

LA CORRECTION DES ERREURS ÉCRITES EN CLASSE DE LANGUE ÉTRANGÈRE

Techniques, élaboration, acquisition

Francesca La Russa

studi AltLA **15**

AltLA

studi AltLA 15

LA CORRECTION DES ERREURS ÉCRITES EN CLASSE DE LANGUE ÉTRANGÈRE

Techniques, élaboration, acquisition

FRANCESCA LA RUSSA

Milano 2022

L'AItLA pubblica una collana di monografie e di collettanee sui diversi temi della linguistica applicata. I manoscritti vengono valutati con i consueti processi di revisione di pari per assicurarne la conformità ai migliori standard qualitativi del settore. I volumi sono pubblicati nel sito dell'associazione con accesso libero a tutti gli interessati.

Comitato scientifico

Cecilia Andorno, Giuliano Bernini, Simone Ciccolone, Silvia Dal Negro, Maria Elena Favilla, Anna De Meo, Laura Gavioli, Antonietta Marra, Natacha S.A. Niemants, Elena Nuzzo, Jacopo Saturno, Lorenzo Spreafico, Marilisa Vitale.

© 2022 AItLA - Associazione Italiana di Linguistica Applicata
Via Cartoleria, 5
40100 Bologna - Italy
email: info@aitla.it
sito: www.aitla.it



Edizione realizzata da
Officinaventuno
Via Flli Bazzaro, 18
20128 Milano - Italy
email: info@officinaventuno.com
sito: www.officinaventuno.com

ISSN: 2724-4830

ISBN edizione cartacea: 978-88-97657-52-1

ISBN edizione digitale: 978-88-97657-53-8

edizione digitale distribuita secondo la licenza Creative Commons CC BY NC ND



Sommaire

Liste des abréviations	5
Résumé	7
Introduction	9

PARTIE I

Cadre théorique : l'erreur et le feedback correctif

CHAPITRE 1	
Qu'est-ce que l'erreur ?	15
CHAPITRE 2	
Le feedback correctif	41

PARTIE II

Une expérimentation sur le feedback correctif écrit

CHAPITRE 3	
Présentation de l'étude expérimentale	77
CHAPITRE 4	
Méthodologie d'enquête et d'analyse	101
CHAPITRE 5	
Analyse des performances des trois groupes	123

PARTIE III

Propositions pédagogiques

CHAPITRE 6	
Propositions pédagogiques pour l'amélioration des pratiques correctives dans l'enseignement/apprentissage des langues	153
Conclusion	161
Remerciements	167
Bibliographie	169
Table des illustrations et des annexes	185
Annexes	187
Biographie	199

Liste des abréviations

AC :	Analyse Contrastive
AE :	Analyse des Erreurs
CECRL :	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
FC :	Feedback Correctif
FCD :	Feedback Correctif Direct
FCI :	Feedback Correctif Indirect
IL :	Interlangue
L :	Lexique
L1 :	Langue première
L2 :	Langue seconde
LC :	Langue Cible
LE :	Langue Étrangère
LM :	Langue Maternelle
LV :	Langue Vivante
MS :	Morphosyntaxe
MT :	Méthode Traditionnelle
MD :	Méthode Directe
MAO :	Méthode Audio-Orale
O :	Orthographe
PA :	Perspective Actionnelle
RAL :	Recherche en Acquisition des Langues
SGAV :	(méthode) Structuro-Globale Audio-Visuelle

Codifications employées pour l'analyse

GFD :	Groupe Feedback Direct
GFI :	Groupe Feedback Indirect
GC :	Groupe de Contrôle
PE1 :	Production Écrite 1 (pré-test)
PE2 :	Production Écrite 2 (post-test immédiat)
PE3 :	Production Écrite 3 (post-test différé)
PO1 :	Production Orale 1 (pré-test)
PO2 :	Production Orale 2 (post-test immédiat)
PO3 :	Production Orale 3 (post-test différé)
RA :	Réécriture A (séance 2 de la session A)
RB :	Réécriture B (séance 2 de la session B)
Rév.A :	Révision A (séance 2 de la session A)

Rév.B : Révision B (séance 2 de la session B)

TA : Texte A (séance 1 de la session A)

TB : Texte B (séance 1 de la session B)

Nous indiquerons dans la suite l'abréviation entre parenthèses lors de la première occurrence du terme dans le texte.

Résumé

Le feedback correctif écrit, c'est-à-dire l'intervention de l'enseignant en réponse à l'erreur de l'apprenant, est une technique très utilisée dans l'interaction didactique en classe. Si les chercheurs travaillant sur l'acquisition des langues s'accordent généralement à penser que le feedback correctif joue un rôle dans le développement des compétences de l'apprenant, l'identification de la technique correctrice écrite la plus appropriée pour favoriser ce développement fait encore aujourd'hui l'objet de nombreuses controverses (Bitchener & Storch 2016). Parmi la multitude de techniques correctives, le feedback direct – c'est-à-dire la reformulation de la forme erronée par l'enseignant – et le feedback indirect – c'est-à-dire le fait de signaler la forme erronée de manière implicite, sans en donner la correction – sont les plus étudiées dans la littérature francophone, italophone et anglo-saxonne.

Si l'efficacité de la correction dépend en partie de la technique adoptée par l'enseignant, la manière dont elle est élaborée par les apprenants ainsi que d'autres variables contextuelles, individuelles et linguistiques peuvent également affecter son potentiel acquisitionnel.

Notre travail se propose de comparer les effets des deux techniques correctives susmentionnées dans le processus d'acquisition en L2 et, en même temps, d'évaluer l'impact des autres variables qui affectent l'assimilation du feedback.

Pour ce faire, nous avons conduit une étude expérimentale sur vingt-six apprenants francophones qui étudient l'italien comme troisième langue étrangère au lycée. Ils ont été répartis en trois groupes : un groupe a reçu le feedback direct, un groupe a reçu le feedback indirect et un groupe de contrôle n'a pas reçu le feedback. Le protocole d'enquête a prévu : un pré-test (production orale et production écrite), une phase de traitement avec le feedback correctif écrit (écriture – correction – révision et réécriture), un post-test immédiat et un post-test différé (production orale et production écrite).

Les résultats obtenus montrent que les groupes qui ont reçu le feedback écrit obtiennent de meilleurs résultats par rapport au groupe de contrôle, tant dans la révision du texte que dans les productions écrites et orales subséquentes. Le niveau d'engagement montré par les apprenants dans l'élaboration de la correction affecte leurs résultats : à un niveau d'engagement plus élevé correspondent de meilleurs résultats. Quant à la comparaison entre les deux techniques correctives, le feedback indirect semble être légèrement plus efficace pour la révision du texte, en revanche le feedback direct s'avère plus efficace dans les productions écrites et orales subséquentes.

Riassunto

Il feedback correttivo scritto, ovvero l'intervento dell'insegnante in risposta all'errore dell'apprendente, è una tecnica ampiamente utilizzata nell'interazione didattica in classe. Se generalmente i ricercatori che lavorano sull'acquisizione delle lingue seconde concordano sul fatto che il feedback correttivo giochi un ruolo nello sviluppo della competenza linguistica degli apprendenti, l'identificazione della tecnica correttiva scritta più adatta a promuovere questo sviluppo è ancora oggi oggetto di controversie (Bitchener & Storch 2016). Tra la moltitudine di tecniche correttive, il feedback diretto, cioè la riformulazione della forma sbagliata da parte dell'insegnante, e il feedback indiretto, ovvero l'indicazione implicita della forma sbagliata, senza dare la correzione, sono i più studiati.

Se l'efficacia della correzione dipende in parte dalla tecnica adottata dall'insegnante, anche il modo in cui viene elaborata dagli studenti e alcune variabili contestuali, individuali e linguistiche, possono influire sull'efficacia del feedback.

Il nostro obiettivo è quello di confrontare gli effetti delle due tecniche correttive precedentemente menzionate nel processo di acquisizione della L2 e, allo stesso tempo, di valutare l'impatto di alcune variabili che influenzano l'assimilazione del feedback.

A tale scopo, abbiamo condotto uno studio sperimentale su ventisei studenti francofoni dell'italiano come terza lingua straniera al liceo. Gli informanti sono stati divisi in tre gruppi: un gruppo ha ricevuto feedback diretto, un gruppo ha ricevuto feedback indiretto e il gruppo di controllo non ha ricevuto feedback. Il protocollo di indagine ha previsto: un pre-test (produzione scritta e orale), una fase di trattamento con il feedback correttivo scritto (scrittura - correzione - revisione e riscrittura), un post-test immediato e un post-test differito (produzione scritta e orale).

I risultati dello studio mostrano che i gruppi che hanno ricevuto il feedback scritto hanno ottenuto risultati migliori rispetto al gruppo di controllo, sia nella revisione del testo che nelle successive produzioni scritte e orali. Il livello di coinvolgimento mostrato dagli studenti nello sviluppo della correzione influenza i loro risultati: un livello di coinvolgimento più alto corrisponde a risultati migliori. Per quanto riguarda il confronto tra le due tecniche correttive, il feedback indiretto sembra essere stato leggermente più efficace per la revisione del testo, invece il feedback diretto è stato più efficace nelle successive produzioni scritte e orali.

Introduction

Pour promouvoir le développement des compétences en langue seconde (L2), les apprenants doivent être exposés à une quantité suffisante d'input en L2. Bien que nécessaire, la simple « évidence positive » (*positive evidence*, voir Gass 2005) – c'est-à-dire des modèles d'énoncés possibles et grammaticalement corrects en langue cible – fournie par l'input n'est pas suffisante en elle-même. Pour progresser dans l'acquisition, les apprenants doivent également recevoir de l'« évidence négative » (*negative evidence*) – c'est-à-dire des indications sur les énoncés incorrects ou inacceptables en langue cible – et concentrer leur attention sur la forme linguistique. Cela est possible grâce au feedback correctif (FC), qui peut être défini comme « *an indication to the learners that his or her use of the target language is incorrect* »¹ (Lightbown & Spada 1999 : 172).

Alors que le feedback oral peut interrompre le flux communicatif, le feedback sur la production écrite est une intervention sur la forme moins intrusive, puisque les apprenants ne l'élaborent qu'après que le sens a été communiqué (Polio *et al.* 1998). Si la production en temps réel et l'élaboration du feedback oral peuvent entraîner une surcharge cognitive, ce problème ne se pose pas avec le feedback écrit, car les apprenants ont suffisamment de temps et de ressources cognitives pour comparer leur production avec la correction reçue et repérer les écarts entre les deux. Cela peut faciliter la restructuration de l'interlangue et les aider à se rapprocher des formes « standard » de la L2 (Van Beuningen 2010).

Dans le passé, l'utilité du FC a été remise en question par Truscott (1996) qui a proposé d'abandonner la correction dans l'enseignement des langues en affirmant qu'il n'y avait aucune preuve empirique de l'efficacité du feedback dans la promotion de l'acquisition et qu'il pouvait même être nuisible et frustrant pour les étudiants. Suite à ces affirmations, un nombre croissant de recherches a été produit en faveur du FC écrit² et, de nos jours, les enseignants et les chercheurs conviennent généralement qu'il joue un rôle fondamental dans le développement des compétences linguistiques des apprenants.

Comme Ferris & Kurzer (2019) l'ont expliqué plus tard, la focalisation des études sur le FC écrit s'est déplacée : se demander si les enseignants devraient four-

¹ « Une indication aux apprenants que leur utilisation de la langue cible est incorrecte » (notre traduction).

² Par exemple, Fathman & Whalley (1990) ; Ashwell (2000) ; Ferris & Roberts (2001) ; Sheen (2007) ; Van Beuningen *et al.* (2008) ; Bitchener (2008) ; Bitchener & Knoch (2008 ; 2010a ; 2010b) ; Ellis *et al.* (2008) ; Sheen *et al.* (2009) ; Ferris (2012) ; Shintani & Ellis (2013) ; Shintani *et al.* (2014) ; Stefanu (2014) ; Rummel (2014) ; Guo (2015).

nir (ou pas) le FC a laissé la place à une autre question, à savoir quelle serait la meilleure manière de le faire. L'un des aspects qui a été examiné, mais qui reste encore objet de débat, est l'identification de la technique correctrice la plus efficace. Parmi la multitude de techniques correctives écrites, le feedback direct – c'est-à-dire la reformulation de l'erreur par l'enseignant – et le feedback indirect – c'est-à-dire le fait de signaler la forme erronée de manière implicite, sans en donner la correction – sont les plus étudiées, mais les résultats des études les comparant sont contradictoires³.

D'une manière générale, les auteurs qui prônent la supériorité du feedback direct affirment que celui-ci est plus clair et immédiat pour les apprenants et leur fournit les informations suffisantes pour remédier aux erreurs les plus complexes. Au contraire, les auteurs qui jugent le feedback indirect plus efficace affirment qu'il favorise une réflexion métalinguistique plus approfondie et encourage la capacité d'autocorrection des apprenants qui sont, dans cette démarche, plus actifs car ils doivent remédier, eux-mêmes, aux erreurs commises.

De plus, si l'efficacité du feedback dépend en partie de la technique adoptée par l'enseignant, la manière dont il est élaboré par les apprenants ainsi que d'autres variables contextuelles, individuelles et linguistiques, peuvent affecter son potentiel acquisitionnel. Il est par conséquent nécessaire de prendre en compte le contexte sociolinguistique d'apprentissage de la L2 ; le profil linguistique des apprenants et, notamment, les langues dans leur répertoire verbal (leur langue maternelle ou de première socialisation et les autres langues apprises/acquises) et leur niveau de compétence en L2 ; le type d'erreurs (morphosyntaxiques, lexicales, orthographiques) produites.

Enfin, si de nombreuses recherches expérimentales ont été menées sur les effets du feedback écrit sur l'apprentissage de l'anglais L2, très peu d'études ont été conduites⁴, à notre connaissance, sur des apprenants d'autres langues et, notamment, de l'italien.

Ce travail se propose de mener une réflexion aussi bien théorique qu'empirique sur le rôle et la valeur du feedback dans une perspective acquisitionnelle. Dans ce cadre, nous visons à comparer les effets des deux techniques correctives susmentionnées, non seulement sur la réécriture d'un même texte mais également sur le développement de l'interlangue des apprenants, observable dans les productions écrites et orales subséquentes dans un laps de temps plus long. Par ailleurs, des facteurs tels que la manière dont les apprenants élaborent la correction, leur profil linguistique ainsi que le type d'erreurs produites ont été pris en compte dans le but de mieux comprendre quelles variables peuvent affecter l'assimilation du feedback et, plus généralement, l'acquisition de la L2.

³ Par exemple, pour Sheen (2007) ; Bitchener (2008) ; Bitchener & Knoch (2008) ; Ellis *et al.* (2008) le feedback direct est plus efficace alors que pour Lalande (1982) ; Ferris & Helt (2000) ; Ferris (2006) c'est le feedback indirect qui est plus efficace.

⁴ Voir par exemple Alberti & Nuzzo (2014) ; La Russa & Nuzzo (2016) ; La Russa (2017).

Pour ce faire nous avons conduit une étude expérimentale sur un échantillon de référence de vingt-six apprenants francophones ayant l'italien comme LV3 au Lycée Victor Louis de Bordeaux, où nous avons enseigné en tant qu'assistante de langue italienne pour l'année scolaire 2016/2017.

Les questions de recherche qui constituent le fil rouge de notre travail sont les suivantes :

- 1.a. Quels sont les effets du feedback, direct ou indirect, sur la réécriture du texte ?
- 1.b. Quelle est la technique correctrice la plus efficace ?
- 2.a. Quels sont les effets de la manière dont les apprenants élaborent la correction sur la réécriture du texte ?
- 2.b. Quelle est la relation entre le type de feedback reçu et la manière dont les apprenants élaborent la correction ?
- 3.a. Quels sont les effets du feedback, direct ou indirect, sur les productions écrites et orales subséquentes des apprenants ?
- 3.b. Quelle est la technique correctrice la plus efficace ?
4. Quels sont les effets du feedback direct et du feedback indirect selon le type d'erreur traité ?

Sur la base des études expérimentales conduites sur le feedback correctif à l'écrit, nous croyons que le feedback correctif peut avoir des effets positifs tant sur la réécriture du même texte que, plus largement, sur l'acquisition linguistique. Dans les deux cas, la technique qui pourrait s'avérer plus efficace, en vertu du fait qu'elle provoque une élaboration plus approfondie et un engagement plus actif de la part des apprenants, pourrait être le feedback indirect. Néanmoins, le feedback direct pourrait s'avérer également efficace, notamment pour les erreurs portant sur des formes linguistiques plus idiosyncratiques, ou encore sur des structures non encore acquises par les apprenants.

Ce volume est destiné aux enseignants de langue étrangère, aux étudiants, futurs enseignants, et à tous ceux qui travaillent dans le domaine de l'enseignement des langues. Après une présentation approfondie des hypothèses théoriques relatives à la correction des erreurs écrites, les résultats d'une analyse qualitative et quantitative basée sur un corpus de données authentiques seront présentés. L'objet de l'étude est représenté par les stratégies de correction des erreurs écrites dans les classes d'italien comme langue étrangère. Le but du travail est de stimuler le lecteur à réfléchir et à comparer avec ses propres méthodes de correction.

Cet ouvrage se constitue ainsi de trois parties. Dans la première partie seront exposées les théories de référence sur lesquelles s'appuie notre recherche. Plus particulièrement, dans le chapitre 1 sera tout d'abord présentée et définie la notion d'« erreur ». Ensuite, nous tracerons un historique de son statut dans les différents courants théoriques qui décrivent les processus d'acquisition d'une langue seconde et dans les diverses méthodes d'enseignement/apprentissage des L2.

Dans le chapitre 2, après avoir défini les notions d'« acquisition linguistique » et celle de « feedback correctif » et avoir examiné le rôle du feedback dans l'acquisition d'une L2, nous passerons en revue les études conduites sur le feedback correctif, tant à l'oral qu'à l'écrit. L'accent sera particulièrement mis sur le feedback écrit et notamment sur la distinction entre feedback direct et feedback indirect ainsi que sur leur efficacité respective. Enfin, nous aborderons la manière dont les apprenants élaborent le feedback écrit en nous fondant sur les études conduites dans une perspective interactionniste et socioculturelle.

La deuxième partie sera consacrée à la présentation d'une étude expérimentale ciblée sur le feedback correctif à l'écrit. Ainsi, dans le chapitre 3, nous définirons dans le détail l'objet d'étude ainsi que les objectifs et les variables en jeu. Nous présenterons les questions de recherche et les hypothèses de départ, ainsi que les caractéristiques du contexte dans lequel l'expérimentation a eu lieu et des informateurs constituant notre échantillon de référence.

Dans le chapitre 4, nous retracerons toutes les étapes de la mise en place de notre méthodologie d'enquête : de la collecte des données constituant notre corpus de référence à l'élaboration des supports et des tâches effectuées par les apprenants, à la méthodologie d'analyse que nous avons appliquée à l'étude du corpus en partant de nos questions de recherche.

Dans le chapitre 5, nous effectuerons d'abord une analyse quantitative, puis qualitative, et enfin comparative des différentes données collectées auprès des trois groupes d'informateurs constituant notre échantillon de référence (groupe feedback direct, groupe feedback indirect et groupe de contrôle).

Dans la troisième partie, au chapitre 6, nous proposerons des pistes pédagogiques pour l'optimisation des pratiques correctives des erreurs écrites en classe de langue. Des exemples pratiques d'activités de réflexion sur l'erreur et le feedback correctif adressées à la formation des futurs enseignants seront également fournis.

PARTIE I

CADRE THÉORIQUE :
L'ERREUR ET LE FEEDBACK CORRECTIF

CHAPITRE 1

Qu'est-ce que l'erreur ?

C'est à partir des travaux de Corder (1967 ; 1974 ; 1981) qu'un intérêt particulier pour l'étude des erreurs des apprenants se développe en linguistique. Ce sont ces travaux que nous allons ainsi prendre comme point de repère pour situer notre travail de recherche.

Selon Corder (1981), il existe deux raisons principales qui motivent l'étude des erreurs. D'une part, une raison didactique, d'après laquelle comprendre la nature des difficultés des apprenants est nécessaire pour proposer des interventions aptes à les corriger et, d'autre part, une raison psycholinguistique, selon laquelle les erreurs sont un moyen (conscient ou pas) adopté par l'apprenant pour apprendre et vérifier l'efficacité de son système linguistique en construction (Berthoud & Py 1993). Quelle que soit la perspective adoptée, étudier les erreurs des apprenants est fondamental pour comprendre le processus d'acquisition linguistique et s'avère nécessaire afin de suggérer le bien-fondé de propositions didactiques aptes à améliorer les techniques et les procédés de remédiation.

Dans ce chapitre, nous allons donner une définition de la notion d'erreur. Nous tracerons ensuite un historique du statut de l'erreur à partir des années 1950 – période à laquelle les premières études systématiques sur l'erreur se développent grâce à l'essor de l'analyse contrastive – à nos jours, afin de voir de quelle manière elle a été appréhendée par les différents courants théoriques, et quels ont été les apports de ces études pour la didactique des langues, notre domaine de recherche.

1.1 *Vers une définition de l'erreur*

Définir l'erreur n'est une opération ni simple ni immédiate. La frontière entre erreur et faute, et entre erreur et non-erreur est souvent ténue. Ainsi, nous définirons l'erreur en procédant par approximations progressives : tout d'abord, nous soulignerons la différence entre erreur et faute ; puis, nous réfléchirons à la détermination de l'erreur par rapport à la norme ; nous procéderons enfin à une première définition de l'erreur telle qu'elle sera utilisée dans ce travail de recherche.

La première étape pour définir l'« erreur » est ainsi de la situer par rapport à la « faute » car ces deux termes sont souvent encore confondus par les non spécialistes. Contrairement à une représentation diffusée, même les locuteurs (dits) natifs commettent des erreurs, il s'agit par exemple des lapsus ou des trous de mémoire, causés par la fatigue ou par des conditions psychologiques liées à un contexte particulier ou aux émotions. Toutefois, ces erreurs sont, dans la majorité des cas, différentes de celles dues à une connaissance imparfaite et non encore stabilisée du

système de la langue cible. Il est ainsi nécessaire d'opérer une première distinction importante entre les « fautes » dues aux circonstances occasionnelles et les « erreurs » qui reflètent la connaissance encore partielle du système linguistique dont dispose le sujet à un moment donné de son apprentissage.

Comme le précise Cuq (dir.) (2003 : 101) : « On distingue ordinairement les erreurs de compétence (récurrentes et non susceptibles d'autocorrection) et les erreurs de performance (occasionnelles, non répétitives et présentes à la conscience du locuteur) ».

Cette distinction est liée aux notions chomskyennes de « performance » et de « compétence » (Chomsky 1965). Par le terme de « faute » nous désignons un problème de performance, c'est-à-dire un échec d'exécution lors de la production ou la compréhension d'énoncés, alors que nous considérons comme « erreur » un dysfonctionnement systématique attribuable à une faille dans la « compétence transitoire » (*transitional competence*, Corder 1981 : 10) de l'apprenant, ou à sa capacité à produire et/ou à comprendre des énoncés (Corder 1967 ; 1981 ; Besse & Porquier 1984). Les fautes appartiennent, ainsi, au domaine psychologique alors que les erreurs systématiques reflètent, quant à elles, les étapes du processus d'apprentissage. C'est sur ces dernières que nous nous concentrerons ici.

Corder (1981 : 22) définit l'erreur comme un énoncé de l'apprenant qui n'est pas bien formé selon les règles de la langue cible : « *It is [the learner's sentence] superficially ill-formed according to the rules of the target language* »¹.

D'autres définitions font référence à l'erreur comme une déviation par rapport à la norme de la langue cible. Par exemple, dans le domaine de la didactique des langues, Debyser *et al.* la définissent comme « un écart par rapport à la réalisation attendue de la norme dans un contexte donné » (1967 : 10) ; Bailly la qualifie de « comportement langagier (en compréhension ou en production) qui ne correspond pas à la norme grammaticale, lexico-sémantique, phonologique ou pragmatique, de L2 » (1998 : 87) ; ou encore Cuq (dir.) (2003 : 86) la définit comme un « écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé ».

Les quelques définitions que nous venons de mentionner ont recours – de manière explicite et/ou implicite – aux notions de grammaticalité et d'acceptabilité par rapport à la norme, consubstantielles à la notion même d'erreur. Mais que désigne-t-on par ces notions ?

1.1.1 La grammaticalité, l'acceptabilité et la norme

Le critère de grammaticalité concerne la grammaire de la langue qui détermine si l'énoncé produit respecte ou non ses règles morphologiques, lexicales, syntaxiques et orthographiques ; juger de la grammaticalité d'un énoncé, c'est-à-dire s'il est conforme ou non aux règles de la grammaire de la langue. Toutefois, ce critère ne

¹ « Il n'est pas [l'énoncé de l'apprenant] superficiellement bien formé selon les règles de la langue cible » (notre traduction).

tient compte que d'une des composantes (linguistique) de la compétence de communication.

Hymes (1972), en accord avec les principes fondateurs de l'ethnographie de la communication et en réaction à la notion de compétence linguistique de Chomsky², souligne la nécessité de prendre en compte non seulement les aspects linguistiques mais également les aspects sociaux du langage. Il propose ainsi la notion de « compétence de communication » pour désigner la capacité d'un locuteur à produire et interpréter des énoncés de manière appropriée à la situation de communication dans laquelle il se trouve, en prenant en compte les différents facteurs qui la caractérisent (cadre spatio-temporel, identité, relation et rôles sociaux des participants, type de discours, thème de l'échange, intention de communication) ; ce que Gumperz (1989) appelle « indices contextuels ».

Ainsi, outre la compétence linguistique ou grammaticale, c'est-à-dire la connaissance et la capacité d'utiliser correctement les structures morphologiques, syntaxiques, lexicales et phonologiques de la langue, la compétence de communication inclut aussi :

- la compétence sociolinguistique, c'est-à-dire la connaissance des règles socioculturelles d'emploi de la langue ;
- la compétence pragmatique, à savoir la connaissance des règles du discours qui permettent d'utiliser les formes linguistiques appropriées en fonction de la situation et de l'intention de communication d'une part et, d'autre part, d'assurer la cohésion et la cohérence des différents types de discours produits ;
- la compétence stratégique, à savoir la capacité d'utiliser les stratégies verbales et non verbales pour atteindre un objectif donné et/ou pour compenser les ratés de la communication (Canale & Swain 1980 ; Moirand 1982).

La compétence suffisante pour produire des phrases grammaticales, susceptibles d'être comprises, peut donc être « insuffisante pour produire des phrases susceptibles d'être écoutées, des phrases propres à être reconnues comme recevables dans toutes les situations où il y a lieu de parler » (Bourdieu 1982 : 42). Il est possible que certains énoncés soient grammaticalement corrects et qu'ils ne soient pas considérés erronés dans certaines situations, comme par exemple dans la langue des échanges ordinaires entre amis, tandis que, dans d'autres circonstances, comme une rédaction écrite formelle, ils sont jugés inacceptables et donc erronés.

C'est ici que l'idée de « norme » entre en jeu. Pour définir ce concept nous remontons à la dichotomie saussurienne entre « langue » et « parole ». La première étant un « système de signes distincts correspondant à des idées distinctes » (Saussure 1916 : 16), code partagé par tous les sujets parlants, et la seconde étant

² Par cette notion Chomsky fait référence aux connaissances des règles grammaticales qu'un locuteur natif idéal a de sa langue. Ces connaissances concernent les structures phonologiques, morphologiques et syntaxiques de la langue et leur fonctionnement, et elles sont dissociées des conditions sociales de production de la parole.

l'utilisation du code par des sujets parlants dans des situations particulières de communication.

Coseriu (1952) développe la dichotomie de Saussure et propose une distinction entre la « Langue » comme système qui comprend l'ensemble de signes et de règles qui régissent les rapports entre les signes, l'« Usage » qui est l'exploitation de ces règles, et la « Norme » qui est le choix d'un usage parmi d'autres. La « Norme » désigne en effet un usage dominant qui sert de modèle pour l'utilisation de la langue et qui détermine les formes linguistiques dites standards.

Le concept de « langue standard » se superpose ainsi à celui de norme. D'après Berruto (1987), le concept de standard identifie une langue soumise à une codification réglementaire et qui sert de modèle de référence pour l'utilisation correcte de la langue et pour l'enseignement scolaire. Le standard indique ainsi une langue neutre du point de vue social, stylistique et géographique qui sert de modèle pour la communication entre les locuteurs d'une communauté linguistique nationale. Toutefois, comme l'affirme Gadet (2007) le standard est une idéologie plus qu'un usage effectif de la langue, car aucune langue n'est neutre ni se présente sous une forme figée, elle est plutôt un système instable et sujet aux changements et aux variations sociales et historiques.

