vers une perspective qui accorderait une place prédominante au contexte social, soit la Théorie socioculturelle, laquelle, tel que mentionné précédemment, relève du constructivisme vygotkien.

1.1 Avènement et fondements théoriques

Ainsi des auteurs tels que Lantolf et Appel (1994) ont appliqué au domaine de l'apprentissage de la LS la perspective socio-psychologique proposée par Vygotski, laquelle situe l'apprentissage dans un contexte social. D'après cette perspective :

l'apprentissage est le résultat d'une intériorisation d'expériences d'interaction sociale vécues par l'individu. Après avoir expérimenté le dialogue social dans une activité cognitive, l'enfant en vient à utiliser un langage intérieur qui dirige sa propre activité cognitive. Ainsi ...l'activité cognitive commence d'abord dans les expériences d'interaction sociale. Avec le temps, ces expériences, souvent vécues à travers le dialogue ou la discussion, seront intériorisées, transformées par l'enfant qui se les appropriera et les intégrera à ses connaissances antérieures (Saint-Laurent & Boisclair, 1995, p.4)

La Théorie socioculturelle porte sur la construction de connaissances, lesquelles se développent dans un contexte social. D'après la Théorie socioculturelle, l'interaction entre l'apprenant et ses interlocuteurs ne sert pas uniquement à transmettre des messages mais sert également d'outil susceptible d'aider l'apprenant à apprendre une langue seconde. Ainsi, l'interaction entre les apprenants et leurs interlocuteurs dans la salle de classe peut avoir une fonction tant cognitive que communicative (Swain & Lapkin, 1998). Dans les paragraphes qui suivent, nous présentons les processus mis en évidence dans la TS en langue seconde, soit la médiation, la zone de développement prochain (ZPD), l'étayage, le dialogue, l'intériorisation et le langage intérieur.

Pour ce qui est de la médiation, ce construit occupe un rôle fondamental au sein de cette théorie (Lantolf, 2000; Lantolf & Appel, 1994;). Selon Vygotski (1929, cité dans Saint-Laurent et al., 1995, p. 5), trois éléments interviennent dans la construction des connaissances : le sujet, l'objet visé par l'acte d'apprentissage et la médiation qui s'exerce entre l'élève et d'autres personnes telles que des adultes, des novices ou des pairs. L'interaction entre ces éléments constitue le contexte social. Selon Lantolf et Lantolf et Appel, il y a apprentissage, y compris l'apprentissage d'une langue seconde, lorsque des fonctions cognitives qui sont déterminées sur le plan biologique se transforment en fonctions mentales supérieures au moyen de l'interaction sociale. Cette transformation donne lieu à une prise de conscience à la fois des habiletés cognitives et des mécanismes d'appropriation utilisés lors de la résolution de problèmes. Cela se produit lorsque l'apprenant crée des outils qui lui serviront à atteindre ses buts. Ces outils, qui reflètent les conditions culturelles et historiques ayant présidé à leur création, peuvent être de nature variée : mécanique (un crayon, par exemple), technique (un ordinateur) ou psychologique (le langage). Ces outils vont servir d'intermédiaire entre l'apprenant et le monde. Il s'agit donc pour l'apprenant qui veut développer sa compétence linguistique d'identifier et d'apprendre à utiliser les outils qui lui permettront d'accéder à des fonctions d'un ordre plus élevé (Ellis, 1999).

L'intériorisation des diverses expériences d'interaction sociale se produit dans la zone de développement prochain (ZDP). Selon Vygotski (1978), cette zone constitue l'écart entre ce qu'un élève parvient à réaliser seul et ce qu'il parvient à réaliser avec le concours d'un adulte ou de pairs plus avancés. Dans les travaux de Vygotski, pour que l'intériorisation des

différentes interactions sociales se produisent dans la ZPD, il doit y avoir un échange entre apprenants. Toutefois, des apprenants de même niveau peuvent également s'apporter une aide mutuelle qui leur permettra de construire conjointement des connaissances (Saint-Laurent & Boisclair, 1995; Swain & Lapkin, 1998). Cette collaboration entre l'apprenant et d'autres participants peut prendre diverses formes, notamment la collaboration entre apprenants lors pendant une résolution de problèmes et l'étaiyage.

L'étaiyage permet à l'apprenant de recevoir un soutien qui lui permettra de réaliser une tâche qu'il n'est pas encore en mesure d'accomplir seul (Ellis, 1999). D'après Saint-Laurent et Boisclair (1995), le terme "étaiyage" fait référence non seulement à l'interaction entre un novice et un expert mais aussi entre des apprenants de même niveau. Le dialogue permet la collaboration entre apprenants et leur permet d'établir une compréhension commune de la tâche à accomplir et de construire conjointement des connaissances. Selon eux, c'est également par le dialogue que l'apprenant sera amené à intérioriser ses connaissances et à s'appropriier les stratégies nécessaires qui lui permettront de développer son autonomie :

Le dialogue ... permet à l'élève de participer à une activité cognitive même s'il ne comprend pas tout ou ne pourrait pas à ce moment accomplir la tâche seul. L'élève en vient graduellement à développer son propre dialogue intérieur pour diriger la stratégie et le processus cognitif. Le langage intérieur est selon Vygotsky un outil de construction de connaissances et est nécessaire à l'intériorisation. Par exemple, l'élève en vient à produire ses propres auto-instructions par un langage intérieur : « Qu'est-ce que j'ai à faire? Comment je m'y prends pour...? (p. 7)

L'apprenant passe donc d'un niveau interpsychique, grâce au dialogue, à un niveau intrapsychique grâce au langage intérieur lorsqu'il est en mesure d'accomplir une tâche seul (Saint-Laurent & Boisclair, 1995).

1.2 Rôle de l'interaction par rapport à l'apprentissage de la grammaire

Il sera question dans la section suivante des deux processus, l'étayage et le langage intérieur, qui, d'après Ellis (1999), sont susceptibles de contribuer au développement de la compétence langagière.

Étayage

Dans le cadre d'une étude menée par Kowal et Swain (1994), des étudiants âgés de 13 et 14 ans en classe d'immersion française, de niveaux intermédiaire et avancé, ont participé à une tâche grammaticale, le dictoglosse, qui visait à les encourager à analyser leur production en LS. Lors de la tâche, un court texte était lu aux apprenants, lesquels prenaient en note pendant la lecture les mots et les phrases qui leur étaient familiers. Par la suite, ils travaillaient en petits groupes pour reconstruire le texte à partir de leurs notes qu'ils partageraient par la suite avec leurs partenaires. Les diverses versions étaient ensuite analysées et comparées avec le groupe-classe. Le texte initial lu aux apprenants visait l'utilisation de structures grammaticales précises et dans le cas de cette étude, il s'agissait de l'emploi du temps présent et de l'accord d'adjectifs. Selon Kowal et Swain, ce genre de tâche permet aux apprenants de

se rendent compte de l'écart entre ce qu'ils disent et ce qu'ils veulent dire et cela se produit lorsque les étudiants tentent de produire un énoncé en LS. De plus, cette prise de conscience les amène alors à chercher une solution. Les étudiants collaborent dans le but de trouver une solution à leurs difficultés linguistiques faisant de la forme le centre de leurs discussion. Dans le cadre de cette étude, les apprenants se sont concentrés particulièrement sur le vocabulaire, la morphologie et les structures syntaxiques complexes. Le fait de discuter de problèmes grammaticaux a ainsi donné l'occasion aux apprenants de réfléchir sur certaines formes grammaticales, ce qui leur a permis non seulement de mieux les comprendre mais également d'utiliser des formes grammaticales nouvelles et de consolider des connaissances qu'ils possédaient déjà.

D'autres études ont également révélé que l'interaction, sous la forme de l'étayage, a permis aux apprenants soit de consolider des connaissances qu'ils possédaient déjà, soit d'utiliser des formes grammaticales nouvelles (Donato, 1994; Ohta, 2000; Swain & Lapkin, 1998). À titre d'exemple, l'étude de Donato a révélé que des apprenants de niveau universitaire ont été en mesure de fournir un soutien à leurs pairs dans le cadre de l'interaction et ce soutien leur a permis de construire des connaissances portant sur la forme. En ce qui a trait à l'apprentissage de la grammaire, cette étude a révélé que la collaboration entre apprenants leur a permis d'utiliser correctement des verbes pronominaux réfléchis alors qu'ils étaient incapables de le faire auparavant et qu'ils ont pu utiliser ces formes de façon indépendante par la suite.

Langage intérieur

Les résultats de certaines études ont révélé que le langage intérieur, c'est-à-dire le langage que nous nous adressons à nous-mêmes (Ellis, 1999), pouvait permettre aux apprenants d'augmenter leur maîtrise de certaines formes langagières, dont les formes grammaticales. L'emploi de certaines structures grammaticales en LS peut s'avérer une tâche exigeante pour les apprenants. Or, d'après la Théorie socioculturelle, les apprenants ont recours au langage intérieur pour diriger les mécanismes cognitifs qui leur permettront de trouver une solution. (Ellis, 1999; Saint-Laurent & Boisclair, 1995). Ainsi, une étude menée par DeGuerrero (1994) a révélé que le langage intérieur avait permis aux apprenants d'appliquer des règles grammaticales, de produire des énoncés en LS, d'évaluer leurs productions en LS et de s'auto-corriger. Les résultats ont mis en évidence le fait que les apprenants avaient surtout utilisé le langage intérieur pour répéter mentalement un énoncé en LS avant de le produire verbalement.

1.3 Critique

En ce qui concerne les critiques dirigées à l'endroit de la Théorie socioculturelle, nous ne retiendrons ici que celles ayant un lien avec notre recherche. La plupart des recherches menées dans le cadre de la Théorie socioculturelle jusqu'à présent ont porté sur l'emploi de la LS plutôt que sur l'acquisition de la LS, c'est-à-dire que ces recherches ont produit des descriptions riches de l'emploi de la LS par les apprenants dans un contexte

social donné mais sans préciser les conditions et les mécanismes qui permettent aux apprenants de les réemployer dans divers contextes et ce de façon indépendante (Ellis, 1999; Kasper, 1997; Long, 1997). Ainsi, pour beaucoup de chercheurs menant des recherches selon la perspective de la Théorie socioculturelle, l'emploi d'une structure grammaticale dans un contexte donné équivaut à l'acquisition de cette structure. Ils étudient donc l'emploi de la LS tel qu'elle se manifeste dans une situation et un moment donnés. Cette méthode d'analyse s'appuie sur la méthode expérimentale-génétique, méthodologie développée par Vygotski pour étudier l'activité humaine. Selon Brassac (2003), il est primordial pour Vygotski de capter les pratiques du sujet en contexte et en temps réel pour étudier la conduite humaine. Cette méthode vise à placer le sujet en situation afin de pouvoir observer les pratiques de celui-ci sans en contrôler le déroulement. De plus, le développement éventuel qui peut en découler peut avoir lieu pendant quelques secondes seulement (Vygotski, 1978).

Pour Vygotski, la conduite de l'activité humaine s'effectue au moyen d'outils, qui consistent en des objets ou des artefacts, et également au moyen de signes, plus particulièrement des mots. Vygotski accorde d'ailleurs au langage un rôle majeur, celui-ci occupant une place centrale dans la médiation entre le sujet et le monde (Brassac, 2003; Vygotski, 1978). C'est dans ce contexte que les chercheurs de la Théorie socioculturelle envisage d'étudier la LS, à savoir examiner les dialogues des sujets dans des situations données afin d'en étudier le développement.

Cette position est néanmoins remise en question par d'autres auteurs en LS pour qui

l'utilisation ponctuelle de certaines structures lors d'une tâche particulière ne permettent pas de conclure qu'il y a acquisition (Kasper, 1997; Long, 1997).

Comme nous l'avons constaté précédemment, les postulats de la Théorie socioculturelle reposent sur les travaux de Vygotski et un grand nombre d'études ayant étudié le développement de la compétence grammaticale en LS selon une perspective constructiviste ont adopté comme cadre théorique le modèle vygotkien. Or, d'autres études ont examiné l'interaction et l'apprentissage de la grammaire selon une autre approche constructiviste. Nous les présentons dans la prochaine section qui porte sur le constructivisme piagétien.

2. Constructivisme piagétien

Il y a certes des ressemblances entre le constructivisme de Piaget et celui de Vygotski, car les deux perspectives psychologiques constituent de véritables approches développementales ayant fourni des cadres théoriques permettant d'étudier la psychologie humaine sous l'aspect du développement. En effet, selon Vygotski et Piaget, si l'on veut parvenir à une meilleure compréhension de l'objet étudié, il faut nécessairement comprendre le processus de développement de cet objet et tous les changements qu'il a subis (Duncan, 1995). De plus, Vygotski et Piaget reconnaissaient tous deux l'importance des influences d'origine sociale dans le développement ontogénique, quoiqu'ils l'aient traitée de façon différente. Par conséquent, divers chercheurs ont non seulement établi des rapprochements

entre les deux théories, mais ont également préconisé l'intégration de certains éléments (Glassman, 1995; Marín, Benarroch & Gómez, 2000). C'est ainsi que l'on retrouve certaines recherches en LS ayant emprunté, entre autres, des éléments de ces deux théories comme bases théoriques de leurs études en LS. (Poussard, 2000; Wambach, 2001). Il n'en demeure pas moins qu'il existe des différences fondamentales entre le constructivisme piagétien et le constructivisme vygotskien, différences qui ne doivent être ni minimisées ni simplifiées.

2.1 Avènement et fondements théoriques

Dans son étude comparant les théories de Piaget et de Vygotsky, Duncan (1995) met en évidence des divergences fondamentales entre les deux théories en ce qui a trait aux traditions philosophiques et aux assomptions épistémologiques et ontologiques qui les sous-tendent. Elles diffèrent également de façon marquée quant à l'influence exercée par les facteurs sociaux sur l'individu et à la nature des processus développementaux. C'est l'insistance sur le statut essentiellement social du fonctionnement humain qui aura marqué les idées de Vygotski dans le domaine de la psychologie, plus particulièrement son insistance sur le statut du langage dans le développement des processus mentaux supérieurs (Brassac, 2003). Pour Vygotski, la dimension sociale fait partie intégrante du processus de développement :

Le sujet agit sur l'objet grâce à et par l'intermédiaire d'une double médiation : celle qu'assurent les instruments de pensée élaborés au cours de l'histoire de l'humanité, d'une part, celle qui est assurée

par autrui qui s'interpose entre le stimulus et le sujet afin de réguler son comportement, d'autre part. Ces instruments de pensée (langage mais aussi toutes les formes de symbolisation) s'interposent entre le stimulus et le psychisme et modifient le déroulement des opérations de pensée. Ils sont socialement appris et servent au contrôle du psychisme... Ce modèle insiste sur l'influence des facteurs sociaux, au sens large ou au sens des interactions interindividuelles. L'organisation est d'abord inter puis intra-individuelle : en dernière analyse les changements se font dans le sujet mais ils se font d'abord dans les relations avec autrui. (Xavier, 1993, p.1)

De son côté, Piaget envisage la dimension sociale sous un angle différent. Selon lui, le sujet se construit à partir de l'action qu'il exerce sur l'objet : dès la naissance, le sujet possède des capacités qui se développeront à mesure que le sujet entrera en contact avec son environnement. Les facteurs sociaux auraient une influence indirecte, externe, susceptible de favoriser ou au contraire ralentir le développement cognitif naturel, bien qu'ils ne fassent pas partie inhérente du processus de développement lui-même. Cela n'équivaut pas toutefois à dire que Piaget ait ignoré l'importance des facteurs sociaux (Duncan, 1995). L'une des idées centrales chez Piaget porte sur les schèmes :

... les schèmes sont les instruments de connaissance dont dispose un sujet pour comprendre et pour interpréter la réalité extérieure... Les schèmes ne sont donc pas les actions ni les opérations en elles-mêmes, mais ce qu'il y a de transposable, de généralisable ou de différenciable d'une situation à la suivante... Les schèmes sont ainsi, depuis le premier âge de la vie, les moyens du sujet à l'aide desquels il peut assimiler les situations et les objets auxquels il est confronté... Pour Piaget,

1 Lorsque le déséquilibre est dépassé, il aboutit à une nouvelle forme d'équilibre qui correspond à un progrès réel sur le plan du développement cognitif, soit un développement positif, qui se traduit par une progression parmi les stades de développement de Piaget (UTE, 2001).

l'évolution des schèmes au cours du développement est lié aux déséquilibres que produisent les interactions de l'enfant avec l'expérience et le milieu et, surtout, aux « rééquilibration majorantes »¹ qui peuvent s'ensuivre... Dans ce cadre, les erreurs des élèves peuvent s'interpréter comme la manière particulière avec laquelle, à différents âges, sont organisés leurs schèmes. Ceux-ci se transforment et évoluent en interaction avec l'expérience et le milieu, soit par différenciations... soit par coordinations. (Astolfi, 1997, pp. 45-48)

Toutefois, ces déséquilibres et la rééquilibration qui peut en découler ne peuvent se produire que si l'individu prend conscience de ces déséquilibres. C'est ainsi que certains auteurs tels que Doise et Mugny (1981) ont poursuivi des recherches dans l'optique de la théorie piagétienne. Ces travaux, qui s'inscrivent dans le courant de la psychologie sociale génétique, mettent en évidence le rôle central du conflit cognitif et des mécanismes qui entraînent un progrès sur le plan cognitif. Ainsi, Doise et Mugny ont repris certains protocoles utilisés lors des expériences de Piaget tout en faisant intervenir une interaction sociale alors qu'à l'origine le sujet était seul. Leurs recherches ont révélé que l'interaction peut faciliter le développement de l'individu à cause des contradictions qu'elle peut susciter entre les individus (Astolfi, Darot, Ginsburger-Vogel & Toussaint, 1997).

Considérées sous cet angle, les réponses des apprenants, qui peuvent a priori paraître bizarres, représentent des productions intellectuelles qui rendent compte de la démarche cognitive mise en place par l'apprenant pour faire face à une situation donnée (Astolfi, 1997).

¹ Lorsque le déséquilibre est dépassé, il aboutit à une nouvelle forme d'équilibre qui correspond à un progrès réel sur le plan du développement cognitif, soit un développement positif, qui se traduit par une progression parmi les stades de développement de Piaget (UTE, 2001).

Ces représentations des élèves ont fait l'objet de nombreuses recherches en éducation, plus particulièrement dans le domaine de l'apprentissage des sciences. Or, ce n'est pas le cas en LS et très peu d'études ont étudié le rôle de l'interaction comme mécanisme permettant d'avoir accès aux représentations grammaticales des apprenants. Ainsi, nous présenterons dans les paragraphes qui suivent deux études pertinentes. L'une porte sur une recherche menée auprès d'apprenants inscrits à un programme d'anglais intensif dans le but d'améliorer la compréhension des connaissances des apprenants par rapport aux systèmes lexicaux et grammaticaux de l'anglais (Morris, 2001). L'autre porte sur une proposition de démarche constructiviste susceptible d'améliorer la compréhension d'un concept grammatical, soit celui de l'aspect, en français et en espagnol langues secondes (Blyth, 1997).

2.2 Rôle de l'interaction par rapport à l'apprentissage de la grammaire

Dans son étude, Blyth (1997) souligne le fait que l'aspect constitue un concept présentant de grandes difficultés non seulement pour les étudiants de français et d'espagnol langues secondes mais aussi pour les assistants d'enseignement chargés d'enseigner ces deux langues au niveau universitaire. Selon lui, ces enseignants trouvent souvent laborieux d'enseigner ce concept grammatical du fait qu'ils n'en possèdent eux-mêmes qu'une compréhension incomplète. Blyth soutient qu'en adoptant une perspective constructiviste dans le cadre des programmes de formation de ces assistants d'enseignants, ceux-ci pourraient non seulement améliorer leur compréhension du concept de l'aspect, mais seraient amenés également à revoir leurs perceptions par rapport à leurs pratiques pédagogiques.

Bien souvent, ces pratiques relèvent de méthodes traditionnelles d'enseignement de la grammaire, où les explications ponctuelles de l'enseignant concernant diverses règles grammaticales sont suivies d'exercices.

Blyth (1997) propose donc aux enseignants de revoir leurs conceptions grammaticales afin de pouvoir mieux comprendre celles de l'étudiants : « The challenge for any pedagogical grammar of aspect is to capture a speaker's underlying conceptual knowledge of events or situations in a rule whose usage is clear, simple, and highly predictable » (p. 58). Pour y parvenir, celui-ci suggère la démarche suivante : d'abord, déséquilibrer les enseignants par rapport à ce qu'ils savent déjà à propos de leurs connaissances grammaticales. Ceux-ci sont donc amenés à remettre en question leurs perceptions au moyens d'une série d'activités faisant appel à l'interaction et à la réflexion, au cours desquelles ils comparent leurs versions et en discutent entre eux. Lors de ces discussions, les enseignants prennent conscience qu'il est possible de se représenter un événement de différentes façons, ce qui peut amener une réorganisation de leurs propres conceptions. Ces périodes de discussions sont suivies d'une réflexion au cours de laquelle les enseignants sont encouragés à élaborer leurs propres principes grammaticaux. Blyth conclut que pour parvenir à une meilleure compréhension du concept de l'aspect en langue seconde, il est essentiel de « déconstruire » d'abord leurs conceptions traditionnelles des concepts grammaticaux afin de pouvoir en reconstruire des nouveaux, plus fidèles à leur cadre mental.

La deuxième étude que nous présentons a été menée auprès d'élèves montréalais de

5^e et 6^e années inscrits à un programme d'anglais intensif (Morris, 2001). Cette recherche porte sur une analyse détaillée de la fréquence et de la nature des fautes d'orthographe menée dans le but de parvenir à une meilleure compréhension des systèmes lexicaux et grammaticaux de ces apprenants. Dans le cadre de son étude, Morris a utilisé un exercice de rédaction où les étudiants devaient rédiger un court texte à partir d'une image. Morris soutient qu'il est nécessaire de chercher à mieux comprendre les systèmes grammaticaux des apprenants si l'on veut changer les pratiques pédagogiques. Pour être réalisés de façon éclairée, ces changements doivent tenir compte avant toute chose de ce que l'apprenant sait à propos de la LS. À ce titre, il s'agit d'utiliser les erreurs des élèves pour identifier les éléments grammaticaux problématiques pour être en mesure d'en saisir le sens d'une part, et de les traiter de façon appropriée d'autre part.

2.3 Critique

Comme nous l'avons mentionné plus haut, la thèse du conflit socio-cognitif met en évidence le rôle central du conflit cognitif. Toutefois, ce courant a également fait l'objet de certaines critiques et divers auteurs, tels que Gilly (1989), ont remis en question le rôle du conflit socio-cognitif, sans toutefois en nier l'importance. Ils considèrent en effet le conflit socio-cognitif comme l'une des modalités d'interaction qui, bien qu'elle puisse s'avérer efficace, ne constitue pas pour autant l'unique moteur de l'apprentissage (Astolfi et al, 1997). Ainsi, selon Gilly, Fraisse et Roux (1988), des rapports de coopération sans conflit

peuvent également entraîné une amélioration de l'apprentissage :

Dans le premier type de co-élaboration, l'un des deux sujets (sujet A) élabore seul une solution, ou amorce de solution, et la propose à l'autre (sujet B) qui, sans opposition ni désaccord, écoute et fournit des feedbacks d'accord (gestuels ou verbalisés)...

Dans le second type de co-élaboration (assez fréquent), on assiste à une véritable *co-construction* sans qu'il y ait non plus de manifestations observables de désaccords ou contradictions...

Le troisième type de co-élaboration est assez fréquent aussi dans nos protocoles d'observation. Il s'agit de *confrontations avec désaccords*. Le sujet A propose quelque chose que n'accepte pas le sujet B. Celui-ci exprime son désaccord mais sans argumenter ni proposer lui-même autre chose.