Ainsi les notions de norme et de standard se trouvent liées à celle de variation, conséquence naturelle de la mise en place d'une norme, car s'il y a variation, c'est forcément par rapport à une norme.

La notion de variation trouve sa source dans les travaux de Labov (1972). En ligne avec Meillet (1921) qui avait souligné le caractère social de la langue, Labov pose les bases de la sociolinguistique variationniste fondée sur l'étude des liens entre variation linguistique et diversité sociale. Comme l'explique l'auteur, la langue est un fait social, non-systématique et hétérogène ; la variation consiste en la prise en compte des multiples réalisations langagières au sein d'un groupe social précis.

Les variations qui affectent la langue sont déterminées par différents critères, Coseriu (1973 : 135-152) en distingue quatre grands types :

- la variation diachronique : liée au temps, elle est historique ;
- la variation diatopique : spatiale ou régionale, elle est liée par exemple aux différents usages de la langue d'une région à l'autre ;
- la variation diastratique : sociale et démographique, elle concerne par exemple les différents usages de la langue selon la classe sociale à laquelle les locuteurs appartiennent ;
- la variation diaphasique (ou situationnelle ou stylistique) : liée à la situation de communication. Une même personne parle différemment et utilise différents registres linguistiques (registre soutenu, standard, familier, vulgaire) selon la situation de communication dans laquelle se déroule l'échange.

À ces quatre dimensions, Mioni (1983) ajoute la variation diamésique (du grec *mesos* : moyen) liée au moyen physique (par exemple écrit ou oral) employé pour communiquer.

D'après ce que nous venons de dire, la langue est un système en évolution constante selon les variations sociales et historiques. Par conséquent, l'enseignement linguistique ne peut se baser sur une langue standardisée qui nie la variation. À ce propos Gadet (2007 : 114) explique : « La standardisation ayant pris la forme d'une réduction de la variation, elle fonctionne sur des exclusions tendant à n'admettre qu'un seul usage comme correct ».

Si pour définir l'erreur nous prenons comme repère le standard, l'identification d'une forme comme erronée reposerait sur une opposition binaire : soit elle est conforme au standard, soit elle ne l'est pas et il s'agit donc d'une erreur. Néanmoins, comme nous venons de le voir, cette vision est trop simpliste et ne reflète pas la réalité d'emploi de la langue dans les différents contextes sociaux. Dans la définition de la notion d'erreur, il est ainsi nécessaire de tenir compte des différents types de variations mentionnés plus haut qui peuvent affecter l'acceptabilité des énoncés produits par les étudiants.

D'après ce que nous venons de dire, un énoncé grammatical peut être considéré inacceptable ou acceptable selon le contexte dans lequel il est produit. Si le critère de la grammaticalité reste assez objectif car il dépend des règles de la grammaire de la langue, le critère de l'acceptabilité est plus subjectif. La détermination de l'erreur reste ainsi extrêmement variable selon le jugement du destinataire de l'énoncé et ce en fonction de la variété de langue qu'il choisit comme repère. Comme l'écrit Santa (2006 : 10) : « *The error is a constructed artifact that does not exist outside of agreed conventions of language and subjective criteria that readers bring to a text* »³.

La subjectivité relative au critère d'acceptabilité ainsi que les variations de la langue selon les époques, les lieux, les contextes sociaux et les situations de communication renforcent la relativité du concept d'erreur et rendent difficile d'en donner une définition univoque.

1.1.2 Notre définition de l'erreur

Définir l'erreur et préciser ce que nous entendons par ce terme est néanmoins nécessaire pour situer et délimiter l'objet de cet ouvrage. Il faut premièrement préciser que la définition d'erreur que nous proposons ici se limite aux erreurs de production des apprenants d'une L2 et ne concernent par conséquent pas les erreurs de compréhension (orale ou écrite).

Deuxièmement, en ce qui concerne la définition même de cette notion, l'erreur sera considérée à partir de deux points de vue différents : du point de vue du locuteur non natif (pour nous, l'apprenant) et du point de vue du locuteur natif (pour nous, l'enseignant). Cela correspond à la distinction entre processus et produit : le processus d'application d'une règle interlinguistique non conforme à la L2 a comme produit une forme qui s'écarte de la norme de la L2. Ainsi, du point de vue de l'apprenant, la production d'un énoncé fautif renvoie à tester les hypothèses qu'il fait

³ « L'erreur est un artifice qui n'existe pas en dehors des conventions de la langue et des critères subjectifs que le lecteur apporte dans le texte » (notre traduction).

sur le fonctionnement de la langue cible à un moment donné de son apprentissage. Lorsque l'énoncé produit est corrigé, il peut se rendre compte que la règle qu'il était en train de tester est incorrecte et doit par conséquent être modifiée. Du côté de l'enseignant, il s'agit comme nous l'avons vu dans les définitions présentées d'un écart par rapport à la norme grammaticale, lexico-sémantique, phonologique et pragmatique de la langue et qui demande une remédiation.

Il nous semble enfin nécessaire de prendre aussi en compte le contexte dans lequel les énoncés des apprenants sont produits car le caractère relatif de l'erreur est lié au contexte dans lequel elle apparaît. En nous positionnant dans une linguistique de la variation, nous reprenons la définition donnée par Lennon (1991 : 182) qui considère l'erreur comme « *a linguistic form or combination of forms which, in the same context and under similar conditions of production, would in all likelihood not be produced by the learner's native speaker counterparts* »⁴.

Ainsi, en regroupant tous les éléments constitutifs de l'erreur que nous venons de citer, par le terme d'erreur nous nous référons à la production (processus) d'une catégorie de formes (produit) qui s'écarte de ce que les locuteurs natifs auraient produit dans un même contexte et qu'ils jugent inacceptables selon leur norme grammaticale, lexico-sémantique, phonologique ou pragmatique.

1.2 *Le statut de l'erreur : bref historique de la notion*

Comme l'affirme Marquillo-Larruy (2003), le statut de l'erreur n'est pas neutre mais dépend de la théorie sur laquelle on s'appuie pour l'appréhender. Les divers courants théoriques et méthodes d'enseignement des langues étrangères ont conçu l'erreur de façon différente.

Durant une très longue période, et notamment à partir du début du XXe siècle avec l'essor de la méthode directe en didactique des langues, l'erreur prend une connotation négative, étant jugée néfaste pour la motivation des élèves et plus généralement pour l'apprentissage de la langue. Cette connotation négative de l'erreur persiste également dans les années 1940 avec la méthode audio-orale et le courant de l'analyse contrastive, le premier à s'occuper de l'erreur de manière systématique. Ce n'est qu'à partir des années 1970 que l'on assiste à une réhabilitation du concept d'erreur. En effet, grâce à l'approche communicative et à l'analyse des erreurs, le focus se déplace de l'enseignant à l'apprenant, notamment sur la façon dont ce dernier apprend la langue. À l'origine de ce changement de perspective se trouve le déplacement de la question à laquelle l'on tente de répondre, à savoir le passage du « comment enseigne-t-on les langues ? » au « comment apprend-t-on les langues ? ». Comme le dit Porquier (1975 : 45) :

⁴ « Une forme ou une combinaison de formes linguistiques qui, dans le même contexte et dans des situations de production similaires, n'auraient pas été produites, avec toute probabilité, par un locuteur natif homologue de l'apprenant » (notre traduction).

Il y a eu une sorte de révolution copernicienne le jour où les linguistes appliqués ont compris que l'objet primordial de leur recherche devait être l'étudiant - celui qui apprend une langue - et que l'enseignement n'était qu'un des nombreux paramètres qui définissent sa situation ; dès lors, l'erreur cessait d'être une anomalie, la manifestation (il est vrai partiellement inévitable) d'un certain échec de l'enseignant et de sa méthode ; elle devenait une étape obligée de l'apprentissage, une des procédures par lesquelles l'étudiant maîtrisait progressivement une nouvelle langue.

Dans les pages suivantes, nous allons tout d'abord analyser le statut attribué à l'erreur dans les domaines de recherche/courants théoriques s'étant intéressés spécifiquement à l'erreur à partir des années 1950. Ensuite, nous retracerons brièvement l'évolution du regard porté sur l'erreur à travers les différentes méthodes en didactique des langues.

1.2.1 Le statut de l'erreur selon les domaines de recherche des années 1950 à nos jours

Nous allons aborder l'erreur selon quelques courants théoriques principaux, à savoir : l'analyse contrastive (années 1950-1960), l'analyse des erreurs (années 1970), la recherche sur l'acquisition des langues (années 1980-1990) et les travaux sur le plurilinguisme (années 2000).

1.2.1.1 Les années 1950-1960 : l'analyse contrastive

C'est grâce à l'analyse contrastive (AC) que sont développées des études systématiques sur l'erreur aux alentours des années 1950. Par l'utilisation de ce terme, nous nous référons aux travaux de psycholinguistique réalisés entre les années 1950 et 1960 principalement aux États-Unis par Lado et Fries, qui appliquent les principes de la linguistique structurale et du behaviorisme à l'enseignement des langues.

L'analyse contrastive a ainsi un double ancrage théorique : d'une part, la linguistique structurale distributionnelle de Bloomfeld qui conçoit la langue comme une structure, c'est-à-dire un système dans lequel les éléments se définissent par des relations d'équivalence ou d'opposition et, d'autre part, la psychologie behavioriste de Skinner d'après laquelle les comportements verbaux en langue seconde sont acquis à partir d'un système d'habitudes assimilées en langue maternelle. Selon ces deux courants théoriques, l'apprentissage consiste dans le transfert de savoirs d'un système linguistique – celui de la langue maternelle – à un autre – celui de la langue cible – qui est différent, d'où les erreurs. D'après Lado (1957 : 2) les individus ont tendance à transférer les caractéristiques formelles et sémantiques de leur langue maternelle dans la langue étrangère, tant en production qu'en réception :

Individuals tend to transfer the forms and meanings and the distribution of forms and meanings of their native language and culture to the foreign language and culture — both productively and when attempting to speak the language and to act in

the culture and receptively when attempting to grasp and understand the language and culture as practiced by natives⁵.

L'idée de base est que les formes de la langue étrangère qui sont similaires à la langue maternelle de l'apprenant sont faciles à apprendre ; en revanche, ce qui est différent donne lieu à des difficultés d'apprentissage : « *those elements that are similar to this native language will be simple for him, and those elements that are different will be difficult* »⁶ (Lado, 1957 : 2). C'est ce qu'on qualifie d'interférence.

À cet égard, plus tard, Klein (1986 : 25) parlera de transfert positif et de transfert négatif. Le transfert positif est le transfert des structures de la langue étrangère qui coïncident avec celles de la langue maternelle (LM). Le transfert négatif, ou interférence, est le transfert des structures qui diffèrent d'une langue à l'autre et qui produit des erreurs :

Those structures of the second language that coincide with corresponding structures of the first language are assimilated with great ease as a result of 'positive transfer.' Contrasting structures, on the other hand, present considerable difficulty and give rise to errors as a result of 'negative transfer' or 'interference' between the two contrasting languages⁷.

Ainsi l'« hypothèse forte » de l'AC est que la confrontation structurelle de la langue maternelle et de la langue cible doit permettre de prévoir et de prévenir toutes les difficultés rencontrées par les apprenants. L'erreur, qui provient essentiellement des interférences avec la langue maternelle, doit être prévue et corrigée afin d'éviter tout comportement verbal erroné. Rappelons que l'AC ne prend en compte que la langue maternelle et la langue cible, les autres langues faisant (éventuellement) partie du répertoire linguistique de l'apprenant ne sont pas ici prises en compte.

Toutefois, l'observation des erreurs effectivement commises par les apprenants montre les limites de cette démarche : l'AC prédit des fautes qui ne se réalisent pas toujours et ignore celles qui peuvent en revanche se produire. Comme le souligne Porquier (1977), les interférences n'ont pas lieu entre les deux langues, mais entre un système linguistique déjà acquis et un système provisoire qui n'est pas celui de la langue cible, mais ce que l'apprenant connaît de ce système à un moment précis de son apprentissage. Par conséquent, l'analyse fondée sur la comparaison des deux sys-

⁵ « Les individus ont tendance à transférer les formes, les significations et la distribution des formes et des significations de leur langue et culture d'origine à la langue et à la culture étrangère – tant en production et quand ils cherchent à parler la langue et à agir dans la culture, qu'en réception quand ils cherchent à saisir et à comprendre la langue et la culture telles qu'elles sont pratiquées par les locuteurs natifs » (notre traduction).

⁶ « Les éléments qui sont semblables à cette langue maternelle seront simples pour lui, et les éléments qui sont différents seront difficiles » (notre traduction).

⁷ « Les structures de la langue seconde qui coïncident avec les structures correspondantes de la langue première sont assimilées avec une grande facilité grâce à un « transfert positif ». Par contre, les structures contradictoires présentent des difficultés considérables et donnent lieu à des erreurs en raison d'un « transfert négatif » ou d'une « interférence » entre les deux langues divergentes » (notre traduction).

tèmes linguistiques n'est pas en mesure de prévoir toutes les difficultés rencontrées par l'apprenant. Dans la même perspective, dans un article de 1984, Py pointe l'absence de la prise en compte de l'activité d'élaboration de l'apprenant. En effet, l'AC se fonde sur la comparaison de deux langues (langue maternelle et langue cible) sans tenir compte du rôle de médiation de l'apprenant qui met en relation les deux (ou plusieurs) systèmes de manière plus individualisée. Par conséquent, si l'AC s'avère inefficace comme outil prédictif des transferts produits par les apprenants, elle peut, en revanche, être un instrument précieux pour l'explication rétrospective de ceux-ci (Py 1984).

1.2.1.2 Les années 1970 : l'analyse des erreurs

L'analyse des erreurs (AE) qui se développe dans les années 1970 se dégage de l'orientation linguistique de l'AC avec un regard davantage psycholinguistique, prenant en compte le rôle que l'apprenant endosse dans son apprentissage. L'erreur est désormais vue comme une manifestation de la compétence transitoire en langue cible.

Cette vision de l'erreur se caractérise par un changement radical des théories de référence. Les développements de la linguistique, de la psychologie et de la psycholinguistique apportent d'autres explications sur la source des erreurs. La linguistique générative de Chomsky (1970⁸) remet en cause les théories behavioristes. Du côté de la psychologie cognitive, notamment en France, le constructivisme⁹ (Piaget 1970) s'oppose aussi au behaviorisme. L'apprentissage est désormais conçu en tant qu'activité mentale de réaménagement des données et d'élaboration de schémas. Cela se fait par simple assimilation, lorsque l'individu assimile ce qui est conforme à ses schémas cognitifs initiaux, ou par accommodation quand les nouvelles connaissances élargissent les structures existantes en créant de nouveaux schémas. L'individu développe des compétences par degrés successifs de complexification : à sa naissance il est comme une sorte de *tabula rasa*, il construira ses compétences procédant par tentatives et traversant différents états de compétence transitoire. L'une des sources du progrès dans le développement des connaissances est à chercher dans les déséquilibres qui obligent le sujet à dépasser son état présent. Ces déséquilibres constituent un facteur de motivation qui donne lieu à des rééquilibrages sans lesquels la connaissance demeurerait statique. Comme tout apprentissage, dans l'acquisition de la langue étrangère, l'individu passe par des étapes successives de compétences transitoires à travers des déséquilibres et rééquilibrages successifs.

En s'inspirant de la linguistique générative de Chomsky et du constructivisme de Piaget, le psycholinguiste Corder (1974) introduit l'analyse des erreurs dans le

⁸ D'après Chomsky l'apprentissage d'une langue est un parcours créatif de découverte et de formation de règles. Il affirme que : a) la faculté de langage est innée ; b) les individus sont programmés pour découvrir des régularités dans la langue ; c) ils sont guidés par leur connaissance innée permettant de savoir ce qu'est la régularité.

⁹ L'approche constructiviste de l'apprentissage met l'accent sur l'activité du sujet, acteur de son développement, dans la construction des connaissances lors des interactions avec son environnement. Le psychique est construit progressivement à travers l'échange avec le milieu physique et social.

domaine de l'acquisition des langues. Il rejette le caractère aléatoire des erreurs et rend saillante leur dimension systématique. Il démontre que l'apparition d'erreurs dans l'apprentissage linguistique est un phénomène naturel et inévitable, reflétant l'acquisition progressive des connaissances de/sur la langue cible, c'est-à-dire l'état de l'interlangue. Comme le synthétise Perdue (1980 : 87) :

L'analyse des erreurs (AE) comporte le relevé d'erreurs parmi les productions des apprenants, leur description au moyen d'un cadre grammatical de référence commun à la langue « source » (L1) et à la langue « cible » (L2) et la vérification au moyen de « données intuitionnelles » ultérieures des hypothèses suscitées par la description.

Un déplacement se fait alors de l'analyse *a priori* des erreurs vers une analyse *a posteriori* (Marquilló Larruy 2003). Désormais, plutôt que de tenter de prévoir les erreurs, ainsi que le prônait l'AC, les chercheurs préfèrent collecter celles effectivement produites par les apprenants pour les décrire selon des catégories linguistiques et les classer selon leur source. De nombreuses typologies sont de ce fait proposées dans cette période. Toutefois, la multiplication des classements, la variété des corpus étudiés et des critères utilisés pour décrire les erreurs produites par les apprenants ne permettent pas la généralisation des résultats obtenus (Porquier 1977).

L'AE a eu le mérite de modifier le statut des erreurs, en reconnaissant qu'elles ne sont pas à éviter mais qu'elles constituent une étape inévitable du processus d'acquisition et qu'elles fournissent des traces décrivant ce processus ; ce qui sera ultérieurement repris et développé par la recherche en acquisition des langues.

Néanmoins, l'un des reproches adressés à l'AE est de demeurer trop descriptive, sans toujours analyser les véritables sources des erreurs, de privilégier ainsi ce que Porquier (1977) appelle « l'approche typologique », fondée sur la description des erreurs, au dépit de « l'approche étiologique », qui remonte aux origines et aux causes des erreurs. En effet, selon l'auteur (Porquier 1977 : 26) : « Il ne suffit pas de savoir quelles erreurs se produisent et sur quoi elles portent, il faut aussi trouver pourquoi elles se produisent ». Par ailleurs, l'AE manque d'études longitudinales et se contente de décrire la compétence langagière de l'apprenant à un moment précis de son apprentissage, ce qui à notre avis ne permet pas d'avoir un aperçu complet des processus d'apprentissage qui se déploient dans le temps.

1.2.1.3 Les années 1980-1990 : la Recherche en Acquisition des Langues

La Recherche en Acquisition des Langues (RAL) se consacre à l'étude des processus d'acquisition des langues autres que la L1. Elle se développe de la fin des années 1960, quand les premières études sur la langue des apprenants (*learners' language*) sont publiées (e.g. Ravem 1968 ; Huang 1970) et lorsque les premières argumentations théoriques en faveur de l'examen des processus d'acquisition de la L2 sont avancées (e.g. Corder 1967). Les premiers travaux¹⁰ ont une orientation plutôt psycholinguistique et se concentrent sur l'étude des propriétés linguistiques de l'in-

¹⁰ Par exemple, les travaux de Corder (1967 ; 1981) ; Selinker (1969 ; 1972 ; 1974) ; Noyau (1976) ; Roulet (1976) ; Berthoud & Py (1979) ; Perdue (1980) ; Besse & Porquier (1984).

terlangue ; plus particulièrement sur la manière dont les apprenants développent leur compétence grammaticale en L2. À partir des années 1980, avec les travaux sur l'*Interlanguage pragmatics*¹¹ et sur la communication exolingue¹², la RAL adopte une perspective plus résolument sociolinguistique et examine les aspects pragmatiques, en particulier comment les apprenants développent l'habileté à produire des actes de parole.

1.2.1.3.1 Les travaux sur l'interlangue

Dans la période dite fondatrice (Matthey & Véronique 2004), qui va de 1967 aux années 1980, la RAL se concentre sur la caractérisation de la notion centrale d'interlangue (IL), à savoir la compétence intermédiaire développée par les apprenants au cours de l'apprentissage d'une langue étrangère (Selinker 1972) et sur la description de ses changements au cours du processus d'acquisition.

D'après l'hypothèse¹³ de l'interlangue, un apprenant de L2 crée un système intermédiaire qui se situe entre la L1 et la L2 mais qui en est séparé, donc autonome. Dans un article de 1975 (Selinker et al. 1975 : 140), il est en effet expliqué :

The Interlanguage (IL) hypothesis claims that second-language speech rarely conforms to what one expects native speakers of the TL [target language] to produce, that it is not an exact translation of the NL [native language], that it differs from the TL in systematic ways, and that the forms of the utterances produced in the second language by a learner are not random¹⁴.

L'interlangue est à la fois systématique et instable. La systématisme renvoie à la cohérence interne de l'interlangue à un moment donné de l'acquisition. Comme tout système linguistique, elle est gouvernée par ses propres règles, plus précisément les règles de la grammaire mentale¹⁵ de l'apprenant. Comme le montre la figure 1 élaborée par Corder (1981) et reprise par Besse & Porquier quelques années plus tard (1984), certaines de ces règles proviennent de la langue maternelle (A), d'autres de

¹¹ Par exemple, Schmidt (1983) ; Kasper & Dahl (1991) ; Kasper (1992, 1996) ; Ellis (1992) ; Kasper & Schmidt (1996).

¹² Par exemple, Tarone (1980) ; Knapp-Potthoff & Knapp (1982) ; Færch & Kasper (1983) ; Porquier (1984) ; Alber & Py (1986) ; Py (1987) ; Bange (1992) ; Pekarek (1999).

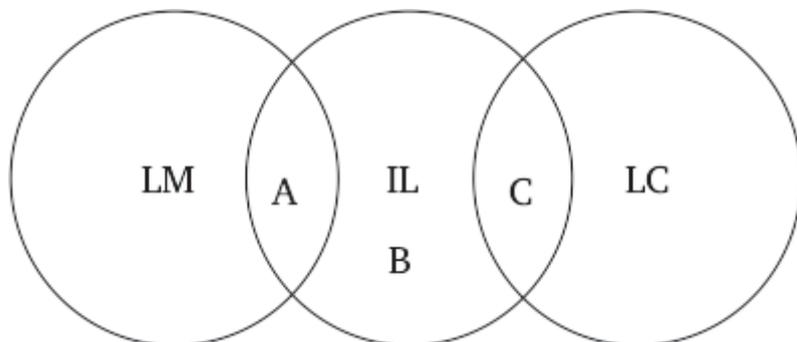
¹³ Il s'agit d'une hypothèse car ce système, comme tout autre système cognitif, n'est pas directement observable ; il est possible d'en supposer l'existence à partir de données observables, les productions langagières de l'apprenant. C'est pour cette raison que certains chercheurs préfèrent utiliser les termes de variétés ou lectes de l'apprenant (voir Klein 1986 ; Perdue 1995 ; Véronique 2004), termes qui se réfèrent aux productions de l'apprenant observables par le chercheur à un moment donné du parcours d'acquisition.

¹⁴ « L'hypothèse de l'interlangue (IL) soutient que le discours en langue seconde se conforme rarement à ce que l'on attend comme production de locuteurs natifs de la LC [langue cible], que ce n'est pas une traduction exacte de la LM [langue maternelle], qu'il diffère de manière systématique de la LC, et que les formes produites en langue seconde ne sont pas arbitraires » (notre traduction).

¹⁵ Par le terme de « grammaire mentale » l'on désigne les règles construites par le sujet-apprenant en intégrant des données fournies de l'extérieur. Ces règles sont de nature hétérogène (explicités et implicites) et provisoires car elles évoluent avec l'exposition de l'apprenant à l'input en L2. La grammaire mentale n'est accessible qu'indirectement par les énoncés que l'apprenant produit.

la langue cible (C), d'autres encore n'appartiennent ni à l'une ni à l'autre mais sont propres à l'interlangue de l'apprenant (B).

Figure 1 – *Les règles de l'interlangue*



Néanmoins, l'interlangue se caractérise par une complexification progressive qui permet son évolution et son rapprochement de la langue cible. En effet, la systématisme de l'interlangue est soumise aux variations dues au parcours d'apprentissage qui peuvent la transformer rapidement. À ce sujet, Nemser (1971 : 116) précise :

The speech of a learner, according to the assumption, is structurally organized, manifesting the order and cohesiveness of a system, although one frequently changing with atypical rapidity and subject to radical reorganization through the massive intrusion of new elements as learning proceeds¹⁶.

Pour revenir à la notion d'erreur, les travaux sur l'interlangue se distinguent de ceux menés dans le cadre de l'AE par leur visée et par les données étudiées. En effet, les travaux sur l'interlangue visent à expliquer les processus d'acquisition linguistique. Pour ce faire, ils prennent en compte l'ensemble des énoncés produits (corrects et erronés) pour faire émerger la totalité du système linguistique de l'apprenant (Corder 1981 ; Gass & Selinker 2001), alors que l'AE ne se concentrait que sur les énoncés erronés. De plus, contrairement à l'AE, les corpus d'erreurs sont recueillis de manière longitudinale, ce qui permet d'étudier l'évolution de l'interlangue.

En ce qui concerne le statut des erreurs, grâce aux travaux sur l'interlangue, la connotation négative qui était attribuée à l'erreur est définitivement écartée tout au moins au niveau de la recherche. Un statut neutre (l'erreur est normale et inévitable) ou même positif (l'erreur est significative) lui est alors attribué. Les erreurs sont désormais considérées comme une manifestation visible des processus d'acquisition sous-jacents. Afin de rapprocher son interlangue de la langue cible, l'apprenant formule et teste ses hypothèses sur le fonctionnement de cette dernière, l'erreur n'est qu'un moyen de vérifier la validité d'une hypothèse, mesurer son champ d'appli-

¹⁶ « Selon l'hypothèse, le discours de l'apprenant est structuré et montre l'ordre et la cohésion d'un système, même s'il évolue fréquemment avec une rapidité atypique et peut être réorganisé de manière radicale par l'intrusion massive d'éléments nouveaux au cours de l'apprentissage » (notre traduction).

cation et dégager les généralisations nécessaires sur la langue cible (Roulet 1976). Les erreurs ne sont donc pas aléatoires, elles sont régies par des règles (bien que ces dernières soient différentes de celles de la langue cible et de la LM) et témoignent de la manière dont l'apprenant apprend/réfléchit à la langue cible. Observer et analyser les erreurs produites par l'apprenant devient ainsi un moyen d'élucider les processus d'acquisition linguistique, puisque l'observation des erreurs récurrentes et systématiques permet de mettre en lumière les règles de développement de son interlangue à un moment donné de son apprentissage.

Comme l'explique Py (1993 : 15) deux orientations principales existent alors dans la conception des erreurs : l'orientation psycholinguistique et l'orientation pédagogique. D'après l'orientation psycholinguistique (Porquier 1977 ; Corder 1981), l'erreur peut être définie par rapport à la langue cible mais, si on se positionne du côté de l'interlangue de l'apprenant, on ne peut pas véritablement parler d'erreur :

Procéder à une analyse des erreurs c'est donc décrire l'interlangue de l'étudiant par rapport à la langue cible et manquer du même coup ce qu'il y a d'original et de créatif en elle. Ce qu'il faut faire c'est de placer sur le même plan erreurs et énoncés corrects, en les ramenant tous aux règles d'une seule et même grammaire, celle précisément qui définit l'interlangue ou la compétence intermédiaire d'un étudiant.

Cela se rapproche de ce que Corder (1981 : 19) avait pointé en parlant de « dialecte idiosyncratique », car :

If, then, we call his sentences deviant or erroneous, we have implied an explanation before we have ever made a description. There is an even more compelling reason for not calling the idiosyncratic sentences of a learner ungrammatical. While it is true that they cannot be accounted for by the rules of the target dialect, they are in fact grammatical in terms of the learner's language¹⁷.

Le critère fixé *a priori* du correct/incorrect est donc délaissé en faveur d'une analyse des formes de l'interlangue basées sur le sens donné par les apprenants et non sur celui donné par les locuteurs natifs ou les grammairistes.

La deuxième orientation évoquée par Py (1993), celle pédagogique, revient au fait que pour l'enseignant la notion d'erreur conserve sa valeur négative car l'objectif pédagogique est le développement d'une compétence en L2 proche, tout au moins à cette époque, de celle des locuteurs natifs. Pour cette raison, l'enseignant est porté à évaluer la compétence intermédiaire des apprenants du point de vue de la langue cible.

¹⁷ « Si, donc, nous qualifions ces phrases de déviantes ou erronées, nous avons impliqué un jugement avant même d'en avoir fait une description. Il y a une raison encore plus incontestable pour ne pas qualifier d'agrammaticales les phrases idiosyncratiques d'un apprenant. S'il est vrai qu'elles ne peuvent pas être expliquées par les règles de la langue cible, elles sont grammaticales en termes de la langue de l'apprenant » (notre traduction).

1.2.1.3.2 Les travaux sur la communication exolingue

Dans le contexte anglo-saxon, à partir des années 1980, les études sur l'interlangue se combinent à celles sur la pragmatique donnant lieu au courant de l'*Interlanguage pragmatics* (Gass & Selinker 1994). Les travaux conduits dans cette perspective¹⁸ s'intéressent à la construction de la compétence pragmatique et à la compréhension, la production et l'adéquation d'actes de parole par des non-natifs dans des contextes différenciés.

Dans les recherches francophones, l'on assiste également au passage de l'étude de l'acquisition des connaissances linguistiques à l'étude des processus de gestion et de co-construction du répertoire linguistique des apprenants dans l'interaction.

La connaissance de la langue cible intériorisée par l'apprenant se manifeste à travers les échanges communicatifs, l'étude de l'interlangue ne peut donc ignorer la dimension communicative. La notion d'interparole, à savoir la réalisation de l'interlangue dans la pratique communicative, est alors introduite (Alber & Py 1986). Cette notion est étroitement liée non seulement à la notion d'interlangue mais aussi à celle de communication exolingue : « l'interlangue est bien à la fois le produit et l'instrument de la communication exolingue, manifestée par l'interparole » (Porquier 1984 : 162). Porquier (*idem*) définit la communication « exolingue » qui s'établit entre des locuteurs ne disposant pas d'une L1 commune, par opposition à la communication « endolingue » entre individus parlant la même langue maternelle. Dans la communication exolingue, les locuteurs possèdent ainsi des compétences inégales dans la langue de l'échange, la communication étant d'emblée asymétrique et reconnue par eux en tant que telle. Cette asymétrie implique adaptation réciproque et coopération, ainsi un certain nombre de stratégies, de différentes natures, peuvent être mises en œuvre par les interactants pour résoudre les difficultés de communication, éviter les malentendus et garantir la poursuite de l'échange.

Le locuteur plus compétent¹⁹ peut, par exemple, mettre en œuvre des formes d'étayage visant soit à faciliter l'intercompréhension, par exemple adoptant les stratégies propres du *foreigner talk* (Ferguson 1971) comme le ralentissement du débit, la simplification lexicale, syntaxique et pragmatique du discours, etc. ; soit à favoriser le développement de la compétence communicative du locuteur moins compétent, par exemple à travers le feedback correctif.

Pour le locuteur moins compétent, la communication est caractérisée par une difficulté due à la discordance entre les exigences de la situation et les ressources

¹⁸ Voir par exemple Schmidt (1983) ; Kasper & Dahl (1991) ; Kasper (1992, 1996) ; Ellis (1992) ; Kasper & Schmidt (1996).

¹⁹ Comme nous l'avons précisé, par communication exolingue l'on désigne des situations de communication dans lesquelles le code (langue) employé pour communiquer est inégalement partagé par les locuteurs. Cela s'applique à la communication entre un locuteur natif et un locuteur non natif mais aussi à celle entre locuteurs natifs d'une même langue ou encore à celle entre locuteurs employant dans l'échange une langue qui n'est pas leur L1. Pour n'exclure aucune de ces situations de communication, nous préférons ainsi désigner les deux locuteurs prenant part à l'échange avec les termes plus généraux de « locuteur plus compétent » et de « locuteur moins compétent », qu'ils soient natifs ou pas de la langue employée dans la communication.

disponibles dans son interlangue (Bange 1992). Pour résoudre ces difficultés, le locuteur est porté à employer des « stratégies de communication ». Elles sont définies par Knapp-Potthoff & Knapp (1982 : 134) comme :

des opérations cognitives qu'un apprenant emploie à court terme intentionnellement pour résoudre un écart perçu comme problématique entre des exigences communicatives actuelles et ses possibilités en interlangue à ce moment-là.

Ces stratégies sont variées. Bange (1992 : 6), s'inspirant de Tarone (1980), de Færch & Kasper (1983) et de Knapp-Potthoff & Knapp (1982), opère une distinction entre :

- les « stratégies d'abandon » des buts de la communication (ou « stratégies d'évitement ») lorsque le locuteur moins compétent cherche à éviter les problèmes ayant recours à des stratégies de réduction des buts de communication ou à des stratégies de « réduction formelle » évitant les formes phonologiques, morphologiques, lexicales et syntaxiques dont il n'est pas sûr.
- les « stratégies de réalisation » des buts de la communication qui visent à affronter les problèmes par des stratégies de refus des réductions formelles et donc d'emploi des savoirs existants dans l'interlangue même s'ils sont incertains, ou par la formation de schémas hypothétiques comme la création de mots par analogie, les généralisations interlinguales (transferts) et intralinguales, la demande d'achèvement interactif par l'utilisation de formes paraphrastiques (approximations, circonlocutions, synonymes, hyperonymes, etc.).
- les « stratégies de substitution » qui consistent à rechercher un substitut pour pallier les difficultés de communication. La compensation est faite par exemple par le recours à L1 ou à d'autres langues présentes dans le répertoire verbal de l'apprenant, à la gestualité, à la mimique, etc.

Si en général les stratégies d'évitement sont peu favorables à l'interaction, les stratégies de réalisation (et certaines stratégies de substitution) peuvent, au contraire, faciliter le bon déroulement de la communication et favoriser aussi le développement de l'interlangue.

Les stratégies de réalisation sont des stratégies d'acceptation des risques. Même si des formes non conformes à la norme de la langue employée dans l'échange – et donc des erreurs – sont produites, elles sont fonctionnelles à l'épanouissement de la communication et aussi à la restructuration de l'interlangue. Dans ce sens, ce courant de recherche voit dans les erreurs un possible produit de la mise en œuvre de stratégies de résolution de problèmes de communication qui peuvent favoriser la progression dans l'acquisition linguistique. Les manifestations des systèmes transitoires de l'apprenant ne doivent plus être analysées comme des déviations par rapport à une norme monolingue et, par conséquent, stigmatisées et rejetées, mais elles doivent être reconnues et acceptées comme autant d'outils pour l'appropriation de la L2 qui permettent de poursuivre la communication et satisfaire les besoins de communication malgré les lacunes du répertoire verbal du locuteur moins compétent (Pekarek 1999).

1.2.1.4 Les années 2000 : la notion de compétence plurilingue

Depuis la parution du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) en 2001 et des études préparatoires pour sa réalisation (e.g. Coste *et al.* 1997), la notion de compétence plurilingue s'affirme. Cette notion s'éloigne de celle d'interlangue en vertu de son caractère pluriel : la dichotomie langue source/langue cible, associée à la notion d'interlangue, est délaissée pour prendre en compte l'ensemble des ressources langagières constituant le répertoire verbal de l'apprenant en relation à son vécu langagier, c'est-à-dire toutes les langue(s) première(s)/d'origine/étrangère(s) acquises/apprises à différents degrés. Comme l'expliquent Coste *et al.* (1997 : 12) :

On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné.

Celle de l'apprenant est donc une compétence plurielle incluant les différentes langues de son répertoire verbal mais aussi partielle, car il possède rarement une maîtrise égale de ces langues. Il possède plutôt une maîtrise imparfaite dans une langue donnée à un moment donné.

Cette compétence partielle est déséquilibrée tant au niveau des langues présentes dans le répertoire verbal (par exemple niveau avancé dans une langue et débutant dans une autre) qu'au niveau des capacités langagières (par exemple bon niveau de compétence à l'oral et faible compétence à l'écrit) dont l'apprenant dispose. Ce déséquilibre peut être compensé en mobilisant différentes stratégies/ressources, dont par exemple le recours à des moyens non verbaux ou à l'alternance codique. À ce propos, Coste *et al.* (1997 : 11) diront :

La tâche impliquant une activité langagière pourra aussi être redéfinie, le message linguistique redimensionné ou redistribué différemment en fonction des ressources dont l'acteur dispose effectivement, de la représentation qu'il se fait de ces ressources, ou de la représentation qu'il a des ressources de son interlocuteur (par exemple : recours possible ou non à des formes d'alternance codique, de « parler bilingue », en passant d'une langue à une autre dans une même séquence d'échange).

Ainsi la compétence partielle en différentes langues s'avère-t-elle une compétence fonctionnelle par rapport à l'objectif visé ; c'est ce qu'on qualifie de « plurilinguisme fonctionnel » (Hutterli 2011). Les locuteurs plurilingues peuvent choisir la langue à utiliser en fonction de la situation de communication dans laquelle ils sont engagés, mais ils peuvent également alterner les codes linguistiques au sein du même énoncé si la situation de communication le permet. Ce phénomène, analysé essentiellement dans les recherches sur le bilinguisme et étant qualifié de « parler bi-plu-

rilingue » (Lüdi & Py 1986 ; 2003)²⁰, recouvre des fonctions discursives multiples : il permet par exemple de résoudre des difficultés lexicales, de s'adresser à un destinataire spécifique dans un groupe d'auditeurs, d'exclure un participant, etc. (voir Gumperz 1989 ; Grosjean 1984, entre autres). Comme l'affirme Lüdi (2007 : 5) :

Le parler plurilingue est accepté aujourd'hui comme une marque de compétence dans le sens de la mobilisation située et partagée de ressources plurilingues. Avec de nombreux autres chercheurs, je considère, en effet, les répertoires plurilingues comme ressources mobilisées pour trouver des réponses locales à des problèmes pratiques, entre autres l'organisation séquentielle de l'interaction, la définition du contexte, l'arrangement d'activités multiples, langagières et non langagières.

Les travaux sur le plurilinguisme marquent, d'après Marquillo Larruy (2003 : 77), une véritable « révolution copernicienne » en ce qui concerne le statut des erreurs. Comme l'affirmait déjà Py (1997 : 502) quelques années auparavant : « la possibilité d'utiliser plusieurs langues représente une richesse, et non un handicap ». L'alternance codique, tout comme les autres manifestations d'un bilinguisme naissant qui auparavant étaient vues comme des erreurs et des échecs de l'acquisition, représentent désormais une contribution de ressources complémentaires (Porquier & Py 2004).

Pour conclure, ce bref panorama sur l'évolution du statut de l'erreur met en évidence que ce qui était autrefois considéré comme une lacune est considéré depuis les années 1990, dans une perspective variationniste et acquisitionnelle, comme un indice de l'apprentissage, comme la mise en place de stratégies et d'un savoir-faire discursif permettant de gérer des situations communicatives dans lesquelles des langues inégalement partagées sont en contact.

1.2.2 Le statut de l'erreur dans les méthodes d'enseignement des langues étrangères

Les apports des théories psycho-socio-linguistiques qui se sont penchées sur l'étude des processus d'acquisition des langues informent (ou du moins elles devraient le faire) les méthodes d'enseignement et les pratiques didactiques afin d'optimiser l'apprentissage des langues en classe. Une synergie existe donc entre les recherches sur l'acquisition des langues et les pratiques d'enseignement/apprentissage, de là le rapport étroit entre les théories que nous avons mentionnées en § 1.2.1 et les méthodes d'enseignement des langues dont nous traiterons dans ce paragraphe.

Deux ouvrages en particulier peuvent être utiles pour retracer le statut de l'erreur selon les différentes méthodes didactiques : *Histoire des méthodologies de l'enseigne-*

²⁰ L'on entend par « parler bi-plurilingue » (Lüdi & Py 1986 ; 2003) la mobilisation de ressources bi-plurilingues et l'adoption de modes langagières hybrides dans lesquelles le passage d'une langue à l'autre est effectué dans la même séquence d'échange. Le parler bilingue est caractérisé par la présence de « marques transcodiques », c'est-à-dire toute forme linguistique qui renvoie à la rencontre de deux ou plusieurs systèmes linguistiques (Lüdi 1987), comme par exemple l'alternance de code, à savoir le passage momentané d'une langue à l'autre pour la durée d'un mot, d'un syntagme, d'une phrase et l'emprunt d'éléments d'une langue avec adaptation morphologique/phonologique à la langue de base (Grosjean 2018).

ment des langues de Puren (1988) et *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire* de Germain (1993).

Sans rentrer dans les détails de chaque méthode, nous nous contenterons dans cette partie d'en mentionner les éléments saillants pour retracer l'évolution du statut et du traitement de l'erreur dans les méthodes dites conventionnelles d'enseignement/apprentissage des langues.

La première méthode dont nous traiterons est la méthode traditionnelle (MT). Il s'agit d'une méthode très ancienne, utilisée depuis le XVI^e siècle pour l'enseignement des langues mortes (le grec et le latin) et qui a été ensuite appliquée telle quelle aux langues vivantes.

La grande importance accordée à la grammaire et l'enseignement d'une langue centrée sur l'écrit des textes littéraires fait que l'erreur en tant qu'écart de cette norme n'est pas tolérée. Si une erreur se produit, le maître veille à la corriger, en rappelant la règle. L'erreur témoigne en effet d'une méconnaissance ou d'une faille dans l'application des règles grammaticales enseignées, la centration se faisant sur l'enseignant et la matière enseignée et non pas sur les processus d'apprentissage. Néanmoins, selon Puren (1988 : 90) cette correction normative peut devenir une occasion de réfléchir à ces règles, c'est ce qui renvoie, dans la culture éducative française de l'époque, au « piège » comme le précise l'auteur : « les "pièges" obligeant l'élève à l'effort d'attention et à un recours raisonné aux règles grammaticales ».

Dans cette méthode, ce sont surtout les erreurs morphosyntaxiques qui sont stigmatisées, peu de poids est donné aux erreurs de prononciation et d'intonation et, en général, à tout ce qui relève de la dimension orale de la langue.

En opposition à la MT, jugée inefficace pour l'enseignement des langues vivantes, entre la fin du XIX^e et le début du XX^e siècle se développe en Allemagne et en France la méthode directe (MD). Cette méthode se fonde sur le principe de l'acquisition naturelle de la langue par les enfants : l'apprenant doit penser et s'exprimer directement en langue étrangère sans passer par la langue maternelle. Si dans la méthode traditionnelle l'erreur avait au moins le mérite d'obliger l'apprenant à revenir sur les règles de la langue écrite, dans la méthode directe son utilité est complètement niée et cela tant pour des raisons pédagogiques (elle peut nuire à la motivation des élèves) que pour des raisons méthodologiques, le « renforcement positif » étant plus efficace que la correction des erreurs (Puren 1988 : 91). Les erreurs doivent être évitées en adaptant le matériel pédagogique au niveau de l'élève :

Les devoirs ne devront jamais exiger de l'élève un effort qui dépasse ses forces ; le maître aura toujours soin de réduire, par ses explications, à un minimum les possibilités d'erreur qu'ils contiennent ; ce n'est pas à force de corriger des fautes que la classe apprendra à bien écrire, mais à force d'être habituée à bien faire qu'elle apprendra à faire mieux encore (Instruction de 1908)²¹.

²¹ Cité par Puren (1988 : 91).

L'accent étant sur l'expression orale, un poids particulier est attribué aux erreurs de prononciation et aux erreurs de vocabulaire plutôt qu'à celles proprement grammaticales.

Dans les années 1940, la méthode audio-orale (MAO) se développe aux États-Unis²² pour répondre aux besoins de l'Armée de former des soldats capables de parler, en peu de temps, une langue étrangère sur le champ de bataille. Cette méthode, ensuite adaptée aux besoins de la classe de langue, s'inspire de la psychologie behavioriste de Skinner d'après laquelle apprendre une langue consiste à acquérir un ensemble d'habitudes, sous la forme d'automatismes, au moyen de la répétition. À un stimulus donné (une phrase-modèle) par l'enseignant (solicitation) suit une réponse immédiate de l'apprenant : si elle est correcte, elle est renforcée, si une erreur se vérifie, elle doit être immédiatement corrigée pour éviter la formation d'habitudes incorrectes.

Selon la MAO, les comportements verbaux en langue étrangère sont acquis à partir d'un système d'habitudes assimilées en langue maternelle. L'erreur provient donc essentiellement de l'interférence entre la langue maternelle et la langue cible : elle doit être absolument évitée afin de ne pas produire de comportements erronés. Pour ce faire, l'on a recours à l'analyse contrastive (voir § 1.2.1.1), qui compare les systèmes linguistiques de la langue maternelle et de la langue cible pour prévoir les éléments susceptibles d'engendrer des interférences.

La méthode structuro-globale audio-visuelle (SGAV) se développe à la fin des années 1950 en Europe, notamment en France. Cette méthode se base sur une linguistique de la parole en situation plutôt que sur une langue abstraite²³, ce qui montre une attention accrue aux usages de la langue. La structure linguistique est désormais dépendante de la situation de communication qui doit être envisagée globalement, prenant en compte les différents paramètres constitutifs (contexte, participants, but, etc.) et sa multicanalité, à savoir les éléments verbaux, paraverbaux et non verbaux qui interviennent dans la communication orale.

Dans la méthode SGAV, l'enseignant cherche à réduire les possibilités d'erreur. L'objectif général étant d'amener l'apprenant à communiquer (surtout à l'oral) dans des situations de communication données, lorsque l'erreur se vérifie, la correction est désormais faite discrètement pour encourager les élèves à s'exprimer et éviter les blocages dans l'échange ; la priorité est donnée à la transmission du message avec le *moyen du bord*.

Les éléments acoustiques recouvrant un rôle prédominant dans cette méthode, ce sont surtout les erreurs phonétiques, produites par l'interférence de la langue maternelle sur la langue cible à être objet de correction.

²² Cette méthode connaît un grand succès en Europe entre les années 1950 et 1960. Néanmoins, en France aucun manuel appartenant à cette méthode n'existe et c'est la méthode structuro-globale audio-visuelle (SGAV) qui est élaborée presque en même temps.

²³ La référence est ici au structuralisme de Saussure (1916) et à l'opposition entre langue et parole.

L'approche communicative, qui se développe vers la moitié des années 1970, naît du croisement de facteurs politiques²⁴ et de la convergence de plusieurs courants théoriques²⁵, d'où l'emploi du terme *approche* plutôt que *méthode*. En ce qui concerne le statut de l'erreur, la norme par rapport à laquelle identifier les erreurs se retrouve relativisée dans cette approche, l'objectif n'étant plus celui d'atteindre la compétence du locuteur natif, mais celui d'atteindre la compétence communicative nécessaire à l'apprenant pour satisfaire ses besoins communicatifs réels. De plus, dans l'identification des erreurs, l'on prend en compte non seulement le critère de la grammaticalité en tant que respect des formes linguistiques de la langue cible, mais également le critère de l'acceptabilité (voir § 1.1.1) selon la situation et l'intention de communication.

L'on retrouve dans la conception de l'erreur propre à l'approche communicative les fondements de la RAL, et notamment des travaux sur la communication exolingue et sur l'interlangue (§ 1.2.1.3). Une attitude de tolérance est adoptée vis-à-vis de l'erreur, qui est définitivement considérée comme une étape naturelle dans le développement de l'interlangue.

La parution du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL, version française 2001) marque une nouvelle étape dans la didactique des langues. La perspective adoptée dans le CECRL est actionnelle et plurilingue²⁶. En ce qui concerne le traitement des erreurs, dans le Chapitre 6 du Cadre « *Les opérations d'apprentissage et d'enseignement des langues* », le paragraphe 6.5 est consacré aux « *Fautes et Erreurs* ». Dans ce paragraphe, la distinction entre « erreurs » – dues au développement de règles qui s'écartent de la norme de la L2 – et « fautes » – causées par des difficultés à mettre en œuvre la compétence – est reprise. Ainsi :

Les erreurs sont causées par une déviation ou une représentation déformée de la compétence cible. Il s'agit alors d'une adéquation de la compétence et de la performance de l'apprenant qui a développé des règles différentes des normes de la L2. Les fautes, pour leur part, ont lieu quand l'utilisateur/apprenant est incapable de met-

²⁴ L'élargissement de l'Europe entraîne de nouveaux besoins linguistiques pour promouvoir la mobilité des personnes et favoriser l'intégration dans l'Europe unie.

²⁵ Notamment, les travaux de Hymes (1972) sur la compétence de communication (voir § 1.1.1) ; la théorie des actes de langage (Austin 1962 ; Searle 1969) qui considère le langage comme un instrument pour accomplir des actions communicatives ; la psychologie cognitiviste (e.g. McLaughlin 1987 ; Anderson 1987) qui voit l'apprentissage comme un processus créateur (et non d'imitation), soumis à des mécanismes internes plus qu'aux influences externes ; l'analyse des besoins des apprenants sur la base desquels choisir les objectifs, les contenus et les supports pédagogiques.

²⁶ Comme l'expliquent Cuq et Gruca (2005) le terme de perspective est en cohérence avec la philosophie du CECRL qui, plus que prescrire une méthode spécifique, présente des choix méthodologiques disponibles pour les enseignants et les apprenants de langue étrangère. La perspective est actionnelle car l'apprenant d'une langue étrangère est désormais vu comme un acteur social à part entière ayant à accomplir des tâches non seulement langagières et contextualisées autant que possible dans des situations authentiques de la vie réelle pour agir dans un milieu social donné. L'approche adoptée est aussi plurilingue (voir § 1.2.1.4) car elle se fonde sur une idée de compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues du répertoire verbal de l'apprenant sont en corrélation et interagissent (Conseil de l'Europe 2001).

tre ses compétences en œuvre, comme ce pourrait être le cas pour un locuteur natif (Conseil de l'Europe 2001 : 118).

Les différentes attitudes et manières de considérer les erreurs sont ensuite présentées. L'erreur peut être vue comme la marque de l'échec de l'apprentissage, de l'inefficacité de l'enseignement, de la volonté de l'apprenant de communiquer avec les ressources dont il dispose malgré les risques qu'il prend. Elles sont également jugées inévitables en tant que phase transitoire du développement de l'interlangue. Dans cette manière d'analyser les erreurs l'on voit clairement le changement de posture la concernant : elle fait désormais partie de tout processus d'apprentissage. Du côté de l'enseignant, les erreurs lui fournissent des informations précieuses : elles peuvent ainsi être utilisées pour la planification de l'enseignement, pour l'élaboration de matériel, ou encore comme base pour l'évaluation.

Quant aux différentes activités de remédiation, elles sont nombreuses et vont de la correction immédiate à l'acceptation de toutes les erreurs, selon les objectifs visés. Ci-dessous, une liste fournie par les auteurs (Conseil de l'Europe 2001 : 118) :

- a. Toutes les fautes et les erreurs doivent être corrigées immédiatement par l'enseignant.
- b. La correction mutuelle immédiate devrait être systématiquement encouragée pour faire disparaître les erreurs.
- c. Toutes les erreurs devraient être relevées et corrigées lorsque cela n'interfère pas avec la communication (par exemple, en séparant l'objectif de correction de celui d'aisance).
- d. Les erreurs devraient non seulement être corrigées mais aussi analysées et expliquées en temps opportun.
- e. Les fautes qui ne sont guère que des lapsus doivent être ignorées mais les erreurs systématiques doivent disparaître.
- f. On ne devrait corriger que les erreurs qui interfèrent dans la communication.
- g. Les erreurs devraient être acceptées comme « langue transitoire » et ignorées.

D'autres éléments « périphériques » aident à préciser le statut de l'erreur dans la PA. Tout d'abord la définition des niveaux de compétence²⁷ entraîne la possibilité d'atteindre une compétence partielle (voir § 1.2.1.4), dans une langue donnée ou dans une habileté donnée selon les besoins des apprenants. Cela porte à une relativisation ultérieure de la norme. Les erreurs ne sont plus à identifier par rapport à la norme de la langue cible du locuteur natif mais par rapport aux besoins communicatifs effectifs des apprenants ; en fonction de la compétence visée dans un domaine particulier. Le mythe du locuteur natif est désormais dépassé et la langue devient davantage fonctionnelle : l'approche par compétences valide le principe de compétence partielle et dissociée.

²⁷ Une innovation introduite par le Cadre est la définition de six niveaux des compétences (de débutant A1 à avancé C2) en langue étrangère servant de base de référence pour l'élaboration de programmes, méthodes et dispositifs d'évaluation adaptés au niveau des apprenants.

De plus, comme nous venons de le voir, l'introduction de la notion de « tâche »²⁸ met l'accent sur le fait que le but de l'apprentissage linguistique est de permettre à l'apprenant d'utiliser la langue pour agir dans le milieu social où elle est parlée. L'attention se déplace alors sur le résultat final de l'action : le poids accordé à la correction se voit réduit autant que l'objectif visé est atteint. Si la maîtrise de la L2 de l'apprenant ne lui permet pas de s'exprimer de manière complètement correcte, il peut néanmoins recourir à des stratégies de compensation et aux différentes ressources de son répertoire plurilingue et pluriculturel pour atteindre son but linguistique et social.

Comme pour le panorama sur l'évolution du statut de l'erreur dans les différents courants théoriques (§ 1.2.1), l'aperçu sur le statut de l'erreur dans les différentes méthodes d'enseignement/apprentissage des langues – qui s'inspirent de ces courants théoriques – fait ressortir le fait que, si dans le passé l'erreur était considérée négativement comme l'indice d'une lacune dans l'apprentissage et comme un piège à éviter, elle est désormais acceptée en tant qu'étape naturelle du processus d'apprentissage et moyen adopté par l'apprenant pour satisfaire ses besoins communicatifs avec les ressources dont il dispose.

Le tableau 1 résume l'évolution du statut de l'erreur selon les courants théoriques et les méthodes d'enseignement/apprentissage des langues.

Tableau 1 – *Statut de l'erreur des années 1950 à présent*

<i>Courant de recherche sur l'erreur</i>	<i>Méthode didactique</i>	<i>Période</i>	<i>Théories psycho-socio-linguistiques de référence</i>	<i>Statut de l'erreur</i>
Analyse contrastive (Fries 1954; Lado 1957)	Méthode audio-orale	1950-1960	Linguistique structurale distributionnelle (Bloomfield 1935); Behaviorisme (Skinner 1957).	L'erreur est causée par l'interférence de la L1. L'analyse contrastive permet de comparer les systèmes L1 et L2 pour identifier de manière préventive les structures pouvant provoquer des interférences et les prévenir. L'erreur est considérée négativement et doit être évitée ou corrigée immédiatement pour éviter la formation d'un comportement erroné.

²⁸ La « tâche » est définie comme : [...] toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe (Conseil de l'Europe 2001 : 16).

<i>Courant de recherche sur l'erreur</i>	<i>Méthode didactique</i>	<i>Période</i>	<i>Théories psycho-socio-linguistiques de référence</i>	<i>Statut de l'erreur</i>
Analyse des erreurs (Corder 1974)	Approche communicative	1970	Linguistique générative (Chomsky 1970) ; Constructivisme (Piaget 1970).	Au lieu d'essayer de prédire les erreurs (analyse <i>a priori</i>), les chercheurs analysent (<i>a posteriori</i>) les erreurs réellement produites. Modification du statut de l'erreur : cette dernière n'est pas à éviter mais représente une étape incontournable dans le processus d'acquisition. L'analyse des erreurs reste descriptive, sans remonter aux causes, et se contente de décrire la compétence linguistique de l'élève à un moment précis.
Recherche sur l'acquisition des langues : – Études sur l'interlangue (Corder 1981 ; Selinker 1975) ; – Études sur la communication exolingue (Porquier 1984 ; Alber & Py 1986 ; Bange 1992 ; Pekarek 1999)	Idem	1980-1990	Socio-constructivisme (Vygotsky 1934 et Bruner 1981) ; Cognitivisme (McLaughlin 1987 ; Anderson 1987 ; 1995) ; Études sur la pragmatique (Austin 1962 ; Searle 1969 ; Grice 1975) ; Ethnographie de la communication (Goffman 1981 et Gumperz 1989).	Du point de vue psycholinguistique, les erreurs sont un moyen de tester des hypothèses sur le fonctionnement de la L2 et une manifestation visible des règles de l'IL appliquées par les apprenants. L'étude longitudinale des erreurs permet d'observer le processus d'acquisition sous-jacent. Du point de vue de la communication, les erreurs sont le produit de la mise en œuvre par l'apprenant de stratégies qui lui permettent de satisfaire ses besoins de communication malgré les lacunes de son répertoire verbal. La connotation négative attribuée à l'erreur est définitivement écartée. Un statut neutre (l'erreur est normale et inévitable) voire positif (l'erreur est significative) lui est attribué.