Le quatrième type de co-élaboration est le moins fréquent dans nos protocoles. Il s'agit cette fois-ci de véritables *confrontations contradictoires*. Le sujet A émet une proposition... à laquelle le sujet B réagit par un désaccord argumenté et/ou une autre proposition de procédure. (p.83-84)

C. Synthèse

En guise de conclusion, nous présentons dans le cadre de la synthèse, les principaux apports de l'interaction à l'apprentissage de la grammaire selon les trois perspectives précédentes. Ainsi, les recherches menées selon l'Hypothèse de l'interaction ont mis en évidence l'importance des processus de rétroaction et de production en tant que mécanismes susceptibles de contribuer à l'apprentissage de la langue seconde. En ce qui concerne la rétroaction, Long (1996) soutient que la rétroaction négative pourrait contribuer davantage au développement langagier, du moins en ce qui concerne le développement lexical,

morphologique et syntaxique. La rétroaction négative indique à l'apprenant ce qui est acceptable dans la LS sur le plan grammatical. Ainsi, les résultats de différentes études ont révélé que la rétroaction négative pouvait favoriser la production de structures morphosyntaxiques en LS (Long, et al. 1998; Mackey & Philp, 1998).

Quant au processus de production, Swain (1995) soutient que les activités favorisant la production remplissent trois fonctions par rapport à la précision grammaticale : premièrement, elles servent à conscientiser l'apprenant en attirant son attention sur certaines formes linguistiques problématiques, ce qui leur permet ainsi de se rendre compte de leurs lacunes dans la langue-cible; deuxièmement, elles permettent à l'apprenant de vérifier ses hypothèses au sujet de la langue-cible, notamment en modifiant sa production à la suite de la rétroaction négative fournie par un interlocuteur et, enfin, elles amènent l'apprenant à réfléchir sur les formes linguistiques de la langue-cible. De plus, selon Gass (1997), les activités favorisant la production pourraient également aider l'apprenant à développer une plus grande aisance grammaticale; en d'autres termes, elles lui permettraient d'exercer un plus grand contrôle sur des formes qui n'ont été que partiellement apprises.

Dans le cadre de la deuxième perspective, la Théorie socioculturelle, ce sont l'étayage et le langage intérieur qui constituent les processus susceptibles de contribuer au développement de la compétence grammaticale. Ainsi, certaines études ont révélé que l'interaction, sous la forme de l'étayage, a permis aux apprenants soit de consolider des connaissances qu'ils possédaient déjà, soit d'utiliser des formes grammaticales nouvelles

(Donato, 1994; Ohta, 2000; Swain & Lapkin, 1998). À titre d'exemple, l'étude de Donato a révélé que des apprenants de niveau universitaire ont été en mesure de fournir un soutien à leurs pairs dans le cadre de l'interaction et ce soutien leur a permis de construire des connaissances portant sur la forme. En ce qui a trait à l'apprentissage de la grammaire, cette étude a révélé que la collaboration entre apprenants leur a permis d'utiliser correctement des verbes pronominaux réfléchis alors qu'ils étaient incapables de le faire auparavant et qu'ils ont pu utiliser ces formes de façon indépendante par la suite.

Pour ce qui est du langage intérieur, l'étude menée par DeGuerrero (1994) a révélé que le langage intérieur avait permis aux apprenants d'appliquer des règles grammaticales, de produire des énoncés en LS, d'évaluer leurs productions en LS et de s'auto-corriger. Les résultats ont mis en évidence le fait que les apprenants avaient surtout utilisé le langage intérieur pour répéter mentalement un énoncé en LS avant de le produire verbalement.

Enfin, la perspective issue de la filiation piagétienne a mis en évidence le rôle de l'interaction comme déclencheur de déséquilibres entre apprenants, déséquilibres qui peuvent engendrer un progrès cognitif, à condition toutefois que l'apprenant puisse en être conscient. À ce titre, les interactions entre apprenant peuvent mettre en évidence de tels déséquilibres et permettre ainsi à l'apprenant de prendre conscience de la contradiction entre ses représentations et celles d'un partenaire. Les représentations des apprenants peuvent également rendre compte de la démarche cognitive des apprenants et des moyens temporaires qu'ils utilisent, soit les erreurs, pour surmonter ces déséquilibres.

CHAPITRE III

CADRE CONCEPTUEL

Le présent chapitre expose les éléments qui forment le cadre conceptuel de l'étude. Il présente les éléments épistémologiques et théoriques qui sous-tendent notre recherche ainsi qu'un modèle conceptuel des liens entre ses divers éléments, soit le constructivisme, l'interaction et l'apprentissage de la grammaire en langue seconde. Dans le but de mieux cerner la problématique, nous exposons en premier lieu le cadre épistémologique.

A. Cadre épistémologique

Selon Le Moigne (1995 : cité par Do, 2003), l'épistémologie propose de répondre à des questions qui visent à définir la connaissance, la façon dont se crée ainsi que les moyens qui permettent de juger de sa valeur ou de sa validité. La réflexion épistémologique permet ainsi de différencier divers paradigmes de recherche, lesquels servent généralement à distinguer différentes écoles de pensée. Guilbert (1997b : cité par Do, 2003) définit un paradigme comme étant « un système de croyances fondamentales ou une vision du monde guidant le chercheur non seulement pour le choix d'une approche méthodologique, mais aussi sur les aspects ontologiques et épistémologiques de sa recherche » (p.5), ce qui vient rejoindre la définition proposée par Guba et Lincoln (1998) : un paradigme de recherche représente la conception que se fait le chercheur du monde qui l'entoure.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, notre recherche tente de mieux comprendre le rôle de l'interaction dans le développement de la compétence grammaticale à partir de l'interprétation des participants : pour ce faire, elle met l'accent sur la réalité vécue par les participants en ce qui a trait à l'apprentissage de la grammaire en langue seconde lors d'un travail en dyade et à la signification qu'elles ou ils en donnent. Étant donné l'importance que nous accordons aux perceptions de l'apprenant, nous nous appuyons sur une perspective constructiviste car selon cette perspective, les réalités sont appréhendées sous forme de représentations mentales variées et intangibles fondées sur l'expérience et les rapports sociaux (Guba & Lincoln, 1998). Ainsi, l'action de l'être humain ne se résume pas simplement à découvrir des connaissances jusque-là cachées, mais plutôt à élaborer ces réalités à partir des expériences vécues. Il invente des concepts, des modèles et des schèmes qui donneront un sens à ces expériences. En outre, ces modèles sont sans cesse remis en question et modifiés à la lumière de nouvelles expériences. Ainsi, pour nous, les connaissances langagières en français langue seconde qui sont enseignées à l'apprenant font référence à des connaissances ayant déjà été établies par la communauté francophone. Ces connaissances peuvent varier d'une communauté à l'autre au niveau du vocabulaire, des références culturelles et de l'usage de certaines formes grammaticales par exemple. Celles qui seront enseignées en salle de classe dépendront du contexte dans lequel se trouve l'apprenant, de telle sorte que le but de l'apprentissage sera d'acquérir les connaissances utilisées au sein d'une communauté de locuteurs et établies par ceux-ci. De plus, d'après cette version du constructivisme, non seulement la nature des connaissances peut-elle varier mais la façon dont elles sont appréhendées elle aussi pourra varier (Dufresne, 2002). Ainsi,

l'apprenant développe ces connaissances en interprétant la réalité à partir de ses représentations personnelles : il adapte donc sans cesse ses représentations aux nouvelles situations d'apprentissage.

Cette dernière précision sur le paradigme constructivisme nous amène maintenant à exposer les éléments théoriques qui sont à la base de notre recherche. Nous débuterons tout d'abord par définir le terme *constructivisme* en reprenant la définition proposée par Astolfi et ses collaborateurs (1997) selon lesquels il existe plusieurs façons de concevoir ce terme. Ainsi, pour eux le constructivisme fait référence à trois domaines qui, bien qu'ils soient différents, sont néanmoins reliés, soit la psychologie, l'épistémologie et la didactique.

En psychologie, ce terme concerne le modèle que l'on adopte pour appréhender l'activité intellectuelle du sujet aux prises avec la résolution d'un problème. Le point de vue *constructiviste* s'oppose ici par exemple à un point de vue *behavioriste*, longtemps dominant en psychologie... En épistémologie, ce terme concerne la conception que l'on se fait de l'objet du savoir, du rapport entre les données empiriques (les « faits ») et les constructions théoriques (les « lois » ou « théories »). Le point de vue *constructiviste* s'oppose ici au point de vue *empiriste* et *positiviste*... En didactique, ce terme concerne plutôt les procédures d'enseignement quand elles mettent l'élève au cœur des apprentissages scolaires. Le point de vue *constructiviste* s'oppose ici au point de vue *transmissif*. (p. 49-50)

Nous allons maintenant présenter le constructivisme en le situant successivement par rapport à la psychologie, à l'épistémologie et à la didactique.

B. Constructivisme et psychologie

Comme nous l'avons vu précédemment, Astolfi et ses collègues opposent, sur le plan de la psychologie, le modèle constructiviste au modèle béhavioriste. En ce qui a trait au modèle béhavioriste, celui-ci relève des travaux menés notamment par Skinner. La thèse centrale soutenue par le béhaviorisme soutient « qu'il faut considérer les structures mentales comme une *boîte noire* à laquelle on n'a pas accès et qu'il est donc plus réaliste et efficace de s'intéresser aux 'entrées' et aux 'sorties' qu'aux processus eux-mêmes» (Astolfi, 1992, p.125). D'après ce modèle, l'individu acquiert des connaissances de façon progressive, cette acquisition s'effectuant par paliers successifs, ou en d'autres mots, par une série de conditionnements. La tâche à accomplir par l'élève est donc morcelée en unités aussi petites que possible afin de permettre aux élèves de réussir (Astolfi, 1992). Astolfi parle donc ici d'une pédagogie de la réussite qui réduit au minimum l'erreur chez l'élève, une pédagogie où l'erreur doit être évitée et les réponses correctes récompensées.

Pour ce qui est du modèle constructiviste, celui-ci prend appui sur la thèse structuraliste de la psychologie génétique élaborée par Piaget selon laquelle les connaissances se construisent lors des échanges entre le sujet et son environnement. Ces connaissances se structurent à mesure que de nouvelles connaissances sont intégrées aux connaissances antérieures. Le développement de la pensée logique a été tracé par Piaget de la naissance jusqu'à l'adolescence. Selon Piaget, le développement cognitif s'effectue au moyen d'une série de stades organisés selon un ordre hiérarchique (Long, McCrary & Ackerman, 1979).

Les stades se succèdent dans le même ordre pour tous; toutefois, l'âge auquel un sujet pourra entrer dans un stade ou en sortir pourra varier. En outre, c'est au moment de passer d'un stade à un autre que les structures d'un stade précédent sont intégrées au stade suivant. Le sujet est donc amené à appréhender les connaissances de différentes façons à mesure qu'il grandit. Selon Long et ses collaborateurs, le sujet possède donc des capacités biologiques innées dès sa naissance, lesquelles vont se développer au fur et à mesure des contacts entre le sujet et son environnement. Piaget décrit le développement intellectuel à partir de quatre stades qui vont de la naissance jusqu'à la maturité, soit les stades sensori-moteur, pré-opératoire, opératoire concret et formel :

- a) le stade sensori-moteur (0-2 ans) est lié principalement à l'action, c'est-à-dire que l'enfant vient au monde avec certains réflexes mais il développera progressivement des schèmes sensori-moteurs. Les schèmes correspondent à la structure d'une action et mettent en oeuvre la coordination des fonctions perceptuelles et motrices. (Long et al, 1979);
- b) le stade pré-opératoire (2-6 ans) : alors que pendant le stade sensori-moteur l'enfant ne peut agir que sur les objets qui se trouvent dans son environnement immédiat, au cours du stade pré-opératoire l'enfant est capable de se représenter symboliquement une chose du passé. Il y a donc apparition de la fonction symbolique. (Long et al. 1979);

- c) le stade opératoire concret (7 à 11 ans) : l'enfant peut désormais envisager d'autres points que le sien. Sa pensée logique, ou opératoire, commence également à se développer. L'émergence et la coordination d'opérations et de relations lui permettent de conserver la quantité, le poids et le volume. (Long et al. 1979);
- d) le stade formel (12 à 15 ans) : l'enfant à ce stade peut raisonner de façon hypothétique. Il lui est donc possible d'imaginer des situations qui pourraient ne jamais exister dans la réalité mais qui pourraient se produire en théorie. (Long et al. 1979);

L'apprentissage selon Piaget découle de l'interaction entre quatre facteurs : la maturation du système nerveux, l'expérience, les transmissions sociales et l'équilibration des structures cognitives. L'équilibration est un mécanisme d'auto-régulation qui coordonne les trois autres facteurs au moyen de deux processus, soit l'assimilation et l'accommodation. Lors de l'assimilation, des connaissances sont intégrées à celles qui existent déjà. Par exemple, lorsque nous sommes confrontés à un problème, nous sommes en mesure de le résoudre avec ce que nous savons. Par contre, lors de l'accommodation, il s'agit de réorganiser les connaissances en vue de s'adapter à une situation nouvelle. Par exemple, lorsque nous faisons face à un problème et qu'il nous est impossible de trouver une solution à partir de notre cadre mental existant, nous devons nous adapter à cette nouvelle situation en remettant en question notre façon de réfléchir. Cette équilibration ne suit pas un plan préétabli : elle est

le fruit d'une construction progressive à laquelle le sujet participe activement. Il permet à l'individu de trouver le meilleur équilibre possible. Ce sont ces deux processus qui caractérisent l'intelligence comme capacité d'adaptation de l'individu. La recherche du meilleur équilibre possible c'est l'équilibration majorante. (Cours Mr Barnier SCE 635 Psychologie de l'éducation Thème 2, 2004).

C'est donc "le jeu" entre assimilation et accommodation qui établit l'équilibration majorante, laquelle sera responsable d'assurer le développement psychologique.

Il est en effet clair qu'en une perspective d'équilibration l'une des sources de progrès dans le développement des connaissances est à chercher dans les déséquilibres comme tels, qui seuls obligent un sujet à dépasser son état actuel....ce sont ces déséquilibres qui constituent le moteur de la recherche, car sans eux la connaissance demeurerait statique.... les déséquilibres ne jouent qu'un rôle de déclenchement, puisque leur fécondité se mesure à la possibilité de les surmonter, autrement dit d'en sortir. Il est donc évident que la source réelle du progrès est à chercher dans la rééquilibration, au sens, non pas naturellement d'un retour à la forme antérieure d'équilibre, dont l'insuffisance est responsable du conflit auquel cette équilibration provisoire a abouti, mais d'une amélioration de cette forme précédente. Néanmoins, sans le déséquilibre, il n'y aurait pas eu de « rééquilibration majorante » (en désignant ainsi la rééquilibration avec l'amélioration obtenue). (Piaget, 1975, pp. 17-18)

L'équilibration met donc en oeuvre l'assimilation et l'accommodation afin de permettre au sujet de s'adapter à son environnement. L'adaptation constitue l'équilibre établi entre assimilation et accommodation. Ainsi, selon la théorie de l'équilibration proposée par Piaget, le

développement de l'intelligence se fait par paliers successifs (Astolfi et al, 1997). Selon Astolfi et ses collègues, pour passer d'un stade à un autre, il doit y avoir une perturbation déclenchée à la suite d'une confrontation entre le cadre mental d'un individu et des éléments qui sont hétérogènes à celui-ci. Ces déséquilibres constituent donc les moteur de l'apprentissage. Ils découlent des interactions de l'individu avec l'expérience et le milieu, plus particulièrement des rééquilibrations majorantes qui peuvent survenir (Astolfi, 1997). C'est donc dans la théorie de l'équilibration que s'inscrit le conflit cognitif (Astolfi et al, 1997).

Toutefois, ces déséquilibres, et la rééquilibration à laquelle ils peuvent donner lieu, ne peuvent se produire que si l'individu prend conscience que cette contradiction existe. À ce titre, les interactions sont susceptibles de mettre ces conflits en évidence et peuvent jouer un rôle important (Astolfi et al, 1997). C'est ainsi que certains auteurs de l'école néo-piagétienne suisse, tels que Doise, Mugny et Perret-Clermont, ont introduit dans les années 70 le terme de conflit socio-cognitif. Leurs travaux, qui s'inscrivent dans la lignée de ceux de Piaget, étudient le rôle crucial que jouent les conflits sur le développement de l'individu tout en examinant le rôle des interactions sociales. Ils ont ainsi repris certains protocoles utilisés lors des expériences de Piaget tout en faisant intervenir une interaction sociale, alors qu'à l'origine le sujet était seul. Leurs recherches ont révélé que l'interaction sociale peut faciliter le développement de l'individu principalement à cause des contradictions qu'elle peut susciter entre individus (Astolfi et al, 1997).

Effectivement, une situation d'interaction sociale peut non seulement offrir une occasion d'imiter

autrui - et, par là même entrer en conflit avec son propre mode de faire - mais être bien plus souvent encore le lieu permettant d'élaborer avec autrui et donc d'avoir à coordonner des centrations (ou des actions ou des points de vue) qui sont initialement différents. (...)

Dans la mesure où le sujet possède les instruments intellectuels pré-requis le rendant sensible au conflit, la contradiction ne peut être esquivée : ni l'oubli, ni la négligence d'un des points de vue n'est possible, car la co-présence des individus - surtout lorsqu'elle s'accompagne de conduites manifestes - impose une co-présence des centrations différentes. Le sujet est alors obligé, hic et nunc, de tenir compte de son action et de celle de son partenaire et d'élaborer une structuration qui intègre les divergences présentes. (Perret-Clermont, 1979, p. 188)

Défendre la thèse que les coordinations d'actions interindividuelles jouent un rôle causal dans le développement cognitif ne signifie pas pour autant adhérer à des conceptions affirmant que l'individu est passivement façonné par des régulations imposées de l'extérieur.

Notre conception est interactionniste et constructiviste : en agissant sur le milieu environnant, l'individu élabore des systèmes d'organisation de cette action sur le réel. Dans la plupart des cas, il n'agit pas seul sur le réel : en coordonnant ses propres actions avec celles d'autrui, il élabore les systèmes de coordination de ses actions et arrive à les reproduire tout seul par la suite (Doise & Mugny, 1981, p.35).

Donc, en confrontant des réponses qui sont différentes et bien souvent incompatibles avec leur cadre mental, il est possible d'obtenir de "nouvelles coordinations cognitives".

L'aspect social devient important, car l'individu peut avoir de la difficulté à se rendre compte qu'il y a contradiction. L'interaction avec une autre personne peut l'amener à en prendre conscience et amener ainsi une décentration du sujet. La perturbation créée par la

confrontation permet à l'individu de dépasser un état de connaissances donné et donc de développer ses connaissances.

Plus précisément, lors du conflit socio-cognitif, les individus sont placés dans des situations qui les amènent à donner des réponses contradictoires. Lors des protocoles expérimentaux, les individus sont également tenus de dépasser leurs contradictions; ils ne peuvent donc ignorer les désaccords. De plus, les informations données par le partenaire peuvent également amener l'individu à considérer des aspects dont il n'avait tenu compte jusque là, notamment ceux en rapport avec la tâche, le sujet pouvant se représenter la tâche d'une façon différente et envisager ainsi de nouveaux modes de résolution.

Les travaux sur le conflit socio-cognitif n'ont pas seulement révélé que la dimension conflictuelle jouait un rôle important sur le développement cognitif, mais ils ont également permis de préciser les conditions d'efficacité des interactions sociales (Astolfi et al. 1997). Les différentes variantes des protocoles expérimentaux ont permis d'identifier les conditions suivantes :

1. le conflit doit solliciter une connaissance ou une structure qui est susceptible d'être modifiée, c'est-à-dire que le conflit doit se situer dans une zone du développement approprié, ni trop inférieur au niveau actuel, ni supérieur;
2. le conflit doit entraîner une contradiction suffisante pour être efficace. Ainsi, pour assurer cette contradiction, les sujets ne peuvent acquiescer par complaisance ou par

soumission. Ainsi, pour que le conflit soit résolu sur le plan socio-cognitif, il faut que l'individu parvienne à incorporer à ses points de vue avec d'autres qui lui étaient au départ opposés. C'est cette opposition qui entraînera une réorganisation cognitive;

3. l'effet de l'interaction sera plus important si la situation dans laquelle se trouve le sujet présente des ressemblances avec des situations qui lui sont familières;
4. le conflit est souvent efficace lors de tâches exigeant une coopération et une coordination des actions que doivent poser les sujets;(Astolfi et al. 1997).

Toutefois, cela ne revient pas à dire que toute interaction entraîne nécessairement un progrès cognitif. Les plus efficaces sont celles qui entraînent des restructurations individuelles à la suite de l'interaction. Selon Doise et al (1999), la supériorité des performances collectives par rapport aux performances individuelles pourrait s'expliquer du fait que le conflit interindividuel résulte de l'opposition de stratégies de résolution de problèmes différentes selon le sujet.

C. Constructivisme et épistémologie

En épistémologie, ce terme concerne la conception que l'on se fait de l'objet du savoir, du rapport entre les données empiriques (les « faits ») et les constructions théoriques (les « lois » ou « théories »). Le point de vue *constructiviste* s'oppose ici au point de vue

empiriste et positiviste.

Le courant empiriste est apparu avec Aristote, selon qui l'esprit accumule les connaissances du monde extérieur au moyen de l'expérience. L'esprit est ici comparé à une table rase. Des penseurs tels que Locke, Berkeley et Hume ont repris cette conception qui se situe sur le plan de la pédagogie de l'objet et du maître organisateur (Manin & Legrand, 1999). C'est de ce courant que sont issus les modèles didactiques transmissif et béhavoriste que nous verrons plus loin.

L'épistémologie positiviste quant à elle s'inspire notamment de la syllogistique d'Aristote, laquelle constitue les fondements de la logique formelle contemporaine; le positivisme reprend également les règles postulées par Descartes qui mettent en évidence le raisonnement déductif et analytique et les préceptes qui en constituent les fondements, soit l'évidence, l'exhaustivité, la réduction et le causalisme. Enfin, c'est Auguste Comte qui a institutionnalisé le paradigme positivisme avec son « tableau synoptique des disciplines scientifiques » élaboré en 1828. Comte avait utilisé le mot positif pour désigner le réel (Do, 2003). Selon ce paradigme, la connaissance à acquérir est celle de la Réalité, objective et indépendante, de ceux qui l'observent. Pour accéder à ces connaissances, le positivisme préconise :

une instrumentation rigoureuse du contexte d'observation de l'objet avec des dispositifs expérimentaux tels la vérification d'hypothèses, le laboratoire et le contrôle des variables. Le

paradigme positiviste présuppose ainsi la possibilité pour le sujet de se distancier complètement de l'objet afin de le saisir objectivement, dans sa forme et sa structure réelle. Les connaissances produites dans la perspective positiviste, selon ses préceptes, ses règles, ses processus et ses procédures sont alors considérées comme des connaissances qui reflètent la réalité. Ce sont des connaissances valides en soi. (Do, 2003, p. 57)

En ce qui a trait au point de vue constructiviste, c'est principalement du cadre théorique de l'épistémologie génétique postulé par Piaget que découle ce modèle. En effet, l'épistémologie génétique s'efforce d'intégrer aux questions d'épistémologie les conditions de leur genèse chez l'enfant et l'adolescent. L'épistémologie s'y unit en quelque sorte à la psychologie pour déterminer les étapes logiques du développement sur des bases expérimentales (Astolfi et al. 1997).

Le propre de l'épistémologie génétique est ainsi de chercher à dégager les racines des diverses variétés de connaissance dès leurs formes les plus élémentaires et de suivre leur développement aux niveaux ultérieurs jusqu'à la pensée scientifique inclusivement. (Piaget, 1970, p. 6)

En résumé, les deux modèles, positiviste et constructiviste, se distinguent donc de par le statut qu'ils attribuent aux connaissances et de par la représentation de leur mode de production (Do, 2003).

D. Constructivisme et didactique

En didactique, ce terme concerne plutôt les procédures d'enseignement quand elles mettent l'élève au coeur des apprentissages scolaires. Le point de vue *constructiviste* s'oppose ici au point de vue *transmissif*. (Astolfi, et al., 1997)

« La conception transmissive de l'apprentissage est issue du courant empiriste auquel ont contribué Locke, Berkeley et Hume, lesquels se sont appuyés sur la conception aristotélicienne de la connaissance : au départ l'esprit n'est qu'une " table rase", et que la connaissance lui vient du monde extérieur par l'expérience» (Manin & Legrand, 1999 p.36). Selon le modèle de la transmission, "pour apprendre, l'élève doit être attentif, écouter, suivre, imiter, répéter et appliquer" (Manin & Legrand, 1999, p.36).