<i>Courant de recherche sur l'erreur</i>	<i>Méthode didactique</i>	<i>Période</i>	<i>Théories psycho-socio-linguistiques de référence</i>	<i>Statut de l'erreur</i>
Études sur le pluri-linguisme (Coste <i>et al.</i> 1997 ; Lüdi 2007 ; Grosjean 2018 ; etc.)	Perspective actionnelle	2000	Sociolinguistique (Labov 1972) Socio-constructivisme (Vygotsky 1934 et Bruner 1981) ; Ethnographie de la communication (Goffman 1981 et Gumperz 1989).	Le <i>code-switching</i> et d'autres manifestations du bi-multilinguisme, qui étaient auparavant considérés comme des erreurs, représentent désormais des ressources supplémentaires qui contribuent à une communication réussie. Le but final n'est plus l'acquisition d'une compétence similaire à celle du locuteur natif de L2 (bilinguisme idéal) et exempté d'erreurs, mais d'une compétence linguistique suffisante pour communiquer/ agir en L2. Les erreurs sont acceptées.

1.3 *Observations conclusives*

Comme nous l'avons vu dans ce chapitre (§ 1.1), le concept d'erreur est relatif et soumis à interprétation. En effet, la distinction entre erreur et faute, et même celle entre erreur et non erreur, est souple et différents critères – comme celui de norme et de variation, de grammaticalité et d'acceptabilité – doivent être pris en compte pour avoir une vision exhaustive de ce phénomène.

Nous avons montré (§ 1.2) que le statut de l'erreur, loin d'être neutre, a évolué selon les divers courants théoriques et conséquemment selon les méthodes d'enseignement des langues étrangères. La connotation négative qui lui était attribuée durant une longue période passée a été abandonnée et l'erreur est désormais considérée comme une étape naturelle du processus d'acquisition linguistique.

Deux manières de considérer l'erreur nous semblent alors possibles :

- par rapport à l'interlangue de l'apprenant, elle est une application (et manifestation) d'une règle interlinguistique, un outil pour tester les hypothèses sur la L2 et progresser ainsi dans l'acquisition. Selon une orientation psycholinguistique, observer les erreurs récurrentes et systématiques produites par l'apprenant devient ainsi un moyen de déceler les étapes du processus d'appropriation de la L2.
- par rapport à la langue cible, l'erreur est un écart des règles grammaticales, lexi-co-sémantiques, phonologiques ou pragmatiques de la L2 telles qu'elles sont décrites dans les ouvrages de référence (dictionnaires, grammaires, manuels, etc.) et/ou de ce que les locuteurs natifs auraient produit dans un même contexte de communication. Selon une orientation pédagogique, la correction de ces écarts

de la part de l'enseignant pourrait aider l'apprenant à se rapprocher des formes « standard » de la L2.

Ces deux conceptions ne s'excluent pas. Une étude des erreurs complète doit en effet se situer sur deux niveaux qui nous semblent complémentaires : le niveau psycholinguistique, qui considère et décrit l'interlangue par elle-même, et le niveau pédagogique qui met en rapport la description précédente avec toutes les contraintes propres de l'apprentissage d'une langue et notamment celle de se rapprocher progressivement de la maîtrise de la L2.

Une analyse des erreurs soigneuse permet ainsi d'élucider les processus d'acquisition linguistique et d'élaborer une réaction adéquate aux erreurs qui puisse aider les apprenants à progresser dans leur parcours d'appropriation de la L2. Comme le souligne Marquillo Larruy (2003 : 119) :

Interpréter les erreurs sera toujours une pratique risquée car jamais définitive et jamais totalement certaine mais elle est pourtant indispensable car seule une réaction réfléchie nous semble permettre un étayage pertinent qui accompagnera l'élève sur le chemin de son apprentissage

C'est à cet étayage, sous forme de feedback correctif, que sera consacré le prochain chapitre.

CHAPITRE 2

Le feedback correctif

Dans ce chapitre, après avoir défini les deux notions clés qui constituent le fil rouge de notre recherche, l'« acquisition linguistique » et le « feedback correctif », nous examinerons le rôle du feedback dans le développement linguistique, avec une référence particulière à deux théories acquisitionnelles : le cognitivisme et le socio-constructivisme. Nous présenterons aussi le débat autour du feedback correctif qui a eu lieu à partir des années 1990. Nous aborderons la question de l'efficacité du feedback selon la structure linguistique qui fait l'objet de la correction. Ensuite, nous nous concentrerons davantage sur le feedback à l'écrit. Une attention particulière sera portée aux différentes techniques pour fournir le feedback et notamment au feedback direct et indirect qui feront l'objet d'une comparaison dans la Partie II de ce travail ; nous nous focaliserons enfin sur la manière dont les apprenants élaborent la correction.

2.1 *Définition des notions clés*

Nous souhaitons apporter ici quelques précisions terminologiques et montrer la relation qui existe entre deux notions fondamentales de notre cadre théorique : l'« acquisition linguistique » et le « feedback correctif ».

2.1.1 L'acquisition linguistique

Le terme acquisition linguistique fait référence aux processus et aux étapes du développement de la compétence linguistique qui aboutissent à une augmentation des savoirs et savoir-faire langagiers et communicatifs d'un apprenant, et de ce fait à une modification de son interlangue. Tant des conditions internes que des conditions externes au sujet sont impliquées dans ce processus.

Dans les prochains paragraphes, nous nous concentrerons en particulier sur la perspective cognitiviste (qui rend compte des conditions internes) et la perspective socio-constructiviste (qui met le focus sur les conditions externes) sur l'acquisition des langues, et nous montrerons leur complémentarité. Pour finir, nous nous concentrerons sur l'acquisition de la langue seconde, montrant en quoi elle diffère – dans ses conditions internes et externes – de l'acquisition de la langue première.

2.1.1.1 La perspective cognitiviste : les conditions internes pour l'acquisition des langues

Acquérir une langue est différent d'apprendre des notions et ne veut pas dire mémoriser des règles de grammaire, mais savoir utiliser la langue pour interagir avec les

autres. Outre les savoirs déclaratifs (savoir que) sur le fonctionnement de la langue, il est ainsi nécessaire d'acquérir des savoir-faire (savoir comment) procéduraux et automatiques qui permettent d'utiliser la langue pour communiquer.

Le problème se pose de l'articulation entre ces deux types de savoir. D'après Krashen (1982), ils relèvent de deux processus différents : l'apprentissage et l'acquisition. L'apprentissage est un processus conscient et volontaire qui se produit en milieu institutionnel (école, cours de langue, etc.) et qui entraîne principalement des connaissances déclaratives explicites sur la langue (par exemple dans la connaissance des règles de grammaire). Quant à l'acquisition, elle est un processus naturel, inconscient, qui se produit en milieu non institutionnel et entraîne principalement des connaissances procédurales et implicites de la langue qui permettent de l'utiliser de manière automatique. D'après Krashen (1982) et les tenants de la position de non interférence (*non-interface position*), les deux processus – d'acquisition et d'apprentissage – seraient distincts et séparés, et la connaissance apprise ne pourrait pas être convertie en connaissance acquise.

D'autres chercheurs¹ sont toutefois convaincus qu'une interface entre apprentissage et acquisition est possible grâce à la pratique de la langue. D'après la position d'interface forte (*strong interface position*)², la compétence acquise basée sur la connaissance procédurale implicite peut être ainsi développée à partir de la compétence apprise, basée sur la connaissance déclarative explicite. La contribution des recherches et des théories de la psychologie cognitive a été fondamentale pour mieux comprendre le passage de l'une à l'autre et en général pour en savoir plus sur les mécanismes d'acquisition linguistique. Ici nous ferons référence en particulier au modèle du traitement de l'information du psychologue américain Anderson (1987, 1995).

D'après cet auteur (1987), le savoir déclaratif est l'expérience du sujet, le savoir sur les faits qu'il a emmagasiné en mémoire. Le savoir procédural, quant à lui, est la compétence du sujet, c'est-à-dire l'ensemble des règles pratiques qui gouvernent son comportement et constituent la composante cognitive de ses actions.

L'auteur explique que nous emmagasinons aisément nos expériences dans le système de savoir déclaratif. Ces expériences se trouvent sous une forme non analysée et un effort considérable doit être fait pour convertir ce savoir en comportement dans l'action.

L'action est un comportement guidé par une règle pratique qui peut être formulée comme suit : *si X (antécédent), alors fais Y (conséquent)*. L'antécédent comporte une « prémisses intentionnelle », à savoir l'intention de modifier la situation actuelle dans le sens souhaité, qui fixe le but de l'action ; et une « prémisses cognitive », c'est-à-dire le savoir (qui repose sur l'expérience) sur un moyen pour réaliser ce but. Le conséquent est le comportement, l'opération elle-même.

¹ McLaughlin (1987), Anderson (1995), DeKeyser (1998 ; 2007).

² Il existe également la position de l'interface faible (*weak interface position*), défendue entre autres par Pienemann (1989) et N. Ellis (1994), d'après laquelle l'interface entre apprentissage et acquisition est possible mais à certaines conditions.

L'analyse d'une situation problématique et la construction de la prémisse intentionnelle activent la prémisse cognitive qui devient, d'après Anderson (1995), un « opérateur de résolution de problème ». La règle de production de l'action est mise en œuvre quand l'opérateur de résolution de problème coïncide (*match*) avec l'analyse de la situation. Ce *matching* rend possible l'action et constitue l'interface entre le savoir déclaratif et le comportement qui suit.

Quand un sujet ne dispose pas dans son expérience antérieure de l'opérateur de résolution de problème adéquat, il doit le construire. Pour ce faire, trois voies sont possibles selon Anderson : la découverte, l'instruction directe et l'analogie. La découverte est une procédure improbable pour l'apprentissage d'une langue. Dans l'instruction directe, le savoir mis à disposition doit coïncider avec une intention précise pour déclencher un comportement qui modifie la situation dans le sens souhaité. Dans le cas de l'analogie, analysant la situation problématique, le sujet constate qu'une solution antérieure d'un problème présente des similarités et est pertinente dans la situation actuelle. Il transpose alors les éléments de la solution antérieure sur le problème actuel et construit ainsi un opérateur de résolution du problème³.

Une fois la règle procédurale constituée, elle doit être ajustée au cours d'expériences successives dans lesquelles des corrections sont faites jusqu'à ce que la règle prenne une forme définitive.

Dans cette phase initiale de résolution contrôlée des problèmes, le traitement de l'information est un processus lent et qui demande une grande dépense de ressources attentionnelles et cognitives. Il est nécessaire de faire en sorte que l'application de la règle soit procéduralisée, c'est-à-dire qu'elle devienne cognitivement moins coûteuse jusqu'à être automatisée et disponible avec un contrôle minimal de l'attention. Au fur et à mesure que le sujet réalise (et réussit) la performance, les conditions externes déclenchent directement le comportement sans passer par le savoir déclaratif. Cette procéduralisation réduit la charge cognitive.

Le principe de l'apprentissage procédural étant d'apprendre en faisant (*learning by doing*), le passage du recours au savoir déclaratif à l'automatisation du comportement est graduel et s'effectue par la pratique en contexte. Il est important de souligner que dans ce cas, la pratique ne correspond pas à un simple renforcement behavioriste, mais il s'agit d'un véritable travail cognitif d'adaptation de l'action aux circonstances, qui aboutit à ce que l'attention soit de moins en moins sollicitée, jusqu'à ce que l'action soit déclenchée sans intervention consciente.

Dans le contexte francophone, cette vision est reprise par Bange (1992), d'après lequel l'appropriation linguistique consiste en une transition par degrés d'une performance, liée au départ à un contexte, qui est généralisée à d'autres contextes similaires jusqu'à ce que son déroulement devienne affermi et automatisé. Bange (1996) rejette la dichotomie « acquisition vs apprentissage » car elle ne repose que sur

³ Dans le cas de la langue maternelle, l'apprentissage se fait par analogie avec les règles gouvernant l'action tandis que l'apprentissage d'une langue seconde prend appui sur les représentations construites lors de l'apprentissage d'une langue antérieurement acquise dont la langue maternelle.

des approximations conceptuelles. Les deux termes sont équivalents et désignent les processus complexes d'un mécanisme unique d'appropriation des langues. Comme l'explique l'auteur (Bange 2005 : 33) :

Il n'y a aucune raison de penser qu'il existe deux sortes de mécanismes d'acquisition ou d'apprentissage étrangers l'un à l'autre. Il est plus simple de penser, au contraire, qu'il existe un mécanisme unique et complexe d'appropriation des langues qui est une spécification des mécanismes généraux de l'apprentissage et dans lequel il faut démêler la part de l'implicite et de l'explicite, du déclaratif et du procédural et aussi la place de l'externe (du social) et du cognitif.

Bange (2005) préfère ainsi parler d'« appropriation des langues », processus qui regroupe des mécanismes cognitifs internes et des mécanismes déclenchés de l'externe. Dans ce paragraphe, nous nous sommes concentrés sur les mécanismes cognitifs internes au sujet (à la fois implicites et procéduraux, et des explicites et déclaratifs) ; dans le prochain paragraphe, nous approfondirons davantage la place de l'externe (du social) avant de montrer leur complémentarité.

2.1.1.2 La perspective socioconstructiviste : les conditions externes pour l'acquisition des langues

Le socioconstructivisme se fonde essentiellement sur le travail de Vygotsky (1934, trad. française 1985) et a été ensuite développé dans le domaine de la psychologie et des sciences de l'éducation par Leontiev (1981), Bruner (1981), Wells (1999), Engestrom (2001), et dans le domaine de l'acquisition des langues notamment par Lantolf (2000), Swain (2000), Lantolf & Throne (2006). Ces auteurs convergent sur l'idée que l'apprentissage est un phénomène sociocognitif. Le développement des facultés cognitives est un processus dialectique dans lequel les capacités mentales biologiques (par exemple, la mémoire ou l'attention involontaire) sont réorganisées en systèmes psychologiques complexes (par exemple, la mémoire intentionnelle ou l'attention volontaire) à travers des interactions verbales entre un expert et un novice.

Ce qui différencie le socioconstructivisme des autres théories psychologiques du développement cognitif que nous avons mentionnées au paragraphe précédent, c'est que ce courant théorique voit le cheminement du développement du social à l'individuel : les fonctions cognitives apparaissent d'abord dans les interactions sociales (mécanismes interpsychiques) et sont ensuite intériorisées par le sujet (mécanismes intrapsychiques). Le développement cognitif de l'individu (novice) se produit par la médiation des interactions avec un expert. Ici, le processus d'intériorisation n'est pas un processus d'imitation mais un mécanisme transformateur suite auquel l'apprenant transforme la connaissance co-construite dans l'interaction avec un expert et, de ce fait, devient progressivement autonome.

L'une des notions centrales du socioconstructivisme est celle de Zone Proximale de Développement (ZPD) développée par Vygotsky (1985) par rapport aux interactions entre enfant (novice) et adulte (expert). Dans les interactions avec le novice, l'expert doit garantir une aide adéquate qui puisse permettre au novice d'aller

au-delà de ses capacités. Pour fournir cette aide, l'expert doit ainsi prendre en considération le niveau de développement du novice à un moment donné de son apprentissage (quel qu'il soit) et la phase successive de son apprentissage. La différence entre ces deux niveaux est nommée la ZPD, dont Vygotsky (1985 : 270) donne la définition suivante :

La disparité entre l'âge mental, ou le niveau de développement présent, qui est déterminé à l'aide des problèmes résolus de manière autonome, et le niveau qu'atteint l'enfant quand il résout des problèmes non plus tout seul mais en collaboration.

Pour qu'elle soit efficace, l'aide de l'expert doit être contingente, dynamique et calibrée selon le niveau effectif du novice afin de lui permettre d'accomplir la tâche (Aljaafreh & Lantolf 1994). Puisqu'au cours de l'interaction, les besoins du novice peuvent changer, l'aide de l'expert doit pouvoir s'adapter à l'évolution de ces besoins.

Pour décrire les interactions entre l'enfant et l'adulte, la métaphore employée, introduite pour la première fois par Wood *et al.* (1976) et reprise par Bruner (1981), est celle d'interaction de tutelle, dans laquelle est mis en œuvre l'« étayage » (*scaffolding*). Bruner (1981 : 320) le définit comme : « l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ ».

Le tuteur est ainsi un acteur expert, qui par sa médiation permet au novice de dépasser le niveau actuel de son expérience. Cela s'applique également au domaine de l'apprentissage/acquisition des langues où un locuteur compétent (par exemple un adulte dans le cas de l'acquisition de la langue première et un locuteur natif ou l'enseignant dans le cas de l'acquisition d'une langue seconde) prend le rôle de l'expert, et l'enfant ou l'apprenant celui de novice.

2.1.1.3 La complémentarité entre conditions internes et externes d'acquisition des langues

Comme nous l'avons vu, la condition de tout apprentissage procédural est l'action. Par conséquent, l'apprentissage de la communication ne peut se faire que dans la communication, c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer. À première vue, cette situation peut sembler paradoxale. La solution du paradoxe se trouve d'après Bange (2005) dans le soutien que l'apprenant/novice reçoit de l'expert dans l'interaction de tutelle qui sert de médiation pour son développement cognitif. C'est ce processus de médiation qui permet de sortir de la dichotomie entre dimension cognitive individuelle et dimension sociale interactionnelle. De fait, la fonction du tuteur est d'assurer l'apprentissage en faisant agir. L'apprentissage ne peut être réalisé que par celui qui doit apprendre par son propre travail cognitif sur le savoir mis à sa disposition. Le moment interactionnel sert ainsi à soutenir le moment cognitif individuel⁴. Le tuteur soutient le novice dans l'acquisition d'un opé-

⁴ Par exemple, le fait qu'un enseignant énonce une règle ne fait pas en sorte qu'elle soit acquise par l'apprenant et qu'il peut l'utiliser pour construire une phrase. Un travail cognitif individuel est nécessaire

rateur de résolution de problème, puis dans sa mise au point et dans son automatisation jusqu'à ce que le novice soit en mesure de régler lui-même l'action et devienne autonome. L'appropriation linguistique est ainsi vue comme (Bange 1996 : 3) :

la transition par degrés de la régulation du comportement (verbal) du sujet par un autre compétent (de l'hétéro-régulation) à la régulation de ce comportement par le sujet lui-même (à l'autorégulation), au contrôle interne par le sujet de ses propres opérations.

Bange met ainsi en cohérence des concepts issus du courant cognitiviste et du courant socio-constructiviste. Comme l'explique l'auteur (Bange 2005 : 54) :

Entre les deux, il n'existe aucune contradiction, aucune incompatibilité, mais seulement une différence d'accent dans le cadre d'une congruence générale. Avec Anderson, on décrit les activités cognitives d'un individu dans l'acquisition d'un savoir-faire. L'analyse est centrée sur le sujet cognitif. Bruner n'ignore pas ce point de vue, mais il décrit aussi l'évolution des activités conjointes des partenaires dans l'apprentissage.

Cette conception de l'appropriation linguistique montre la complémentarité entre interaction et cognition et entre apprentissage et acquisition. En effet, différents mécanismes – externes et internes au sujet – sont impliqués dans le processus d'appropriation linguistique : des événements communicatifs externes qui la déclenchent et des mécanismes intrapsychiques qui concourent à la mémorisation. L'apprenant/novice passe ainsi de l'événement communicatif – à travers l'hétérorégulation de la part d'un tuteur expert propre de l'apprentissage – à l'autorégulation qui caractérise l'acquisition. S'il est vrai que la langue est acquise dans et par la communication, l'apprentissage est alors le chaînon intermédiaire entre communication et acquisition (voir Bange 2005).

2.1.1.4 De l'acquisition de la L1 à l'acquisition de la L2

Différents critères (chronologiques, de la maîtrise, sociaux, historiques et culturels) peuvent être adoptés pour définir la notion de « langue seconde ». Néanmoins, pour des raisons d'espace, nous ne les approfondirons pas ici. Il nous suffit de dire que, faisant référence à Klein (1989), nous parlons de L2 dans le sens de langue acquise après la L1, généralement entre trois ans et la puberté (acquisition précoce de la L2) ou après la puberté (acquisition adulte de la L2).

Vygotsky (1985) affirme que l'acquisition de la langue maternelle et de la langue étrangère appartiennent à une classe unique de processus de développement verbal. Le processus serait ainsi identique ; ce qui diffère sont les conditions, internes et externes, de sa mise en œuvre (Bange 2005).

Parmi les conditions internes figure la maîtrise de la langue maternelle. Avec la langue maternelle, l'enfant acquiert un ensemble sémiotique de représentations du monde ainsi que les règles d'interaction socio-culturelles. L'apprenant d'une langue

de la part de l'apprenant pour l'intégrer à son système de savoirs préexistants.

seconde maîtrise déjà ce système linguistique, conceptuel et socio-culturel acquis avec sa L1. Cela constitue la base et la prémisse pour l'apprentissage de L2.

Les significations en langue seconde sont ainsi médiatisées – au moins dans une première phase – par les concepts représentés par la langue maternelle. Bange (2005) explique le passage de la conceptualisation à la formulation en L2 suivant l'hypothèse lexicale⁵ de Levelt (1989). À partir d'une conceptualisation, le sujet passe par l'intermédiaire du lexème de L1 pour activer la forme correspondante au lexème de L2. Au début, cette procédure est contrôlée par une attention consciente mais au fur et à mesure que l'apprentissage progresse, la procéduralisation qui se met en place comporte un effacement de la médiation constituée par le savoir du sujet sur sa L1 et à la disparition du contrôle dans la procédure d'accès lexical.

Les conditions externes sont les conditions interactionnelles dans lesquelles se déroule l'apprentissage. On peut en distinguer deux types principaux : l'interaction avec des locuteurs natifs en situation d'immersion et celle avec l'enseignant en situation scolaire⁶.

Dans le premier cas, la langue est acquise dans le milieu social où elle est utilisée pour la communication ordinaire. Dans ce contexte, la langue est acquise dans la communication, sans guidage systématique de la part d'un enseignant (Klein 1989). Le locuteur-apprenant utilise ses connaissances disponibles pour communiquer, et en communiquant il apprend. Le but prioritaire est le succès de la communication, réussir à comprendre et à se faire comprendre en fonction des connaissances disponibles. La langue, inégalement maîtrisée par les interactants, est le moyen de résolution de problèmes dans la communication entre locuteurs natifs et non natifs. La motivation dans l'apprentissage est la réalisation des buts de l'interaction et, plus en général, l'intégration au milieu social. L'attention à l'exactitude formelle et à la composante métalinguistique est faible car le locuteur/apprenant réfléchit moins sur les règles de fonctionnement de la langue. Ces conditions externes d'appropriation de la L2 ressemblent à celles de l'appropriation de la L1.

Le second cas est celui de l'apprentissage de la langue en milieu scolaire, en classe de langue. La classe de langue garantit l'apprentissage selon un horaire et un rythme réduit par rapport à celui de l'acquisition en situation d'immersion linguistique et permet d'échapper aux difficultés de la communication exolingue. Dans ce contexte, le focus est sur la forme linguistique : l'apprenant reçoit un *input* ciblé sur des données linguistiques qui sont préparées pour lui. Cet *input* suit une certaine progression selon la difficulté d'acquisition, l'utilité des structures, etc. L'apprenant

⁵ D'après Levelt (1989) le lexique sert de médiateur entre la conceptualisation et la formulation. À l'étape conceptuelle, un message préverbal est formé. À l'aide du savoir déclaratif contenu dans le lexique, l'on procède ensuite à l'encodage grammatical et phonologique et donc à la formulation du message.

⁶ Dans la réalité, le contexte mixte d'acquisition en milieu naturel et d'apprentissage en classe est assez fréquent. Il suffit de penser au cas du travailleur migrant qui suit des cours de langue ou de l'étudiant qui fait un séjour à l'étranger dans le pays dans lequel la langue qu'il étudie est parlée.

reçoit des explications métalinguistiques sur le fonctionnement de la L2 et une importance majeure est accordée à l'exactitude formelle.

Or, il ne faut pas oublier que le processus naturel d'acquisition linguistique est actif également en classe de langue. L'enseignement des langues est une tentative d'intervention dans ce processus naturel pour l'optimiser. De telles interventions peuvent produire des résultats positifs si elles respectent les lois qui le gouvernent. Cela est possible seulement si l'enseignant connaît les réalités psycholinguistiques de l'apprentissage et est conscient que l'activité cognitive de l'apprenant obéit à ses propres lois qu'il ne peut contraindre. Les contenus de l'enseignement et leur progression ne peuvent par conséquent être imposés de l'extérieur mais doivent suivre et respecter les mécanismes internes d'acquisition de l'apprenant.

2.1.2 Le feedback correctif

Différentes définitions du terme « feedback correctif »⁷ ont été données. Lightbown & Spada (1999 : 172) le définissent comme : « *an indication to the learner that his or her use of the target language is incorrect* »⁸. Dans ce sens, « feedback correctif » est souvent utilisé comme synonyme de « correction », bien qu'entre les deux il existe plutôt une relation d'hyponymie. Le feedback correctif en tant que réaction à l'erreur ne comporte pas nécessairement une correction dans le sens de fournir la forme correcte : il se peut, par exemple, que la personne qui fournit l'erreur se limite à signaler qu'une erreur a été commise sans donner de correction.

D'autres éléments à prendre en compte dans la définition de la notion sont l'intention de la personne qui accomplit l'intervention corrective et l'interprétation du destinataire, car elles ne coïncident pas nécessairement. Pour distinguer les deux, Long (2015) désigne par « correction » l'intervention corrective qui est interprétée comme telle par le destinataire, et par « feedback » l'intervention qui est corrective dans les intentions de la personne qui l'accomplit mais qui n'est pas toujours reçue en tant que telle par le destinataire. De surcroît, une intention corrective peut être attribuée à des interventions qui ne le sont pas dans les intentions de la personne qui la produit. Ortega (2009) appelle ces épisodes des « feedback négatifs ».

Cela étant précisé, bien que pour des questions d'ordre pratique nous utilisions les termes de « feedback » et de « correction » comme des synonymes, nous nous référons au feedback correctif dans l'acception suggérée par Long (2015) et nous indiquons l'intervention corrective – dans les intentions de la personne qui l'accomplit – en réponse à une production de l'apprenant qui contient des erreurs linguistiques. Cette réponse peut prendre tant la forme de simple signalisation de l'erreur que d'indication de la forme correcte (ou reformulation corrective).

⁷ « Rétroaction corrective » en français.

⁸ « Une indication à l'apprenant que son utilisation de la langue cible est incorrecte » (notre traduction).

2.2 Rôle du feedback correctif dans l'acquisition linguistique

Une fois les notions d'acquisition linguistique et de feedback correctif définies, nous pouvons maintenant examiner la relation entre elles. Pour ce faire, nous analyserons les conditions internes d'élaboration du feedback ainsi que celles externes relatives à son administration dans l'interaction, tant dans la communication exolingue que dans celle en classe de langue. Pour finir, nous montrerons la complémentarité entre les deux dimensions – interne et externe – présentant le feedback comme instrument de médiation dans l'enseignement/apprentissage des langues.

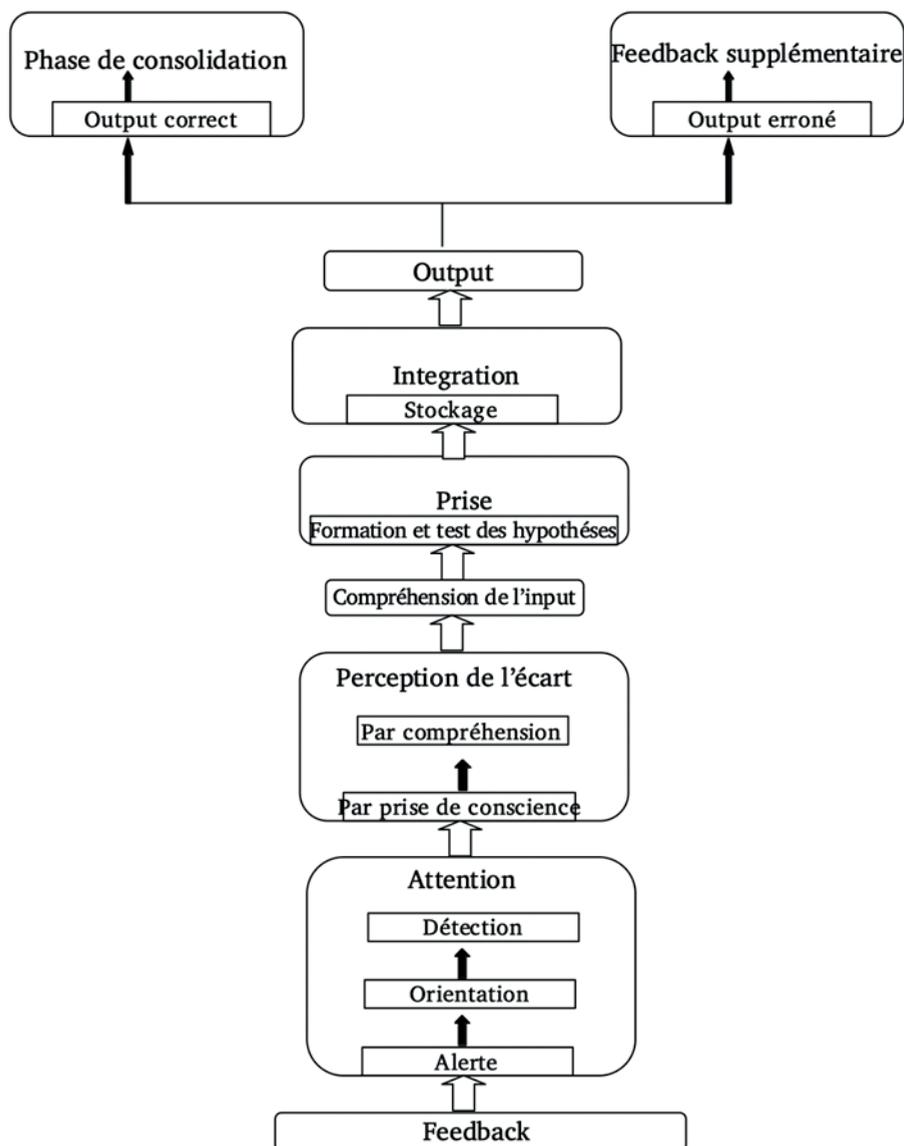
2.2.1 L'élaboration cognitive du feedback correctif

Nous avons vu que l'acquisition linguistique se vérifie quand l'élaboration contrôlée de la connaissance déclarative est convertie en connaissance procédurale automatisée : c'est ce qu'on appelle en didactique des langues (voir le CECRL) le passage du savoir au savoir-faire.

La phase d'élaboration contrôlée commence quand les apprenants reçoivent de l'input. Deux types d'input sont alors possibles, l'input qui fournit de l'« évidence positive » (*positive evidence*, voir Gass 2005), c'est-à-dire des modèles d'énoncés possibles et grammaticalement corrects en langue cible, et l'input qui donne de l'« évidence négative » (*negative evidence*), c'est-à-dire qui indique les énoncés incorrects ou inacceptables en langue cible. Le feedback correctif sur la production erronée de l'apprenant est une source d'input qui donne de l'évidence négative.

Un certain nombre de chercheurs (Swain 1985 ; Schmidt 1990 ; 1995 ; Swain & Lapkin 1995 ; DeKeyser 1998 ; 2007) affirment que les activités contrôlées, y compris le feedback correctif, facilitent le passage de la connaissance déclarative à la connaissance procédurale. Pour observer la manière dont ce passage se vérifie, Bitchener & Storch (2016) ont repris et adapté au feedback correctif le schéma élaboré par Gass (1997) afin d'illustrer l'élaboration cognitive de l'input. Nous reprenons ci-dessous ledit schéma.

Figure 2 – Étapes de l'élaboration cognitive du feedback selon Gass



D'après ce schéma, il est possible de voir qu'une fois le feedback fourni aux apprenants (premier encadré du schéma), la première étape de son élaboration est celle de l'attention (deuxième encadré). Reprenant Schmidt (1990 ; 1994 ; 2001), Gass distingue trois niveaux d'attention :

- l'alerte (*alertness*), c'est-à-dire l'état de préparation à l'apprentissage ;
- l'orientation (*orientation*) de l'attention de l'apprenant sur la forme linguistique plutôt que sur le sens du message ;
- la détection (*detection*), c'est-à-dire l'enregistrement cognitif du stimulus.

L'attention permet à l'apprenant de remarquer qu'une information linguistique nouvelle a été apportée. D'après l'hypothèse du repérage (*noticing hypothesis* de Schmidt 1995), les aspects linguistiques que l'apprenant dégage dans l'input sont susceptibles d'être acquis.

Les apprenants perçoivent ainsi les écarts (*noticing the gap*) entre leur propre production et les formes linguistiques standard (troisième encadré du schéma) : soit ils se limitent à prendre conscience de ces écarts (*noticing with awareness*), soit ils montrent en avoir compris les raisons (*noticing with understanding*).

Comme nous le voyons dans le quatrième et le cinquième encadrés, le repérage de la nouvelle forme porte à la compréhension de l'input (*comprehended input*) et à sa « prise » conséquente. Au moment de la prise (cinquième encadré), l'apprenant compare l'input avec la connaissance préexistante, à savoir la connaissance de la langue maternelle, des autres langues constituant le répertoire linguistique, et des principes universaux du langage. Dans le processus de comparaison interlinguistique, il formule ensuite des hypothèses sur le fonctionnement de la langue cible. La phase d'intégration (sixième encadré) ou de la saisie est le résultat du test des hypothèses. L'hypothèse peut être confirmée ou infirmée : si l'input coïncide avec l'hypothèse formulée, elle sera intégrée (*integration*) au système linguistique de l'apprenant et donc saisie ; si l'hypothèse est au contraire infirmée, elle sera écartée. Une nouvelle hypothèse sera alors formulée et confirmée ou infirmée à son tour. L'output correct, dans le dernier encadré à gauche, est la manifestation que le processus de développement de la nouvelle connaissance explicite s'est mis en œuvre. Si l'output est encore erroné (dernier encadré à droite), le processus revient à la phase initiale et donc au feedback. Cependant, même si l'apprenant produit de l'output correct comme résultat de l'élaboration cognitive du feedback, cela ne garantit pas toujours que l'output correct sera produit dans ses productions à court/moyen terme. La nouvelle connaissance doit en effet être consolidée par la pratique. Ainsi, à chaque fois que la forme est requise, l'apprenant extrait l'information de la mémoire à long terme, l'élabore dans la mémoire de travail et recourt à l'attention contrôlée pour faire correspondre le sens avec la forme correcte. Extraire la connaissance explicite de la mémoire à long terme à plusieurs reprises fournit autant d'occasions pour une élaboration plus automatisée et facilitée, par conséquent, le passage de la connaissance déclarative à la connaissance procédurale. Il s'ensuit qu'une seule occurrence de feedback n'est pas suffisante pour déterminer le développement linguistique, mais plusieurs épisodes correctifs peuvent être nécessaires pour consolider la connaissance et progresser dans l'acquisition.

2.2.2 Le feedback correctif dans l'interaction

La prise en compte de la dimension cognitive isolée, propre de la perspective cognitive, n'est pas suffisante pour comprendre le processus d'appropriation linguistique. Il est nécessaire d'intégrer la dimension contextuelle et interactionnelle des relations de l'individu avec son environnement. En ce qui concerne le feedback correctif, cette dimension peut être analysée à partir de deux perspectives : la théorie

socio-constructiviste (voir § 2.1.1.2) qui rend compte des processus d'apprentissage, et les théories interactionnistes (à savoir l'hypothèse de l'interaction de Long 1983 ; 1996⁹ et l'hypothèse de l'output de Swain 1985 ; 1995) qui cherchent à expliquer, dans une optique plus résolument linguistique, l'acquisition des langues secondes.

Dans une perspective socio-constructiviste, le feedback peut être vu comme l'une des formes de soutien que l'expert peut fournir au novice dans l'interaction de tutelle pour faciliter le développement de ses compétences.

Dans une perspective interactionniste, le feedback correctif est une technique interactionnelle de négociation de la forme qui permet de rendre compréhensible l'input linguistique pour en faciliter l'acquisition. À ce propos Long (1996 : 451-452) affirme que :

[...] negotiation work that triggers interactional adjustments by the NS or more competent interlocutor, facilitates acquisition because it connects input, internal learner capacities, particularly selective attention, and output in productive ways¹⁰.

De plus, le feedback est un moyen d'attirer l'attention des apprenants sur la forme linguistique, condition nécessaire pour le développement de la compétence en L2 (Long 1996). En tant que technique de focalisation sur la forme, le feedback correctif aide l'apprenant à porter son attention sur l'information linguistique nouvelle et sur l'écart entre la forme correcte et sa production erronée. Cela peut l'amener à modifier son output. D'après l'hypothèse de l'output de Swain (1985, 1995), quand les apprenants doivent rendre leurs productions compréhensibles pour leurs interlocuteurs, il est probable qu'ils se rendent compte des limites de leur compétence et qu'ils « *stretch their interlanguage in order to meet communicative goals* »¹¹ (Swain 1995 : 127). À ce moment, le passage de l'élaboration sémantique à l'élaboration morphosyntaxique en L2 se produit. Cette opération s'avère propice pour le développement linguistique car elle porte les apprenants à se concentrer encore une fois sur la forme linguistique.

Les épisodes de feedback correctif peuvent se vérifier tant dans l'interaction avec des locuteurs natifs – par exemple dans des contextes d'appropriation de L2 en immersion dans le milieu où elle est parlée – que dans l'interaction en classe de langue avec l'enseignant (ou d'autres apprenants).

⁹ D'après cette hypothèse, la négociation du sens qui se produit au cours de l'interaction est l'un des moyens pour rendre compréhensible pour l'apprenant l'input en L2. Les participants à l'interaction s'engagent dans des opérations de négociation du sens (à travers les demandes de clarification, les paraphrases, les répétitions, les vérifications de la compréhension, etc.) pour faciliter l'intercompréhension. Cette négociation facilite l'acquisition car elle relie l'input, les capacités internes de l'apprenant et l'output.

¹⁰ « [...] le travail de négociation qui déclenche des ajustements interactionnels de la part du locuteur natif ou du locuteur plus compétent facilite l'acquisition parce qu'il relie, de manière productive, l'input avec les capacités de l'apprenant, en particulier avec l'attention sélective et l'output » (notre traduction).

¹¹ « Ils poussent leur interlangue pour atteindre des buts communicatifs » (notre traduction).

2.2.2.1 Le feedback correctif dans la communication exolingue

Nous avons vu que dans des situations d'appropriation en immersion linguistique, la L2 est acquise par la communication sans guidage systématique de la part d'un enseignant. Néanmoins, même si le guidage n'est pas systématique comme en classe de langue, toute acquisition d'une langue est « guidée » par certains facteurs comme par exemple les matériaux linguistiques auxquels l'apprenant a accès, et des épisodes d'« enseignement » peuvent être présents également dans ce contexte (Klein 1989). Dans des situations de communication exolingue¹², cela se vérifie par exemple quand l'interlocuteur-expert fournit des mots qu'il ne connaît pas à l'interlocuteur-apprenant, ou encore quand il lui donne du feedback correctif sur une erreur.

Se situant à l'intersection de la recherche sur l'acquisition des langues secondes et de l'analyse des conversations exolingues entre locuteurs inégalement compétents, De Pietro *et al.* (1989) définissent ce dernier type d'épisodes comme Séquences Potentiellement Acquisitionnelles (SPA). Il s'agit de séquences ternaires d'interaction entre un locuteur natif (expert) et un locuteur non natif (novice) susceptibles de favoriser le processus d'acquisition linguistique. Leur structure est la suivante :

1. une production « auto structurante » du locuteur non natif qui présente une ou plusieurs erreurs ;
2. une réaction (reprise, demande, etc.) « hétéro-structurante » du natif, à savoir le feedback correctif. Cette réaction présente souvent des phénomènes de « *putsch énonciatif* » qui selon Behrent (2007 : 11) « correspond à la prise de la place énonciative de l'apprenant par le locuteur natif ». Par exemple, le locuteur natif effectue la réparation correctrice de l'énoncé erroné à travers une prise de parole où il semble s'exprimer à la place du locuteur non natif.
3. une reprise « auto-structurante » du locuteur non natif.

Ce qui est susceptible de favoriser l'acquisition dans la séquence que nous venons de présenter est l'asymétrie des répertoires linguistiques des interlocuteurs qui entraîne des étayages au sens de Bruner (1983). L'activité d'apprentissage vient ainsi s'ajouter parallèlement à l'activité de communication et un « contrat didactique » s'instaure entre les interactants : le locuteur natif prend le rôle de soutien à l'apprentissage (et éventuellement, d'enseignant) et fournit de l'étayage au locuteur non natif qui devient de ce fait un « candidat apprenant » (Bange 1992).

L'autre caractéristique de la SPA qui peut faciliter l'acquisition est que, suite à l'apparition de problèmes qui perturbent le bon déroulement de la communication (à savoir les erreurs du locuteur non natif dans le point 1 de la SPA), le feedback du locuteur natif (point 2) produit une focalisation périphérique de l'attention sur la forme, au cours d'un échange où la focalisation centrale est plutôt sur l'objet thématique, sur le contenu du message à transmettre. Dans le contexte de la communication exolingue, le feedback du locuteur non natif a ainsi un but local de caractère

¹² La communication exolingue s'établit entre des locuteurs ne disposant pas d'une L1 commune et qui possèdent des compétences inégales dans la langue de l'échange. Cette communication est asymétrique et reconnue en tant que telle par les interlocuteurs (voir § 1.2.1.3.2).

formel (à savoir la correction de l'erreur) qui est subordonné à un but de caractère social plus ample (la bonne réussite de la communication).

Comme nous l'avons vu, attirer l'attention du locuteur-apprenant sur la forme linguistique permet de lui faire prendre conscience de l'écart entre sa production et les formes standards de la langue cible, ce qui peut porter à l'incorporation de la correction (point 3 de la SPA). Cela correspond à ce que Py (1996) appelle la « prise » (ou *uptake*) de l'élément, c'est-à-dire à la création d'un objet à intégrer au système linguistique de l'apprenant. La prise de la forme corrigée, c'est-à-dire sa réutilisation dans un nouvel énoncé, peut constituer un premier indicateur d'acquisition (Lyster & Ranta 1997). Néanmoins, on ne peut parler de « saisie » (ou *intake*) de l'élément que lorsque ce dernier est intégré au système linguistique de l'apprenant donnant lieu à une modification de ce même système et donc à une restructuration de l'interlangue. Dans ce cas l'élément peut être considéré comme acquis (Py 1996).

2.2.2.2 Le feedback correctif dans l'interaction en classe de langue

L'autre contexte d'appropriation d'une L2 est la classe de langue sous le guidage de l'enseignant. À partir des années 1980, le développement des recherches sur l'analyse du discours oral dans le domaine de la linguistique et de la pragmatique interactionnelle dans le monde francophone (par exemple Roulet *et al.* 1985 ; Kerbrat-Orecchioni 1990 ; Vion 1994.) mène à considérer la classe de langue comme à la fois une réalité sociale qui fait partie d'une institution et un espace communicationnel, un réseau d'interactions.

Un certain nombre de recherches¹³ commencent ainsi à s'intéresser aux interactions pédagogiques dans une perspective résolument plus didactique. L'analyse des interactions en classe de langue vise alors à comprendre comment se déroulent les échanges entre des partenaires qui ont des buts convergents à visée didactique, lorsqu'il existe un enjeu d'apprentissage. Comme l'expliquent Cicurel et Blondel (1996 : 11), la classe de langue serait ainsi : « un espace social mettant en jeu une interaction à but externe (en l'occurrence l'apprentissage de la langue) avec une distribution prévisible des rôles des interactants (celui d'apprenant et d'enseignant) ».

Cicurel (2011 : 44) synthétise ainsi les caractéristiques de l'interaction didactique en classe de langue :

L'interaction didactique met en relation un interactant expert dans la matière enseignée avec des interactants-apprenants qui ont besoin de sa collaboration ; la forme dialoguée de la transmission se construit collectivement, mettant en œuvre un système d'alternance de la parole dont on peut dire que c'est l'interactant expert qui en a généralement la maîtrise ; elle comporte des rituels qui aident (ou parfois déroutent) les participants.

Le participant-expert, dans ce cas l'enseignant, utilise différentes stratégies pour se faire comprendre, pour favoriser l'apprentissage, pour attirer l'attention sur les problèmes langagiers, etc. Ainsi faisant, il manipule la communication en L2 mettant

¹³ Par exemple, Bouchard & Dabène (1980), Bouchard (1984), Bange (1992), Moirand (1992), Cicurel & Blondel (1996) et plus généralement les travaux des membres du *Cediscor*.

en place des stratégies d'optimisation pour maximiser les processus acquisitionnels de l'apprenant (Bange 1996).

À cette fin, la structure de base de l'organisation discursive en classe, dénommée « séquence d'élicitation » par Bange (1996)¹⁴, est constituée de trois étapes :

1. initiative de l'enseignant ;
2. réplique de l'apprenant ;
3. évaluation par l'enseignant.

L'évaluation est l'acte qui permet à l'élève de savoir si sa réponse est adéquate (Sinclair & Coulthard 1975). Elle peut avoir tant une valeur positive d'acceptation de la production de l'apprenant qu'une valeur négative de signalisation d'un problème dans la production. Il s'agit, dans ce cas, de feedback correctif. Le feedback correctif ou évaluation négative entraîne l'arrêt de la progression et la reprise de certains éléments linguistiques.

Or, à la différence des situations de communication exolingue où la focalisation centrale est sur l'objet thématique de l'échange, en classe de langue, la focalisation est généralement sur les aspects formels. Le but du feedback – et plus généralement de toute la séquence d'interaction – peut également différer dans les deux situations. Le feedback du locuteur natif dans la communication exolingue vise la résolution d'un problème de communication, l'apprentissage de la langue n'est qu'un but annexe qui doit porter à acquérir de moyens de communication adéquats en L2. En revanche, dans la séquence d'élicitation en classe, le feedback de l'enseignant vise généralement la correction grammaticale. Ce qui devrait être un moyen au service de la communication risque de devenir la fin de ce type de communication, qui se retrouve réduite à un encodage grammaticalement correct (Bange 1996).

Cela ne veut pas dire que la notion de SPA propre à la communication exolingue ne soit pas applicable en classe de langue. À ce propos, Causa (2002) distingue entre « séquences à dominante acquisitionnelle » où le focus est sur la forme linguistique et « séquences à dominante communicationnelle » où le focus est sur le contenu du message à transmettre, tout comme dans la situation de communication authentique.

Dans ces séquences, au cours d'une activité à dominante communicationnelle, le feedback correctif de l'enseignant sert à attirer l'attention de l'apprenant sur la forme linguistique pour résoudre des pannes dans la communication et redevient ainsi un moyen au service de la communication. Le feedback correctif dans ces séquences peut ainsi être considéré comme une technique interactionnelle de *focus on form* qui, comme l'explique Long (1998 : 40), consiste à :

briefly drawing students' attention to linguistic elements (words, collocations, grammatical structures, pragmatic patterns, and so on) in context, as they arise incidentally in lessons whose overriding focus is on meaning, or communication¹⁵.

¹⁴ Bange reprend ici le modèle *Initiation-Response-Feedback (IRF)* de Sinclair & Coulthard (1975).

¹⁵ « Attirer brièvement l'attention des étudiants sur les éléments linguistiques (mots, collocations, structures grammaticales, structures pragmatiques, etc.) en contexte, au fur et à mesure qu'ils se ma-

Ce type d'interaction pédagogique permet aux apprenants de tester leurs hypothèses sur le fonctionnement de la langue cible et à l'enseignant de donner des informations sur la réussite communicative de leur production ou des opportunités pour la modifier.

Les séquences d'interaction en classe, qui respectent les conditions de la communication authentique avec sa dimension actionnelle et cognitive individuelle de résolution de problèmes, peuvent maximiser les processus naturels d'acquisition linguistique et être considérées, en conséquence, comme potentiellement acquisitionnelles.

2.2.3 Le feedback correctif comme instrument de médiation

Une fois les conditions internes d'élaboration du feedback et celles externes relatives à son administration dans l'interaction examinées, il nous semble nécessaire d'approfondir la notion de médiation afin de montrer la complémentarité entre les deux.

La notion de médiation a été définie comme une « notion nomade » (Lenoir 1996) car elle a différentes connotations et donne lieu à des interprétations variées selon la discipline de référence. Dorénavant nous ferons référence au domaine de la didactique des langues et par conséquent, au feedback correctif comme instrument de médiation dans l'interaction en classe de langue, qui est le contexte qui nous concerne de plus près dans cet ouvrage.

Dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, la notion de médiation apparaît dans le CECRL, où elle est envisagée comme activité langagière de réception et de production et qui permet « par la traduction ou l'interprétariat, le résumé ou le compte rendu, de produire à l'intention d'un tiers une (re)formulation accessible d'un texte premier auquel ce tiers n'a pas d'abord accès direct » (Conseil de l'Europe 2001 : 18). Dans cette acception réductrice, la dimension de co-construction du sens n'est pas véritablement prise en compte et la médiation se trouve réduite à la somme d'opérations de réception et production. La notion de médiation dans son sens plus large a été approfondie dans le volume complémentaire du CECRL de 2018. Ce volume, qui introduit des descripteurs très détaillés pour la compétence de médiation, reprend l'approche proposée par Coste et Cavalli (2015).

Les auteurs envisagent la médiation comme un phénomène visant la réduction de la distance, soit : « toute intervention visant à réduire la distance entre deux (voire plus de deux) pôles qui se trouvent en tension l'un par rapport à l'autre » (Coste & Cavalli 2015 : 28). D'après les auteurs, la fonction de l'enseignant, des manuels et de tout autre moyen/support pédagogique est d'offrir aux apprenants une médiation vers les savoirs, savoir-faire et savoir-être à acquérir. Cette acquisition passe par des « approximations successives », c'est-à-dire « des processus de ré-

nifestent incidemment dans la leçon où la focalisation se fait sur le sens, ou sur la communication » (notre traduction).

duction de la distance entre l'apprenant et les éléments de connaissance à maîtriser, réduction d'abord approchante puis de plus en plus effective » (Coste & Cavalli 2015 : 29).

Dans cette perspective, la médiation se fonde sur deux aspects complémentaires : la construction du sens et la création des bonnes conditions pour qu'elle puisse avoir lieu. Le premier aspect correspond à la médiation cognitive définie comme un « processus de facilitation de l'accès à la connaissance et aux concepts, en particulier lorsque l'individu se révèle incapable d'y accéder de lui-même, sans doute à cause de la nouveauté et de la méconnaissance des concepts et/ou d'une barrière linguistique ou culturelle » (Conseil de l'Europe 2018 : 183). Le deuxième aspect correspond à la médiation relationnelle, c'est-à-dire le « processus de mise en œuvre et de gestion des relations interpersonnelles afin de créer un climat positif et coopératif » (Conseil de l'Europe 2018 : 183). À ces aspects s'ajoute enfin la médiation langagière représentée par les reformulations linguistiques et sémiotiques et qui rend possibles les deux autres types de médiation (Coste & Cavalli 2015 : 109).

D'après ce que nous venons de dire, il est possible de considérer le feedback comme une forme de médiation cognitive¹⁶ qui vise à faciliter la construction du savoir chez l'apprenant.

Mais en quoi consiste-t-elle exactement, cette facilitation ? Comme l'affirme Andersen (1979), l'apprenant a une perception « nativisée » de la L2, c'est-à-dire qu'il perçoit et interprète l'input en L2 selon des critères personnels, sur la base des éléments de L2 dont il dispose et d'autres connaissances – en particulier des langues déjà maîtrisées (langue maternelle et autres langues acquises/apprises). Andersen (1983 : 20) dit à cet égard :

In all the settings where the learner already has a language when he begins to acquire another, the linguistic features of his earlier-acquired language(s) are relevant to the outcome of his acquisition of the additional language. [...] The input in all these settings is perceived and processed to a large extent in terms of the existing (or simultaneously acquired) languages the learner knows and uses¹⁷.

Une opération de médiation est ainsi nécessaire pour compenser la nativisation et le recours par l'apprenant à des critères exclusivement internes. Comme le précise Narcy-Combes (2005 : 139) :

[...] l'observation est nativisée. Ce que l'apprenant remarquera sera analysé en fonction de sa culture et de sa langue de départ ou d'autres critères internes. Cela imposera une médiation qui le sensibilisera à ce qu'il n'aura pu percevoir et lui évitera de

¹⁶ Le feedback direct par reformulation de la production incorrecte de l'apprenant avec la forme correcte peut être considéré aussi comme une forme de médiation langagière.

¹⁷ « Dans tous les contextes où l'apprenant connaît déjà une langue et commence à en acquérir une autre, les caractéristiques linguistiques de la ou des langues précédemment acquises sont pertinentes pour le résultat de son acquisition de la langue supplémentaire. [...] L'input, dans tous ces contextes, est perçu et traité dans une large mesure en termes de langues existantes (ou acquises simultanément) que l'apprenant connaît et utilise » (notre traduction).

construire son intake sur des perceptions nativisées, puisque les critères guidant le repérage seront également nativisés.

La médiation de l'enseignant favorise ainsi le processus de « dénativisation », c'est-à-dire le remplacement des représentations nativisées de l'apprenant par des représentations qui correspondent au système de la L2. Ainsi Demaizière & Narcy-Combes (2005 : 48) affirment :

Un apprentissage de L2 ne peut [...] être efficace que s'il permet de passer par un travail cognitif que l'on peut qualifier de dénativisation, qui permettra d'effacer les représentations erronées et de les remplacer par celles qui correspondent bien au système de la L2. La dénativisation n'est possible que si l'apprenant est devenu lucide sur les écarts entre ses premières représentations ou interprétations et le système de la L2 et s'il s'entraîne à les réduire.

Dans ce sens, comme l'affirment Swain *et al.* (2015 : 151) : « la médiation est le processus qui fait le lien entre le social et l'individuel », deux dimensions qui, nous le soulignons encore une fois, sont complémentaires et étroitement liées dans le processus d'appropriation linguistique. La fonction du feedback correctif en tant qu'instrument de médiation est ainsi celle de faciliter le repérage, de la part de l'apprenant, des écarts entre sa production et le système de la LC. Écarts qu'il ne serait pas capable de repérer lui-même à cause de sa perception nativisée de la L2. Ce processus de dénativisation, initié grâce à la médiation offerte par le feedback correctif, se fonde par ailleurs sur le travail cognitif individuel de l'apprenant. Le feedback interactionnel est ainsi une intervention extérieure qui est susceptible de susciter chez l'apprenant un feedback cognitif interne – à savoir une évaluation du résultat de son action par rapport à son intention – qui le porte à modifier les règles de son interlangue et à les ajuster aux conditions d'emploi, les consolider ou les affaiblir pour se rapprocher de plus en plus du système de la L2 et progresser ainsi dans l'appropriation linguistique.

2.3 *Débats et positionnements sur le feedback correctif*

Dans ce chapitre, nous allons présenter le débat autour du feedback correctif, suite aux critiques de Truscott qui, dans les années 1990, en a mis en question l'utilité. Les critiques avancées ont eu comme résultat d'attirer l'attention sur ce sujet et de nombreux chercheurs ont essayé alors de démontrer empiriquement¹⁸ la pertinence du feedback dans l'acquisition linguistique.

2.3.1 Le feedback correctif et les critiques de Truscott (1996 ; 1999 ; 2004 ; 2007 ; 2010)

Dans ses articles « *The case against grammar correction in L2 writing classes* » (1996) et « *What's wrong with oral grammar correction* » (1999), Truscott propo-

¹⁸ Nous avons déjà montré les positionnements théoriques en faveur du feedback correctif en § 2.2.

sait d'abandonner la correction, quelle que soit la technique utilisée. Pour soutenir cette position, qu'il a défendu aussi dans les articles successifs (2004, 2007, 2010), il présente les arguments suivants.

Un premier argument porte sur la nature progressive et complexe du processus d'acquisition linguistique. En faisant référence aux théories acquisitionnelles sur le développement de l'interlangue, il affirme que l'acquisition d'une structure grammaticale est un processus graduel et non une découverte immédiate, comme la pratique de la correction semble le suggérer. Ainsi, un simple transfert d'information (sous forme de feedback) ne peut aider les apprenants à corriger leurs erreurs et, surtout, à les éviter dans les productions subséquentes.