Le savoir dispensé en milieu scolaire est présenté comme un objet extérieur à la cognition. En outre, les méthodes pédagogiques sont, dans une large mesure, conçues pour faciliter l'appropriation d'un savoir réifié, objectif, communicable ou transmissible, généralement selon deux voies privilégiées : le langagier et le visuel. Quelques auteurs utilisent l'image de la boîte vide qu'il s'agirait de remplir, pour définir ce modèle. L'apprentissage étant considéré comme un processus qui consiste à acquérir continuellement de nouvelles connaissances, le rôle du maître est donc déterminant, car c'est lui qui, par son discours, ses exposés et ses démonstrations, transmet le savoir. (Dubois, 2004, p.1)

Astolfi (1992) utilise le terme empreinte pour qualifier le modèle transmissif. Pour lui, la conception traditionnelle de l'apprentissage peut être comparée à une « page blanche à

écrire ou d'un verre vide à remplir.» (p. 123). Selon ce modèle, celui de la «pédagogie des idées claires», il suffirait que l'enseignant présente la matière de façon précise en la structurant adéquatement et en présentant des exemples significatifs pour que les connaissances puissent se transmettre et s'imprimer dans la tête de l'élève. Si malgré un enseignement structuré et planifié adéquatement l'erreur survient, elle doit être sanctionnée. Le modèle de la transmission accorde ainsi un statut négatif à l'erreur. Il en est de même avec un autre modèle d'enseignement auquel Astolfi fait référence, soit le modèle du conditionnement, lequel est associé au comportementisme dont nous avons discuté précédemment. Selon le modèle du conditionnement, l'erreur revêt aussi un statut négatif mais dans ce cas-ci, il ne consiste pas à sanctionner l'erreur mais plutôt à l'éviter à tout prix. Alors que la transmission évoquait une «pédagogie des idées claires», le conditionnement préconise lui une «pédagogie de la réussite», l'erreur devant être évitée.

L'erreur est perçue de façon négative puisque tout est mis en oeuvre pour la contourner (Astolfi, 1992, 1997). On peut donc constater que selon les modèles de la transmission et du conditionnement, l'erreur possède un statut négatif auquel on tente de remédier même si les stratégies adoptées sont différentes (Astolfi, 1997). Ces deux modèles s'opposent au constructivisme qui, lui, tente de donner à l'erreur un statut plus positif. Selon ces auteurs, il serait possible de résumer le constructivisme au plan didactique de la façon suivante : les connaissances ne peuvent pas être transmises directement de l'enseignant à l'élève. Celui-ci les construit ou les reconstruit à sa façon. Comme notre recherche s'intéresse à la manière dont les apprenants abordent l'apprentissage de la grammaire et aux

diverses perceptions qu'ils ont de cet apprentissage, la dimension didactique y joue un rôle important. Par conséquent, nous avons adopté comme base du cadre conceptuel une définition du constructivisme qui le situe sur le plan de la didactique, tel que le propose Astolfi et ses collaborateurs (1997) :

Transposée sur le plan didactique, (la conception du constructivisme) ... s'oppose à une pédagogie de la transmission-réception centrée sur l'objet, elle s'oppose aussi à une pédagogie centrée uniquement sur l'enfant qui construirait lui-même son savoir à partir de ses besoins et de ses intérêts.

L'élève construit son savoir à partir d'une investigation du réel, ce réel comprenant aussi le savoir constitué sous ses différentes formes (magistrale, médiatisée, documentaire...). Il se l'approprie de manière non linéaire, par différenciations, généralisations, ruptures ... Cette appropriation du savoir s'appuie sur des constructions très individualisées, mais aussi sur des situations de classe, collectives, où peuvent apparaître des conflits cognitifs, susceptibles de faire avancer la construction des connaissances. (p. 56)

Notre position par rapport à l'erreur reflète celle d'Astolfi (1997) : même si le but poursuivi par l'enseignant en fin de parcours est d'éliminer l'erreur chez l'élève, le constructivisme proposé par Astolfi préconise de laisser émerger les erreurs, si nécessaire d'en forcer l'apparition, pour mieux les traiter. L'erreur devient alors un indicateur de processus, « puisqu'elles sont au coeur même du processus d'apprentissage à réussir, et puisqu'elles indiquent les progrès conceptuels à obtenir » (p. 15). Elles indiquent ainsi à l'enseignant à quel niveau se situe la difficulté, ce qui fait obstacle et en précise par le fait même le travail didactique qui devra être fait.

Ce statut de l'erreur nous amène donc au point central qui distingue le modèle constructiviste des modèles transmissif et behavioriste, soit le statut accordé à l'erreur.

Celle-ci n'est plus considérée comme une déficience de la part de l'élève, ni même comme un défaut du programme. Elle est reconnue comme devant être mise au coeur du processus d'apprentissage.

Loin de les sanctionner, loin de les éviter, leur expression est ici recherchée car elles expriment ce sur quoi portera l'essentiel du travail didactique à accomplir. (Astolfi, 1992, p. 127)

Comme nous l'avons mentionné précédemment, les erreurs indiquent à l'enseignant à quel niveau se situe la difficulté, ce qui fait obstacle et en précise par le fait même le travail didactique qui devra être fait (Astolfi, 1992, 1997). Or, ces obstacles constituent des résistances à l'apprentissage et selon la majorité des auteurs, ces obstacles demeurent intacts très longtemps, très souvent tout au long de l'enseignement primaire, secondaire, et même universitaire. Cet état de fait a d'ailleurs suscité un grand nombre de recherches sur les conceptions des élèves. Cette réflexion sur les représentations des élèves a permis de mieux comprendre les structures cognitives de l'apprenant qui n'est plus, à partir de ce moment, considéré comme une page à remplir. Ceci a également permis d'élaborer certaines stratégies didactiques prenant en compte davantage l'importance des représentations des apprenants. Selon Astolfi, lorsque l'erreur est considérée sous cet angle, elle dissimule un progrès, car il arrive souvent que ce qui peut être qualifié d'erreur est en fait un signe de progression chez l'apprenant. Il s'avère donc important de tenir compte de ces représentations afin de pouvoir les travailler et faire surmonter cet obstacle à l'élève. D'après Astolfi et ses collègues (1997), la prise en compte des représentations des apprenants lors de l'apprentissage suppose ainsi

les conditions suivantes :

- l'élaboration de situations susceptibles de faire découvrir les représentations des apprenants, soit une forme d'évaluation initiale;
- l'élaboration de situations donnant lieu à des conflits socio-cognitifs, où les interactions sociales permettront de confronter diverses représentations présentes chez les apprenants;
- ces situations de confrontations doivent entraîner chez l'apprenant un déséquilibre pouvant l'amener à modifier son système explicatif afin d'atteindre un rééquilibrage par la suite.

E. Interaction et apprentissage de la grammaire en LS

Bref, l'apprenant élabore ses savoirs grammaticaux en langue seconde à partir d'une investigation du réel composé de différentes formes de savoirs, dont les tâches grammaticales. Il s'approprie également ces savoirs en s'appuyant à la fois sur des représentations personnelles mais aussi sur des situations d'interaction sociale qui donnent lieu à diverses modalités d'interaction. L'appropriation des savoirs s'appuie donc sur la tâche grammaticale et sur les modalités d'interaction, lesquelles s'influencent mutuellement. Dans ce contexte, les représentations personnelles occupent une place importante et devraient être reconnues comme telles par l'enseignant qui doit créer un environnement permettant à l'apprenant de construire de nouveaux savoirs à partir des représentations existantes. Ainsi,

l'apprenant développe ces connaissances en interprétant la réalité à partir de ses schémas de connaissances personnels. Dans cette perspective, il est essentiel que l'enseignement puisse permettre à l'apprenant de construire ses connaissances à partir de ce qu'elle ou il connaît, tout en recevant l'aide et l'encouragement dont il a besoin. Il importe donc de tenir compte des représentations mentales des apprenants.

Dans le même ordre d'idées, tenir compte des représentations mentales des apprenants sous-entend également tenir compte de leurs erreurs, non pas en tant que faute donnant lieu à une conséquence négative mais en tant que moyen de repérer les difficultés auxquelles font face les apprenants. En d'autres termes, l'erreur sert d'outil permettant de mieux comprendre le processus d'apprentissage de l'apprenant. « Il s'agit donc avant tout de prendre en compte le chemin emprunté par celui qui apprend, même si ce chemin est celui, provisoire, de l'erreur. » (Sanner, 1983).

Pour mieux comprendre de quelle façon les divers éléments du cadre sont liés, nous présentons à la page suivante, un modèle visuel du cadre conceptuel (Figure 1). Comme nous l'avons mentionné précédemment, selon une perspective constructiviste, les connaissances ne peuvent pas être transmises directement de l'enseignant à l'élève, car ce dernier construit ou reconstruit son savoir à sa façon. Ce savoir peut d'ailleurs prendre diverses formes, dont, dans le cas de notre étude, la forme d'une tâche grammaticale. L'apprenant s'approprie son savoir de manière non linéaire en s'appuyant sur des représentations personnelles mais aussi sur des situations d'interaction sociale qui donnent

lieu à différentes modalités d'interaction, lesquelles s'influencent mutuellement. Puisque dans un contexte constructiviste l'erreur adopte un statut positif, elle occupe donc dans le cadre conceptuel une place importante étant donné qu'elle rend compte des représentations mentales de l'individu et devient un indicateur du processus d'apprentissage, des difficultés rencontrées par l'étudiant et donc du travail didactique à accomplir. Tous ces éléments sont interreliés et font partie d'un processus continu d'apprentissage, où l'apprenant construit ses savoirs grammaticaux à partir de ses représentations existantes qui, éventuellement, devant des situations de coopération ou de confrontation, pourront être remises en question.

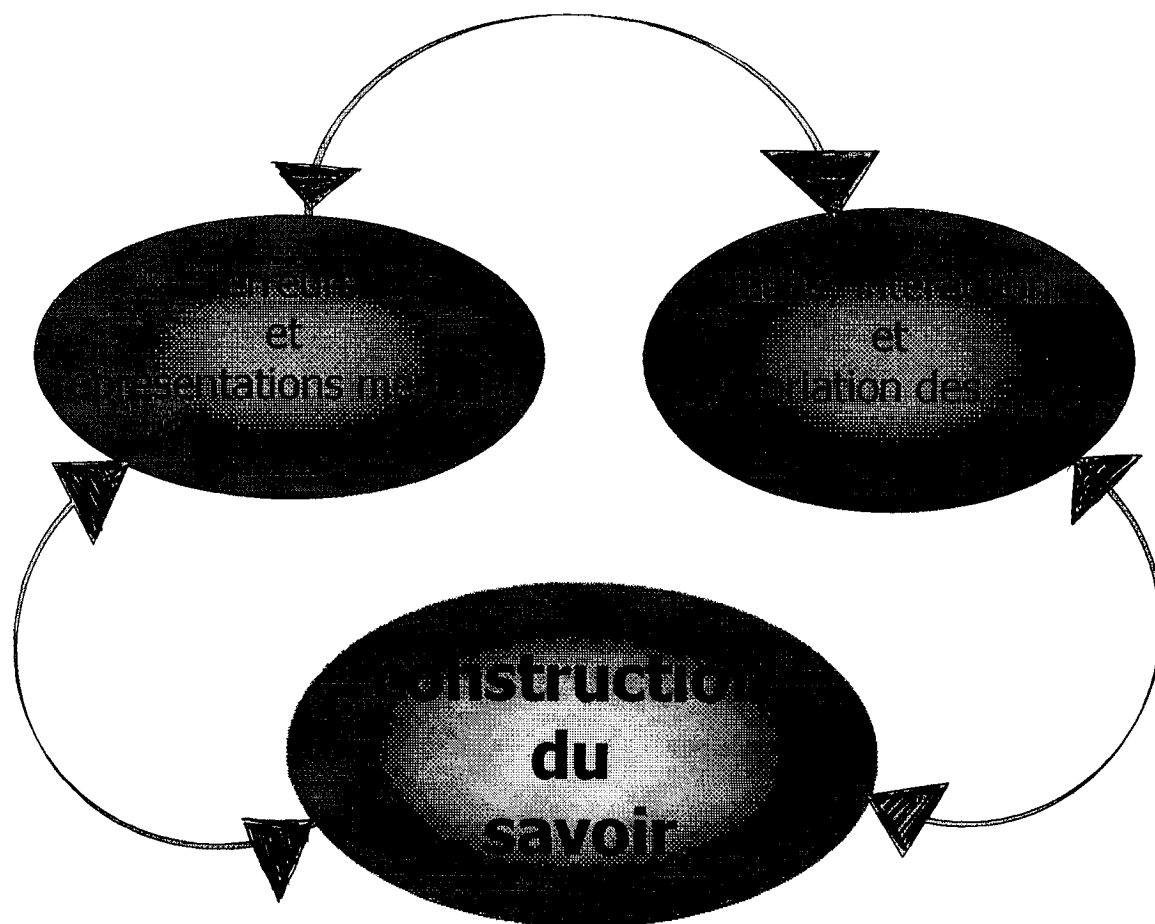


Figure 1. Modèle visuel du cadre conceptuel

CHAPITRE IV

MÉTHODOLOGIE

Le présent chapitre présente la méthodologie utilisée pour la conduite de notre recherche. Nous justifierons d'abord le choix de la tradition de recherche, puis nous décrirons successivement le devis de recherche, les participants, les procédures et l'instrumentation, les méthodes de collecte et d'analyse de données, les critères de scientificité et, enfin, les considérations éthiques.

A. Justification de la tradition de recherche

Le but de notre recherche est de mieux comprendre le rôle de l'interaction à titre d'intervention pédagogique dans le développement de la compétence grammaticale des étudiants de français langue seconde à partir des échanges produits pendant une tâche grammaticale et à partir également des commentaires recueillis ultérieurement auprès des participants lors de rétroactions vidéo et d'entrevues. Pour étudier cette problématique, nous posons les questions suivantes : Quelle est la nature de l'interaction langagière entre apprenants de français langue seconde de niveau intermédiaire engagés dans une tâche grammaticale accomplie en dyade? Quelles sont les perceptions de ces apprenants par rapport à la tâche grammaticale et à l'interaction? Y a-t-il d'autres facteurs, qui selon eux, devraient être mis en lumière? Nos questions de recherche mettent en évidence le fait que

notre étude s'intéresse au sens donné par les participants par rapport à leur expérience et qu'elle vise à étudier un processus plutôt qu'un résultat dans le but d'obtenir une meilleure compréhension du phénomène que constitue l'apprentissage de la grammaire en salle de classe. Par conséquent, nous avons retenu une méthodologie qualitative, car selon Denzin et Lincoln (1994), la recherche qualitative tente de comprendre les phénomènes étudiés dans leur contexte et selon la signification qu'en donnent les participants. Plus précisément, c'est l'étude de cas qui établit les bases de la recherche, car d'après Merriam (1988), l'étude de cas permet d'étudier les problèmes pour lesquels une meilleure compréhension est requise afin d'améliorer la pratique éducative. L'étude de cas consiste à explorer un cas, un système délimité dans le temps et l'espace, qu'il s'agisse d'un programme, d'un événement, d'une activité ou d'individus, au moyen d'une collecte de données détaillée et approfondie provenant de différentes sources de données (Creswell, 1998). En ce qui a trait à notre étude, c'est l'interaction entre deux apprenants de langue seconde engagés dans une tâche grammaticale qui compose notre cas. C'est donc toute l'activité d'apprentissage qui découle de cette interaction entre les deux participants pendant la tâche qui en constitue l'unité d'analyse.

B. Participants

La présente thèse vise à caractériser la nature de l'interaction produite en dyade. Nous avons donc étudié l'interaction au sein de deux dyades d'apprenants de français langue seconde, soit quatre participants en tout. Il importait donc de choisir des échantillons à partir

desquels nous pouvions en apprendre le plus possible (Merriam, 1988). C'est pourquoi notre étude a utilisé un échantillonnage intentionnel. À ce titre, nous avons choisi quatre participants de niveau intermédiaire/avancé parmi des étudiants inscrits à des cours de français langue seconde dans le cadre de la formation linguistique offerte aux fonctionnaires de la Fonction publique fédérale canadienne. Nous avons retenu quatre participants pour former deux dyades, car selon Kowal & Swain (1994), le regroupement en groupes de deux est le plus approprié pour encourager l'interaction dans les classes de LS. De plus, ces étudiants se situaient aux niveaux intermédiaire et avancé tels qu'établis par la Fonction publique parce que d'après Ellis (1999) et Storch (1997, 1998a, 1998b, 1999), les apprenants de ce niveau disposeraient des ressources linguistiques nécessaires, telles que des connaissances sur le plan du vocabulaire, de la syntaxe et de la morphologie, pour interagir efficacement entre eux pendant la tâche grammaticale. Les étudiants retenus utilisaient tous l'anglais comme langue de travail et ont d'ailleurs utilisé cette langue à quelques reprises avec nous dans le but de mieux exprimer certains de leurs commentaires.

C. Procédures et instrumentation

Dans les paragraphes qui suivent, il sera question des méthodes utilisées pour recueillir et analyser les données. Nous les présentons sous une même section car en recherche qualitative l'analyse débute dès la collecte des données. Ce processus évolue donc de façon circulaire plutôt que linéaire, le chercheur effectuant de nombreux aller-retour entre les données brutes, les catégories et les propositions (Creswell, 1998).

1. Collecte et analyse de données

Nous avons au préalable identifié quelques établissements postsecondaires susceptibles d'offrir la formation linguistique du niveau que nous recherchions et nous avons fait parvenir une lettre expliquant notre projet de recherche et les raisons pour lesquelles nous sollicitons leur aide. Nous nous sommes par la suite entendu avec l'une des responsables des établissements intéressés et le projet a été présenté à quatre étudiants et à leur enseignante, lesquels ont tous accepté de participer. Lors de notre première rencontre, les étudiants ont reçu l'assurance que leur anonymat serait respecté, que les données demeurerait confidentielles et qu'à tout moment ils pouvaient se retirer de l'étude. Nous leur avons remis une feuille de renseignements au sujet de la thèse de maîtrise (Annexe B) et nous avons obtenu les permissions nécessaires au moyen d'un formulaire de recrutement (Annexe A) et de formulaires de consentement : deux formulaires de consentement pour l'observation en salle de classe, soit un à l'intention des étudiants (Annexe C) et un autre pour l'enseignante (Annexe E), et deux formulaires de consentement pour la participation, soit un à l'intention des étudiants (Annexe D) et un autre pour l'enseignante (Annexe F). Les participants ont choisi eux-mêmes leurs pseudonymes. La Figure 2 ci-dessous présente un résumé des activités de collecte de données, des instruments utilisés et des types de données recueillies ainsi que la date et la durée des activités.

Activité	Date et durée	Durée	Instrument	Type de données
Observation en salle de classe (étudiants et enseignante)	15 avril 2003	1 heure	Protocole d'observation	Notes de la chercheure
Observation en salle de classe (étudiants et enseignante)	16 avril 2003	1 heure	Protocole d'observation	Notes de la chercheure
Enregistrement vidéo de la tâche grammaticale (étudiants)	23 avril 2003	45 minutes	Tâche grammaticale	Documents écrits Transcriptions <i>verbatim</i> - 2 documents vidéo (un par dyade) Notes de la chercheure
Rétroaction vidéo (étudiants)	23 avril 2003	45 minutes	Protocole d'entretien	Transcriptions <i>verbatim</i> - document rétro Notes de la chercheure
Rétroaction vidéo (étudiants)	24 avril 2003	1 heure	Protocole d'entretien	Transcriptions <i>verbatim</i> - document rétro Notes de la chercheure
Entrevue avec les étudiants	30 avril 2003	1 heure	Protocole d'entrevue	Transcriptions <i>verbatim</i> - document entrevue Notes de la chercheure
Entrevue avec les étudiants	30 avril 2003	45 minutes	Protocole d'entrevue	Transcriptions <i>verbatim</i> - document entrevue Notes de la chercheure
Entrevue avec l'enseignante	2 mai 2003	90 minutes	Protocole d'entrevue	Transcriptions <i>verbatim</i> - document entrevue Notes de la chercheure

Figure 2. Résumé des activités de collecte de données

Nous avons premièrement effectué de l'observation en salle de classe pendant deux périodes d'une heure dans le but de nous familiariser avec les étudiants et avec l'enseignante et de créer des liens de confiance avec ceux-ci. Nous avons pu ainsi voir de quelle manière l'enseignante agissait en salle de classe et quelles étaient les activités utilisées pour enseigner le français. Nous avons pu également constaté de quelle façon les apprenants interagissaient entre eux et avec l'enseignante. Nous avons consigné nos notes au moyen d'un protocole d'observation (Annexe G).

Deuxièmement, après s'être regroupés en dyade, les apprenants ont débuté la tâche grammaticale (Annexe K), soit reconstruire par écrit et à deux un paragraphe portant sur une situation possible de travail. Ils devaient donc reconstruire ce paragraphe à l'aide des mots qui étaient présentés dans le texte et y ajouter au besoin tous les mots nécessaires, tels que les articles et les prépositions, qui avaient été enlevés. De plus, les étudiants devaient modifier les mots devant être accordés, tels que les adjectifs, les verbes ou les noms. Autrement dit, ils devaient rédiger un texte à partir des indices fournis dans le paragraphe. Leur session de travail, enregistrée sur support vidéo, a duré 45 minutes.

Nous avons mentionné dans le cadre conceptuel que l'appropriation des savoirs par l'apprenant se fait par différenciations, généralisations ou ruptures. Pour cette raison, nous avons retenu une tâche susceptible de susciter un cheminement non linéaire chez l'apprenant. Il s'agit d'un exercice de reconstruction de texte où chaque apprenant est appelé à contribuer afin de reconstruire un texte sous une forme grammaticale appropriée. Cette tâche constitue

en fait une activité de résolution de problème qui place les apprenants devant des situations de coopération ou de confrontation, situations qui les amènent à réfléchir sur les formes grammaticales et qui pourraient les amener à remettre en question certaines de leurs représentations grammaticales initiales. Ce type de tâche grammaticale a également été utilisée dans de nombreuses études en LS dans le but d'entraîner les apprenants à discuter de la grammaire et de les encourager à revoir leurs connaissances linguistiques (Ellis, 1999; Fotos & Ellis, 1991; Kowal, 1997; Kowal & Swain, 1994; LaPierre, 1994; Storch, 1998a, 1998b, 1999; Swain, 1995).

De plus, dans le cadre d'une tâche qui entraîne les apprenants à discuter de leur production en LS, ceux-ci produisent un métalangage. Le métalangage constitue en fait les propos tenus par les apprenants au sujet de leur production en LS et contribuerait à l'apprentissage de la LS, du fait qu'il permettrait une analyse plus approfondie sur le plan grammatical (LaPierre, 1994; Storch, 1998b). Il semble que la tâche de reconstruction de texte telle que celle utilisée par Storch puisse permettre aux apprenants de produire une quantité considérable de métalangage. En effet, les résultats de l'étude de Storch ont révélé que 93 p. 100 des échanges avaient porté sur des questions liées à la précision grammaticale.

La troisième étape consistait à procéder à la rétroaction vidéo, terme général qui désigne une technique de collecte de données au cours de laquelle le participant regarde l'enregistrement vidéo d'une activité à laquelle il a participé et où il est invité à décrire ce qui s'est passé pendant cette activité. Il s'agit d'une procédure utilisée par de nombreux

chercheurs dans le domaine de l'éducation en général ainsi que dans le domaine de l'enseignement et l'apprentissage des langues secondes (Gass & Mackey, 2000; Tochon, 1996). En ce qui concerne le domaine des langues secondes, cette technique a été utilisée pour étudier divers aspects de l'apprentissage de la LS, y compris l'interaction entre apprenants. La rétroaction vidéo permet non seulement d'après Tochon d'augmenter la fiabilité et la validité des rapports verbaux rétrospectifs, mais de plus, elle peut fournir des détails supplémentaires, tels que le langage corporel, dont il serait impossible de tenir compte avec un enregistrement audio. Nous avons effectué deux séances de rétroaction vidéo, une pour chaque dyade, d'une durée d'environ une heure chacune. Les commentaires des apprenants ont été enregistrés sur bande sonore au moyen d'un protocole d'entretien (Annexe H).