Pourvu qu'une forme d'apprentissage se vérifie suite au feedback, il ne s'agit, d'après l'auteur, que d'un pseudo-apprentissage, une connaissance superficielle et transitoire. Cet argument se base sur la distinction entre « connaissance du langage » et « connaissance sur le langage », autrement dit entre acquisition et apprentissage, connaissance procédurale implicite et connaissance déclarative explicite (voir Krashen 1982 ; 1985). Truscott insiste sur le fait que le feedback peut avoir une valeur limitée pour le développement de la connaissance métalinguistique déclarative et, par conséquent, n'être utile pour la révision des textes que sur le court terme ; il en exclut l'efficacité quant à l'acquisition linguistique sur le long terme (voir Truscott & Hsu 2008).

Un autre argument concerne la faisabilité de fournir le feedback au moment exact où l'apprenant est prêt à comprendre/intégrer/acquérir une forme ou structure linguistique. Se basant sur la théorie de la « processabilité » et particulièrement sur l'hypothèse de l'« enseignabilité » de Pienemann (1984, 1998)¹⁹, d'après laquelle l'acquisition de certaines structures semble suivre un ordre naturel non modifiable par l'enseignement, Truscott souligne que le feedback n'est pas efficace s'il est fourni au mauvais moment ou s'il ne respecte pas l'ordre naturel.

De plus, sur le plan pédagogique, Truscott affirme que donner le feedback aux apprenants peut s'avérer contre-productif car, dans certains cas et à certaines conditions, il risque de les décourager/bloquer au lieu de les motiver. Il ajoute que, dans la correction des erreurs, et dans la conséquente élaboration des corrections, enseignants et apprenants perdent du temps précieux qui pourrait, au contraire, être utilisé pour des activités plus ciblées pour le développement linguistique.

Pour finir, Truscott soutient que des preuves empiriques solides sur l'efficacité de la correction manquent, et, de surcroît, que différentes études (Semke 1984 ; Robb *et al.* 1986 ; Kepner 1991 ; Sheppard 1992 et plus récemment Truscott & Hsu 2008) en prouvent l'inefficacité.

Les critiques de Truscott ont eu une grande résonance et différents chercheurs²⁰ ont poursuivi ce débat en leur opposant des arguments théoriques et empiriques en faveur du feedback. Parmi ces chercheurs, Lyster *et al.* (1999) dans l'article « *A res-*

¹⁹ Pour plus de détails voir § 2.4.1.

²⁰ Par exemple, Lyster *et al.* (1999), Ellis *et al.* (2006), Lyster & Saito (2010), Lyster *et al.* (2013) pour le feedback oral ; Ferris (1999 ; 2003 ; 2004 ; 2006 ; 2012), Chandler (2003 ; 2004), Bitchener (2008),

ponse to Truscott's "What's wrong with oral grammar correction" » ont répondu à ses critiques sur la validité du feedback oral ; Ferris (1999) dans « *The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott (1996)* » ou encore Chandler (2004) dans « *A response to Truscott* » argumentent en faveur du feedback écrit²¹.

D'un point de vue théorique, les défenseurs du feedback reprennent les théories cognitivistes et socioconstructivistes (voir § 2.2) en rappelant que la connaissance déclarative, y compris celle acquise par le feedback, peut être automatisée et transformée en connaissance procédurale. Ils rappellent aussi que, si le feedback se présente comme une forme d'étayage dynamique contingent et calibré aux besoins des apprenants, il s'avère efficace.

D'un point de vue pédagogique, les chercheurs en faveur du feedback correctif citent différentes études²² qui prouvent que les apprenants ne sont donc pas découragés par le feedback et, au contraire, qu'ils souhaitent que leurs erreurs soient corrigées.

Sur le plan empirique, les défenseurs du feedback montrent que les résultats des études sur lesquelles Truscott se fonde pour prouver l'inefficacité du feedback ne sont pas jugés fiables du point de vue méthodologique à cause du manque d'un groupe de contrôle. Bitchener & Ferris (2012 : 23) soulignent que le manque de preuves solides en faveur de la correction ne permet pas de justifier les arguments sur lesquels se fonde Truscott et, conséquemment, d'abandonner une pratique consolidée comme celle du feedback correctif. Ils soulignent en effet : « *It is important to realize that the absence of research and, therefore, evidence on the effect of written CF across different domains is not evidence of ineffectiveness* »²³.

Ainsi, comme nous le verrons dans les pages qui suivent, des études empiriques plus systématiques, à savoir longitudinales, reproductibles et avec la présence d'un groupe de contrôle, ont été conduites pour prouver la validité du feedback dans le développement linguistique.

2.3.2 Études expérimentales en faveur du feedback correctif

Les critiques de Truscott ont eu pour effet d'attirer l'attention des chercheurs sur le feedback correctif tant oral qu'écrit et de nombreuses études empiriques ont été conduites pour en prouver l'efficacité. Dans ce paragraphe, nous présenterons les

Bitchener & Knoch (2008 ; 2009 ; 2010 ; 2015), Bitchener & Ferris (2012), Bitchener & Storch (2016) pour le feedback écrit.

²¹ Truscott a répliqué à son tour avec « *The case for "The case against grammar correction in L2 writing classes: A response to Ferris"* » (1999) et « *Evidence and conjecture on the effects of correction: A response to Chandler* » (2004), entre autres. Dans ces articles, il affirme que les réponses reçues sont à la fois infondées et très sélectives, laissant une grande partie de ses critiques sans contestation et, dans certains cas, les renforçant même.

²² Entre autres, Schulz (1996), Jean & Simard (2011) pour le feedback oral, et Saito (1994) et Ferris *et al.* (2010) pour le feedback écrit.

²³ « Il est important de comprendre que l'absence de recherche et, par conséquent, de preuves sur l'effet du feedback écrit dans différents domaines ne constitue pas une preuve d'inefficacité » (notre traduction).

principaux résultats de ces études, nous concentrant particulièrement sur les études sur le feedback écrit qui est l'objet d'étude de ce travail.

Pour le feedback oral, différentes études expérimentales²⁴ montrent que, suite à la réception du feedback, les apprenants modifient leur output de manière appropriée. Cette « prise » (*uptake*) de la correction est considérée « facilitatrice de l'acquisition » (Ellis *et al.* 2001 : 282). D'autres études²⁵ qui prévoient un pré-test et un post-test dans leur protocole d'enquête montrent que le feedback permet également la « saisie » (*intake*) de l'élément objet de corrections et prouvent ainsi que les effets du feedback perdurent à moyen/long terme.

Les études qui ont prouvé l'efficacité du feedback écrit sont, elles aussi, nombreuses. Nous pouvons en distinguer trois catégories :

- celles qui examinent les effets du feedback sur la révision immédiate du texte ;
- celles qui observent son impact sur la production d'un nouveau texte à court terme ;
- celles qui évaluent son rôle dans le développement linguistique à long terme.

Le tableau 2 résume les résultats des principales études relevant des trois catégories.

Tableau 2 – Résultats des principales études sur le feedback correctif écrit

Objectif de l'étude	Auteurs	Résultats et conclusions
Observer les effets du FC écrit sur la révision immédiate du texte	Fathman & Whalley (1990) ; Ashwell (2000) ; Ferris & Roberts (2001).	Les apprenants des groupes expérimentaux recevant FC obtiennent de meilleurs résultats que le groupe de contrôle. → Le FC a des effets positifs sur la révision du texte.
Observer les effets du FC écrit sur la production d'un nouveau texte à court terme (1 semaine)	Van Beuningen <i>et al.</i> (2008)	Les apprenants des groupes expérimentaux recevant FC obtiennent de meilleurs résultats que le groupe de contrôle. → Le FC a des effets positifs à court terme.
Observer les effets du FC écrit sur la production de nouveaux textes à moyen/long terme (entre 3 semaines et 10 mois)	Sheen (2007) ; Bitchener (2008) ; Bitchener & Knoch (2008, 2010a, 2010b) ; Ellis <i>et al.</i> (2008) ; Sheen <i>et al.</i> (2009) ; Ferris (2012) ; Shintani & Ellis (2013) ; Shintani <i>et al.</i> (2014) ; Stefanu (2014) ; Rummel (2014) ; Guo (2015).	Après le FC, les apprenants des groupes expérimentaux, contrairement à ceux du groupe de contrôle, améliorent la correction grammaticale des productions écrites subséquentes. → Le FC a des effets positifs à moyen/long terme.

²⁴ Par exemple, Russell & Spada (2006), Mackey & Goo (2007), Lyster & Saito (2010), Li (2010), Lyster *et al.* (2013).

²⁵ Par exemple, Mackey & Oliver (2002), Iwashita (2003), Leeman (2003), Ishida (2004), Mackey & Silver (2005), McDonough (2005), Ellis *et al.* (2006), Mackey (2010).

Les études de la première catégorie prouvent les effets positifs du feedback correctif sur la révision écrite. Bien évidemment, si une erreur est révisée correctement, cela ne signifie pas que la forme est acquise, mais cela signale que le processus d'apprentissage s'est mis en place (Bitchener & Storch 2016). L'étude de Van Beuningen *et al.* (2008), appartenant à la deuxième catégorie, montre que les effets du feedback sur la révision immédiate du texte perdurent dans l'écriture d'un nouveau texte dans le court terme.

Néanmoins, dans une perspective acquisitionnelle, il est essentiel de vérifier si ces effets sur le court terme perdurent en facilitant l'appropriation linguistique. Cela est fait par les études de la troisième catégorie qui observent les effets du feedback en lien avec le développement linguistique sur le long terme²⁶.

D'après Bitchener & Storch (2016), les résultats de ces travaux sont fiables et comparables car tous présentent un protocole d'enquête similaire qui prévoit la présence d'un groupe de contrôle et comprend les étapes suivantes :

- un pré-test pour établir le niveau départ des apprenants ;
- le traitement des erreurs avec le feedback correctif ;
- un post-test immédiat pour examiner les effets du feedback sur le court terme ;
- un post-test différé pour voir si ces effets perdurent dans le temps.

Les résultats de ces études montrent que, par rapport au groupe de contrôle, les apprenants qui reçoivent le feedback obtiennent de meilleurs résultats en termes d'amélioration de la correction grammaticale dans l'écriture d'un nouveau texte à court terme. Cela pourrait montrer que le processus d'apprentissage s'est mis en place. Les apprenants des groupes expérimentaux sont aussi en mesure de retenir le feedback reçu, au moins jusqu'à dix mois (Bitchener & Knoch 2010a). Cela pourrait signifier que le processus d'apprentissage est en phase de consolidation (Bitchener & Storch 2016).

Les études que nous venons de présenter ont été conduites dans une perspective essentiellement cognitive. Toutefois, les recherches empiriques conduites dans une perspective socioconstructiviste²⁷ confirment également la valeur du feedback correctif pour le développement linguistique. Elles s'attachent à observer principalement le feedback oral fourni dans des sessions de discussion individuelle avec les apprenants car le dialogue oral facilite la co-construction de la connaissance, notion centrale du concept d'étayage.

Parmi celles-ci, nous citons notamment celle de Aljaafreh & Lantolf (1994) qui considère le feedback comme un étayage calibré selon les besoins des apprenants sur une échelle de douze niveaux, qui vont de l'autocorrection à la communication de la forme correcte par l'enseignant. Dans ce travail, le développement linguistique est mesuré tant en termes d'incrémentation de la correction grammaticale dans les

²⁶ De trois semaines dans l'étude de Shintani & Ellis (2013) à dix mois dans l'étude de Bitchener & Knoch (2010a).

²⁷ Voir par exemple Aljaafreh & Lantolf (1994), Nassaji & Swain (2000), Nassaji (2012), Erlam *et al.* (2013).

productions subséquentes qu'en termes du type de soutien requis : le passage d'un type de feedback plus explicite à un feedback plus implicite étant considéré comme une preuve du développement linguistique. Pour les trois informateurs qui ont reçu le feedback oral sur leurs productions écrites, les signes de développement sont en effet observables tant en termes d'incrémentation de la correction qu'en termes de diminution du soutien requis.

À notre connaissance, seulement deux études (Morton *et al.* 2014 et Storch 2014) ont été conduites sur le feedback écrit dans cette perspective. Elles confirment une diminution progressive de la quantité de feedback requis et le passage d'un feedback plus explicite à un feedback moins explicite. Ce qui est considéré comme une marque d'acquisition.

Néanmoins, fournir ce type de feedback très personnalisé requiert beaucoup de temps à l'enseignant, et bien qu'il soit réalisable avec un nombre limité d'apprenants, il s'avère plus difficile dans le contexte d'une classe plus nombreuse (Ellis 2010).

2.4 *Le focus du feedback correctif*

Si, comme nous l'avons vu (§ 2.2 et § 2.3), le feedback correctif joue d'une manière générale un rôle dans le développement linguistique des apprenants, certains chercheurs (par exemple, Ferris 1999 ; 2002 ; Truscott 2001 ; 2007) affirment qu'il n'est pas efficace sur toutes les structures linguistiques. D'autres encore (par exemple, Sheen 2007 ; Bitchener 2008) pensent que le feedback n'est pas efficace si les erreurs sur toutes les structures linguistiques sont corrigées en même temps.

Pour clarifier ces points, dans les prochains paragraphes, nous examinerons : a) l'efficacité du feedback – oral et écrit – selon le type d'erreur traitée ; b) la distinction entre feedback focalisé sur certaines structures linguistiques et feedback non focalisé sur toutes les erreurs produites.

2.4.1 L'efficacité du feedback selon le type d'erreur produite

Par rapport au type d'erreur produite, deux facteurs peuvent affecter l'efficacité du feedback correctif : le premier est lié aux caractéristiques formelles de la langue cible, le second au stade de développement de l'IL de l'apprenant à un moment donné de son apprentissage.

Concernant le facteur proprement formel, le débat est ouvert sur l'identification des catégories linguistiques « traitables » ou, à l'inverse, « non traitables » par le feedback. Ferris (1999 ; 2002) opère une distinction, selon la langue, entre les structures idiosyncratiques non traitables, comme par exemple les éléments lexicaux, et les structures traitables gouvernées par des règles stables, comme les articles. D'après l'auteure, le feedback correctif serait plus efficace sur ces dernières. Cette affirmation est confirmée, par exemple, par les études sur l'anglais de Bitchener *et al.* (2005) et Frear (2012) qui montrent que le feedback a des effets sur les catégories linguistiques régies par des règles grammaticales, plus précisément les articles et le participe

passé dans la première étude, et les verbes réguliers dans la seconde, mais il n'a pas d'effets sur les erreurs dans les catégories qui, en anglais, sont plus idiosyncratiques, comme les prépositions et les verbes irréguliers.

En revanche, toujours en référence à l'anglais, Truscott (2001 ; 2007) affirme que l'acquisition de certains éléments syntaxiques, lexicaux et morphologiques ne concerne pas uniquement la forme mais également la compréhension du sens et leur utilisation en relation avec d'autres éléments. Le feedback est donc inefficace pour les éléments linguistiques plus complexes : il peut avoir des effets seulement sur les éléments plus simples (par exemple, les erreurs lexicales), comme l'affirme l'auteur : « *errors that involve simple problems in relatively discrete items rather than integral parts of a complex system* »²⁸ (Truscott 2001 : 94).

À ce propos, Van Beuningen (2010 : 13) dit que les propositions des deux auteurs sont opposées, en effet :

Whereas Truscott (2001) claimed that lexical errors, for example, belong to the most correctible L2 problems because they are relatively discrete, Ferris suggested that it is precisely the idiosyncrasy of lexical errors which makes them less suitable targets for CF²⁹.

Nous sommes de l'avis que dans l'analyse de l'impact du feedback sur une catégorie d'erreur donnée, il faudrait prendre en compte son caractère plus ou moins idiosyncratique ainsi que sa complexité en termes de relations avec les autres éléments linguistiques que l'apprenant doit traiter en relation avec le stade de développement de son IL.

Ainsi, l'autre facteur qui influe sur la possibilité de traitement d'une forme linguistique par le feedback est le stade de développement de l'IL de l'apprenant. Selon la théorie de la processabilité (*Processability Theory*) de Pienemann (1998 ; 2005), la progression dans l'acquisition est soumise au développement graduel des procédures cognitives de traitement langagier. À chaque stade de développement correspondent des procédures de traitement qui permettent la production de certaines formes et constituent autant de prérequis pour accéder au stade supérieur. De même, d'après l'hypothèse de l'« enseignabilité » (*Teachability Hypothesis*) du même auteur (1984 ; 1985 ; 1986 ; 1989), l'ordre naturel d'acquisition ne peut être modifié par l'enseignement (acquisition guidée). L'enseignabilité des structures est soumise aux mêmes contraintes psychologiques qui modèlent l'acquisition non-guidée : est « enseignable » ce que l'apprenant est prêt à acquérir (*developmental readiness*). Par conséquent, l'enseignement grammatical s'avère efficace si fourni quand l'apprenant se trouve dans un stade de son interlangue qui est proche du stade où la forme en objet aurait pu être acquise naturellement. Ainsi que le précise

²⁸ « Erreurs qui impliquent des problèmes simples dans des éléments relativement discrets plutôt que des parties intégrantes d'un système complexe » (notre traduction).

²⁹ « Alors que Truscott (2001) affirmait que les erreurs lexicales, par exemple, faisaient partie des problèmes de L2 les plus corrigibles car elles sont relativement discrètes, Ferris a suggéré que c'est précisément l'idiosyncrasie des erreurs lexicales qui en fait des cibles moins appropriées pour le feedback correctif » (notre traduction).

Pienemann (1984 : 186) : « *a structure can only be learned under instruction if the learner's interlanguage has already reached a stage one step prior to the acquisition of the structure to be taught* »³⁰.

Ces hypothèses mettent l'accent sur le fait que, comme toute forme d'enseignement grammatical, le feedback correctif doit être calibré selon le stade de développement de l'IL de l'apprenant (*developmentally moderated feedback*), c'est-à-dire concerner les structures grammaticales qu'il est prêt à acquérir. Dans le cas contraire, le processus de traitement de l'information (voir § 2.2.1) ne se produit pas et le feedback s'avère, par conséquent, inefficace.

Dans leur étude sur l'apprentissage de l'italien par des apprenants australiens, Bettoni & Di Biase (2009) ont testé empiriquement l'efficacité de ce type de feedback calibré selon le stade de développement de l'apprenant. Leur étude montre que les apprenants du groupe expérimental qui reçoivent du feedback oral étalonné selon leur stade de développement (focalisé seulement sur la concordance entre nom et adjectif) obtiennent de meilleurs résultats par rapport au groupe de contrôle qui reçoit du feedback non focalisé sur toutes les erreurs produites. Ainsi, les premiers améliorent la précision grammaticale des structures focalisées et passent plus rapidement au stade successif de développement.

Conformément à ces résultats, dans leur étude sur le feedback oral, Grassi & Mangiarini (2010) observent que les apprenants d'italien L2 qui étaient prêts à acquérir la structure focalisée par la correction³¹ bénéficient davantage du feedback reçu et obtiennent de meilleurs résultats sur le long terme par rapport aux apprenants qui n'avaient pas le niveau de développement adéquat pour élaborer la structure focalisée.

2.4.2 La distinction entre feedback focalisé et feedback non focalisé

Concernant le focus du feedback correctif oral ou écrit, l'autre aspect à prendre en compte est le degré d'exhaustivité de la correction, c'est-à-dire la quantité d'erreurs qui sont corrigées (Van Beuningen 2012). À ce propos, une distinction est faite entre feedback non focalisé et feedback focalisé. Le feedback non focalisé est une technique exhaustive qui prévoit la correction de toutes les erreurs produites par l'apprenant dans son discours ou dans son texte, peu importe la catégorie linguistique de ces erreurs ; le feedback focalisé est, en revanche, une technique sélective qui prévoit la correction de certaines catégories d'erreurs uniquement. Les erreurs qui ne rentrent pas dans les catégories choisies ne sont pas corrigées.

Chaque technique a ses avantages et ses désavantages. D'un côté, focaliser le feedback sur une ou deux structures cible peut faciliter le repérage de l'erreur (*noticing*, cf. Schmidt 2001), ce qui représente une condition essentielle pour l'acquisition (Ellis *et al.* 2008). De plus, fournir du feedback sur les structures linguistiques que

³⁰ « Une structure peut être apprise par instruction à condition que l'interlangue de l'apprenant ait préalablement atteint un stade qui se situe juste avant le stade d'acquisition de la structure à enseigner » (notre traduction).

³¹ La troisième personne des pronoms clitiques en italien.

les apprenants ne sont pas encore prêts à acquérir en fonction de leur niveau de compétence risque de ne produire aucun effet. La correction de toutes les erreurs risque aussi d'être démotivante pour les apprenants et d'engendrer une surcharge cognitive dans l'élaboration du feedback (Sheen 2007 ; Bitchener 2008). De l'autre côté, si l'un des objectifs principaux de l'enseignant consiste à améliorer la correction grammaticale globale des apprenants, et non uniquement l'utilisation d'une forme grammaticale à la fois, focaliser les corrections seulement sur certaines erreurs pourrait être insuffisant (Ferris 2010 ; Storch 2012 ; Van Beuningen *et al.* 2008 ; 2012). De plus, la correction de certaines erreurs et l'omission d'autres, surtout à l'écrit, pourrait engendrer de la confusion chez les apprenants (Van Beuningen 2012).

Sur le plan empirique, les résultats des quelques études (Ellis *et al.* 2008 ; Sheen *et al.* 2009 ; Bettoni & Di Biase 2009) qui comparent les effets du feedback focalisé avec ceux du feedback non focalisé ne concordent pas. Pour Ellis *et al.* (2008) les deux types de correction sont également efficaces ; en revanche, pour Sheen *et al.* (2009) et Bettoni & Di Biase (2009) le feedback focalisé est plus efficace que le feedback non focalisé. D'autres études (Bitchener *et al.* 2005 ; Bitchener 2008 ; Bitchener & Knoch 2008 ; 2009 ; 2010a ; 2010b ; Sheen 2007 ; Ellis *et al.* 2008 ; Shintani & Ellis 2013 ; Shintani *et al.* 2014 ; Stefanou 2014) montrent que le feedback écrit focalisé sur l'utilisation de l'article en anglais a facilité l'acquisition de cette structure. Néanmoins, ces études prouvent l'efficacité du feedback focalisé sur des erreurs qui portent sur des structures considérées « traitables » au sens de Ferris (2002) car gouvernées par des règles (voir § 2.4.1). Ainsi, leurs résultats ne sont pas généralisables pour les autres catégories linguistiques et des recherches ultérieures sont nécessaires pour étudier les effets du feedback focalisé sur d'autres catégories et sur d'autres systèmes linguistiques. De plus, ces études, qui visent à examiner l'efficacité du feedback sur l'acquisition d'une structure linguistique donnée, ont été conduites pour la plupart dans un laboratoire alors qu'il est rare que dans des situations d'enseignement authentiques, le feedback des enseignants (à différence de celui des chercheurs) soit limité à une structure présélectionnée (Ferris & Kurzer 2019). Leurs résultats sont ainsi difficilement généralisables à la réalité de la classe de langue.

Pour nous, la vraie question n'est pas de déterminer quelle technique correctrice est la plus efficace en absolu mais de savoir choisir la technique la plus appropriée en fonction du contexte, de la situation et de l'objectif visé. Ainsi, si l'objectif est d'attirer l'attention des apprenants sur une structure cible pour en faciliter l'acquisition, un feedback focalisé sera sûrement plus efficace, alors que si l'objectif est d'améliorer la correction globale des apprenants, il vaudrait mieux choisir un feedback non focalisé. De plus, une distinction s'avère nécessaire en fonction de la situation dans laquelle le feedback est fourni : s'il est vrai qu'à l'oral le feedback non focalisé risquerait d'engendrer une surcharge cognitive car les apprenants doivent le traiter en temps réel, ce risque n'existe pas à l'écrit où les apprenants ont à disposition plus de temps pour réviser leur texte et analyser le feedback. Ou encore, il faut tenir compte du niveau de compétence des apprenants, car le risque de surcharge cognitive est

sans doute plus important chez des apprenants de niveau débutant que chez des apprenants de niveau avancé. Ainsi, un feedback focalisé serait plus approprié pour les premiers alors que les deuxièmes pourraient élaborer plus aisément le feedback non focalisé. Nous rappelons également que des solutions de compromis existent entre corriger toutes les erreurs et ne corriger que les erreurs sur une/deux structures-cibles³². Une solution possible est, par exemple, celle de focaliser le feedback uniquement sur les structures qui correspondent au niveau de développement de l'apprenant, excluant les erreurs qu'il n'est pas prêt à traiter et qu'il serait par conséquent inutile de corriger.

2.5 *Le feedback correctif écrit*

Les travaux en acquisition des langues se sont surtout attachés au rôle du feedback dans des contextes oraux. Toutefois, le feedback à l'écrit joue un rôle également important dans le développement linguistique : tout comme la production orale, la production écrite permet à l'apprenant de repérer les écarts entre sa production et les formes de la langue cible, d'intégrer de nouvelles connaissances, de tester des hypothèses et d'automatiser des connaissances, favorisant ainsi l'apprentissage.

Ces dernières années, la recherche en acquisition des langues s'est ainsi intéressée au rôle du feedback écrit dans le processus d'acquisition. Un nombre croissant de chercheurs³³ ont analysé les spécificités du feedback écrit par rapport au feedback oral et son rôle dans le développement de la L2. En particulier, Sheen (2010) affirme que l'intention corrective du feedback oral peut être plus ou moins claire selon la stratégie adoptée ; en revanche, l'intention corrective du feedback écrit est plus manifeste. Par exemple, les reformulations conversationnelles risquent de passer inaperçues auprès des apprenants alors que, lorsqu'ils voient les annotations sur leurs textes, ils comprennent aisément qu'il s'agit de corrections. De plus, le feedback oral est fourni (et élaboré) en temps réel alors que le feedback écrit est différé. Enfin, le feedback oral est généralement adressé à un seul apprenant mais il est disponible pour les autres en qualité d'écouteurs, alors que le feedback écrit n'est destiné qu'à un seul apprenant.

Nous ajoutons à cela que le feedback oral est précaire car il a une durée de quelques tours de parole alors que la permanence du texte écrit permet à l'apprenant de revenir sur la correction quand il le désire et d'y réfléchir plus longuement. Par conséquent, si l'oral échappe facilement à la mémorisation consciente, le temps dont dispose l'apprenant pour élaborer le feedback écrit permet une mémorisation plus consciente. Un autre point qui doit être mentionné est la charge cognitive requise pour élaborer le feedback écrit qui est moindre par rapport à la modalité orale. En effet, le feedback oral demande à l'apprenant une élaboration rapide et en temps réel qui peut s'avérer cognitivement importante surtout pour des niveaux

³² Ce qui est le cas le plus fréquent dans les études conduites en laboratoire.

³³ Par exemple, Sheen (2010) ; Bitchener (2012) ; Polio (2012) ; Williams (2012).

débutants. La charge cognitive d'élaboration du feedback écrit peut être allégée par le fait que, grâce à la permanence du texte écrit, l'apprenant a à disposition plus de temps pour réfléchir sur ses erreurs.

Le tableau suivant résume les différences principales entre les deux modalités du feedback correctif que nous venons d'exposer :

Tableau 3 – *Différences entre feedback oral et feedback écrit*

<i>Feedback oral</i>	<i>Feedback écrit</i>
L'intention corrective est plus ou moins claire.	L'intention corrective est claire.
Immédiat.	Différé.
Les apprenants sont destinataires et écouteurs du feedback.	Les apprenants sont destinataires du feedback de manière individuelle.
Les apprenants sont exposés à un feedback qui n'est pas limité aux erreurs produites individuellement.	Chaque apprenant est généralement exposé au feedback sur ses propres erreurs.
Il s'épuise en quelques tours de parole.	L'apprenant peut revenir sur la correction et y réfléchir de manière plus approfondie.
Il échappe à la mémorisation consciente.	Il peut être mémorisé de manière consciente.
Son élaboration demande une charge cognitive importante.	Son élaboration demande une charge cognitive moins importante.

Comme nous l'avons vu précédemment et comme le confirment Ferris & Kurzer (2019), la « grande question » sur l'efficacité du feedback écrit a été résolue : dans « les bonnes conditions », il aide les étudiants dans l'amélioration de leurs compétences d'écriture en L2 et dans leur parcours d'acquisition linguistique. Par contre, des recherches supplémentaires sont encore nécessaires sur quelles sont ces « bonnes conditions » et les études sur le feedback écrit devraient, dorénavant, se concentrer sur l'analyse de son fonctionnement et de la meilleure façon de le fournir. C'est pourquoi, dans les prochains paragraphes, une attention particulière sera portée à : a) la technique corrective adoptée par l'enseignant ; b) la manière dont les apprenants élaborent le feedback reçu.