Enfin, la dernière étape visait à recueillir les commentaires des participants et de l'enseignante au moyen d'entrevues rétrospectives. Nous avons donc procédé à trois entrevues, une pour chaque dyade et une pour l'enseignante. Ces entretiens ont duré de 60 à 90 minutes et ont été enregistrés sur bande sonore. Ces données ont été rassemblées au moyen de protocoles d'entrevues, soit un pour les étudiants (Annexe I) et un pour l'enseignante (Annexe J).

Le protocole d'entrevue à l'intention des étudiants contient des questions qui sont en lien avec nos questions de recherches et avec notre cadre conceptuel. Ainsi, nous avons interrogé les apprenants au sujet notamment de leurs perceptions par rapport à la tâche

grammaticale et à l'interaction. En ce qui concerne les représentations mentales des participants, leurs commentaires ainsi que leurs échanges produits par ceux-ci pendant la tâche nous ont permis d'étudier les conceptions qu'ils entretiennent au sujet de la grammaire, plus précisément en ce qui a trait à la concordance des temps en vue de construire leur savoir grammatical. En outre, divers auteurs (Kowal & Swain, 1994; Storch, 1997, 1998a, 1998b; Swain et Lapkin, 1998) ont souligné l'importance que pourraient avoir certains facteurs individuels. C'est pourquoi le protocole contenait également des questions sur divers facteurs liés aux participants tels que le style d'apprentissage et la compétence en français langue seconde. Enfin, les apprenants ont été invités à nous faire part de tout autre élément qui n'aurait pas été envisagé par la chercheuse et qui représentait pour eux un aspect important de leur expérience.

Quant au protocole d'entrevue à l'intention de l'enseignante, il visait à recueillir des renseignements sur les méthodes et les principes d'enseignement utilisés, sur la relation entre l'enseignant et le groupe-classe, sur le climat qui régnait dans le cours ainsi que sur les impressions de l'enseignant au sujet de la tâche et du travail en dyade. Cet entretien a également été enregistré sur bande sonore.

En ce qui concerne l'analyse des données, nous avons tout d'abord procédé nous-mêmes à la transcription des entretiens enregistrés sur bande sonore, des rétroactions vidéo et des tâches filmées sur support vidéo. Ces transcriptions ont par la suite été transférées dans les fichiers du logiciel Nvivo, lequel a été utilisé pour l'analyse des données.

Nous avons débuté l'analyse des données en procédant à une première lecture des transcriptions, des notes d'observations et des documents écrits dans le but d'obtenir une vue d'ensemble des données. En ce qui concerne les transcriptions *verbatim*, nous avons au total 7 documents de transcriptions répartis comme suit :

- 2 documents pour la tâche filmée sur vidéo, un pour chaque dyade (intitulés documents vidéo dans notre étude);
- 2 documents pour la rétroaction vidéo, un pour chaque dyade (intitulés documents rétro);
- 3 documents pour les entrevues, un pour chaque dyade et un pour l'enseignante (intitulés documents entrevue).

À partir des notes rédigées dans un premier document, nous avons commencé à identifier certaines catégories. Puis, nous avons comparé ces catégories avec celles d'un deuxième document. Nous avons répété ce processus pour l'ensemble des documents. En comparant constamment les données aux catégories et en comparant les catégories entre elles à la recherche de liens entre celles-ci, nous sommes parvenues à identifier certaines régularités entre les données, ce qui nous a permis d'élaborer les thèmes principaux de notre étude. Nous nous sommes assurées que nos interprétations étaient crédibles, fiables et transférables au moyen des procédures de vérification qui sont présentés au prochain paragraphe.

D. Critères de scientificité

Les critères de scientificité de la recherche qualitative ont soulevé, et soulèvent toujours, de nombreuses discussions en ce qui concerne les procédures de vérification à adopter pour la conduite des recherches au sein du paradigme qualitatif. Ces discussions ont porté très souvent sur les critères de validité, interne et externe, et de fidélité. Dans notre cas, nous avons retenu, dans le but d'assurer la qualité de notre étude, des critères et des procédures de vérification proposés par Merriam (1988), soit la validité interne, la validité externe et la fidélité. Toutefois, dans le but de demeurer fidèle à l'approche qualitative et de refléter son caractère distinct, nous avons adopté la terminologie utilisée par Lincoln et Guba (1985) soit la crédibilité, la fiabilité et la transférabilité¹.

Nous avons utilisé le premier critère, la crédibilité, afin de vérifier que les données recueillies par la chercheuse correspondaient le plus possible à la réalité étudiée. Pour assurer la crédibilité de l'étude, Merriam (1988) propose d'utiliser les procédures suivantes : la triangulation, la vérification auprès des participants, ainsi que la déclaration de la subjectivité de la chercheuse.

La triangulation vise à valider les résultats obtenus par le chercheur à partir de points de vue différents. D'après la distinction établie par Denzin (1978 : cité par Mucchielli, 1996),

1

La crédibilité en remplacement du critère de validité interne, la transférabilité en remplacement du critère de la validité externe et la fiabilité plutôt que la fidélité.

deux types de triangulation sont particulièrement appropriés pour la conduite de notre étude, à savoir la triangulation des données et la triangulation méthodologique. La triangulation des données consiste à situer et à décrire le contexte dans lequel évoluent les participants; il s'agit de comparer divers points de vue à propos d'un même phénomène. Nous avons donc comparé entre eux les renseignements recueillis à partir de sources variées. Dans notre cas, il s'agissait des quatre étudiants et de l'enseignante. Nous avons donc corroborés ces informations afin de nous assurer que les données traduisaient adéquatement ce qui avait été soulevé par les apprenants et par l'enseignante en salle de classe à propos par exemple de l'apprentissage de la grammaire, des exercices utilisés en salle de classe ou du travail en interaction. Toujours dans le but de corroborer les renseignements obtenus, nous avons également eu recours à la triangulation méthodologique. Nous avons ainsi utilisé diverses techniques et instruments de collecte de données, soit des observations, des enregistrements vidéo et sonores, de la rétroaction vidéo, des entretiens, et des documents écrits. Pour recueillir ces données, nous avons utilisé un protocole d'observation, une tâche grammaticale, un protocole d'entretien pour la rétroaction vidéo, ainsi que des protocoles d'entrevues, un pour l'étudiant et l'autre pour l'enseignante.

En ce qui a trait à la vérification des données par les participants, nous avons soumis nos questions et commentaires concernant les données qui avaient été recueillies lors de la tâche et de la rétroaction vidéo aux participants pour s'assurer que nos interprétations traduisaient adéquatement ce qu'ils avaient exprimé.

Enfin, il est indispensable que la chercheuse fasse état de sa subjectivité étant donné la place qu'elle occupe lors de la collecte et de l'analyse des données; celle-ci constitue en effet l'instrument principal pour la collecte et l'analyse de données et possède en soi les caractéristiques qui lui permettent de s'adapter au contexte. La présence de la chercheuse sur le terrain est donc essentielle afin de pouvoir observer les participants dans leur contexte. Nous avons déjà établi notre position par rapport à l'apprentissage de la langue seconde dans notre cadre conceptuel. De plus, pour ce qui est de notre position par rapport aux participants, nous avons tenté, dans la mesure du possible, d'adopter une attitude la plus ouverte et empathique possible envers eux, ce qui a été facilité du fait que nous avons été nous-mêmes étudiante de langue seconde et étrangère dans le passé.

En outre, nous avons utilisé le deuxième critère, la fiabilité, pour nous assurer que nos interprétations étaient cohérentes. Pour y parvenir, nous avons eu recours une fois de plus à la triangulation des données et à la triangulation méthodologique. Le fait de comparer entre eux les commentaires des apprenants et de l'enseignante nous a permis de mettre en évidence différentes catégories qui, par la suite, ont servi à l'élaboration des thèmes de notre étude.

Enfin, le troisième critère nous a permis d'assurer la transférabilité de notre recherche, ce qui a été fait au moyen de descriptions riches et détaillées du contexte et des participants dans le but de fournir au lecteur les renseignements nécessaires pour qu'il puisse transposer les informations présentées dans la présente recherche à d'autres contextes.

Toutefois, selon Anfara, Brown et Mangione (2002), il y aurait lieu également de se pencher sur un aspect qui, d'après eux, a été négligé dans le passé lors des discussions, soit la transparence du processus d'analyse des données qualitatives. Ceux-ci proposent certaines stratégies afin d'évaluer la rigueur méthodologique de la recherche, notamment l'utilisation de tableaux qui rendent compte des étapes suivies par le chercheur lors de l'analyse. Pour Anfara et ses collègues, il est essentiel que le chercheur rende compte au lecteur des relations entre les questions de recherche, les sources de données, l'élaboration des catégories, les thèmes et la triangulation. Par conséquent, l'objectif des figures 3 et 4 est de présenter de façon détaillée au lecteur une vue d'ensemble du processus d'organisation, d'analyse et d'interprétation des données recueillies. La Figure 3 présente une matrice des résultats et des sources utilisées pour la triangulation des données et la Figure 4 présente un résumé du processus d'analyse et d'interprétation des données afin de mettre en évidence les liens entre les catégories initiales, les thèmes et les questions de recherche.

E. Considérations éthiques

Le consentement libre et éclairé des participants a été obtenu au moyen d'un formulaire de consentement respectant les exigences du Comité d'éthique de la recherche et dont les participants auront pris connaissance. Pour assurer l'anonymat, les participants ont été désignés par un pseudonyme dans la recherche et les transcriptions; enfin, les données recueillies sont demeurées confidentielles.

Principaux thèmes de l'étude		Sources des données				
		OC	OV	R	EA	EE
Thème 1 Les représentations mentales comme point de départ : importance des règles de grammaire et statut de l'erreur						
Importance des règles de grammaire	X	X	X	X	X	X
Statut de l'erreur	X	X	X	X	X	
Thème 2 Interaction : perception des apprenants	X	X	X	X	X	X
Thème 3 tâche : perception des apprenants		X	X	X	X	
Thème 4 le programme de formation en français langue seconde					X	X
Thème 5 le processus d'évaluation					X	X

Note : OC = observation pendant les cours, OV = observation pendant l'enregistrement vidéo, R = rétroaction vidéo, EA = entrevue avec les apprenants, EE = entrevue avec l'enseignante

Figure 3. Matrice des résultats et des sources utilisées pour la triangulation des données

Questions de recherches

Q1. Nature de l'interaction langagière entre apprenants

Q2. Perceptions des apprenants par rapport à la tâche et à l'interaction

Q3. Autres facteurs

Interprétation				
L'interaction et l'erreur grammaticale comme outils didactiques				
Thèmes				
1. les représentations mentales comme point de départ : importance des règles de grammaire et statut de l'erreur	2. interaction : perception des apprenants	3. tâche : perception des apprenants	4. le programme de formation en français langue seconde	5. le processus d'évaluation
Codes initiaux				
• difficultés/concordance des temps • apprentissage concordance/démarches utilisées par les apprenants • confusion avec structures/contradiction avec réalité grammaticale • conscience de la contradiction • importance des règles • rappel de la règle • recours à la L2 • intuition • sens du texte • erreur/statut/sanction	• tâche/points faibles • tâche/difficultés de compréhension • tâche/niveau • tâche/points forts • interaction/convaincre • interaction/soutien • interaction/confiance • interaction/explication	• pratiques pédagogiques • antécédents en L.S • évaluation de l'apprentissage		

Figure 4. Processus d'analyse et d'interprétation des données

CHAPITRE V

RÉSULTATS

Le chapitre V décrit les résultats. Nous présentons d'abord une description du cas étudié, soit l'interaction entre étudiants lors d'une tâche grammaticale, ensuite l'analyse des données puis nous terminons par l'interprétation des résultats. Cependant, avant de débiter la description proprement dite de notre cas, nous allons revenir sur notre objectif et nos questions de recherche afin de situer les résultats par rapport à ces questions.

Notre recherche a comme objectif d'étudier le rôle de l'interaction dans le développement de la compétence grammaticale en français langue seconde au moyen d'une tâche grammaticale susceptible d'attirer l'attention de l'apprenant sur les formes grammaticales et de l'amener à réfléchir sur sa production. Elle vise également à étudier le rôle de l'interaction à titre d'activité pédagogique en tenant compte des commentaires des apprenants par rapport à l'apprentissage de la grammaire en LS et par rapport à l'interaction.

Afin d'étudier cette problématique, nous posons les questions suivantes : Quelle est la nature de l'interaction langagière entre apprenants de français langue seconde de niveau intermédiaire engagés dans une tâche grammaticale accomplie en dyade? Les sous-questions qui suivent précisent la question centrale : Quelles sont les perceptions de ces apprenants par rapport à la tâche grammaticale et à l'interaction? Y a-t-il d'autres facteurs, qui selon eux,

devraient être mis en lumière?

Nous allons maintenant brièvement exposer les éléments qui nous ont guidées en vue de présenter les résultats de l'étude. Selon Creswell (1998) et Merriam (1998), le processus d'analyse des données ainsi que le format adopté pour présenter les résultats varient selon les chercheurs et les différentes traditions de recherche qualitative. Certains auteurs proposent tout de même des démarches partageant de nombreux points communs. Ainsi, Creswell suggère un ensemble de stratégies sous forme de tableau récapitulatif et c'est de ce tableau que nous nous sommes inspirées pour présenter les résultats de nos analyses. Les opinions sont également partagées en ce qui concerne la forme narrative du rapport de recherche. Certains auteurs (Merriam, 1998) proposent d'accorder environ 30 à 40 p. 100 à l'analyse et à l'interprétation des résultats et 60 à 70 p. 100 du texte devrait être présentée sous forme de descriptions. Selon Merriam, le défi consiste donc à trouver le juste équilibre entre description et analyse et à présenter le tout de manière éclairée et intéressant. Il revient donc au chercheur, d'après Creswell, de trouver le format qui convient le mieux à son étude. En ce qui concerne notre recherche, nous présentons d'abord une description détaillée du contexte de notre cas, puis les thèmes identifiés lors de l'analyse et enfin la discussion portant sur les résultats.

A. Description du cas

L'étude de cas consiste à explorer un système délimité dans le temps et l'espace qu'il s'agisse d'un programme, d'un événement, d'une activité ou d'individus, au moyen d'une

collecte de données détaillée et approfondie provenant de différentes sources de données (Creswell, 1998). En ce qui concerne notre étude, c'est l'interaction entre deux apprenants de langue seconde engagés dans une tâche grammaticale. C'est donc toute l'activité d'apprentissage qui découle de cette interaction entre les deux participants pendant la tâche qui constitue notre cas. L'activité liée à notre cas s'est déroulée du 15 avril au 2 mai 2003 dans le cadre de la formation linguistique offerte aux fonctionnaires de la Fonction publique fédérale canadienne. Nous débuterons donc notre description en présentant le programme de formation linguistique de la Fonction publique, puis nous décrirons leur contexte d'apprentissage ainsi que les participants eux-mêmes.

Au sein de la Fonction publique fédérale, certains postes requièrent des compétences linguistiques en français langue seconde. Ces compétences sont définies selon quatre niveaux d'habiletés : le niveau A, niveau de base (1 000 heures de formation), le niveau B, niveau intermédiaire (1 300 heures), le niveau C, niveau avancé (1 860 heures) ainsi que l'exemption. L'exemption est accordée aux personnes dont les performances ne recèlent aucune faiblesse marquée. Elles peuvent faire face à presque toutes les situations en langue seconde en conservant leur aisance et en démontrant un excellent contrôle de la langue (École de la Fonction publique du Canada, 2004). Les employés qui occupent ou occuperont des postes exigeant un de ces niveaux devront démontrer qu'ils possèdent les compétences nécessaires pour remplir leurs postes actuels ou les postes visés. On évaluera donc leur « aptitude à réussir », c'est-à-dire que l'on s'assurera que l'employé « est en mesure d'apprendre la seconde langue officielle au niveau requis par son poste actuel ou celui visé, et ce, dans le contexte de cours continus à plein temps et dans les délais prescrits par le

Conseil du Trésor» (École de la Fonction publique du Canada, 2004).

L'évaluation des compétences comprend un questionnaire, une série de tests diagnostiques ainsi qu'une entrevue avec un conseiller en orientation ou une étude de dossier. Les candidats doivent donc subir des tests d'aptitudes qui visent à mesurer leur capacité à utiliser certaines habiletés requises pour l'apprentissage d'une langue vivante ainsi qu'un test de classement. Ce test permet d'évaluer le niveau de connaissances linguistiques en langue seconde ainsi que le niveau à partir duquel le candidat pourra débiter les cours de langue (École de la Fonction publique du Canada, 2004).

Une fois le processus d'évaluation terminé, le conseiller établit un pronostic positif ou négatif en ce qui concerne les chances de réussite du candidat en regard des paramètres du Conseil du Trésor. Un pronostic négatif signifie qu'il est peu probable que le candidat atteigne le niveau de compétences linguistique visé, et ce dans les délais prescrits alors qu'un pronostic positif indique qu'il est possible pour le candidat d'atteindre le niveau requis à l'intérieur de la période prescrite. Les candidats disposeront donc d'une durée maximale d'heures de cours selon le niveau de compétence linguistique visé (École de la Fonction publique du Canada, 2004).

Pour atteindre le niveau de compétence requis, les candidats suivent un programme de formation en français langue seconde établi selon les objectifs de la Fonction publique. Ce programme, d'approche communicative, porte sur les différentes situations de communication caractéristiques de la Fonction publique et vise à faire acquérir les

compétences de communication ainsi que les compétences linguistiques nécessaires à travers ces diverses situations de travail. Il privilégie donc une démarche axée sur l'habileté à communiquer en milieu de travail.

Une fois la formation terminée, les apprenants devront subir des tests de compétences visant à évaluer leur compétence linguistique, soit leur capacité à s'exprimer (expression orale), à lire (lecture) et à rédiger dans la langue cible (expression écrite) dans des situations réelles ou dans des contextes de travail. Un seul des participants de notre étude devaient avoir atteint le niveau B afin de pouvoir continuer d'occuper son poste. Les trois autres devaient avoir atteint le niveau C.

Au niveau B, par exemple, l'apprenant peut rédiger de courts textes descriptifs et maîtrise suffisamment le vocabulaire et la grammaire afin traiter de l'information portant sur le travail. En outre, l'apprenant «soutient une conversation informelle sur des sujets concrets ... s'exprime avec une certaine spontanéité ... peut hésiter en formulant des phrases complexes ... a peu de difficulté à comprendre l'évaluateur ... peut être compris par la plupart des gens, mais des répétitions peuvent parfois être nécessaires» (École de la Fonction publique du Canada, 2004).

Au niveau C, l'apprenant peut rédiger des textes portant sur une variété de situations autant formelles qu'informelles liées au travail « dans lesquels les idées sont élaborées et présentées de façon cohérente tout en utilisant un vocabulaire, une grammaire et une orthographe généralement appropriés et requérant peu de corrections.» (École de la Fonction

publique du Canada, 2004) Il peut soutenir efficacement et avec aisance des conversations sur un large éventail de sujets. De plus, il peut être compris facilement et sa prononciation ne nuit pas à la communication (École de la Fonction publique du Canada, 2004).

Les apprenants ont suivi une formation à temps plein qui a duré près d'un an, soit de septembre 2002 à août 2003. Notre collecte de données a eu lieu d'avril à mai.

L'établissement fréquenté dispose de locaux spacieux et confortables et de ressources facilitant l'apprentissage d'une langue seconde tels qu'un laboratoire de langues. La formation à ce centre est offerte en petits groupes. Au début de la formation, soit jusqu'en février, l'accent a été mis principalement sur l'écrit en préparation de l'examen d'expression écrite qui devait avoir lieu en février, l'interaction orale n'étant toutefois pas absente de la formation, car on exige des apprenants qu'ils s'expriment entre eux et avec l'enseignante dans la langue seconde. Pour répondre aux besoins de formation linguistique des niveaux A et B, l'enseignante suivait le Programme de base de français au travail (PBFT) qui propose *Le français pour nous (FPN)*, matériel comprenant une cinquantaine d'objectifs répartis en 15 blocs, du matériel d'auto-apprentissage visant les habiletés comprendre, lire et écrire ainsi qu'une série visant à améliorer la prononciation (École de la Fonction publique du Canada, 2004). L'enseignante ajoute également d'autres exercices ou activités en vue par exemple d'approfondir certaines notions.

Au moment de notre étude, la portion de leur horaire consacrée aux activités de communication orale était beaucoup plus importante. L'accent était mis sur les échanges à l'oral, soit avec le groupe-classe soit en dyade : jeux de rôle, débats et discussions. De plus,

les apprenants devaient participer à un minimum de deux conversations par jour avec une enseignante et avec un autre apprenant. Ils disposaient également d'une heure par jour pour l'auto-apprentissage, période qui était souvent destinée aux devoirs.

Ainsi, au moment où nous avons réalisé notre étude, la journée des apprenants débutait par une mise en train le matin au cours de laquelle l'enseignante organisait, par exemple, une discussion portant sur des événements de l'actualité. Le reste de la journée était entrecoupé de périodes d'études et de périodes de conversation

Le groupe de participants ayant pris part à l'étude était composé de 4 apprenants, tous de sexe masculin : Monsieur Rose, Monsieur Gris, Monsieur Brun et 007. Avant de débiter les cours de la Fonction publique, les participants avaient reçu peu de formation linguistique en français langue seconde. Il s'agissait donc pour eux d'un défi important à relever.

Quant à l'enseignante, celle-ci enseigne dans le domaine des langues secondes auprès des adultes depuis plusieurs années. D'origine européenne, elle a enseigné le français en Europe avant de venir s'établir au Canada. Même si le français constitue pour elle une langue étrangère, sa maîtrise en est toutefois excellente.

Elle utilise souvent des tableaux et des schémas pour enseigner des concepts grammaticaux en LS. D'ailleurs, le fait que le français soit une langue étrangère pour elle constitue un avantage, car elle peut mieux comprendre le processus d'apprentissage du

français comme LS du fait qu'elle est consciente de certaines nuances qui ne sont peut-être pas évidentes aux yeux d'enseignants francophones :

E : Non, moi je parlais du fait que les professeurs ne peuvent pas enseigner le français comme une langue étrangère parce que c'est leur langue maternelle.

C : Ah OK! Dans ce sens-là. OK.

E : Et pour certains problèmes de grammaire ou détails, euh... ils ne se rendent pas compte de certaines nuances pour les expliquer aux étudiants parce que c'est leur langue maternelle.

C : Ah OK, je comprends!

E : Tandis que pour moi, moi j'ai la disons la perception d'une langue étrangère, je sais comment leur expliquer parce que moi j'ai eu affaire à des étudiants pour lesquels c'était une langue étrangère parce que, c'est une constatation que j'ai fait, je n'ai pas pensé avant mais je l'ai constaté parce que c'est lui qui m'a dit une fois, je pense, j'ai, je ne sais pas quel schéma ou ce que je fais au tableau, comme je le faisais pour mes étudiants et il m'a dit : "Finalement, j'ai compris!"

Elle considère également que la lecture occupe une place importante dans l'enseignement de la LS, car selon elle, la lecture peut améliorer l'écrit :

E : pour l'écrit on doit former l'oreille, donc ça veut dire beaucoup de lecture. Je faisais beaucoup de lecture à haute voix.

En outre, la traduction et l'utilisation des dictionnaires sont des outils importants en LS et elle y a eu souvent recours elle-même pour apprendre le français :

E : Vous voulez savoir quelque chose, vous avez des dictionnaires. Moi aussi j'ai appris cette langue et je l'apprends encore en utilisant le dictionnaire. J'utilise un dictionnaire à la maison. Donc, c'est comme ça qu'on apprend une langue. Lisez beaucoup, traduisez beaucoup. Ah mon Dieu j'ai traduit énormément!

Elle préfère une démarche déductive, soit présenter une règle générale d'abord puis compléter avec des exercices et introduire des exceptions plus tard, donc aller du simple au complexe :

E : La démarche est très importante. J'essaie tout de suite de leur faire appliquer la règle même, je vais faire d'autres exemples. Si ça marche, je continue, sinon je reviens. S'ils peuvent, s'ils sont capables d'en faire d'autres exemples, alors c'est bien, ça signifie qu'ils ont compris. Sinon je reprends et j'essaie de faire une autre XXX, de faire d'autres exemples d'une autre manière pour qu'ils le comprennent.

Même si elle doit composer avec certaines contraintes qui lui sont imposées par le programme de formation, notamment en ce qui a trait à l'organisation des contenus dans les manuels, l'enseignante semble avoir à coeur le succès de ses élèves. Elle essaie le plus possible de créer une atmosphère amicale et détendue dans la salle de classe. Les étudiants et l'enseignante échangeaient souvent des plaisanteries et les apprenants semblaient motivés et intéressés. Celle-ci les a souvent félicités et encouragés tout en les invitant à faire un effort supplémentaire lorsque cela était nécessaire.

B. Analyse des données

L'étape préliminaire à l'analyse proprement dite a consisté à organiser la gestion des documents. Les données recueillies sur cassettes audio et vidéo ont été transcrites à l'aide d'un traitement de texte par la chercheure. Nous avons choisi de procéder ainsi afin d'avoir une meilleure connaissance des données, ce qui nous a servi ultérieurement pour l'analyse conceptuelle. Par la suite, dans le but de gérer l'organisation de tous les documents, nous avons mis sur pied un système de classement des données : les textes rédigés par les participants ainsi que les notes d'observations prises par la chercheure ont été classés dans des dossiers. Quant aux transcriptions des entrevues, des rétroaction vidéo et des tâches filmées sur support vidéo, celles-ci ont été classées au moyen du logiciel Nvivo, lequel a également été utilisé pour l'analyse conceptuelle.

Nous avons débuté l'analyse des données en procédant à une première lecture des transcriptions, des notes d'observations et des documents écrits dans le but d'obtenir une vue d'ensemble des données. Comme nous l'avons mentionné dans la méthodologie, en ce qui concerne les transcriptions *verbatim*, nous avons au total 7 documents de transcriptions : deux documents pour l'enregistrement vidéo, deux documents pour la rétroaction vidéo et trois documents pour les entrevues. À partir des notes rédigées dans un premier document, nous avons commencé à identifier certaines catégories. Puis, nous avons comparé ces catégories avec celles d'un deuxième document. Nous avons poursuivi de cette manière pour l'ensemble des documents, établissant éventuellement une liste de 10 catégories. Nous avons raffiné davantage ces catégories au moyen de plusieurs relectures et en comparant

constamment les documents et les catégories entre elles afin d'en identifier les ressemblances, les différences et d'en arriver à une liste de 25 catégories qui sont présentées à la Figure 3. Dans le but d'élaborer nos catégories, nous avons choisi d'utiliser les critères proposés par Merriam (1998) :

- les catégories devaient répondre à l'objectif et aux questions de recherche. Lors de notre analyse, nous nous sommes assurées que les catégories soient en lien avec notre objectif et nos questions de recherche ainsi qu'avec notre cadre conceptuel. La Figure 3 témoigne de la correspondance entre les catégories, l'objectif et les questions de recherche;
- les données considérées comme étant importantes devaient toutes appartenir à une catégorie. En d'autres mots, nous avons veillé à ce qu'aucune donnée pertinente ne soit laissée de côté;
- une même donnée ne devait se retrouver dans plus d'une catégorie. Lorsque qu'une donnée était susceptible de se retrouver dans plus d'une catégorie, nous avons raffiné cette catégorie sur le plan conceptuel;
- le nom de la catégorie devait décrire le mieux possible ce sur quoi porte la catégorie. Nous nous sommes efforcées de nommer les catégories de sorte que le lecteur puisse sans difficulté en saisir la nature;

- enfin, les catégories devaient toutes se situer au même niveau d'abstraction sur le plan conceptuel.

En comparant constamment les données aux catégories et en comparant les catégories entre elles à la recherche de liens entre celles-ci, nous sommes parvenues à identifier certaines régularités entre les données, ce qui nous a permis d'élaborer les thèmes principaux de notre étude.

1. Thèmes

La prochaine section présente les cinq thèmes de notre étude. Cette section sera suivie de la discussion dans laquelle nous interpréterons nos résultats à la lumière de la recension des écrits et du cadre conceptuel. Toutefois, avant de débiter, nous ferons un bref retour sur les participants, afin de situer le lecteur lorsqu'il en sera question dans les présentation des résultats. Le groupe de participants est composé de 4 apprenants, tous de sexe masculin, soit Monsieur Rose, désigné dans les trans criptions par MR, Monsieur Gris, désigné par les initiales MG, Monsieur Brun (MB), 007 et d'une enseignante (E). La chercheure est désignée par la lettre C.

Thème 1 - Les représentations comme point de départ : importance des règles de grammaire et statut de l'erreur

L'une de nos questions de recherche porte sur la nature de l'interaction langagière

entre les apprenants. En d'autres mots, qu'est-ce que l'interaction entre les apprenants nous révèle au sujet de l'apprentissage de la grammaire lors de cette tâche? Quelles interprétations les apprenants donnent-ils des diverses structures grammaticales qu'ils utilisent? Les différentes interprétations, ou représentations mentales, que nous ont livrées les apprenants nous permettent de mieux comprendre la façon dont ils abordent l'apprentissage de la grammaire. De façon générale, une représentation mentale décrit la façon dont nous interprétons le monde. En ce qui concerne notre étude, les représentations mentales sur lesquelles nous nous pencherons porteront sur la signification et l'emploi des différentes structures grammaticales utilisées par les apprenants au cours de la tâche. Ces représentations nous ont été fournies par les participants grâce à leurs discussions lors de la tâche et grâce également aux explications qu'ils nous ont livrées pendant les rétroactions vidéo et les entrevues.

Importance des règles de grammaire

La difficulté de la tâche que nous avons élaborée portait principalement sur la concordance des temps. L'interaction qui en a découlé nous a permis de mieux comprendre ce que représentait pour eux la concordance des temps en français, et par le fait même de mieux comprendre la façon dont ils utilisent ces formes grammaticales. Ainsi, lors de la rétroaction vidéo et de l'entrevue, les apprenants nous ont parlé principalement de ce que représentait le passé composé ou l'imparfait pour eux. Ils nous ont résumé dans leurs mots comment ils croyaient devoir les utiliser en français. À ce titre, voici les explications de Monsieur Brun :

MB Pour moi, je décrirais sa aspect, comme le passé composé est un aspect de temps fini pour la plupart. Il a commencé dans le passé et il a fini dans le passé. C'est ça, c'est une action complète. Et l'imparfait, c'est une description pour une action continue dans le passé, la répétition, l'habitude, quelque chose comme ça.

Sollicités au moment de la tâche afin de trouver une solution, leurs discussions concernant les verbes à conjuguer portaient sur les règles relatives à la concordance des temps. Leurs explications reflétaient donc les règles qu'ils avaient mémorisées dans le manuel. Ce recours fréquent à la règle de grammaire s'explique du fait qu'ils y attachent une grande importance. D'ailleurs, pour M. Rose, c'est la connaissance des règles grammaticales qui a permis à son partenaire, M. Gris, de l'aider lors de la tâche :

MR ... Je pense c'est important d'avoir une base de règles dans la tête... Et je pense c'était à cause du travail, connaissances des règles par écrit, que M. Gris pouvait m'aider XXX.

M. Brun quant à lui, parle de la règle comme d'un règlement à respecter :

C Et finalement, qu'est-ce que vous avez mis?

MB Je pense que nous avons pris a préparé.

C A préparé.

MB Parce que 007 a dit XXX dans l'autre minute, la règle pour pendant que, nous avons pensé était le passé composé après pendant que l'imparfait. Comme c'est ça le règlement. Nous avons écrit le texte ici.

Pour 007, la connaissance des règles grammaticales revêt également une grande

importance. D'ailleurs, selon lui, il importe de mémoriser efficacement les règles de grammaire afin d'améliorer sa maîtrise de la LS :

007 Je pense que c'est juste mémoriser.

C Donc, tu penses que, une fois que tu vas l'avoir complètement mémorisé, est-ce que tu penses que ça va devenir plus facile, si tu pratiques plus?

007 Pratiques plus, c'est mémoriser la règle, voir la règle.

Les commentaires de l'enseignante au sujet de l'importance accordée à la grammaire par les apprenants sont semblables :

E : Tout le monde veut savoir d'abord la règle.

En outre, les explications des apprenants ont mis en lumière le fait qu'il existe une certaine confusion en ce qui a trait à la concordance des temps, car il s'agit en effet d'un domaine de la grammaire qui soulève de nombreuses difficultés auprès des apprenants. Cette confusion semble être causée par deux facteurs : d'une part, la concordance des temps constitue un noyau de difficultés pour beaucoup d'apprenants anglophones, constatation attestée par divers auteurs en LS (Blyth, 1997; Kowal & Swain, 1997; Morris, 2001; Swain, 1999). D'autre part, le programme de formation auquel ont été exposés les participants de notre étude présente un grand nombre de règles et d'exception dès le début du programme, ce qui a eu pour effet d'engendrer chez les apprenants une certaine confusion par rapport à cet aspect de la langue. M. Brun nous explique en quoi réside pour lui les difficultés associées à la concordance des temps :

MB Pour moi, le XXX plus difficile est quand, dans la même question, la même phrase le temps changerait de le passé composé à l'imparfait, à le passé composé à l'imparfait. Quand j'ai, euh, j'ai entendu une question : «Décrivez-moi quelque chose, bla, bla, bla.» D'habitude c'est facile, je comprends la nécessité d'utiliser l'imparfait pour la description. Et le même, je comprends la règle fondamentale pour chaque utiliser, XXX mais quand il y a une question ou il y a une phrase et peut-être on change du passé composé à l'imparfait à passé composé encore, peut-être c'est un petit peu mêlé dans ma tête ... Mais encore c'est facile de comprendre le théorique mais quand on utilise les aspects de la concordance de temps dans la phrase c'est difficile parce que ce n'est pas une partie, une section. C'est tous les possibilités, tout le temps.

Cette confusion est liée au fait que les apprenants ont dû mémoriser un grand nombre de règles et d'exceptions dans un temps relativement court, ce qui a entraîné certaines difficultés. Ils se mélangent également parmi les nombreux cas et exceptions qu'ils ont mémorisés ou encore ils oublient les conditions d'emploi qu'ils avaient appris. Ils tentent alors de les appliquer sans toutefois être sûrs d'eux. De plus, ils ne se rendent pas toujours compte que leur utilisation de certaines conjugaisons ne correspond pas à l'emploi qu'en ferait un locuteur natif.

MR Il fallait s'assurer que le traiteur prépare le café pour qu'il soit prêt dès que l'ambassadeur a terminé son exposé... Hum. Est-ce qu'on pourrait utiliser le subjonctif?

MG Où?

MR Ici.

MG Oui, pour que.

MR Oui, mais subjonctif passé?

- MG Pour qu'il ait Pourquoi subjonctif passé?
- MR Ben, je suis pas certain mais parce que c'est dans le passé. Tout ça, c'est la raison c'est un peu étrange.
- MG Mais dès que exige le même temps.
- MR Oui, il fallait s'assurer, OK, mais ici c'est passé.
- MG Oui, c'est passé avec fallait.
- MR Passé composé. Dès que l'ambassadeur est terminé, ça marche oui? Ici juste là. Oui, ça serait un peu étrange avecpeut-être c'est normal, peut-être ça exige le subjonctif passé ici parce que il fallait s'assurer que le traître.... pour qu'il...
- MG Pour qu'il exige subjonctif, ça c'est certain. Oui, c'est une longue phrase.
- MR Mais est-ce que c'est comme ça ici?
- MG Ait peut-être.
- MR Oui, mais je ne suis pas certain si on doit utiliser le subjonctif ou le subjonctif passé...
- MG Avec subjonctif c'est normal d'avoir le présent n'est-ce pas?
- MR D'habitude XXX.
- MG Quand est-ce qu'on peut utiliser subjonctif passé? Je ne connais pas...
- MR Je ne sais pas. XXX peut-être il fallait que c'est subjonctif passé.
- MG Ah, ah.
- MR Parce que tout s'est passé dans le passé.
- MG Alors, ça va changer n'est-ce pas?
- MR Ait préparé.

Nous avons vu que les apprenants se fient énormément aux règles de grammaire apprises pour rédiger leur texte. En plus de se servir des règles grammaticales, ils ont eu recours au sens du texte, à l'anglais et à leur intuition. En ce qui a trait au sens du texte, les apprenants l'ont utilisé à plusieurs occasions afin de se situer dans le temps et pour retracer

la séquence des événements. M. Brun nous explique comment le sens du texte l'a aidé :

MB Oui, XXX parce que je j'essaie de penser du contexte de conversation. Il y a beaucoup de temps je fais des erreurs mais c'est la différence entre le passé composé et l'imparfait je me dis ces questions c'est un concept "continuous" ou un concept qui était fini dans le passé. Et avec ça je veux utiliser le passé composé...j'essaie de comprendre le contexte de la phrase et avec ça utiliser le temps correct.

En outre, lorsqu'ils repéraient un indicateur de temps, tel que aussitôt que par exemple, ils essayaient souvent de se rappeler si une règle grammaticale y était assortie :

MB À ce moment-là, je me souviens d'une règle avec *dès que* et *aussitôt que* et je ne me souviens pas que la règle est avec le subjonctif ou sans le subjonctif. Je pense maintenant sans le subjonctif pour ça.

Il importe de souligner que les apprenants ont utilisé principalement ces deux démarches, soit les règles de grammaire et le sens du texte, pour accomplir la tâche. Pour ce qui est de l'anglais, ils y ont eu recours lorsqu'ils se trouvaient devant une structure difficile à laquelle ils devaient réfléchir plus longtemps. Toutefois, selon M.Brun le fait de penser en anglais trop souvent lors d'une conversation devient un fardeau. Il tente alors de penser davantage en français. Le recours à la traduction les aide donc davantage en ce qui concerne la précision des structures grammaticales qu'en ce qui a trait à l'aisance grammaticale :

MB Au début de cette formation, oui, mais probablement il y a deux mois j'ai arrêté ça parce

que pour moi je pensais c'était nécessaire d'arrêter ça. Ce n'est pas un changement naturel.

J'ai dû me parler [rires], I told myself, je dois arrêter de penser en anglais parce que c'est difficile quand on parle, si tu, la durée de la parole est très lent parce que premièrement on a pensé en anglais, après ça, on a traduit la phrase en français et après ça on doit parler la phrase en français. Et c'est trop de temps quand on parle, trop de temps quand on parle, trop de temps quand on lit, trop de temps pour...

C Pour le faire. Parce que quand vous avez travaillé ensemble il y a, en tout cas je me souviens d'un endroit où vous avez, vous l'avez dit en anglais comme devait, devoir durer, vous étiez en train de travailler sur ça puis vous avez dit, 007 tu as dit "had lasted". Tu te l'ai dit dans ta tête en anglais. Est-ce que ça t'aide d'essayer d'y réfléchir quelquefois en le comparant à l'anglais?

007 Oui, exactement, je traduis dans ma tête. S'il y a une phrase difficile, je pense en anglais, je vais traduire la phrase en français.

Enfin, les apprenants se sont aussi fiés à leur intuition pour résoudre la tâche, comme le rapporte M. Rose :

MR La seule raison nous avons, we came back to correcting the phrase later, was because for some reason both of us thought it didn't sound right.

MG Oui.

MR Because we have the subjunctive and the present with passé composé. Passé composé? Are we suppose to do something? Futur antérieur with that or... I knew it didn't sound right with passé composé but...so that's why we came back to that

L'interaction entre les apprenants lors de la tâche a donc non seulement révélé

qu'ils accordaient beaucoup d'importance aux règles grammaticales mais qu'ils étaient également très soucieux des erreurs, ce dont nous discuterons à la prochaine section.

Statut de l'erreur

Même si nous leur avions bien expliqué au départ que cet exercice ne visait pas à évaluer leur compétences linguistiques mais bien à mieux comprendre leur processus d'apprentissage de la grammaire, ils nous ont à maintes reprises demandé pendant les entrevues s'ils avaient trouvé la bonne réponse. Ils avaient en quelque sorte une obsession de la bonne réponse.

MG C'est 100 %?

C [rires] Je n'ai pas mis de note!

MG Richard était très, très, comment on dit, détaillé? Il a révisé le texte un deuxième fois.

Ils considèrent ainsi leurs erreurs comme des écarts par rapport à la norme que constitue la règle grammaticale. Par conséquent, ils considèrent qu'il est important de se faire corriger. À ce sujet, 007 déclare qu'il souhaite recevoir une rétroaction le plus souvent possible, non seulement de la part de son professeur, mais également de la part de ses pairs et déplore même le fait que ceux-ci ne le corrigent pas assez souvent :

007 Oui, je pense maintenant je suis un peu confus entre l'imparfait et le passé composé, encore dire la règle une autre fois et pratiquer. Malheureusement, quand je pratique avec un autre partenaire, il ne me corrige pas, malheureusement. Mais avec le professeur oui... la mise en

train dure pendant 40 minutes mais fréquemment il y a un maximum de neuf entrevues par semaine et pendant l'entrevue il y a une occasion de corriger le problème mais entre l'entrevue et la mise en train c'est difficile avec un partenaire de me corriger, il ne me corrige pas, pour la plupart. Je préfère une personne me corrige, sinon je dois me trouver un autre tuteur ... Il n'y a pas à mon avis assez d'occasion de recevoir la correction, juste pendant l'entrevue.

007 Avec un professeur c'est plus structuré le feedback?

C Oui, la rétroaction.

007 La rétroaction et c'est plus utile.

C Donc, c'est mieux pour toi avec un prof?

007 Oui.

Ce commentaire à propos de la rétroaction nous amène à aborder le deuxième thème de notre analyse, soit celui des perceptions des apprenants par rapport à l'interaction, autrement dit, de la valeur que peut avoir l'interaction avec un autre partenaire et en quoi cela peut améliorer l'apprentissage.

Thème 2 - L'interaction : perception des apprenants

Les commentaires recueillis auprès des participants nous indiquent que pour eux, le fait de travailler et d'interagir avec un partenaire peut les aider de différentes manières et sous certaines conditions. À ce sujet, M. Rose souligne qu'il est important d'avoir confiance en son partenaire pour que l'interaction soit fructueuse :

MR C'est plus rapide d'avoir un renseignement d'un autre que essayer de trouver le renseignement dans les plusieurs livres de français. Mais si on a confiance dans l'autre étudiant ça marche. Si on a pas la confiance....

Selon les témoignages des apprenants, l'interaction contribue à l'apprentissage de différentes façons : en tant qu'outil de référence, elle peut leur permettre de trouver une réponse à leurs questions plus rapidement que s'ils devaient se débrouiller seuls. À ce titre, elle vient confirmer ce qu'ils savent déjà ou les éclairer à propos d'une incertitude. De plus, l'interaction avec un partenaire leur donne l'occasion de structurer leur pensée pour mieux clarifier les conceptions grammaticales soit en donnant des explications à leur partenaire, soit en discutant avec celui-ci lors d'un désaccord. Afin d'étayer ces propos, nous rapportons les commentaires de M. Rose, selon qui le fait de discuter avec quelqu'un lui évite de perdre du temps à chercher dans une grammaire pour trouver la référence grammaticale :

MR Avec tous les règles et on n'a pas le temps de chercher chaque règle. C'est plus facile pour, j'ai lu ces règles, mais c'est plus facile d'écouter de quelqu'un qui peut trouver dans la tête vite : «Oh, c'est ça!» Et je ne dois apporter un livre et chercher pour chaque chose.

C Ça te mélange, il y a trop de choses en même temps quand tu cherches dans un livre?

MR C'est juste euh, I needed a reminder of how the rule worked because we both studied rules in print we had some rules in our heads. Certain rules are clearer for M. Gris than they are for me, so when we went through that exercise it was, instead of having to take time and look up all of these rules, I have a partner with these rules in his head, and bring them very quickly. And so, I think that's probably good for my learning to be sitting there doing an exercise and not having to go back to another book getting lost in the text I'm in. Just going through the text and having someone there who is able to say : «Oh, no, no, it's that!»

Because he knows that rule. It's like having a professor although that professor doesn't know necessarily all the rules. I know some of them, he knows some of them, and on some of them we're lost together. But, it's a good review, to reinforce the rules that I'm not sure about.

Pour M. Gris, les échanges avec son partenaire lui fournissent une source d'informations lorsqu'il est incertain :

MG C'est d'avoir quelqu'un qui peut me donner des idées et puis l'aide quand je n'étais pas sûr.

Enfin, comme nous l'avons mentionné précédemment, l'interaction avec un partenaire exige quelquefois des apprenants qu'ils clarifient leurs propos, ce qui leur donne ainsi l'occasion de structurer davantage leur pensée. Cette restructuration peut s'effectuer notamment lorsqu'ils doivent donner des explications à leur partenaire ou lorsqu'ils tentent de résoudre un désaccord avec celui-ci, comme en témoigne M. Rose :

MR ... pendant notre discussion je dois expliquer pourquoi j'ai choisi ici subjonctif passé et à mon avis c'était un bon exercice parce que je dois clarifier le processus de langue pour expliquer à quelqu'un d'autre.

C Exactement.

MR Donc, XXX, je pense que c'était une bonne idée aussi.

C Oui, c'est vrai, moi aussi, pour moi c'est, quand j'ai à expliquer quelque chose, ça m'aide à clarifier pour moi, en même temps.

L'enseignante partage également cet avis et il lui arrive régulièrement de demander

aux étudiants de fournir des explications à leurs collègues :

- E : Lorsqu'ils avaient déjà appris beaucoup de choses, je faisais assez souvent ça. Je les faisais expliquer.
- C : Comment ils ont réagi?
- E : Ils ont apprécié ça, ils ont apprécié ça. Même je sais que avant l'examen écrit ici et dans l'autre groupe aussi, j'ai fait, bon, en fin de journée, moi je dis jusqu'à l'examen, cette portion d'une demi-heure, vous allez prendre ma place et expliquez un problème de grammaire.
- C : OK. Ah oui!
- E : Vous allez faire une révision. Et bon, chacun debout va choisir aujourd'hui quel problème de grammaire et on va établir le jour, lundi, mardi etc. et de 15 h 30 à 16 h 00 chacun de vous va faire une présentation au tableau, comme vous le voulez, votre schéma, vos exemples de sorte que les autres puissent comprendre... Ils étaient obligés de reprendre un peu la matière, de l'organiser à sa propre façon.

M. Gris quant à lui nous rappelle que le processus d'interaction entraîne parfois des désaccords qui eux aussi sont susceptibles d'entraîner une restructuration de la pensée de l'apprenant :

- MG Heureusement j'étais d'accord avec lui cette fois-là! [rires]
- C Cette fois-là! Parce que ça t'arrive de n'être pas d'accord?
- MG Oui, il y a des occasions.
- C Oui, et c'est bon ça aussi?
- MG Oui.
- C Est-ce que c'est mieux quand il y a un désaccord? Est-ce que ça vous force encore plus à

penser que quand vous êtes d'accord tous les deux?

MR Oui pour analyser et ça peut renforcer j'espère la bonne réponse. Peut-être il y aurait la situation où la mauvaise réponse peut être renforcée, mais pour la plupart je pense la bonne réponse sont les réponses renforcées.

Pour sa part, l'enseignante a remarqué que les étudiants faisaient preuve de plus d'imagination et de créativité et qu'ils étaient plus motivés lorsqu'ils travaillaient en dyade. Il ressort ainsi que l'interaction ayant résulté de la tâche ait permis aux apprenants de faire le point sur certaines représentations personnelles liées à la grammaire, non seulement en les comparant avec celles de leur partenaire et en les évaluant également par rapport à leurs propres représentations.