2.5.1 Feedback direct et feedback indirect

Il existe différentes techniques pour fournir du feedback à l'écrit. Si à l'oral la distinction est faite entre techniques explicites et implicites, l'intention corrective du feedback écrit est nécessairement repérable et, par conséquent, le feedback écrit ne peut être qu'explicite.

À l'écrit, la distinction principale est entre techniques directes et techniques indirectes. Le facteur principal qui différencie ces deux techniques est le type d'« évidence » donnée par l'enseignant et l'implication conséquente de l'apprenant dans le processus de correction. En effet, ainsi que nous l'avons rappelé à plusieurs reprises, si le feedback direct est une technique « *input providing* » (Ellis 2010) qui fournit aux apprenants de l'input en L2 à travers l'indication de l'erreur et de la correction correspondante (évidence positive), le feedback indirect est une technique

« *output pushing* » (Ellis 2010) qui indique seulement qu'une erreur a été commise (évidence négative) incitant les apprenants à s'autocorriger.

Chaque technique a ses avantages et ses désavantages. Ainsi, le feedback direct peut résulter plus clair et immédiat car il donne de l'évidence positive du fonctionnement de la langue cible. Il permet aux apprenants qui le reçoivent d'élaborer immédiatement la correction et demande par conséquent un effort d'élaboration minimal qui peut être suffisant pour la révision immédiate du texte mais qui, d'après Ferris (2004), risque de ne pas engendrer des effets sur le long terme. En revanche, le feedback indirect, dans lequel les apprenants n'ont pas la forme correcte de l'erreur produite mais doivent formuler en autonomie des hypothèses de résolution pour la trouver, favorise en revanche un engagement plus actif, une réflexion métalinguistique plus approfondie, et sollicite la capacité d'autocorrection. D'après Ferris (2004), ces opérations sont susceptibles d'avoir des effets plus durables par rapport au simple recopiage de la correction directe.

Sur le plan empirique, différentes études se sont attachées à examiner les effets de ces deux types de feedback afin d'identifier la technique correctrice la plus efficace, mais leurs résultats ne concordent pas. Parmi les études plus anciennes, Semke (1984) et Robb *et al.* (1986) n'observent pas de différences entre les deux techniques. Pour Lalande (1982) et Sheppard (1992) le feedback indirect s'avère au contraire plus efficace. Plus récemment, l'étude de Chandler (2003) montre une efficacité majeure du feedback direct. Toutefois, comme le soulignent Bitchener & Storch (2016), ces résultats ne sont pas comparables et fiables et cela pour des problèmes d'ordre essentiellement méthodologique, comme la diversité de la tâche accomplie, le manque de contrôle de la longueur du texte produit, l'absence d'un groupe de contrôle, etc.

Parmi les études les plus récentes, Van Beuningen *et al.* (2008 ; 2012) et Bitchener & Knoch (2010b), en se fondant sur un protocole d'enquête visant à éviter les faiblesses méthodologiques que nous venons de mentionner, ont trouvé que si le feedback direct et le feedback indirect sont également efficaces pour la révision à court terme, le feedback direct a des effets plus significatifs sur la production d'un nouveau texte. La Russa & Nuzzo (2016) montrent elles aussi un certain avantage du feedback direct dans la production d'un nouveau texte, mais c'est le feedback indirect qui s'avère plus efficace pour la révision du texte. Dans l'étude de Karim & Nassaji (2018) en revanche, le groupe qui reçoit le feedback direct obtient de meilleurs résultats dans la révision du texte par rapport aux deux groupes qui reçoivent du feedback indirect (avec ou sans codage métalinguistique) et au groupe de contrôle. Cependant, les différences entre les groupes ne sont pas vraiment significatives dans l'écriture d'un nouveau texte. Storch (2009) montre aussi que le feedback direct est plus efficace sur les textes brefs ; par contre, le feedback indirect est plus efficace sur les textes plus longs.

Ces résultats si contradictoires peuvent, à notre avis, être attribués à des divergences dans la méthodologie d'enquête adoptée par chaque étude : par exemple si elle est conduite dans une classe authentique ou dans un laboratoire, avec ou sans

un groupe de contrôle, quelle est la durée de l'étude et du traitement par le feedback correctif, etc. D'autres différences sont présentes aussi dans la définition des concepts clés : par exemple ce qu'on désigne par feedback direct et par feedback indirect, si les deux sont focalisés sur certaines erreurs ou pas, s'ils comprennent des informations métalinguistiques ou pas, etc. Pour finir, une autre différence fondamentale est représentée par le courant de recherche dans lequel s'inscrit chaque étude. En effet, l'objectif de l'étude change selon si elle s'inscrit dans le courant des recherches dans l'acquisition des langues, qui étudie généralement les effets du feedback sur l'acquisition d'une ou plusieurs structures cibles ; ou dans le courant des recherches sur l'écriture en langue seconde, qui analyse les effets du feedback sur l'amélioration des capacités d'écriture des élèves. Bien qu'ils examinent des phénomènes similaires, ces deux courants ne posent pas nécessairement les mêmes questions et n'obtiennent pas les mêmes réponses (Ferris 2010). En effet, si une étude vise à trouver la technique qui facilite l'acquisition de certaines structures linguistiques³⁴, le feedback direct, qui est moins ambigu, s'avère plus efficace ; alors que si l'objectif de la recherche est de découvrir quelle technique aide les élèves à améliorer leur capacité d'écriture en L2³⁵, le feedback indirect, qui encourage les compétences d'auto-correction des apprenants, pourrait être plus utile (Ferris & Kurzer 2019).

L'identification de la technique correctrice la plus efficace reste ainsi objet de débat. De toute façon, comme pour la distinction entre feedback focalisé et non focalisé (§2.4.2), pour nous la vraie question n'est pas tant « Quelle est la meilleure technique ? » mais plutôt « Dans quelles conditions une technique s'avère-t-elle plus efficace qu'une autre ? ». En effet, nous concordons avec Ellis (2008 : 106) qui affirme que « *there is no corrective feedback recipe* »³⁶ et ce qui peut être efficace pour un apprenant dans un contexte donné risque de ne pas l'être pour un autre dans un autre contexte (Hyland 2010). Par exemple, le feedback direct demandant normalement une charge cognitive d'élaboration mineure pourrait ainsi être plus utile pour les apprenants à un niveau de compétence débutant, en particulier, pour le traitement des erreurs sur les structures qui n'ont pas encore été acquises. Au fur et à mesure que la compétence en L2 se développe et que l'apprenant devient plus autonome, ce serait plutôt le feedback indirect qui s'avérerait le plus utile pour la consolidation des structures (partiellement) acquises ou en voie d'acquisition. Ou encore un feedback qui donne directement la solution de l'erreur pourrait s'avérer plus efficace pour le traitement des erreurs qui portent sur des structures idiosyncratiques (voir § 2.4.1), alors que le feedback indirect pourrait être plus approprié pour les erreurs sur des structures gouvernées par des règles auxquelles les apprenants peuvent remonter, lorsqu'ils les connaissent, pour s'autocorriger.

³⁴ Par exemple, Sheen (2007), Bitchener (2008), Bitchener & Knoch (2008), Ellis *et al.* (2008).

³⁵ Par exemple, Lalande (1982), Ferris & Helt (2000), Ferris (2006).

³⁶ « Il n'existe aucune recette de feedback correctif » (notre traduction).

2.5.2 L'élaboration du feedback correctif écrit

Au-delà du type de correction adopté par l'enseignant, la manière dont les apprenants élaborent le feedback peut également influencer son efficacité. Observer comment les apprenants élaborent la correction permet d'analyser leurs réflexions et aide à comprendre comment ils l'utilisent ou pourquoi ils ne l'utilisent pas et comment ils s'engagent dans son élaboration.

L'engagement a été défini par Ellis (2010) comme la manière dont les apprenants réagissent au feedback qu'ils reçoivent, ce qui implique des dimensions cognitives, comportementales et affectives. L'engagement cognitif concerne l'investissement psychologique dans l'apprentissage et la manière dont les apprenants élaborent le feedback, c'est-à-dire la profondeur de l'élaboration ou l'utilisation d'opérations métacognitives pour réviser le texte. L'engagement comportemental traduit en pratique ces opérations cognitives et concerne la conduite des élèves, c'est-à-dire les révisions effectivement réalisées ou les stratégies observables qu'ils mettent en œuvre pour améliorer la correction du texte produit. Enfin, l'engagement affectif fait référence aux réactions émotionnelles et aux attitudes des élèves face au feedback.

Puisqu'il est difficile d'observer directement les processus internes des apprenants, seulement peu d'études se sont penchées sur cet aspect (Ellis 2010) et l'engagement des étudiants dans l'élaboration du feedback a été un domaine relativement peu étudié (Christenson *et al.* 2012). Néanmoins, certains travaux ont montré que l'engagement des apprenants dans l'élaboration du feedback écrit facilite le développement des compétences en L2. Par exemple, Qi & Lapkin (2001) ont adopté la Méthode de la Pensée à Voix Haute³⁷ (MPVH) et ont demandé aux apprenants de verbaliser leurs pensées au cours de l'élaboration du feedback. Se concentrant sur la dimension cognitive de l'engagement, les auteurs ont distingué deux réactions principales au feedback :

- le repérage superficiel (*perfunctory noticing*) – lorsque les apprenants se limitent à prendre connaissance de la correction ;
- le repérage profond (*substantive noticing*) – lorsque les apprenants discutent de la correction, montrant l'avoir comprise.

D'après les auteurs, ce dernier conduit à de meilleurs résultats dans les textes successivement produits par les apprenants.

Analysant les interactions des apprenants pendant l'élaboration du feedback, Storch et Wigglesworth (2010) ont identifié les Épisodes Liés à la Langue (ELL)³⁸, c'est-à-dire les séquences discursives ayant pour objet des éléments de la langue cible, et ont fait une distinction entre :

- ELL à engagement minimal : lorsque les apprenants lisent simplement la correction ;
- ELL à engagement élevé : lorsque les apprenants discutent et commentent la correction, montrant qu'ils l'ont comprise.

³⁷ *Think Aloud Protocols* en anglais.

³⁸ *Language Related Episodes, LRE* en anglais.

Ces chercheurs ont également conclu qu'il existe un lien entre le niveau d'engagement montré par les apprenants et leurs résultats dans la révision du texte. En particulier, les apprenants ayant montré un niveau d'engagement élevé obtiennent de meilleurs résultats dans la révision du texte par rapport aux apprenants ayant montré un niveau d'engagement plus faible.

Les résultats des études susmentionnées montrent que si les apprenants s'engagent activement dans l'élaboration de la correction et montrent avoir compris la raison de l'erreur, ils obtiennent de meilleurs résultats. L'engagement lors de l'élaboration du feedback semble donc une condition essentielle pour bénéficier de ses effets positifs (Zhang & Hyland 2018).

Quoi qu'il en soit, considérant la dimension sociale et cognitive de l'engagement, les variations individuelles sont fréquentes et certains apprenants élaborent le feedback correctif de manière plus efficace que d'autres (Ferris *et al.* 2013 ; Zhang & Hyland 2018). Cela peut être dû à plusieurs facteurs, tels que le contexte institutionnel de la classe (Lee 2008), le niveau de compétence des apprenants (Qi & Lapkin 2001 ; Zheng & Yu 2018) ; la motivation, les objectifs et les croyances qui sont façonnés par leurs expériences antérieures (Goldstein 2006 ; Storch & Wigglesworth 2010 ; Han 2017). Des recherches qui étudient l'interaction du feedback reçu avec des variables significatives, notamment l'impact des facteurs individuels et contextuels sur l'élaboration du feedback, permettraient ainsi de mieux comprendre les conditions dans lesquelles une technique correctrice donnée s'avère la plus appropriée.

2.6 *Observations conclusives*

Dans ce chapitre, nous avons fait un tour d'horizon des travaux les plus significatifs sur le feedback correctif en examinant différents aspects, à savoir les fondements théoriques et empiriques en faveur de cette pratique, le focus de la correction, le feedback dans la production écrite et les différentes techniques pour le fournir. Au vu des résultats que nous avons passés en revue, nous avons remarqué que, à cause de problèmes essentiellement méthodologiques, il n'existe pas de preuves empiriques solides qui soutiennent l'avantage d'une technique correctrice sur l'autre. Comme nous l'avons précisé, pour nous, ce qui compte n'est pas tant de déterminer quelle technique correctrice est la plus efficace en absolu que de savoir quelle technique est la plus appropriée en fonction du contexte, de la situation et de l'objectif visé.

Dans les études à venir, il serait ainsi nécessaire de contrôler soigneusement l'impact des variables impliquées et d'éviter les faiblesses des études précédentes (voir § 2.5.1). Il faudrait tout d'abord évaluer l'impact du contexte dans lequel se déroule l'expérimentation. En effet, les résultats des études conduites en laboratoire risquent de ne pas avoir de validité écologique car, ce contexte différant notablement de la classe de langue réelle, ils ne reflètent pas les conditions dans lesquelles les langues sont enseignées (Nuzzo 2018).

Il faudrait également mesurer les effets du feedback non seulement sur la révision immédiate du texte, mais également dans les productions subséquentes par des post-tests, immédiats et/ou différés. Des études longitudinales sont fondamentales pour observer le développement de l'interlangue des apprenants (Guenette 2007 ; Bitchener & Storch 2016).

Il serait aussi nécessaire de décrire dans le détail l'expérimentation : les questions de recherche et les variables prises en compte aussi bien que le protocole d'enquête adopté pour le recueil des données. La clarté dans l'exposition de ces questions permet éventuellement de répliquer l'étude pour en vérifier et généraliser les résultats obtenus (Bitchener & Knoch 2015).

Enfin, comme nous l'avons vu, l'efficacité du feedback correctif peut dépendre non seulement de la technique corrective adoptée par l'enseignant mais également de la manière dont les apprenants s'engagent dans son élaboration. Cela peut être influencé par des facteurs contextuels et individuels, biologiques, psychologiques et sociaux, comme le niveau de compétence des apprenants dans la langue objet d'analyse, le contexte d'apprentissage et l'exposition formelle et/ou informelle à cette langue, leur répertoire verbal, l'âge, la motivation, etc. Dans les études à venir, il serait ainsi nécessaire de définir clairement quelles sont les variables analysées et de contrôler et évaluer leur impact sur l'élaboration et l'assimilation du feedback par les apprenants.

À la lumière de ces considérations, dans notre étude, qui sera présentée dans la Partie II, nous allons prendre en compte les éléments susmentionnés afin de mettre en place une méthodologie d'enquête fiable qui nous permettra d'établir le type de feedback le plus efficace pas en absolu mais dans des conditions précises.

PARTIE II

UNE EXPÉRIMENTATION
SUR LE FEEDBACK CORRECTIF ÉCRIT

Présentation de l'étude expérimentale

Le cadre théorique sur l'erreur et le feedback que nous avons dressé dans les chapitres précédents nous permet de mieux détailler maintenant l'objet d'étude, les objectifs et les variables en jeu ainsi que les questions de recherche qui constituent le fil rouge de notre recherche. Sur la base des théories de référence et des résultats des études empiriques mentionnés dans les chapitres 1 et 2, nous avons ainsi pu formuler quelques hypothèses de départ et définir le type de données à recueillir pour les vérifier. Ainsi, durant l'année scolaire 2016-2017, nous avons mené une étude expérimentale dans deux classes d'italien comme langue étrangère dans un lycée bordelais. Le contexte de l'expérimentation ainsi que l'échantillon de référence seront également présentés dans ce chapitre.

3.1 Définition de l'objet d'étude, des objectifs et des variables en jeu

Notre objet d'étude est le feedback correctif sur les erreurs dans la production écrite d'apprenants d'une L2. Deux principales perspectives de recherche se sont occupées du feedback correctif : d'une part la RAL (voir § 1.2.1.3), qui vise à examiner de quelle manière le feedback peut favoriser l'acquisition linguistique ; d'autre part la recherche sur l'écriture en L2 (*Second Language Writing studies*), qui s'occupe d'étudier comment le feedback peut aider les étudiants à améliorer leur production écrite.

La première perspective de recherche s'est surtout intéressée aux effets du feedback à l'oral¹ sur l'acquisition linguistique², tandis que la deuxième a trouvé son expression principale dans ce qu'on appelle les *revision studies* (Ferris 2010 : 188), à savoir des études³ qui se sont focalisées principalement sur les effets du feedback écrit sur la révision et réécriture d'un même texte. Dans les dernières années, les deux orientations de recherche se sont rapprochées. D'un côté, la RAL s'est intéressée au rôle du feedback écrit dans l'acquisition linguistique. De l'autre côté, les recherches

¹ Dans la production orale, les apprenants sont appelés à s'exprimer en LC en temps réel. Leur attention est plutôt focalisée sur la transmission du sens et ils ont recours surtout aux connaissances implicites et procédurales qui leur permettent de communiquer, sans pouvoir revenir sur ce qui est dit pour le réviser à l'aide des connaissances déclaratives explicites. Pour ces raisons, la production orale est considérée être une mesure plus claire de l'acquisition linguistique.

² Voir par exemple les études de Mackey & Oliver (2002) ; Iwashita (2003) ; Leeman (2003) ; Ishida (2004) ; Mackey & Silver (2005) ; McDonough (2005) ; Ellis *et al.* (2006) ; Mackey (2010).

³ Voir par exemple les études de Ashwell (2000) ; Fathman & Whalley (1990) ; Ferris & Roberts (2001) sur l'anglais L2.

sur l'écriture en langue seconde se sont focalisées non seulement sur la manière dont on apprend à écrire en L2 (apprentissage de l'écriture) mais également sur la manière dont on apprend la L2 à travers l'écriture (apprentissage par l'écriture).

Dans notre étude, nous avons choisi d'adopter cette perspective de recherche plus récente, notre objectif général étant d'analyser le rôle du feedback écrit (direct et indirect) dans le processus d'acquisition linguistique de l'italien.

Différentes raisons théoriques et pédagogiques justifient ce choix. Une première raison concerne l'application pratique des résultats de notre recherche dans l'action didactique en classe de langue. Comme l'expliquent Bitchener & Storch (2016 : 3), fournir du feedback écrit est une pratique didactique consolidée chez les enseignants de langue mais dont la contribution au développement de la L2 des apprenants a été relativement peu étudiée. Si le but de l'enseignement des langues est d'intervenir dans le processus naturel d'acquisition linguistique pour l'optimiser (Klein 1989), lorsque les enseignants fournissent du feedback à l'écrit, leur objectif n'est pas exclusivement d'améliorer l'habileté de production écrite des apprenants. Un objectif plus général est de favoriser le processus d'acquisition linguistique. Conséquemment, l'étude que nous nous proposons de faire sur les effets du feedback écrit sur le développement de la L2 pourrait répondre au besoin concret des enseignants de savoir si leurs pratiques sont susceptibles (ou pas) de favoriser le développement linguistique de leurs apprenants.

Une deuxième raison réside dans le fait que la plupart des études conduites sur le feedback correctif à l'écrit ont observé ses effets à court terme (une ou deux semaines) mais le nombre de recherches longitudinales sur les effets du feedback sur l'acquisition linguistique reste encore relativement restreint (Bitchener 2017 ; Ellis 2017). Comme l'expliquent Nassaji & Kartchava (2017 : 176) :

In short, although positive effects have been shown for feedback in various contexts, since these effects have often been examined after a short interval, there is a need to examine whether feedback has more enduring effects. To this end, as highlighted by several authors in this volume and elsewhere, it is essential to conduct longitudinal studies, which Ellis (Chapter 1) considered currently lacking in the literature⁴.

Avec notre étude, nous espérons donc contribuer, tout au moins en partie, à combler cette lacune.

En dernier lieu, il nous semble que les objectifs des deux courants de recherche – celui des recherches sur l'écriture en L2 (examiner les effets du feedback sur la production écrite, par exemple dans la réécriture du même texte), et celui de la RAL (en observer les effets sur l'acquisition linguistique dans le plus long terme) – ne doivent pas nécessairement s'exclure réciproquement. Dans notre étude, nous essayons par conséquent de les rendre complémentaires en observant si les effets du

⁴ « En bref, bien que des effets positifs aient été démontrés pour le feedback dans divers contextes, puisque ces effets ont souvent été examinés après un court intervalle, il est nécessaire d'examiner si le feedback a des effets plus durables. À cette fin, comme l'ont souligné plusieurs auteurs dans ce volume et ailleurs, il est essentiel de mener des études longitudinales, ce qui, selon Ellis (chapitre 1), fait actuellement défaut dans la littérature » (notre traduction).

feedback correctif écrit sur la réécriture du même texte perdurent par la suite dans les productions écrites et orales des apprenants.

S'il est crucial d'étudier les effets sur l'acquisition linguistique du feedback correctif *lato sensu*, il est également important de connaître dans quelles conditions ces effets se produisent, et d'observer les facteurs qui peuvent faciliter ou entraver ce processus. Dans notre recherche, une attention toute particulière sera portée à : a) la technique correctrice adoptée par l'enseignant ; b) la manière dont les apprenants élaborent la correction reçue, pouvant impacter l'efficacité même du feedback correctif.

Pour le premier point, déterminer si certains types de feedback sont plus efficaces que d'autres au développement de la L2, et si le type d'information qu'ils fournissent aux apprenants⁵ est un facteur critique dans ce processus, a une importance à la fois théorique et pédagogique. Sur le plan théorique, les modèles qui expliquent et prédisent comment on acquiert la L2 doivent prendre en compte, parmi les conditions d'apprentissage, les différences entre les techniques correctives : par exemple, si le feedback direct, qui donne la solution à l'erreur, est plus bénéfique que le feedback indirect, qui ne la fournit pas mais sollicite la réflexion des apprenants (ou vice-versa). Par ailleurs, sur le plan pédagogique, ces questions sont également fondamentales car les enseignants, en plus de savoir si le feedback correctif est susceptible de bénéficier au développement linguistique de leurs apprenants, auraient intérêt à utiliser les techniques qui aident davantage les élèves à progresser dans leur parcours d'apprentissage.

Comme nous l'avons vu en § 2.5.1, le feedback direct et le feedback indirect sont les techniques correctives les plus étudiées dans les recherches qui se sont occupées du feedback correctif à l'écrit. Néanmoins, il n'y a pas d'accord sur l'identification de la technique correctrice la plus efficace. Dans notre étude, nous nous focaliserons aussi sur cette dichotomie, en comparant les effets du feedback direct avec ceux du feedback indirect tant sur la réécriture d'un même texte que sur la production de nouveaux textes écrits et oraux, pour pouvoir établir quelle technique correctrice aide davantage les apprenants dans leur parcours d'acquisition de la L2 et quels facteurs affectent son efficacité.

Pour les raisons évoquées en § 2.5.2, il serait très ambitieux, voire peu réaliste de notre part d'affirmer qu'une technique correctrice donnée serait la plus efficace en absolu, car, comme le dit Ellis (2008 : 106), une recette universelle du feedback correctif n'existe pas, et ce qui peut être efficace pour un apprenant dans un contexte donné risque de ne pas l'être pour un autre dans un contexte différent. Par conséquent, nous ne visons pas tellement à identifier la meilleure technique en absolu mais plutôt à observer dans quelles conditions une technique s'avère plus efficace que l'autre.

Les données constituant notre corpus de référence, s'étant fondées sur un certain nombre de critères objectifs, nous ont permis d'observer, outre l'efficacité de la

⁵ Il s'agit de la correction de l'erreur dans le cas du feedback direct et d'une information, exprimée par un symbole, sur le type d'erreur commise dans le cas du feedback indirect.

technique correctrice adoptée par l'enseignant, l'impact d'autres facteurs – contextuels, individuels ou encore linguistiques. Parmi ces facteurs nous pouvons mentionner notamment :

- le contexte d'apprentissage de la langue cible (LC) qui, comme nous le verrons dans la suite, joue un rôle sur l'exposition des apprenants à la LC et, par conséquent, sur leur motivation et leurs habitudes d'apprentissage ;
- le profil linguistique des apprenants, à savoir leur répertoire verbal ainsi que leur niveau de compétence en LC. Sachant que selon ce niveau une technique correctrice pourrait s'avérer plus efficace qu'une autre ;
- le type d'erreurs produites par les apprenants, car une technique correctrice donnée pourrait s'avérer plus efficace sur un type d'erreur plutôt que sur un autre.

Par ailleurs, une attention particulière sera ici également portée au processus d'élaboration de la correction par les apprenants (point b). En effet, observer comment les apprenants élaborent la correction permet de voir/comprendre leur manière de réagir au feedback reçu ainsi que les étapes de leur raisonnement, la manière dont ils l'utilisent ou pourquoi ils ne l'utilisent pas. La prise en compte de la manière dont les apprenants élaborent le feedback pourrait, en conséquence, nous aider à mieux interpréter les résultats concernant l'efficacité du feedback correctif. En particulier, nous observerons la manière dont les apprenants s'engagent dans l'élaboration de la correction, l'engagement des apprenants étant considéré une condition essentielle pour profiter des effets positifs du feedback.

Enfin, une dernière précision nous semble nécessaire. Si, comme nous l'avons vu au chapitre 2, le thème du feedback correctif écrit a été amplement exploré, et de nombreuses recherches expérimentales ont été produites pour l'apprentissage de l'anglais, très peu d'études ont été faites, tout au moins à notre connaissance, pour les autres langues. Notre recherche se propose ainsi d'explorer les effets du feedback écrit sur l'acquisition de l'italien langue étrangère.

Suite à ces précisions, l'objectif de notre travail de recherche pourrait être synthétisé comme suit : comparer les effets du feedback correctif direct et du feedback correctif indirect tant sur la révision et réécriture d'un texte que sur les productions écrites et orales subséquentes des apprenants, tout en prenant en compte l'impact que l'élaboration de la correction ainsi que d'autres facteurs contextuels, individuels et linguistiques ont sur l'assimilation du feedback.

Une fois identifiées de la sorte les variables en jeu, il faut donner une définition claire du sens que ces variables prennent dans l'expérimentation :

- le feedback correctif direct renvoie à une reformulation de l'erreur par la forme correcte de la part de l'enseignant ;
- le feedback correctif indirect correspond au soulignement de l'enseignant de l'erreur et à l'indication par un symbole du type d'erreur produite ;
- l'élaboration du feedback concerne l'engagement montré par les apprenants au cours de la révision du texte ;

- les facteurs individuels regroupent le profil linguistique des apprenants, leur répertoire verbal et leur niveau de compétence en LC ;
- les facteurs contextuels renvoient aux caractéristiques du contexte formel/informel, homoglotte/alloglotte d'enseignement/apprentissage de la LC ;
- les facteurs linguistiques analysés concernent le type d'erreurs (morphosyntaxiques, lexicales, orthographiques) produites.

3.2 *Questions de recherche et hypothèses de départ*

À partir des objectifs ciblés, nous avons défini un certain nombre de questions de recherche qui constituent le fil rouge de notre étude :

- 1.a. Quels sont les effets du feedback, direct ou indirect, sur la réécriture du texte ?
- 1.b. Quelle est la technique correctrice la plus efficace ?
- 2.a. Quels sont les effets de la manière dont les apprenants élaborent la correction sur la réécriture du texte ?
- 2.b. Quelle est la relation entre le type de feedback reçu et la manière dont les apprenants élaborent la correction ?
- 3.a. Quels sont les effets du feedback, direct ou indirect, sur les productions écrites et orales subséquentes des apprenants ?
- 3.b. Quelle est la technique correctrice la plus efficace ?
4. Quels sont les effets du feedback direct et du feedback indirect selon le type d'erreur traité ?

Ces questions ont constitué le point de départ pour la formulation d'une série d'hypothèses que nous présenterons ci-après.

3.2.1 Les effets du feedback sur la réécriture du texte

- *Hypothèse 1a* : les travaux précédents, et notamment les *revisions studies* conduites sur l'anglais L2, montrent des effets positifs du feedback correctif sur la réécriture du texte. Sur cette base, nous pouvons supposer que le feedback correctif aide les apprenants à réviser efficacement leur texte et à corriger les erreurs produites dans la réécriture du même texte.
- *Hypothèse 1b* : la technique indirecte, qui ne donne pas une solution toute faite mais sollicite un engagement actif de la part des apprenants pour s'auto-corriger, pourrait les aider à mieux se souvenir du feedback reçu et des corrections apportées. En conséquence, cette technique correctrice pourrait favoriser la révision et la réécriture des textes. En revanche, le feedback direct, qui donne la solution immédiate à l'erreur commise, risque de ne pas susciter un engagement actif chez les apprenants. Il se peut ainsi qu'en phase de réécriture ces derniers ne se souviennent plus du feedback reçu, ne l'ayant pas élaboré d'eux-mêmes.