Thème 3 - La tâche : perceptions des apprenants

Les apprenants ont trouvé que cette tâche était plus difficile que les exercices sur la concordance des temps auxquels ils étaient habitués. En général, les exercices du programme de la formation ne comportaient pas autant de temps de verbes à conjuguer en même temps. Ils visaient en général à approfondir un point en particulier, comme par exemple, l'emploi du *si* suivi du conditionnel. Dans ce contexte, la tâche les orientait dans une direction en particulier. Selon eux, cet exercice était plus difficile parce qu'il constituait une sorte de synthèse de toutes les règles qu'ils avaient apprises au sujet de la concordance des temps. De plus, la tâche ne leur offrait aucune indication concernant les temps de verbes à utiliser. Malgré ce niveau de difficulté, ils estiment que la tâche leur a permis de réfléchir à plusieurs

aspects liés à la concordance des temps, de réviser et de renforcer l'application des règles de grammaire, comme le mentionne M. Rose :

MR But, it's a good review, to reinforce the rules that I'm not sure about.

C Donc, ça t'aide à comprendre davantage?

MR Oui, je pense que c'est la meilleure façon à ce point-ci, peut-être de temps en temps je dois réviser la règle mais pour faire un exercice c'est mieux.

C C'est bon?

MR Oui.

C Et toi M. Gris, est-ce que tu t'es senti un peu comme ça aussi?

MG Oui, c'est un bon façon d'apprendre quelque chose rapidement et c'était comme après quelques mois d'autres tâches.

Ils estiment que leurs discussions à propos de différentes difficultés grammaticales leur a permis d'approfondir davantage certaines notions, et ce même si à certains moments ils n'étaient pas sûrs de leurs démarches :

MR Nous avons renforcé l'idée du subjonctif passé. Peut-être ce n'était pas le but d'utiliser le subjonctif passé mais dans ce contexte-là ça marche. Donc nous avons renforcé l'idée du subjonctif passé mais si ce n'était pas correct d'utiliser le passé.

Donc, en résumé, ils ont trouvé que cette tâche leur avait été utile, surtout à cette étape de leur apprentissage, car ils disposaient de ressources suffisantes pour discuter entre eux. Toutefois, selon M. Gris et M. Rose, ils auraient eu plus de difficulté quelques mois auparavant, mais ils croient qu'en la modifiant un peu, ce type de tâche pourrait quand même

être très utile pour des étudiants d'un niveau moins avancé :

- C Si tu l'avais fait il y a quatre mois, est-ce que cela aurait été trop difficile peut-être?
- MG Oui, parce que maintenant nous avons des mots dans la tête, des règles, nous pouvons discuter plus facilement.
- MR Et aussi, si je n'avais pas aucune règle dans ma tête de grammaire française, je serais complètement inutile pour M. Gris. «Est-ce que c'est ça?» C'est à cause de mon apprentissage que je peux lui aider.
- MG Ça peut être une façon d'enseignement au début aussi mais peut-être un peu moins de difficulté.

La principale difficulté posée par la tâche portait sur la compréhension du texte. Étant donné que le texte de la tâche est incomplet, car leur travail consiste à ajouter les éléments manquants, à conjuguer les verbes qui sont à l'infinitif et à faire les accords concernant par exemple les noms et les adjectifs, les participants ont trouvé qu'ils étaient souvent difficiles de savoir quel temps utiliser car ils n'avaient pas tout à fait saisi le sens du texte. À certains moments, ils auraient aimé avoir plus de précisions pour pouvoir comprendre exactement ce que l'auteur avait voulu dire afin de prendre une décision au sujet de la séquence des événements :

- MR La chose la plus difficile était de trouver euh, ce que l'écrivain veut dire.
- C Ah, OK.
- MR Nous n'étions pas sûrs, nous n'étions pas certains.
- C De qu'est-ce qu'on voulait euh...
- MR Oui, ça veut dire quoi? Parce que ce n'était pas complet.

Thème 4 - Le programme de formation en français langue seconde

Comme nous l'avons mentionné dans le Thème 1, il existe une certaine confusion en ce qui a trait à la concordance des temps, confusion causée par deux facteurs : d'une part, la concordance des temps constitue un noyau de difficultés pour beaucoup d'apprenants anglophones, et, d'autre part, le programme de formation auquel ont été exposés les participants de notre étude présente un grand nombre de règles et d'exception dès le début du programme, ce qui a pour effet d'engendrer chez les apprenants une certaine confusion par rapport à cet aspect de la langue. Selon M. Gris et M. Rose,

- MG ... Selon moi, les professeurs présentaient trop d'incertitudes des temps trop tôt et je pense que c'est utile de présenter de façon plus structurée, plus confiante, pas donner les incertitudes en même temps, ça va confondre les étudiants.
- MR Ah oui, oui.
- MG Parce qu'il y avait déjà des peurs avant [rires]. Si on dit au début : «Tu vois il y a beaucoup de règles et puis il y a beaucoup d'exceptions!» Non, non, fixez des efforts sur des règles maintenant... J'aime les instructions étape par étape à cause de l'inhabileté de formuler moi-même [rires]. Premièrement faire ça. Deuxièmement, faire ça. Je peux apprendre par coeur quelque chose, mais la chose qui était difficile pour moi est la séquence d'événements.
- C Pour les verbes, quand tu parles des verbes? Le temps des verbes?
- MR Oui. Maintenant je pense c'est juste la systématisation de la conjugaison des verbes ad nauseum. [rires]. Maintenant à cause de ça, j'ai des, euh, j'avais un apprentissage de l'imparfait et je dois, comment dire "unlearn"?
- C Défaire ce que...

MR Défaire, et ça c'est plus difficile.

Cette opinion est également partagée par l'enseignante :

E : ... après quelques semaines, après deux semaines, ils m'ont dit : "Oh mon Dieu, comme c'est désorganisé!" On aurait dû faire d'abord la règle générale, ... et ensuite les exceptions....

Il semble donc que le fait de présenter beaucoup de règles de façon mécaniste vient en quelque sorte saturer les apprenants et nuire à leur apprentissage, tout en encourageant à réciter de façon machinale les règles lorsque la situation le requiert.

M. Rose aimerait également que le programme de formation subissent certaines transformations, de façon à s'adapter à ce que les apprenants recherchent et souhaitent retrouver dans une salle de classe.

MR Moi je suis très visuel. Notre cours XXX c'est trop vieux, ça vient des années 1980 je pense, XXX il y a quelque images mais c'est pas clair. Pour moi, à mon avis c'est mieux d'avoir plusieurs images. Maintenant j'ai un professeur qui est en train de m'aider par, euh. l'apprentissage du français avec l'aide des films français.

C Des films?

MR Oui, des films, des choses visuelles, des vraies conversations entre les gens. J'ai loué le "Fabuleux destin d'Amélie Poulain", j'ai acheté le film Amélie donc il n'ont pas les sous-titres en français, c'est juste anglais, donc j'ai dû régler ça et j'ai tapé les sous-titres à l'intérieur du film et j'ai commencé de corriger XXX et je l'ai donné au professeur et il est

en train de enlever les verbes ou faire des exercices avec donc je peux XXX le bon temps de verbe ou faire l'accord.

C Donc quand ce sont des choses vrais, des situations...

MR Mais c'est plus euh,

C C'est plus motivant?

109 MR Oui, qu'un cahier [rires]

Thème 5 - Le processus d'évaluation

Il ressort des conversations avec les apprenants que ceux-ci ont éprouvé une certaine appréhension par rapport au processus d'évaluation de la Fonction publique. Il y a beaucoup de choses à apprendre et la pression peut devenir difficile à soutenir, comme le mentionne M. Gris et M. Rose :

MG Oui, et j'ai une suggestion XXX il serait important qu'on ait des examens appropriés pour le niveau. On a des examens un peu trop chargés.

MR Oui.

MG XXX Et ça peut être un peu décourageant, si on a des notes comme 50 %. Mais, le niveau d'examen était trop haut.

C Ah oui, trop élevé.

MG Trop élevé.

D'après M. Rose, le processus ne met pas assez l'accent sur les réalisations personnelles des étudiants, ce qui a comme effet d'entraîner un sentiment de découragement chez plusieurs, le programme visant d'abord et avant tout à satisfaire aux normes établies par

la Fonction publique :

- MR Je pense c'est mieux de renforcer le succès et spécialement pour quelqu'un dans ma position parce que si je n'obtiens pas mon niveau C avant septembre, je vais perdre mon emploi.
- C Donc c'est une source de stress.
- MR [rires] Bien sûr! (Il insiste beaucoup). C'est comme j'ai une arme à feu à côté de ma tête. Chaque jour. Ah un peu de succès s'il vous plaît! Parce que ça enlèverait le stress beaucoup.

Selon M. Rose, il devrait y avoir plus de place pour un enseignement et une évaluation moins traditionnels :

- MR Pour moi, c'est meilleur de, d'avoir un apprentissage, j'apprends plus facilement quand je m'amuse avec mon apprentissage, quand j'ai un peu de "fun" XXX. Si on est trop sérieux, c'est difficile. C'est comme les enfants, je pense les enfants leur apprentissage c'est mieux quand les enfants parlent la langue et avoir la joie de d'utiliser quelque chose nouveau. Mais ici c'est comme (il prend un air autoritaire) ça marche pour quelqu'un mais pas pour moi.

C. Discussion

1. L'interaction et l'erreur grammaticale comme outils didactiques

Nous avons constaté précédemment que les commentaires livrés par les apprenants pendant la tâche grammaticale et les entrevues mettent en évidence l'importance des règles

de grammaire ainsi que le statut accordé à l'erreur. Le recours fréquent à la règle de grammaire s'explique du fait qu'ils y attachent une grande importance. D'ailleurs, la stratégie utilisée le plus souvent lors de la tâche grammaticale consiste à invoquer la règle appropriée. Cette insistance à se rappeler des règles grammaticales peut être attribuée au programme d'enseignement, car les participants nous ont souvent fait part du grand nombre de règles à apprendre et des nombreuses exceptions qui y étaient assorties. Cette situation n'est pas unique au programme de formation de la Fonction publique, car selon Hubbard (1994), la conception et la présentation des grammaires pédagogiques sont demeurées plus ou moins les mêmes au fil des ans, les manuels présentant généralement pour commencer une brève explication grammaticale, suivie d'une série d'exercices visant à faire pratiquer la structure grammaticale à l'étude.

Toutefois, le recours fréquent aux règles grammaticales liées à la concordance des temps engendre une certaine confusion chez les apprenants. Ceci semble provenir du fait que les apprenants ont dû mémoriser un grand nombre de règles et d'exceptions dans un temps relativement court. Les participants tentent alors de les appliquer sans toutefois être sûrs d'eux. Ces exceptions semblent avoir occupé une grande place dans leur apprentissage et continuent encore de les préoccuper, étant donné qu'ils mélangent souvent règles générales et exceptions. À cause de cette confusion, les participants ont tendance à utiliser les structures avec lesquelles ils se sentent plus confortables dans le but d'éviter la structure difficile :

007 I think often the passé composé and this is what comes to me that I think well maybe it was

the imparfait. Perhaps getting around to think that I should come to a branch and then decide which one, rather than more often than not and expressing the passé composé because it seems to me the easy way out to express the passé composé than the imparfait.

MB ... maintenant oui c'est difficile parce que j'ai commencé une phrase et pour moi c'est facile de parler tout le temps dans le passé composé.

C Pourquoi le passé composé? Est-ce que c'est le premier temps que vous avez appris?

MB Oui c'est le première et aussi parce que le participe passé est important dans la grammaire pour les autres choses en français. La majorité des étudiants ici a une bonne connaissance de le participe passé. Alors c'est facile parce que je pense au passé composé, je sais la termination, je sais la conjugaison.

Or, les explications données par les manuels au sujet des concepts grammaticaux de l'aspect et du temps, lesquels jouent un rôle de premier plan dans l'enseignement de la concordance des temps, viennent ajouter à la confusion du fait que les manuels présentent trop d'exceptions qui sont souvent difficiles à utiliser de façon structurée par les apprenants (Dansereau, 1987).

Cette confusion entourant les règles grammaticales se reflète dans les représentations des apprenants et certaines représentations problématiques persistent chez ceux-ci. Comment alors expliquer que certaines représentations continuent de poser des problèmes, et ce même après maints exercices et explications et plusieurs tentatives de mémorisation? Nous avons vu dans le cadre conceptuel que sur le plan de la didactique, les points de vue transmissif et constructiviste s'opposent. Pour Astolfi (1992), la conception traditionnelle de la transmission peut être comparée à un « verre vide à remplir» (p. 123). Selon ce modèle,

celui de la « pédagogie des idées claires» (p. 124), il suffirait que l'enseignant présente la matière de façon précise en la structurant adéquatement et en présentant des exemples significatifs pour que les connaissances puissent se transmettre et s'imprimer dans la tête de l'élève. Si malgré un enseignement structuré et planifié adéquatement l'erreur survient, elle doit être sanctionnée. Le modèle de la transmission accorde ainsi que statut négatif à l'erreur, tout comme les apprenants qui, nous l'avons constaté précédemment, considèrent l'erreur comme une faute à éviter, comme un écart par rapport à la norme que constitue la règle grammaticale. Envisagée sous cet angle, l'erreur revêt un statut négatif car elle considérée comme un « raté de l'apprentissage» (Astolfi, 1997).

Or, l'erreur, selon une perspective constructiviste, apparaît sous un tout autre jour et adopte un statut plus positif. Même si notre objectif est d'éliminer les productions qui ne sont pas idiomatiques, nous croyons que pour y arriver il importe d'en tenir compte si on veut les traiter. Il y aurait ainsi avantage à tirer parti de ces erreur, tout autant pour l'apprenant que pour l'enseignant, de les analyser pour en voir la logique et s'en servir pour faciliter l'apprentissage (Astolfi, 1997; Morris, 2001).

L'idée essentielle, quand on considère l'erreur d'un point de vue constructiviste, c'est de renoncer à ce que J. Piaget appelait le « n'importe quisme». Aussi bizarre que paraissent les réponses de prime abord, il s'agit de se mettre en quête du sens qu'elles peuvent avoir, de retrouver les opérations intellectuelles dont elles sont la trace. Certes, il n'est pas assuré qu'une réponse qui nous surprend (ou nous irrite) contienne une logique identifiable, il se peut fort bien même qu'elle soit le fruit de la seule l'ignorance ou de la distraction, mais voilà : si je pars de ce principe-là, je cesse de pousser la réflexion au-delà. Et du coup, si du sens s'y trouvait caché, je m'interdis de pouvoir y accéder

(Astolfi, 1997, p. 17).

La perspective constructiviste aborde donc l'erreur différemment et envisage les connaissances d'une autre manière : le nouveau savoir ne peut avoir de sens pour l'apprenant que s'il est reconstruit pour s'adapter au cadre mental de celui-ci. Ainsi, un savoir significatif sera en lien avec ce que l'apprenant sait déjà alors qu'un savoir à caractère plutôt mécanique, le "par coeur", sans lien avec le cadre mental de l'apprenant ne sera guère significatif.

Ainsi, les représentations qui persistent finissent souvent se renforcer, même si on tente par tous les moyens de les corriger par davantage d'explications et d'exercices. Cet état de fait peut s'expliquer de diverses façons : il se peut que la représentation initiale soit enracinée depuis trop longtemps pour qu'elle puisse céder la place à une nouvelle représentation. Il est possible également que l'apprenant ne dispose pas de toutes les informations et les ressources nécessaires, qu'il s'agisse d'opérations mentales ou de stratégies, afin de pouvoir intégrer une nouvelle représentation, ou bien encore, la nouvelle représentation ne présente aucun intérêt pour l'apprenant.

Sous cet angle, les représentations des apprenants constituent une carte mentale des conceptions qui sous-tendent leur l'apprentissage. Il est par conséquent nécessaire de se pencher sur celles-ci si nous voulons bien comprendre le processus d'apprentissage. En tenant compte de ces représentations, il devient alors possible de considérer les erreurs des apprenants comme des indicateurs de processus (Astolfi, 1997), l'erreur pouvant indiquer les noyaux de difficultés, les obstacles à l'acquisition d'une nouvelle notion et ce qu'il faut

surmonter pour qu'une nouvelle représentation puisse être intégrée aux anciennes.

Mais une question se pose : comment tenir compte des représentations initiales des apprenants dans le contexte de la salle de classe? À ce sujet, Astolfi, Peterfalvi et Vérin (1998) proposent quelques modalités d'intervention didactique afin de faire progresser les conceptions des apprenants. Tout d'abord, il faut procéder à un « diagnostic de l'état des lieux » (p. 73), c'est-à-dire procéder à une évaluation diagnostique afin de découvrir les représentations mentales des élèves. Ils proposent également de faire rédiger une brève explication de ce que les apprenants pensent en questionnant oralement par la suite si cela s'avère nécessaire, la production écrite ou dessinée modifiant souvent la nature des échanges en classe. Il est toujours possible de questionner les apprenants oralement toutefois « l'oral est souvent insuffisant, parce que trop 'volatile' et divergent » (p. 74). Storch (1997, 1998a) et Swain & Lapkin (1998) partagent également ce point de vue et concluent dans leurs recherches qu'il est souhaitable de faire suivre la tâche grammaticale d'une discussion avec les apprenants pour en apprendre davantage au sujet de leurs représentations et de leurs démarches.

Pour bien comprendre ces représentations, il importe que les enseignants soient attentifs aux conceptions des apprenants en salle de classe, qu'ils s'entraînent à les identifier et à les noter au besoin pour y revenir plus tard, car les conceptions des apprenants peuvent facilement passer inaperçus dans le feu de l'action de la salle de classe. Une fois l'attitude d'écoute installée, il est alors possible de mieux comprendre les représentations des apprenants et d'en rechercher le sens (Astolfi et al., 1998).

L'un des acquis essentiels des recherches en didactique consiste en effet à postuler toujours une *logique des erreurs*, à reconnaître derrière des formulations d'apparence fautive des systèmes cohérents d'explication du monde... Biffer au crayon rouge, froncer le sourcil, faire appel à la leçon précédente qui devrait être apprise... c'est faire comme si ce qu'expriment, écrivent ou dessinent les élèves n'était qu'une scorie malheureuse, nuisible au bon déroulement didactique. On reste dans la logique d'enseignement quand il faudrait accéder à la logique d'apprentissage (Astolfi et al., p. 75-76).

La prise en compte didactique des représentations suppose également l'élaboration de situations de confrontations entre différentes représentations parmi les apprenants. De telles situations peuvent en effet provoquer des conflits socio-cognitifs où les interactions entre apprenants seront susceptibles de faire évoluer les représentations des apprenants (Astolfi et al., 1997). À ce titre, la tâche de reconstruction de texte que nous avons utilisée peut s'avérer un outil efficace, car le fait d'effectuer cette tâche en interaction avec un partenaire amène les apprenants à clarifier leurs propos, ce qui leur donne ainsi l'occasion de structurer davantage leur pensée. Cette restructuration peut s'effectuer notamment lorsqu'ils doivent donner des explications à leur partenaire ou lorsqu'ils tentent de résoudre un désaccord avec celui-ci. Ces discussions les entraînent à réfléchir à leurs propres conceptions grammaticales et, quelquefois, à les remettre en questions, ce qui peut ainsi porter à leur attention une contradiction dont ils n'étaient pas conscients au départ. Cette constatation vient appuyer les résultats obtenus dans d'autres études (Kowal, 1997; Kowal & Swain, 1994; LaPierre, 1994; Storch, 1998a, 1998b, 1999; Swain, 1995) selon lesquelles une tâche du type de celle que nous avons utilisée entraîne les apprenants à discuter de leur production en LS et que c'est

précisément ces discussions qui entraîneraient une analyse plus approfondie sur le plan grammatical (LaPierre, 1994; Storch, 1998b).

Toutefois, les commentaires des apprenants ont fait ressortir certaines limites inhérentes à la tâche. Par exemple, la principale difficulté portait sur la compréhension du texte. Les participants ont fait remarqué qu'il était souvent difficile de savoir ce que l'auteur avait voulu dire et qu'ils auraient aimé avoir plus de précisions à ce sujet. Il y aurait ainsi lieu de modifier la tâche pour remédier à cette situation et emprunter une démarche semblable à celle de Blyth (1997). Dans le cadre de son étude, Blyth utilise une tâche de conscientisation grammaticale qui comprend un aspect visuel dont l'importance selon lui n'est pas négligeable car l'information visuelle permettrait aux apprenants d'établir des associations entre les images et les mots et améliorer de ce fait leur compréhension de l'emploi du concept grammatical en LS. Cette constatation rejoint le commentaire de M. Rose :

MR Moi je suis très visuel. Notre cours XXX c'est trop vieux, ça vient des années 1980 je pense, XXX il y a quelque images mais c'est pas clair. Pour moi, à mon avis c'est mieux d'avoir plusieurs images. Maintenant j'ai un professeur qui est en train de m'aider par, euh, l'apprentissage du français avec l'aide des films français.

C Des films?

MR Oui, des films, des choses visuelles, des vraies conversations entre les gens.

Il semblerait donc que l'aspect visuel représente un élément dont il faille tenir compte. Or, selon Blyth (1997), peu de manuels offrent un support vidéo d'importance, la plupart ayant recours au texte pour expliciter les concepts grammaticaux aux apprenants, et ce

malgré l'engouement envers le multimédia. Dans le contexte de son étude, Blyth présente aux apprenants une publicité vidéo commerciale de 60 secondes et leur demande par la suite de réécrire leurs propres versions de cette publicité, puis de les comparer et de les analyser avec un partenaire. Lors de cette activité, les apprenants doivent justifier leurs choix à leur partenaire : ces échanges leur donnent l'occasion de constater qu'il est possible de se représenter une suite d'événements de différentes manières, ce qui peut les amener à remettre en question certaines de leurs représentations grammaticales. Blyth leur distribue par la suite, d'autres versions du même vidéo, versions cette fois-ci rédigées par des locuteurs natifs pour que les apprenants puissent les comparer avec leurs propres versions. Cette démarche permet aux apprenants de mieux comprendre la démarche utilisée par des locuteurs natifs pour exprimer les différences d'aspect et de temps. À la suite de cette activité, les apprenants sont encouragés à rédiger leurs propres conclusions au sujet du fonctionnement de la langue seconde. Blyth conclue qu'il importe de ne pas se concentrer uniquement sur la mémorisation de règles de grammaire mais de tenter d'établir une meilleure compréhension des liens qui existent entre la forme et le sens des concepts grammaticaux à partir de leur propre cadre mental.

Toutefois, pour que de telles situations puissent donner lieu à un progrès intellectuel significatif, certaines conditions doivent être remplies. Ainsi, comme nous l'avons mentionné dans le cadre conceptuel, le conflit doit solliciter une connaissance ou une structure qui est susceptible d'être modifiée. Le conflit doit également entraîner une contradiction suffisante pour être efficace. Les sujets ne peuvent donc pas acquiescer par complaisance ou par soumission; pour que le conflit soit résolu sur le plan socio-cognitif, il faut que l'individu

parvienne à incorporer à ses points de vue d'autres qui lui étaient au départ opposés. En outre, l'effet de l'interaction sera plus important si la situation dans laquelle se trouve le sujet présente des ressemblances avec des situations qui lui sont familières. Enfin, le conflit est souvent efficace lors de tâches exigeant une coopération et une coordination des actions que doivent poser les sujets (Astolfi et al., 1997). Il ne s'agit donc pas seulement de placer les apprenants dans une simple situation de contradiction en salle de classe pour que s'ensuive un véritable conflit socio-cognitif.

En ce qui concerne les participants de notre étude, il est difficile d'affirmer qu'un conflit ait eu lieu et quels en ont été les progrès. Cela n'était d'ailleurs pas l'objectif que nous poursuivions. Notre recherche visait à mieux comprendre le rôle de l'interaction dans le développement de la compétence grammaticale. Il semble donc, à la lumière des commentaires recueillis auprès des participants, que la confrontation des idées entre ceux-ci nous ait permis de mieux comprendre la logique des discours émis lors des échanges et de mieux caractériser les obstacles à franchir. Autrement dit, l'interaction entre les apprenants a servi de point d'ancrage pour un travail d'explicitation des représentations par les apprenants eux-mêmes, de repérage des points de convergence et de divergence, et de procédure de vérification, ce qui s'avère être une étape importante de l'apprentissage car,

Les élèves ne sont en général pas au clair *a priori* sur les conceptions intuitives qu'ils véhiculent et qui les affectent, de telle sorte que leur explicitation consciente est une phase essentielle pour eux... Favoriser l'expression des représentations par les moyens variés déjà évoqués (oral, écrit, dessin, réalisation pratique...individuellement ou par groupes) contribue à les transformer. Les recherches ont montré l'intérêt didactique qu'il peut y avoir à renforcer transitoirement les conceptions, à les

rendre mentalement disponibles à chacun, pour ensuite mieux les travailler. Le langage est en effet un *transformateur cognitif* de premier ordre, car il oblige à lier fortement par des mots ou des relations graphiques ce qui n'était qu'évoqué mentalement d'une façon nébuleuse ... (Astolfi et al., 1998, p. 77).

Il apparaît donc que le fait d'avoir à expliquer dans leurs propres mots une pensée qui n'était peut-être jusque-là qu'approximative permet aux apprenants de porter une réflexion sur leurs conceptions grammaticales, ce qui pourra éventuellement leur faire prendre conscience des contradictions qui existent entre leurs conceptions et celles des autres, amorçant ainsi le déséquilibre nécessaire à la réorganisation de leur cadre mental qui leur permettra d'intégrer de nouvelles représentations aux anciennes, comme en témoigne le commentaire de Monsieur Rose :

- MR ... mais aussi ici pendant notre discussion je dois expliquer pourquoi j'ai choisi ici subjonctif passé et à mon avis c'était un bon exercice parce que je dois clarifier le processus de langue pour expliquer à quelqu'un d'autre.
- C Exactement.
- MR Donc, XXX, je pense que c'était une bonne idée aussi.
- C Oui, c'est vrai, moi aussi, pour moi c'est, quand j'ai à expliquer quelque chose, ça m'aide à clarifier pour moi, en même temps.

Enfin, tout ce travail d'explicitation, de réflexion et de discussion ne doit pas se limiter à quelques exercices dispersés ici et là pendant la formation, mais devrait faire partie intégrante de l'apprentissage pour qu'on puisse en surveiller l'évolution tout au long du

programme d'enseignement.

CHAPITRE VI

CONCLUSION

Notre recherche avait comme objectif de mieux comprendre le rôle de l'interaction dans le développement de la compétence grammaticale à partir de l'interprétation des participants : pour ce faire, elle a mis l'accent sur la réalité vécue par les participants par rapport à l'apprentissage de la grammaire en langue seconde lors d'un travail en dyade et à la signification qu'elles ou ils en ont donnée. Étant donné l'importance que nous accordons aux perceptions de l'apprenant, nous nous sommes appuyées sur une perspective constructiviste car selon cette perspective, les réalités sont appréhendées sous forme de représentations mentales variées et intangibles fondées sur l'expérience et les rapports sociaux (Guba & Lincoln, 1998).

Les commentaires que nous ont livrés les participants reflètent leurs perceptions et leurs expériences dans un contexte donné. Ainsi, notre étude ne présente qu'une version de ce que peut représenter l'interaction et l'apprentissage de la grammaire en français langue seconde chez des apprenants anglophones. Elle ne vise donc pas la généralisation des résultats mais plutôt une meilleure compréhension de certains aspects liés à l'apprentissage de la grammaire en LS, plus précisément la concordance des temps. Les propos des participants nous ont permis d'éclairer le rôle de l'interaction et de l'erreur grammaticale dans l'apprentissage du français langue seconde.

Prenant appui sur une définition du constructivisme qui le situe sur le plan de la didactique, tel que proposée par Astolfi et al. (1997), notre recherche a mis l'accent sur le

fait que les connaissances ne peuvent pas être transmises directement de l'enseignant à l'élève. Celui-ci construit ou reconstruit son savoir à sa façon :

L'élève construit son savoir à partir d'une investigation du réel, ce réel comprenant aussi le savoir constitué sous ses différentes formes (magistrale, médiatisée, documentaire...). Il se l'approprie de manière non linéaire, par différenciations, généralisations, ruptures ... Cette appropriation du savoir s'appuie sur des constructions très individualisées, mais aussi sur des situations de classe, collectives, où peuvent apparaître des conflits cognitifs, susceptibles de faire avancer la construction des connaissances. (p. 56)

Ainsi, l'apprenant s'approprie le savoir par différenciations, généralisations et ruptures, donc par déséquilibres et rééquilibrations. C'est grâce à la perturbation déclenchée à la suite d'une confrontation entre le cadre mental d'un individu et des éléments qui sont hétérogènes à celui-ci qu'il peut y avoir apprentissage. Donc, ces déséquilibres découlent des interactions de l'individu avec l'expérience et le milieu. Or, ils ne peuvent se produire que si l'individu prend conscience qu'une contradiction existe et c'est là que les interactions sont susceptibles de mettre ces perturbations en évidence (Astolfi et al. 1997).

Dans le contexte de notre étude, l'apprenant s'est approprié ces savoirs en s'appuyant à la fois sur des représentations personnelles mais aussi sur des situations d'interaction sociale qui ont donné lieu à diverses modalités d'interaction. L'appropriation des savoirs s'est appuyée sur la tâche grammaticale et sur les modalités d'interaction, lesquelles s'influencent mutuellement. Dans ce contexte, les représentations personnelles

occupent une place importantes et devraient être reconnues comme telles par l'enseignant qui doit créer un environnement permettant à l'apprenant de construire de nouveaux savoirs à partir des représentations existantes.

Dans le même ordre d'idées, tenir compte des représentations mentales des apprenants sous-entend également tenir compte de leurs erreurs, non pas en tant que faute donnant lieu à une conséquence négative mais en tant que moyen de repérer les difficultés auxquelles font face les apprenants. En d'autres termes, l'erreur sert d'outil permettant de mieux comprendre le processus d'apprentissage de l'apprenant, même si le but poursuivi par l'enseignant en fin de compte est d'éliminer l'erreur chez l'élève.

Dans ce contexte, l'erreur devient un indicateur de la démarche de l'élève pour construire son savoir, d'où l'importance de tenir compte de leurs représentations mentales. Dans le cadre de notre étude, les représentations des apprenants nous ont révélé qu'ils se fient beaucoup aux règles grammaticales apprises en salle de classe, ce qui peut être attribué au programme d'enseignement, les participants ayant eu en effet un grand nombre de règles et d'exceptions à mémoriser. Cet état de choses a par conséquent engendré une certaine confusion par rapport à l'utilisation de l'aspect et du temps en français. Étant donné cette confusion, les participants finissent par utiliser les mêmes structures dans le but d'éviter les structures problématiques. Or, ces structures problématiques persistent et ce, malgré le fait que le concept de la concordance des temps ait été étudié depuis plusieurs mois.

Il y aurait donc lieu de revoir la place de l'erreur et de lui accorder un statut plus positif, c'est-à-dire s'en servir pour mieux comprendre la façon dont les participants envisagent la concordance et pour revoir également les explications qui servent à l'enseignement de la concordance pour que la démarche d'enseignement tienne compte davantage du cadre mental de l'apprenant.

Pour y parvenir, nous suggérons quelques pistes proposées par Astolfi et al. (1997) en vue de tenir compte et de faire progresser ces conceptions des apprenants :

- l'élaboration de situations susceptibles de faire découvrir les représentations des apprenants, soit une forme d'évaluation initiale;
- l'élaboration de situations donnant lieu à des conflits socio-cognitifs, où les interactions sociales permettront de confronter diverses représentations présentes chez les apprenants;
- ces situations de confrontations doivent entraîner chez l'apprenant un déséquilibre pouvant l'amener à modifier son système explicatif afin d'atteindre un rééquilibrage par la suite.

En outre, l'interaction entre les participants a servi de point d'ancrage pour un travail d'explicitation des représentations par les apprenants eux-mêmes, de repérage des points de convergence et de divergence, et de procédure de vérification, ce qui s'avère être une étape importante de l'apprentissage. Il semble que le fait d'avoir à expliquer dans leurs propres

mots une pensée qui n'était encore qu'approximative permet aux apprenants de porter une réflexion sur leurs conceptions grammaticales, ce qui pourra éventuellement leur faire prendre conscience des contradictions qui existent entre leurs conceptions et celles des autres, amorçant ainsi le déséquilibre nécessaire à la réorganisation de leur cadre mental qui leur permettra d'intégrer de nouvelles représentations aux anciennes, comme en témoigne le commentaire de Monsieur Rose :

- MR ... pendant notre discussion je dois expliquer pourquoi j'ai choisi ici subjonctif passé et à mon avis c'était un bon exercice parce que je dois clarifier le processus de langue pour expliquer à quelqu'un d'autre.
- C Exactement.
- MR Donc, XXX, je pense que c'était une bonne idée aussi.
- C Oui, c'est vrai, moi aussi, pour moi c'est, quand j'ai à expliquer quelque chose, ça m'aide à clarifier pour moi, en même temps.

Toutefois, pour que l'interaction soit efficace, il y a certaines conditions à respecter. Ainsi, comme nous l'avons mentionné dans le cadre conceptuel, le conflit doit solliciter une connaissance ou une structure qui est susceptible d'être modifiée. Le conflit doit également entraîner une contradiction suffisante pour être efficace. Les sujets ne peuvent donc pas acquiescer par complaisance ou par soumission; pour que le conflit soit résolu sur le plan socio-cognitif, il faut que l'individu parvienne à incorporer à ses points de vue d'autres qui lui étaient au départ opposés. En outre, l'effet de l'interaction sera plus important si la situation dans laquelle se trouve le sujet présente des ressemblances avec des situations qui lui sont familières. Enfin, le conflit est souvent efficace lors de tâches exigeant une

coopération et une coordination des actions que doivent poser les sujets (Astolfi et al., 1997).

Il ne s'agit donc pas seulement de placer les apprenants dans une simple situation de contradiction en salle de classe pour que s'ensuive un véritable conflit socio-cognitif. L'un des participants a également souligné le fait qu'il est important d'avoir confiance en son partenaire pour l'interaction soit efficace.

Nous avons souligné dans l'introduction l'importance d'étudier l'interaction comme tremplin à l'apprentissage de la grammaire en LS. En effet, ce domaine constitue une source de difficulté pour beaucoup d'étudiants anglophones qui apprennent le français (Blyth, 1997; Kowal & Swain, 1997; Morris, 2001), en particulier en ce qui a trait à l'étude de la concordance des temps. Or, notre étude se distingue des autres recherches sur l'interaction et l'apprentissage de la grammaire du fait qu'elle met principalement l'accent sur les commentaires des participants, car peu d'études se sont penchées sur les perceptions des participants par rapport à leur apprentissage de la grammaire en LS. Elle vient ainsi répondre à un besoin soulevé par Storch (1997, 1998a) et Swain & Lapkin (1998) selon qui le fait de mener des entretiens rétrospectifs auprès des apprenants permettrait non seulement aux chercheurs de mieux comprendre la démarche suivie par les apprenants lors de l'apprentissage de la grammaire mais donnerait également l'occasion aux apprenants de faire part de leurs commentaires et de leurs perspectives. D'un point de constructiviste, il est essentiel de tenir compte du "déjà là" chez les apprenants : les représentations mentales de ceux-ci au sujet des concepts grammaticaux peuvent fournir des indices susceptibles d'améliorer non seulement la compréhension de ces concepts par les apprenants eux-mêmes

mais elle peuvent aider les enseignants à mieux comprendre la démarche d'apprentissage adoptée par les apprenants. Selon Blyth (1997), il ne suffit pas simplement de présenter les contenus grammaticaux et de faire quelques exercices pour que ces contenus soient assimilés, car souvent même après des années, les apprenants ne sont toujours pas en mesure de les utiliser comme le ferait un locuteur natif. Il faut plutôt viser à tenir compte du système grammatical des apprenants pour que ces derniers puissent réarranger ces contenus de manière à les intégrer à leur cadre mental.

En guise de conclusion, notre recherche ne fournit pas de recette toute prête. Elle invite toutefois les enseignantes et les enseignants à revoir leurs pratiques et à s'interroger sur le sens qu'elles ou ils donnent aux représentations des apprenants. Tenir compte des conceptions des apprenants signifie aussi pouvoir transformer les pratiques d'enseignement et être capable de les remettre en question afin de délaisser les modèles traditionnels :

On oublie trop qu'un apprentissage s'effectue toujours *contre* ce qu'on sait déjà. On oublie aussi que les concepts ne sont pas des sortes de choses factuelles répondant, comme en miroir, au réel dont ils rendraient compte, mais que ce sont d'abord des outils intellectuels que les hommes se donnent pour, précisément, *transformer* leur représentation du monde. Quelle expérience ont les élèves de cela, au cours de leur odyssée scolaire, quelle qu'en soit l'issue? Faible. Les savoirs fondateurs et vivants mutent trop souvent en notions réifiées, pouvant bien être illustrées, mais dont le défaut principal est celui d'une problématisation déficiente. L'une des exigences majeures, pour rendre efficaces les dispositifs didactiques, est de mieux identifier les obstacles que les élèves ont à franchir pour accéder à chaque connaissance disciplinaire. (Astolfi, 1992, p. 203-204)

RÉFÉRENCES

- Anfara, V., Brown, K., & Mangione, T. (2002). Qualitative analysis on stage : Making the research process more public. *Educational Researcher*, October, 28-38.
- Astolfi, J.-P. (1992). *L'école pour apprendre*. Paris : ESF éditeur.
- Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF éditeur.
- Astolfi, J.-P., Darot, É., Ginsburger-Vogel, Y., & Toussaint, J. (1997). *Mots-clés de la didactique des sciences : Repères, définitions, bibliographies*. Paris : Bruxelles : De Boeck & Larcier s.a.
- Astolfi, J.-P., Peterfalvi, B., & Vérin, A. (1998). *Comment les enfants apprennent les sciences*. Paris : Retz.
- Aston, G. (1986). Trouble-shooting in interaction with learners : the more the merrier? *Applied Linguistics*, 7(2), 128-143.
- Blyth, C. (1997). A constructivist approach to grammar : Teaching teachers to teach aspect. *The Modern Language Journal*, 81, 50-66.
- Brassac, C. (2003). Lev, Ignace, Jerome et les autres... Vers une perspective constructiviste en psychologie interactionniste. *Technologies, Idéologies et Pratiques : revue d'anthropologie des connaissances*, 15(1), 195-214.
- Burger, S., & Chrétien, M. (2001). The development of oral production in content-based second language courses at the University of Ottawa. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 58(1), 84-102.
- Cours Mr Barnier SCE 635 Psychologie de l'éducation Thème 2. *L'approche socio-constructive des apprentissages scolaires*. Extrait le 16 février 2004 de <http://jm.perez.waika9.com/page2.htm>.
- Creswell, J. (1998). *Qualitative inquiry and research design : Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Dansereau, D. (1987). A discussion of techniques used in the teaching of the passé composé/imparfait distinction in French. *The French Review*, 61, 33-38.
- De Guerrero, M. (1994). Form and functions of inner speech in adult second language learning. In J. Lantolf and G. Appel (Eds.), *Vygotskian approaches to second language research* (pp. 83-115). Norwood, NJ : Ablex.

- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- DiCamilla, F., & Anton, M. (1997). Repetition in the collaborative discourse of L2 learners : A vygotskian perspective. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 53(4), 609-633.
- Do, K. (2003). *L'exploration du dialogue de Bohm comme approche d'apprentissage : une recherche collaborative*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec, Québec, Canada. Extrait le 16 février 2004 de <http://www.theses.ulaval.ca/2003/20640/20640.pdf>.
- Doise, W., & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris : InterÉditions.
- Doise, W., Dubois, N., & Beauvois, J.-L. (1999). *La construction sociale de la personne*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Donato, R. (1994). Collective scaffolding in second language learning. In J. Lantolf & G. Appel (Eds.), *Vygotskian approaches to second language research* (pp.33-56). Norwood, NJ : Ablex.
- Dubois, L. (2004). *Les modèles de l'apprentissage et les mathématiques*. Extrait le 16 février 2004 de <http://www.edunet.ch/classes/c9/dubois/>.
- Dufresne, T. (2002). *Through a lens of difference or when worlds collide : A poststructural study on error correction and focus-on-form in language and second language learning*. Unpublished doctoral dissertation, University of Ottawa, Ottawa, Ontario, Canada.
- Duncan, R. (1995). Piaget and Vygotsky Revisited : Dialogue or Assimilation? *Developmental Review*, 15, 458-472.
- École de la Fonction publique du Canada (2004). *Centre de formation linguistique*. Extrait le 19 juin 2004 de http://www.myschool-monecole.gc.ca/LC/accueil_home_f.html.
- Ellis, R. (1999). *Learning a second language through interaction*. Philadelphia, PA : John Benjamins North America.
- Faerch, C., & Kasper, G. (1986). The role of comprehension in second-language learning. *Applied Linguistics*, 7, 257-274.
- Firth, A., & Wagner, J. (1997). On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SL-A research. *The Modern Language Journal*, 81(3), 285-300.

- Foster, P. (1998). A classroom perspective on the negotiation of meaning. *Applied Linguistics*, 19(1), 1-23.
- Fotos, S. (1994). Integrating grammar instruction and communicative language use through grammar consciousness-raising tasks. *TESOL Quarterly*, 28 (2), 323-351.
- Fotos, S., & Ellis, R. (1991). Communicating about grammar : A task-based approach. *TESOL Quarterly*, 25 (4), 605-628.
- Gass, S. (1997). *Input, interaction, and the second language learner*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Gass, S., & Mackey, A. (2000). *Stimulated recall methodology in second language research*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Gass, S., Mackey, A., & Pica, T. (1998). The role of input and interaction in second language acquisition : Introduction to the special issue. *The Modern Language Journal*, 82 (3), 299-305.
- Germain, C., & Séguin, H. (1995). *Le point sur la grammaire en didactique des langues*. Anjou : CEC.
- Gilly, M. (1989). À propos de la théorie du conflit socio-cognitif et des mécanismes psychosociaux des constructions cognitives : perspectives actuelles et modèles explicatifs. Dans N. Bednarz & C. Garnier (Éds.), *Constructions des savoirs : Obstacles et conflits* (pp.162-182). Ottawa : Les Éditions Agence d'ARC.
- Gilly, M., Fraisse, J., & Roux, J.-P. (1988). Résolution de problèmes en dyades et progrès cognitifs chez des enfants de 11 à 13 ans : dynamiques interactives et mécanismes socio-cognitifs. Dans A.-N. Perret-Clermont & et M. Nicolet (Éds.), *Interagir et connaître : Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*. Cousset (Fribourg), Suisse : Éditions DelVal.
- Glassman, M. (1995). The difference between Piaget and Vygotsky : A response to Duncan. *Developmental Review*, 15, 473-482.
- Guba, E., & Lincoln, Y.(1998). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The landscape of qualitative research : Theories and issues* (pp. 195-220). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Hall, J. (1997). A consideration of SLA as a theory of practice : A response to Firth and Wagner. *The Modern Language Journal*, 81(3), 301-306.
- Hatch, E. (1978). Acquisition of syntax in a second language. In J. Richards (Ed.), *Understanding second and foreign language learning : Issues and approaches* (pp.

- 34-70). Rowley, MA : Newbury House.
- Hubbard, P. L. (1994). Non-transformational theories of grammar : Implications for language teaching. In T. Odlin (Ed.), *Perspectives on pedagogical grammar* (pp. 49-71). Cambridge : Cambridge University Press.
- Kasper, G. (1997). "A" stands for acquisition : A response to Firth and Wagner, *The Modern Language Journal*, 81(3), 307-312.
- Kowal, M. (1997). *French immersion students' language growth in French : Perceptions, patterns and programming*. Unpublished doctoral dissertation, University of Toronto, Toronto, Ontario, Canada.
- Kowal, M., & Swain, M. (1994). Using collaborative language production tasks to promote students' language awareness. *Language Awareness*, 3(2), 73-93.
- Kowal, M., & Swain, M. (1997). From semantic to syntactic processing : How can we promote metalinguistic awareness in the French immersion classroom? In R. K. Johnson & M. Swain (Eds.), *Immersion education : International perspectives* (pp. 284-309). Cambridge : University Press.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in second language acquisition*. Oxford : Pergamon.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis*. London : Longman.
- Lantolf, J. (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford : Oxford University Press.
- Lantolf, J., & Appel, G. (1994). *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, NJ : Ablex.
- LaPierre, D. (1994). *Language output in a cooperative learning setting : Determining its effects on second language learning*. Unpublished master's thesis. University of Toronto, Toronto, Ontario, Canada.
- Liddicoat, A. (1997). Interaction, social structure, and second language use : A response to Firth and Wagner. *The Modern Language Journal*, 81(3), 313-317.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA : Sage.
- Linnell, J. (1995). Can negotiation provide a context for learning syntax in a second language? *Working Papers in Educational Linguistics*, 11, 83-103.
- Long, H., McCrary, K., & Ackerman, S. (1979). *Adult cognition : Piagetian based research*

- findings. *Adult Education*, 30(1), 3-18.
- Long, M. H. (1981). Input, interaction, and second-language acquisition. In H. Winitz (Ed.), *Annals of the New York Academy of Sciences : Vol. 379. Native language and foreign language acquisition* (pp. 259-278). New York : New York Academy of Sciences.
- Long, M. H. (1983a). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4, (2), 126-141.
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie et T. Bhatia (Eds.), *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 413-468). San Diego : Academic Press.
- Long, M. (1997). Construct validity in SLA research : A response to Firth and Wagner. *The Modern Language Journal*, 81(3), 318-323.
- Long, M., Inagaki, S., & Ortega, L. (1998). The role of implicit negative feedback in SLA : Models and recasts in Japanese and Spanish. *The Modern Language Journal*, 82(3), 357-371.
- Loschky, L. (1994). Comprehensible input and second language acquisition : What is the relationship? *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 303-323.
- Loschky, L., & Bley-Vroman, R. (1993). Grammar and task-based methodology. In G. Crookes et S. Gass (Eds.), *Tasks and language learning : Integrating theory and practice* (pp. 123-167). Clevedon : Multilingual Matters Ltd.
- Mackey, A., & Philp, J. (1998). Conversational interaction and second language development : Recasts, responses and red herrings? *The Modern Language Journal*, 82, 338-356.
- Manin, V. & Legrand, M. (1999). *À propos d'apprendre*. Extrait le 20 juillet 2004 de <http://www.ame.free.fr/dossier2.pdf>.
- Marín, N., Benarroch, A., & Gómez, E. (2000). What is the relationship between social constructivism and Piagetian constructivism? An analysis of the characteristics of the ideas within both theories. *International Journal of Science Education*, 22(3), 225-238.
- Merriam, S. (1988). *Case study research in education : A qualitative approach*. San Francisco, CA : Jossey-Bass Publishers.
- Morris, L. (2001). Going through a bad spell : What the spelling errors of young ESL learners reveal about their grammatical knowledge. *The Canadian Modern Language*

Review/La Revue canadienne des langues vivantes, 58(2), 273-286.

- Mucchielli, A. (1996). Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales. Paris : Armand Colin.
- Nobuyoshi, J., & Ellis, R. (1993). Focused communication tasks and second language acquisition. *ELT Journal*, 47(3), 203-210.
- Ohta, A. (2000). Rethinking interaction in SLA : Developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar. In J. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 51-78). Oxford : Oxford University Press.
- Perret-Clermont, A.-N. (1979). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne : Éditions Peter Lang SA.
- Piaget, J. (1970). *L'épistémologie génétique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives : Problème central du développement*. Paris : Presses universitaires de France.
- Pica, T. (1994). Research on negotiation : What does it reveal about second-language learning conditions, processes, and outcomes? *Language Learning*, 44 (3), 493-527.
- Pica, T. (1996). Second language learning through interaction : Multiple perspectives. *Working papers in educational linguistics*, 12, 1-22.
- Pica, T., Young, R., & Doughty, C. (1987). The impact of interaction on comprehension. *TESOL Quarterly*, 21, 737-758.
- Poussard, C. (2000). *La compréhension de l'anglais oral et les technologies éducatives*. Thèse de doctorat inédite, Université Paris 7 - Denis Diderot, Paris, France. Extrait le 17 juillet 2004 de <http://www.sigu7.jussieu.fr/AEM/thesecp.htm>.
- Robinson, P. (1995). Attention, memory and the 'noticing' hypothesis. *Language Learning*, 45, 283-331.
- Saint-Laurent, L., & Boisclair, A. (1995). Conception de l'enseignement-apprentissage à la base du PIER. Dans L. Saint-Laurent, J. Giasson, C. Simard, J. Dionne, É. Royer et collaborateurs (Dir.), *Programme d'intervention auprès des élèves à risque : Une nouvelle option éducative* (pp. 3-12). Montréal : gaëtan morin éditeur ltée.
- Sanner, M. (1983). *Du concept au fantasme : psychologie de la connaissance et pédagogie : de Bachelard à Piaget et à Freud*. Paris : Presses universitaires de France.

- Sato, C. (1986). Conversation and interlanguage development : Rethinking the connection. In R. Day (Ed.), *Talking to learn : Conversation in second language acquisition* (pp. 23-45). Rowley, MA : Newbury House.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129-158.
- Schmidt, R. (1994). Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics. *AILA Review*, 11, 11-26.
- Sharwood Smith, M. (1986). Comprehension vs. Acquisition : Two ways of processing input. *Applied Linguistics*, 7, 239-256.
- Storch, N. (1997). The editing talk of adult ESL learners. *Language Awareness*, 6 (4), 221-232.
- Storch, N. (1998a). A classroom-based study : Insights from a collaborative text reconstruction task. *ELT Journal*, 52 (4), 291-300.
- Storch, N. (1998b). Comparing second language learners' attention to form across tasks. *Language Awareness*, 7 (4), 176-191.
- Storch, N. (1999). Are two heads better than one? Pair work and grammatical accuracy. *System*, 27, 363-374.
- Swain, M. (1985). Communicative competence : some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition*. Rowley : Mass.: Newbury House.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics : Studies in honour of H.G. Widdowson*. (pp. 125-144). Oxford : Oxford University Press.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning : Two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal*, 82 (3), 320-337.
- Swain, M. (1999). Integrating language and content teaching through collaborative tasks. In C. Ward & W. Renandya (Eds.), *Language Teaching : New insights for the language teacher* (pp. 125-147). Singapore : SEAMEO Regional Language Centre.
- Takashima, H., & Ellis, R. (1999). Output enhancement and the acquisition of the past tense. In R. Ellis (Ed.), *Learning a second language through interaction* (pp. 173-188). Philadelphia, PA : John Benjamins North America.

- Tochon, F. (1996). Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(3), 467-502.
- UTE (2001). *Partie IV.2 : Le constructivisme*. Extrait le 17 juillet 2004 de <http://ute.umh.ac.be/dutice/uv6a/module6a-4b.htm#TOP>.
- Van den Branden, K. (1997). Effects of negotiation on language learners' output. *Language Learning*, 47(4), 589-636.
- Van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum*. London : Longman.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind and society : The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Vygotski, L. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Messidor/Éditions sociales.
- Wagner-Gough, J., & Hatch, E. (1975). The importance of input data in second language acquisition studies. *Language Learning*, 25(2), 297-308.
- Xavier, R. (1993). Fondements d'une pédagogie médiationnelle. Dans *Enseigner l'EP AFRAPS*. Extrait le 16 février 2004 de <http://perso.wanadoo.fr/jean-paul.castex/RENE.htm>.
- Wambach, M. (2001). Méthodologie des langues - pédagogie différenciée - réflexions pédagogiques et propositions de matériaux pour le travail en UF7 - unité de préparation des apprenants à l'épreuve intégrée. *Le Point sur la Recherche en éducation*, 21. Extrait le 20 juillet 2004 de http://www.enseignement.be/@librairie/documents/ressources/275/synthese/21_2.pdf.

ANNEXE A**Formulaire de recrutement**

Veuillez remplir cette section si vous êtes intéressé(e) à participer à cette recherche et si vous désirez que je communique avec vous.

Nom (ou pseudonyme) : _____

Langue maternelle : _____

Autre langue que vous utilisez couramment et que vous pouvez utiliser pour communiquer efficacement à l'oral : _____

Numéro de téléphone : _____

À quel moment est-ce préférable de communiquer avec vous :

pendant la journée : _____

en soirée : _____

Recruitment form

Please fill out this form if you are willing to participate as a potential participant and if you agree to let me contact you regarding this project.

Name (or pseudonym) : _____

My first language is : _____

Other language(s) used daily and which I can use to communicate fluently orally :

My phone number is : _____

I can be reached at the following times :

during the day : _____

during the evening : _____

If I agree to take part in this project, I will allow the researcher to conduct an observation as a participant to the classroom activities. Essentially, the researcher will observe, participate in some of the activities and gather fieldnotes. There will be one or two observation sessions.

I understand that I might feel uncomfortable being observed. I have received assurance from the researcher that every effort will be made to minimize this feeling. Thus, the researcher will do her best to keep a friendly and relaxed attitude conducive to learning.

I have the assurance from the researcher and the research advisor that all information shared with them will remain confidential. Moreover, my name or personal information will not be released by the researcher under any circumstances and in the research project, I will be designated by a pseudonym on all written documents, even during discussions with her advisor with regard to this research.

Notes gathered by the researcher during the observation will be kept in a secure manner : the researcher and her advisor will be the only persons to have access to these data, which will be kept in a filing cabinet in the research advisor's office and destroyed after five years.

I am free to withdraw from the project at any time. Any information about my rights as a research participant or complaints about the ethical conduct of the project may be addressed to the Protocol Officer for Ethics in Research, 550 Cumberland Street, Room 160, (613) 562-5387 or ethics@uottawa.ca.

There are two copies of the consent form, one of which I may keep.

If I have any questions about the conduct of the research project, I may contact the researcher or her advisor to the addresses mentioned before.

Researcher's signature : _____ Date : _____

Research participant's signature : _____ Date : _____

I wish to receive a summary of the findings of this research :

Yes _____ No _____

If yes,

Participant's address, phone number or e-mail :

If I agree to take part in this project, my participation will consist essentially of attending one or two sessions, ranging from 60 to 90 minutes. During the initial session, I will be asked to perform a written grammar task, in collaboration with another student of my class, while being videotaped. The content of the task will be in French and will be performed on the premises but outside of the classroom. Following the task, there will be an interview with the researcher where my classmate and I will watch the videotaped session of our collaborative work. While we watch the video, we will be asked to report about our learning experience, our attitudes towards the task and towards pair work. I will have the opportunity to express myself either in French or in English, so that I can best express my thoughts during the interview. If necessary, and for the purpose of the research, I agree to take part in a second task similar to the first one and using the same procedure. Also, if the researcher needs to contact me concerning the research project after these sessions, I am willing to communicate with her at my convenience. I understand that the contents of the sessions will be recorded with a tape recorder and will be used only for the researcher's M. A. thesis.

I have the assurance from the researcher and the research advisor that all information shared with them will remain confidential. Moreover, my name or personal information will not be released by the researcher under any circumstances and in the research project and in the transcripts, I will be designated by a pseudonym on all written documents and tape recording even during discussions with her advisor with regard to this research.

I understand that since this activity deals with the learning process, it may cause some uneasiness, due to the fact that I might have to share some information relevant to my learning abilities or aptitudes or that I might feel uncomfortable being videotaped. I have received assurance from the researcher that every effort will be made to minimize these occurrences. Thus, the researcher will do her best to keep the interviews friendly and informal.

Videotapes of the grammar task, tape recordings of the interviews and written documents produced during the task will be kept in a secure manner : the researcher and her advisor will be the only persons to have access to these data, which will be kept in a filing cabinet in the research advisor's office and destroyed after five years.

I am free to withdraw from the project at any time, before or during an interview, refuse to participate and refuse to answer questions. Any information about my rights as a research participant or complaints about the ethical conduct of the project may be addressed to the Protocol Officer for Ethics in Research, 550 Cumberland Street, Room 160, (613) 562-5387 or ethics@uottawa.ca.

There are two copies of the consent form, one of which I may keep.

If I have any questions about the conduct of the research project, I may contact the researcher or her advisor to the addresses mentioned before.

Researcher's signature : _____

Date : _____

Research participant's signature : _____

Date : _____

I wish to receive a summary of the findings of this research :

Yes _____ No _____

If yes,

Participant's address, phone number or e-mail :

Ma participation consistera essentiellement à permettre à la chercheure de venir faire de l'observation participante en salle de classe. Pendant l'observation, la chercheure recueillera des notes de terrain et seules la chercheure et sa superviseure auront accès à ces données.

Étant donné ma participation à cette recherche, je pourrais me sentir mal à l'aise d'être observé(e) pendant mon temps d'enseignement. J'ai reçu l'assurance de la chercheure qu'elle s'efforcera de garder une attitude amicale et détendue.

Je suis libre de me retirer de la recherche en tout temps. De plus, j'ai l'assurance des personnes effectuant la recherche que l'information que je partagerai avec eux restera strictement confidentielle. Pour assurer l'anonymat, je serai désigné(e) par un pseudonyme dans la recherche. Les données recueillies demeureront confidentielles et seront conservées de façon sécuritaire : elles seront entreposées dans un classeur au bureau de la directrice de thèse et seront détruites dans cinq ans.

Il y a deux copies du formulaire de consentement, dont une que je peux garder. Pour renseignement supplémentaire, je peux communiquer avec la chercheure ou sa superviseure au numéro de téléphone mentionné précédemment.

Pour tout renseignement sur mes droits à titre de participant(e) à une recherche, je peux m'adresser au Responsable de la déontologie en recherche, 550 rue Cumberland, pièce 160, (613) 562-5387 ou ethics@uottawa.ca.

Signature de la chercheure : _____ Date : _____

Signature du (de la) participant(e) : _____ Date : _____

Je désire recevoir un résumé des résultats de recherche : oui _____ non _____

Dans l'affirmative, coordonnées du (de la) participant(e) :

Ma participation consistera essentiellement à participer, selon ma disponibilité, à une entrevue d'environ 1 heure avec la chercheure. Au cours de cette entrevue, la chercheure me posera des questions au sujet de mes méthodes d'enseignement de la grammaire ainsi que de mes impressions du travail en dyade et de la tâche grammaticale utilisée pour la recherche. Si la chercheure avait besoin de renseignements supplémentaires, j'accepte de communiquer avec elle après la tenue de cette entrevue et selon ma disponibilité. Je m'attends à ce que le contenu ne soit utilisé que pour la recherche de la chercheure et selon le respect de la confidentialité. Seules la chercheure et sa superviseure auront accès aux données.

Étant donné ma participation à cette recherche, je pourrais ressentir une certaine gêne à parler de mes pratiques d'enseignement. J'ai reçu l'assurance de la chercheure qu'elle s'efforcera de mener l'entrevue de façon amicale et détendue.

Je suis libre de me retirer de la recherche en tout temps, avant ou pendant une entrevue, de refuser d'y participer ou de refuser de répondre à certaines questions.

J'ai l'assurance des personnes effectuant la recherche que l'information que je partagerai avec eux restera strictement confidentielle. Pour assurer l'anonymat, je serai désigné(e) par un pseudonyme dans la recherche et les transcriptions et les données recueillies demeureront confidentielles. Les bandes sonores des entrevues et les autres données recueillies seront conservées de façon sécuritaire : elles seront entreposées dans un classeur au bureau de la directrice de thèse et seront détruites dans cinq ans.

Il y a deux copies du formulaire de consentement, dont une que je peux garder. Pour renseignements supplémentaires, je peux communiquer avec la chercheure ou sa superviseure au numéro de téléphone mentionné précédemment.

Pour tout renseignement sur mes droits à titre de participant(e) à une recherche, je peux m'adresser au Responsable de la déontologie en recherche, 550 rue Cumberland, pièce 160, (613) 562-5387 ou ethics@uottawa.ca.

Signature de la chercheure : _____

Date : _____

Signature du (de la) participant(e) : _____

Date : _____

Je désire recevoir un résumé des résultats de recherche : oui _____ non _____

Dans l'affirmative, coordonnées du (de la) participant(e) :

ANNEXE G

Protocole d'observation

Projet : la caractérisation de l'interaction dans le développement de la compétence grammaticale en français langue seconde : une étude de cas

Date :

Lieu :

Durée de l'observation :

Notes descriptives

- description des lieux
- description des activités réalisées pendant le cours
- attitude et comportement des étudiants en salle de classe
- attitude et comportement de l'enseignant en salle de classe
- événements particuliers survenus
- rôle joué par la chercheure pendant le cours s'il s'agit d'observation participante

Réflexions de la chercheure

ANNEXE H

Protocole d'entretien pour la rétroaction vidéo à l'intention des étudiants

Projet : la caractérisation de l'interaction dans le développement de la compétence grammaticale en français langue seconde

Date : _____

Heure : _____

Lieu : _____

Personne interviewée : _____

Intervieweur : _____

Durée de l'entrevue : _____

Niveau et programme : _____

- ① S'assurer au préalable du bon fonctionnement du vidéo et du magnétophone.
- ② Décrire brièvement le projet. Remettre un résumé de la proposition de recherche et mettre le participant à l'aise en prenant quelques minutes pour discuter avec lui.
- ③ Faire lire et signer le formulaire de consentement. Répondre aux questions du participant.
- ④ Expliquer brièvement le but de la rétroaction et comment cela pourra nous aider à mieux comprendre le processus d'apprentissage de la grammaire.
- ⑤ Donner les instruction appropriées pour le déroulement de la rétroaction.
- ⑥ S'assurer que le magnétophone fonctionne convenablement tout au long de l'entrevue.
- ⑦ Questions :

Les questions posées pendant la rétroaction portent principalement sur le travail produit par le participant pendant la tâche grammaticale. Elles visent d'abord à comprendre les propos échangés entre les participants par rapport à la tâche et au travail en dyade. La chercheuse tente de voir à quoi ont servi les échanges entre les participants et de quelles façons ces échanges sont utiles pour l'apprentissage de la grammaire. Plus précisément, de quelles façons les participants construisent-ils conjointement des savoirs. Les documents produits par le participant pendant la rétroaction seront également utilisés pour l'aider à exprimer sa pensée.

Questions

- À quoi pensiez-vous lorsque vous avez dit (...)?
- À quoi pensiez-vous lorsque votre partenaire a mentionné (...)?
- Lorsque vous dites (...), est-ce que cela veut dire (...)?

- Je vois ici que vous aviez l'air confus/surpris/mal à l'aise. Pouvez-vous me dire à quoi vous pensiez?

- Lorsque le participant a produit des énoncés qui ont attiré l'attention de la chercheuse, elle arrête le vidéo, puis demande :
 - Quand vous avez mentionné (...), à quoi pensiez-vous?
 - Que vouliez-vous faire savoir à votre partenaire?
 - Une fois que le participant a répondu, attendre quelques secondes et demander : Vous rappelez-vous d'autres choses?

- Si un incident particulier s'est produit entre les participants ou dans la salle de classe pendant l'enregistrement, la chercheuse tente de savoir si cet événement a influencé le déroulement de la tâche :
 - Parlez-moi de cet incident. Selon vous, quel effet cela a-t-il eu sur le déroulement de la tâche?
 - Lorsque cet événement s'est produit, à quoi pensiez-vous? Comment vous sentiez-vous? Y a-t-il quelque chose qui vous préoccupait à ce moment-là?

- ⑧ Conclure l'entretien.

- ⑨ Remercier le participant d'avoir accepté de participer à l'entretien et l'assurer que les renseignements recueillis pendant cette entrevue, ainsi que pour les entrevues ultérieures, demeureront confidentiels.

- ⑩ Prendre rendez-vous pour la prochaine rencontre :

Date : _____

Heure : _____

Notes de la chercheuse :

ANNEXE I

Protocole d'entretien pour l'entrevue à l'intention des étudiants

Projet : la caractérisation de l'interaction dans le développement de la compétence grammaticale en français langue seconde

Date : _____
 Heure : _____
 Lieu : _____
 Personne interviewée : _____
 Intervieweur : _____
 Durée de l'entrevue : _____
 Niveau et programme : _____

Questions

Les questions qui suivent visent à recueillir des renseignements sur l'expérience d'apprentissage vécue pendant la tâche grammaticale ainsi que sur les expériences antérieures du participant en ce qui a trait à l'apprentissage du français langue seconde. Elles pourront également porter sur la fonction des échanges produits par les participants. De plus, le processus de codage et d'analyse étant commencé, la chercheuse soumettra également certaines de ses interprétations auprès du participant. La chercheuse a regroupé les questions par catégories.

Perceptions des apprenants par rapport à la tâche grammaticale

- Que pensez-vous de cette tâche?
- Croyez-vous que cette tâche vous a permis d'apprendre quelque chose?
- Est-ce que ce type de tâche est intéressant?
- Est-ce que ce genre de tâche vous a nui?
- Qu'est-ce que vous avez aimé de cette tâche?
- Qu'est-ce que vous n'avez pas aimé?
- Changeriez-vous quelque chose? Dans l'affirmative, quels seraient les changements à apporter?

Perceptions des apprenants quant aux rapports entre les participants?

- Que pensez-vous du travail en dyade?
- Est-ce que le travail en dyade vous plaît ou vous déplaît? Pourquoi?
- Est-ce que le fait de travailler à deux vous aide à apprendre la grammaire ou

- au contraire, cela vous nuit-il pour apprendre la grammaire?
- Qu'est-ce qui vous aide le plus lorsque vous travaillez avec quelqu'un d'autre pour apprendre la grammaire?
- Qu'est-ce qui vous dérange le plus lorsque vous travaillez avec quelqu'un d'autre?
- Quels sont les aspects du travail à deux qui vous ont le plus aidé? Pourquoi?
- Quels sont les aspects du travail à deux qui vous ont le plus nui? Pourquoi?
- Vous sentiez-vous à l'aise de travailler avec quelqu'un d'autre? Pourquoi?
- Est-ce qu'il y a des choses qui vous ont dérangé?
- Y a-t-il des choses que votre partenaire a faites ou dites qui vous ont dérangé ou au contraire que vous avez particulièrement appréciées?
- Quelles sont vos impressions des rapports entre vous et ...?

Questions liées à divers facteurs liés aux participants :

Style d'apprentissage

- Est-ce que vous apprenez bien de cette façon?

Compétence en FLS

- Quelles sont vos expériences passées en français langue seconde? Aviez-vous déjà suivi des cours de FLS auparavant? Quelle sorte de cours avez-vous suivi?
- Avez-vous participé à d'autres activités visant à améliorer votre compétence, comme par exemple, des échanges, des rencontres avec des membres d'une communauté francophone, de la correspondance écrite, de la lecture ou des films en français, etc?

Attitude envers le français

- Qu'est-ce qui vous a motivé à apprendre le français au départ?
- Qu'est-ce qui vous a poussé à prendre des cours de grammaire?
- Est-ce que la grammaire est importante pour vous? Pourquoi?

Autres facteurs

- Y a-t-il d'autres facteurs, qui selon eux, devraient être mentionnés?
- Est-ce qu'il y a des questions que nous n'avons pas abordées et qui, selon vous, mériteraient qu'on y accorde de l'attention?
- Impressions du participant par rapport à un événement particulier qui serait survenu pendant le déroulement dans la salle de classe - Parlez-moi de cet incident. Selon vous, quel effet cela a-t-il eu sur le déroulement de la tâche?
- Impressions du participant par rapport à un événement particulier qui serait survenu pendant le déroulement de la tâche accomplie en dyade - Parlez-moi de cet incident. Selon vous, quel effet cela a-t-il eu sur le déroulement de la tâche?

- Y a-t-il des aspects du climat de la salle de classe qu'il importe de souligner?
- Selon vous, le climat de la salle de classe est-il propice à l'apprentissage?
Existe-t-il des tensions entre certains étudiants qui rendent le climat peu propice à l'apprentissage
- Quels sont les points forts de cette classe?
- Quels sont les points faibles de cette classe?

Autres questions

- Que cherchiez-vous à faire quand... ?
- Pouvez-vous clarifier?
- Expliquez-moi la démarche qui vous a amené à cette réponse.

Conclure l'entrevue.

Remercier le participant d'avoir accepté de participer à l'entrevue et l'assurer que les renseignements recueillis pendant cette entrevue, ainsi que pour les entrevues ultérieures, demeureront confidentiels.

Prendre rendez-vous pour la prochaine rencontre :

Date : _____

Heure : _____

Notes de la chercheure :

ANNEXE J

Protocole d'entretien pour l'entrevue à l'intention de l'enseignante

Projet : la caractérisation de l'interaction dans le développement de la compétence grammaticale en français langue seconde

Date : _____
 Heure : _____
 Lieu : _____
 Personne interviewée : _____
 Intervieweur : _____
 Durée de l'entrevue : _____

Questions

Les questions qui suivent visent à recueillir des renseignements sur le contexte de la salle de classe, en particulier en ce qui concerne les méthodes et les principes d'enseignement utilisées par l'enseignant, la relation entre l'enseignant et le groupe-classe, le climat qui règne dans le cours ainsi que les impressions de l'enseignant au sujet de la tâche et du travail en dyade.

Méthodes et principes d'enseignement

- Quels sont les manuels et les ressources pédagogiques utilisés pour le cours?
- Qu'est-ce qui est important selon vous dans l'apprentissage de la grammaire? Sur quoi faut-il insister?

Climat de la salle de classe

- Y a-t-il des aspects qu'il importe de souligner?
- Selon vous, le climat de la salle de classe est-il propice à l'apprentissage?
- Existe-t-il des tensions entre certains étudiants qui rendent le climat peu propice à l'apprentissage?
- Quels sont les points forts de cette classe?
- Quels sont les points faibles de cette classe?

Impression de la tâche

- Selon vous, quelle est la valeur d'une tâche grammaticale comme celle-ci?
- Est-elle adaptée au niveau des étudiants?
- Utilisez-vous des tâches semblables dans le cadre de votre cours?

Impressions du travail en dyade

- Selon vous, quelle est la valeur du travail en dyade?
- Est-ce une pratique courante dans votre salle de classe?
- Généralement, les étudiants réagissent-ils favorablement ou défavorablement?

Perception de l'enseignant par rapport à des événements particuliers survenus pendant le déroulement de la tâche dans la salle de classe

- Parlez-moi de cet incident. Selon vous, quel effet cela a-t-il eu sur le déroulement de la tâche?

Perception de l'enseignant par rapport à des événements particuliers survenus pendant le déroulement de la tâche entre deux participants

- Parlez-moi de cet incident. Selon vous, quel effet cela a-t-il eu sur le déroulement de la tâche?

Perception de l'enseignant par rapport aux rapports entre les participants

- Quelles sont vos impressions des rapports entre les participants?

Conclure l'entrevue.

Remercier l'enseignant d'avoir accepté de participer à l'entrevue et l'assurer que les renseignements recueillis pendant cette entrevue, ainsi que pour les entrevues ultérieures, demeureront confidentiels.

Notes de la chercheure :

ANNEXE K**Tâche grammaticale**

Situation : Dans le cadre de votre travail dans une mission canadienne, vous et votre partenaire êtes chargés de planifier une rencontre entre des fonctionnaires canadiens et un groupe de fonctionnaires étrangers.

- Rédigez, avec l'aide de votre partenaire, un texte portant sur la préparation de cette rencontre à l'aide des mots présentés dans le texte qui suit.
- Vous devez ajouter au besoin tous les mots nécessaires (les articles et les prépositions par exemple) et modifier les mots qui doivent être accordés (les articles, les adjectifs, les verbes ou les noms par exemple) afin de produire un texte lisible et acceptable sur le plan grammatical.
- Ne changez pas l'ordre des mots.

Mots suggérés

L'année passer, nous avoir rencontre semblable. Avant commencer, nous pouvoir regarder de quel façon nous avoir organiser la dernier réunion. C'est l'ambassadeur qui avoir ouvrir la session. Ce être pareil année. Il avoir besoin d'un rétroprojecteur pendant son exposé, devoir durer environ 15 minutes. L'an dernier, le traiteur avoir préparer le café pendant que l'ambassadeur parler. Il falloir s'assurer que le traiteur préparer le café pour qu'il être prêt dès que l'ambassadeur avoir terminer son exposé. Quand il avoir finir, ce être la pause.