3.2.2 L'élaboration du feedback

- *Hypothèse 2a* : plusieurs travaux⁶ montrent que, si les apprenants s'engagent activement dans l'élaboration de la correction et montrent avoir compris la correction reçue et/ou les raisons de l'erreur, ils révisent et réécrivent leur texte de manière plus efficace par rapport aux apprenants qui montrent un niveau d'engagement minimal dans l'élaboration de la correction. À cet égard, nous pouvons formuler l'hypothèse d'après laquelle la manière dont les apprenants élaborent la correction a des effets sur la réécriture du texte et, notamment, qu'un niveau d'engagement élevé mène à de meilleurs résultats.
- *Hypothèse 2b* : en raison du type d'information qu'elles fournissent, on peut supposer que les deux techniques correctives entraînent des mécanismes différents d'élaboration chez les apprenants. La technique indirecte, qui ne fournit pas la solution immédiate à l'erreur commise, pourrait solliciter une réflexion métalinguistique plus approfondie de la part des apprenants qui doivent s'engager activement pour trouver la bonne formulation. Au contraire, la technique corrective directe pourrait entraîner un niveau d'engagement inférieur de la part des apprenants qui ne sont pas poussés à réfléchir dans le processus de reformulation. Toutefois, il se peut également que le feedback direct, en donnant la correction de manière explicite, aide les apprenants – surtout ceux qui ont un niveau débutant – à comprendre davantage l'erreur commise. Dans ce même sens, avec le feedback indirect, les apprenants pourraient ne pas arriver, avec les connaissances dont ils disposent, à auto-corriger toutes les erreurs produites.

3.2.3 Les effets du feedback sur la production de nouveaux textes écrits et oraux

- *Hypothèse 3a* : sur le plan théorique, la validité du feedback dans le développement linguistique a été prouvée dans plusieurs travaux se situant dans des perspectives de recherche différentes mais complémentaires (perspective cognitive et socioconstructiviste, voir § 2.2). Nous avons ainsi établi que le feedback interactionnel est une intervention extérieure qui est susceptible de susciter chez l'apprenant un feedback cognitif interne – à savoir une évaluation du résultat de son action par rapport à son intention – qui le mène à modifier les règles de son interlangue et à les ajuster aux conditions d'emploi, les consolider ou les affaiblir pour se rapprocher de plus en plus du système de la L2 et progresser ainsi dans l'appropriation linguistique.

Sur le plan empirique, la plupart des études conduites sur l'acquisition de l'anglais L2 ont montré les effets positifs du feedback correctif écrit dans les productions écrites subséquentes des apprenants, surtout sur le court terme (une ou deux semaines). Quelques plus rares études ont montré que les effets du feedback perdurent également sur le plus long terme (dix mois dans Bitchener & Knoch 2010). En conséquence, nous pouvons supposer que le feedback, quelle que soit la modalité choisie, a des effets sur l'acquisition linguistique.

⁶ Par exemple, Qi & Lapkin (2001), Sachs & Polio (2007), Storch & Wigglesworth, (2010).

- *Hypothèse 3b* : pour les mêmes raisons exposées en 1b et 2b, nous croyons que le feedback indirect, qui porte les apprenants à s'engager davantage dans l'élaboration de la correction, s'avère être plus efficace non seulement dans la réécriture immédiate du texte, mais également dans le processus d'acquisition linguistique. En conséquence, le feedback direct, qui sollicite dans une moindre mesure l'engagement de la part des apprenants, risque de s'avérer moins efficace.

3.2.4 Les effets du feedback selon le type d'erreur traité

- *Hypothèse 4* : Le feedback indirect pourrait s'avérer plus efficace pour le traitement des formes dites « traitables », c'est-à-dire des éléments linguistiques gouvernées par des règles grammaticales⁷ (voir § 2.4.1) et pour la consolidation des structures (partiellement) acquises ou en voie d'acquisition. Dans ces cas, les apprenants pourraient assez facilement remonter à la règle de la L2 pour trouver, de manière autonome, la solution aux erreurs produites. En revanche, le feedback direct pourrait être plus efficace pour le traitement des erreurs qui touchent les structures dites « non traitables »⁸ car plus idiosyncratiques ou qui sont au-delà de la ZPD des apprenants et qu'ils ne pourraient pas réviser de manière autonome.

Quoi qu'il en soit, l'efficacité du feedback tient à différents éléments de nature variée comme le niveau des apprenants, le contexte d'apprentissage, la nature des erreurs, etc. Ces hypothèses restent ainsi à confirmer (ou pas) par les résultats de l'expérimentation.

3.3 Données empiriques

Il est maintenant nécessaire de réfléchir aux données nécessaires pour atteindre les objectifs fixés et vérifier les hypothèses formulées.

Il nous a semblé tout d'abord pertinent de collecter des données préliminaires sur les facteurs contextuels et individuels susceptibles d'affecter l'efficacité du feedback. Pour cette raison, nous avons conduit une pré-enquête qui nous a permis de recueillir des données qualitatives sur le contexte d'enseignement/apprentissage de la LC et sur le profil biographique et linguistique des informateurs. En effet, comme l'explique Causa (2018 : 31) :

Les données sont toujours situées : elles sont récoltées dans un pays donné, dans un contexte (micro-contexte et macro-contexte) donné, dans une situation d'enseignement/ apprentissage/formation donnée, avec des enseignants X et des apprenants Y, etc., autant de variables que la DDL se doit de connaître et comprendre. C'est pourquoi les différents paramètres constitutifs des espaces pédagogique et didacti-

⁷ Comme par exemple les erreurs morphosyntaxiques sur la concordance entre articles, noms et adjectifs.

⁸ Comme par exemple les erreurs lexicales de sélection du mot approprié.

que doivent être décrits dans les plus menus détails ; c'est en effet à partir de là que le corpus va être appréhendé.

Une fois le contexte d'expérimentation et les caractéristiques des informateurs cernés, il a été nécessaire de réfléchir sur le type de données quantitatives pouvant mieux nous aider à répondre aux questions de recherche initialement formulées.

Ainsi, pour observer les effets du feedback correctif sur la réécriture du texte et établir quelle technique correctrice – directe ou indirecte – est la plus efficace (question 1a et 1b), des données écrites ont été nécessaires, plus précisément des textes écrits par les apprenants et les réécritures de ces mêmes textes suite au feedback reçu.

Pour les questions 2a et 2b, qui concernent les effets de l'élaboration de la correction sur la réécriture du texte et son lien avec le type de feedback reçu, nous avons dû collecter des données pouvant nous apporter des informations sur la manière dont les apprenants élaborent le feedback. Observer comment les apprenants élaborent le feedback n'est pas une opération simple, étant donné que nous ne pouvons pas avoir un accès direct en temps réel aux processus internes des apprenants. Pour résoudre ce problème, nous avons décidé de faire travailler les étudiants à l'écriture du texte⁹ en binôme et d'enregistrer leurs interactions lorsqu'ils le révisaient et le réécrivaient après avoir reçu le feedback correctif. Cela nous a permis d'observer leurs réflexions et leur engagement au cours de l'élaboration du feedback.

En ce qui concerne les questions 3a et 3b, une réflexion sur les données pouvant nous permettre d'observer les effets du feedback direct et indirect sur l'acquisition linguistique a été nécessaire. La plupart des études menées sur le feedback correctif écrit ont analysé les effets du feedback – en termes d'amélioration de la correction grammaticale – sur les productions écrites subséquentes des apprenants. Cela ne nous semble pas suffisant pour pouvoir établir si une progression dans l'acquisition linguistique s'est vérifiée (ou pas). Ainsi, nous avons estimé important de recueillir des données qui pouvaient nous fournir une vision d'ensemble plus complète de l'état de l'interlangue des apprenants. Cela requiert de prendre en compte non seulement leurs productions écrites, mais également leurs productions orales. En effet, à l'oral les apprenants sont appelés à s'exprimer en LC en temps réel, grâce à leur compétence procédurale implicite, et sans pouvoir revenir sur ce qui est dit pour le réviser à l'aide des connaissances déclaratives explicites. C'est la raison pour laquelle, pour répondre aux questions 3a et 3b, nous avons collecté des productions écrites et des productions orales. Nous avons ajouté également l'élément temps : pour observer les effets du feedback sur l'acquisition linguistique, il faut en effet observer le développement de l'interlangue. Ce processus a une nature dynamique et évolue dans le temps ; des données longitudinales, recueillies au moyen d'un pré-test, d'un post-test immédiat et d'un post-test différé, ont ainsi été nécessaires pour analyser les changements qui se produisent dans l'interlangue de nos informateurs.

⁹ Ce qui correspond à une pratique normalement adoptée par leur enseignant et perçue comme naturelle et motivante par les apprenants.

Enfin, les données recueillies pour répondre aux questions de recherche 1a et 1b et 3a et 3b seront également utilisées pour répondre à la question de recherche n°4, relative aux effets spécifiques des techniques correctives (directe et indirecte) selon le type d'erreur traitée. De cette manière, les erreurs présentes dans les productions des apprenants seront prises en compte pour répondre à cette question.

L'ensemble de ces données – données écrites et orales et données relatives à la manière dont la correction est élaborée – constituera notre corpus de référence. Il s'agit de données de différentes natures, mais complémentaires, d'où leur cohérence.

3.4 *La pré-enquête : contexte de l'expérimentation et échantillon de référence*

Dans notre recherche, nous avons jugé nécessaire d'inclure une pré-enquête dans laquelle nous avons pris en compte une série de critères de base, plus précisément : les caractéristiques du contexte dans lequel se déroule l'expérimentation ; le statut des langues impliquées ; les caractéristiques des informateurs.

Pour mieux examiner ces facteurs, la pré-enquête a prévu : une phase d'observation de la classe pour bien cerner les facteurs susceptibles d'affecter l'efficacité du feedback ; un questionnaire pour connaître le profil biographique et linguistique des apprenants.

3.4.1 Le contexte de l'expérimentation et le statut des langues impliquées

Avant de présenter le contexte spécifique dans lequel notre expérimentation s'est déroulée, des remarques préliminaires concernant des questions à la fois méthodologiques et théoriques nous semblent nécessaires pour mieux en comprendre les caractéristiques et les implications sur la manière dont la LC est enseignée/apprise.

Nous avons décidé de conduire notre expérimentation dans une classe de langue authentique plutôt que d'en simuler les conditions dans un contexte artificiel comme un laboratoire. Effectuer l'expérimentation dans un laboratoire nous aurait probablement permis de mieux contrôler et isoler les variables en jeu. Néanmoins, ce contexte diffère notablement de celui d'une classe réelle (différente motivation et participation des apprenants, absence d'un contrat didactique, etc.). Cela aurait pu affecter la validité des résultats et la possibilité d'en dégager des pistes pédagogiques à exploiter dans la pratique didactique en classe de langue. Comme l'expliquent Mackey & Gass (2005 : 143) :

The use of intact classes, although not typical of experimental research, may have the advantage of enhancing the face validity of certain types of classroom research. For example, if the effects of a particular instructional method are investigated, an existing classroom may be the most ecologically sound setting for the research¹⁰.

¹⁰ « L'utilisation de classes intactes, bien qu'elle ne soit pas typique de la recherche expérimentale, peut avoir l'avantage d'améliorer la validité apparente de certains types de recherche en classe. Par exemple, si les effets d'une méthode d'enseignement particulière sont étudiés, une salle de classe existante peut être le cadre le plus écologiquement favorable pour la recherche » (notre traduction).

Comme l'affirme Causa (2018 : 27) :

[...] être chercheurs en DDL signifie suivre en temps réel ce qui se passe dans les espaces classes, qu'ils soient réels ou virtuels. Ne pas/ne plus y être constitue en soi un paradoxe. Il s'agit même d'un véritable danger pour notre discipline, dans la mesure où l'on risque de faire une recherche qui n'a aucune attache à la réalité, en d'autres termes de faire de la recherche-fiction.

En conduisant notre expérimentation dans une classe authentique, nous visons à obtenir des résultats qui seront concrètement applicables en classe pour répondre aux exigences des enseignants de connaître les pratiques correctives qui aident les élèves à progresser dans l'acquisition linguistique.

Pendant l'année scolaire 2016-2017, nous avons ainsi participé au programme d'échange d'assistants de langue¹¹ du *Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR)*¹² et nous avons été affectée au Lycée Victor Louis¹³ de Talence, commune de l'aire urbaine de Bordeaux. Dans ce lycée, l'italien est enseigné/appris dans un contexte formel et alloglotte. Les caractéristiques de ce contexte sont susceptibles d'influencer les pratiques d'enseignement/apprentissage ainsi que la motivation des apprenants. Plus précisément, la carence d'exposition à la LC et le manque d'occasion pour la pratiquer pourrait porter à un rythme d'acquisition plus lent¹⁴ par rapport à un apprentissage dans une situation d'immersion linguistique en contexte homoglotte, où l'apprentissage formel en classe se lie à un apprentissage informel en dehors de celle-ci. De surcroît, le manque d'occasions de pratiquer la LC en dehors du cours pourrait se traduire par une baisse de la propension à apprendre la langue (Klein 1989). La plupart des élèves ne vivant pas dans le milieu social où la langue est parlée, ils ne sont pas poussés à apprendre la langue pour s'intégrer éventuellement dans la société de la LC. En d'autres termes, ne pouvant utiliser que très peu la langue en dehors du cours, les apprenants n'ont pas de besoins communicatifs concrets et immédiats. L'apprentissage de l'italien se faisant dans un contexte institutionnel et formel comme l'école, les apprenants sont en quelque sorte obligés d'apprendre la langue pour réussir leur parcours scolaire. Ce facteur de motivation

¹¹ Le programme d'échange d'assistants linguistiques entre l'Italie et certains pays européens (Autriche, Belgique, France, Irlande, Royaume-Uni, Allemagne et Espagne) vise à promouvoir la diffusion des respectives langues nationales. Pendant sept mois, les assistants travaillent aux côtés des professeurs de langue italienne dans les écoles étrangères. En tant que locuteur natif de la langue, la mission de l'assistant est de contribuer à l'appropriation d'une langue authentique, d'améliorer les compétences en communication orale et de faciliter la découverte des réalités culturelles de son pays.

¹² Le *Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR)* est l'équivalent du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse français.

¹³ Le Lycée Victor Louis (<http://www.lvloouis.net/>) affiche une grande diversité de publics scolaires dans des formations polyvalentes : BAC général littéraire (L), économique et social (ES) ou scientifique (S), BAC en Sciences et Technologies du Management et de la Gestion (STMG), BAC Professionnel (secrétariat, comptabilité, vente, commerce), et des formations spécifiques sont également proposées pour les sportifs de haut niveau.

¹⁴ Selon Singleton (1995), il faudrait 18 années d'exposition à des données institutionnelles pour équivaloir à une année en contexte naturel, et même dans ce cas, les conditions ne seraient pas identiques.

est, parmi ceux cités par Klein (1989)¹⁵ le plus faible, et fonctionne rarement de façon autonome pour mettre en route le processus d'acquisition. Comme l'explique l'auteur (Klein 1989 : 28) :

Il ne devient en général actif que lorsqu'il est étroitement lié à d'autres facteurs qui poussent réellement l'apprenant à apprendre : le succès social, mesuré aux notes et aux examens, l'évitement des punitions, ou des facteurs tels que ceux que nous avons envisagés en (1) – (3)¹⁶.

De plus, puisque l'enseignement en contexte institutionnel suit un programme préétabli par l'institution et n'est pas centré sur l'analyse des besoins et des intérêts concrets des apprenants, cela pourrait affecter ultérieurement la motivation des élèves.

La motivation dans l'apprentissage de l'italien des apprenants dans ce contexte sera donc principalement extrinsèque, à savoir fondée sur des facteurs externes à l'apprenant comme, par exemple, le désir d'obtenir des bonnes notes, d'obtenir un diplôme, etc. Néanmoins, une motivation que nous pouvons qualifier d'intrinsèque, c'est-à-dire relevant de facteurs internes à l'apprenant, comme le côté affectif, le plaisir, la curiosité ou l'intérêt pour la LC, pourrait relever des attitudes personnelles de certains apprenants. Ce type de motivation sera présente principalement chez les apprenants qui ont une attitude positive vis-à-vis de la langue en raison de leurs représentations (ils ont une image positive de la LC ou de ses locuteurs natifs, ils la trouvent agréable, ils la trouvent facile à apprendre, etc.).

En ce qui concerne les langues principales impliquées dans notre expérimentation, elles sont le français comme langue de départ et l'italien comme langue cible.

L'italien occupe une place minoritaire dans le système scolaire français¹⁷. D'après Causa (2004), différents facteurs sont à prendre en compte pour comprendre les raisons de cette marginalité. Parmi ces facteurs, un rôle important est joué par les représentations sur la langue qui sont à leur tour influencées par la proximité/élo-

¹⁵ D'après Klein (1989), les autres facteurs déterminant la propension à apprendre sont : l'intégration sociale, les besoins de communication et les attitudes.

¹⁶ Le point 1 est représenté par l'intégration sociale, le 2 par les besoins de communication et le 3 par les attitudes.

¹⁷ D'après la Publication annuelle de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche [RERS 2018], sur l'étude des langues vivantes dans le second degré, l'italien n'est presque jamais choisi comme première langue vivante (LV1) par les élèves (0,1 %) et se place loin derrière les autres langues, en particulier l'anglais (99,5 %). La situation s'améliore légèrement dans les statistiques de la deuxième langue vivante (LV2), où l'italien est choisi par 5,3 % des élèves mais reste encore très éloigné de l'espagnol (72 %) et de l'allemand (16,5 %). En revanche, l'italien est la langue la plus fréquemment choisie comme troisième langue vivante (LV3) (38,6 %) bien que, par rapport à 2017, il ait légèrement perdu du terrain (passant de 39 % du 2017 à 38,6 % en 2018) au profit du chinois (qui est passé de 16,6 % en 2017 à 17 %).

gnement géographique, la diffusion de la langue¹⁸, l'offre de l'école, la formation des enseignants, etc.

Un rôle crucial est joué par les supports didactiques. Ainsi l'image de l'Italie, véhiculée par les documents et les activités didactiques, correspond souvent au stéréotype selon lequel l'italien serait une langue de culture (langue de la littérature, de l'art, de la musique, etc.), une langue à regarder plutôt qu'une langue pour communiquer dans la vie quotidienne. Comme l'explique Causa (2004 : 429) :

Dans ce contexte, l'italien donne de lui-même une image statique, figée, hors du temps alors qu'il est avant tout une langue vivante qui bouge comme toutes les langues parlées. En d'autres termes, l'italien apparaît d'une certaine façon lointain non pas sur le plan spatial, mais plutôt sur le plan diachronique.

Cela se lie étroitement à la perception relative à la rentabilité de la langue : en effet, l'italien est souvent perçu, à tort ou à raison, comme moins « rentable » que l'anglais ou l'espagnol.

Un dernier facteur, qui n'est toutefois pas le moins important, est représenté par la proximité/distance des langues ressenties par les apprenants. Causa (2005) a montré que les langues perçues comme les plus proches sont d'une part celles qui appartiennent à la même famille linguistique, comme dans le cas de l'italien et du français¹⁹, et d'autre part, la langue la plus étudiée (l'anglais). De plus, la perception de la proximité d'une langue pourrait également être influencée par la proximité de la situation d'apprentissage vécue, par exemple si deux langues sont apprises dans le même contexte, ou dans la même période de temps (Causa 2004).

La proximité entre les langues peut être soit jugée néfaste, puisqu'elle génère des interférences négatives²⁰, soit considérée comme un facteur de facilité extrême²¹, ce qui démotive l'apprenant.

Les représentations sur les langues que la culture d'origine et les habitudes d'apprentissage forgent chez l'individu ont une influence certaine non seulement sur

¹⁸ Par exemple, au moyen de l'émigration mais aussi de films, pièces de théâtre, littérature, produits alimentaires, mode, restaurants, etc.

¹⁹ L'italien et le français appartiennent à la famille des langues romanes.

²⁰ Dans le cas des langues proches, les interférences négatives seraient plus fréquentes par rapport aux langues éloignées. En effet, plus les systèmes linguistiques des langues en question sont éloignés, plus les différences sont manifestes ; plus les langues sont proches, plus les différences s'amenuisent et deviennent difficiles à repérer.

²¹ Dans une étude sur les stratégies mises en œuvre par des étudiants universitaires francophones qui apprennent l'italien, Causa (2004) montre qu'en début d'apprentissage, les étudiants se sentent rassurés par la proximité linguistique et ont la sensation d'apprendre facilement. Toutefois, lorsqu'ils avancent dans l'apprentissage, les interférences avec la langue maternelle ou avec d'autres langues étrangères de la même famille linguistique (par exemple l'espagnol) commencent à poser problème. Ainsi, une sensation de confusion suit celle de facilité. Cette confusion serait positive pour l'apprentissage car la troisième phase qui s'en suit serait une phase « active » qui porte les étudiants à exploiter la proximité linguistique pour mettre en place une série de tentatives visant la résolution de problèmes dans l'apprentissage et, par-là, le dépassement des interférences. Ces tentatives pourraient, à long terme, donner lieu à de véritables stratégies d'appui favorisant l'appropriation de la LE.

le choix des langues à étudier mais également sur le processus d'apprentissage lui-même. Elles peuvent agir comme des filtres susceptibles d'entraver, ou au contraire d'inciter la motivation, influencer l'investissement intellectuel et le travail personnel de l'apprenant, en classe et en dehors de celle-ci, et même ses résultats dans l'apprentissage de la langue.

Pour conclure, autre que la langue de départ et la langue cible, il est également important de prendre en compte toutes les autres langues en présence dans le répertoire verbal des apprenants car, puisque ces langues ne sont pas juxtaposées et distinctes mais en corrélation et interaction dans le répertoire verbal plurilingue des informateurs (Coste *et al.* 1997), elles sont susceptibles d'influencer l'apprentissage de l'italien. Véronique (2009) affirme ainsi que l'apprenant plurilingue a une conscience métalinguistique accrue et dispose d'informations linguistiques nombreuses et variées, issues de son apprentissage antérieur d'autres langues, sur lesquelles il peut s'appuyer dans l'apprentissage de la nouvelle langue.

3.4.2 Identification de l'échantillon de référence

Comme nous l'avons expliqué, à la rentrée 2016-2017, nous avons été affectée en qualité d'assistante de langue italienne au Lycée Victor Louis. L'offre linguistique du lycée est riche et variée et différentes initiatives²² pour promouvoir l'apprentissage des langues y sont mises en place. Quatre langues vivantes sont enseignées : l'anglais, l'espagnol, l'allemand et l'italien. À l'époque de notre expérimentation, l'italien n'était dispensé que comme troisième langue vivante²³ (LV3) en tant qu'enseignement optionnel offert aux élèves des classes de seconde, première et terminale générales.

Nous avons conduit notre expérimentation dans les deux classes de terminale qui nous avaient été assignées par notre tutrice au sein de l'établissement, Mme Sandrine de Nardi. Les deux classes avaient eu la même enseignante d'italien LV3 depuis la seconde et suivaient exactement le même programme, elles étaient donc parfaitement assimilables.

La première classe (A) était composée de dix-huit élèves, la deuxième classe (B) de seize élèves. Notre échantillon aurait donc dû être constitué de trente-quatre élèves. Toutefois nous avons dû exclure huit apprenants – cinq de la classe A et trois de la classe B – qui n'ont pas été présents tout au long de l'expérimentation et n'ont pas passé tous les tests. L'échantillon de référence se compose ainsi de vingt-six informateurs qui ont été répartis dans trois groupes : un groupe qui a reçu le feed-

²² Le lycée propose des sections européennes en anglais, en espagnol et en italien. Des programmes de mobilité européenne (Erasmus, Comenius, Leonardo, et Voltaire) sont en place et des échanges sont organisés avec l'Irlande, l'Espagne et l'Italie. De plus, il y a une section binationale Franco-Espagnole pour l'obtention simultanée du BACHillerato espagnol et du BACcalauréat français (BACHIBAC) ET à partir de l'année scolaire 2017-2018, la section binationale franco-italienne pour l'obtention de l'ESABAC a été introduite.

²³ Ce qui confirme la place minoritaire de cette langue par rapport aux autres langues enseignées dans l'établissement.

back direct (GFD), un groupe qui a reçu le feedback indirect (GFI) et un groupe de contrôle (GC) qui n'a pas reçu de feedback. Dans la classe A, huit apprenants ont été assignés au groupe GFD et cinq au GC. Dans la classe B, neuf apprenants ont été assignés au groupe GFI et quatre au GC. Le choix d'assigner la plupart des apprenants de la classe A au groupe feedback direct et la plupart des apprenants de la classe B au groupe feedback indirect a été aléatoire, tout comme le choix des apprenants à assigner au groupe de contrôle dans les deux classes. Les groupes étaient donc ainsi constitués :

1. GFD : Marine, Joséphine, Enzo P., Bassirou, Araik, Meherik, Celia et Clara ;
2. GFI : Julien, Jules, Ines, Louana, Martin, Lino, Léa, Kevin et Camille ;
3. GC : Marie, Lou, Sianna, Alexie, Enzo, Riccardo, Carla, Vanessa et Valentine.

Avant de commencer l'expérimentation, nous avons demandé et obtenu de notre tutrice le permis de conduire une expérimentation dans les deux classes. Nous lui avons expliqué dans le détail les objectifs de l'expérimentation ainsi que les différentes phases prévues. Nous avons également informé les apprenants du fait que nous étions en train de recueillir des données pour une étude expérimentale sur la correction des erreurs dans leur classe. Ils ont tous accepté de bon gré de participer à l'étude en qualité d'informateurs. Nous avons pu ainsi commencer à mettre en place l'expérimentation dans les deux classes.

3.4.2.1 La phase d'observation

Nous avons prévu une phase d'observation qui a eu lieu tous les vendredis pendant trois semaines. Saisir les caractéristiques du contexte et de la classe où s'est déroulée l'expérimentation ainsi que du profil des informateurs est indispensable pour bien cerner les facteurs susceptibles d'affecter les effets du feedback sur le développement linguistique des apprenants. De plus, la prise en compte de ces facteurs est essentielle pour pouvoir concevoir des outils pour le recueil des données qui soient adaptés aux spécificités du public.

Nous avons ainsi conçu une grille pour l'observation de la classe (voir annexes) et nous nous sommes limités à une analyse descriptive des données recueillies, cela étant suffisant pour les objectifs de notre étude. Pour un souci de synthèse nous ne reportons ici que les aspects retenus pour les fins de notre expérimentation, à savoir :

- le contexte du cours et sa fréquence. Le cours se déroule dans un contexte institutionnel alloglotte avec une fréquence de 2h30 par semaine. Les caractéristiques de ce contexte²⁴ pourraient influencer négativement sur la motivation des apprenants et ralentir leur progression dans l'apprentissage. Ce qui, à notre avis, se produit dans les classes observées ;

²⁴ Par exemple, la carence d'exposition à la LC, le manque d'occasions de communication avec des locuteurs natifs en dehors de la classe, le fait d'étudier des contenus/réaliser des activités pour la plupart imposés par les programmes ministériels qui ne correspondent nécessairement pas à leurs intérêts et besoins.

- le niveau général de compétence du public. Sur la base de ce qu'affirme l'enseignante, du manuel adopté, du programme du cours, les apprenants²⁵ ont acquis le niveau A1 et sont en train d'acquérir le niveau A2. Cela correspond au niveau attendu au baccalauréat pour les LV3 à la fin du lycée. C'est ce niveau que nous avons considéré dans la conception des tests administrés pour le recueil des données ainsi que dans l'analyse des données ;
- les habitudes d'apprentissage des informateurs. Nous avons observé que les apprenants ont l'habitude de travailler en binôme surtout pour les activités de production. Cela a confirmé notre décision de choisir cette modalité de travail dans la phase de traitement avec le feedback de notre protocole d'enquête ;
- les activités effectuées en classe. Elles sont centrées sur la dimension orale de la langue ; les apprenants sont en conséquence plus accoutumés à s'exprimer à l'oral qu'à l'écrit. Le fait que notre expérimentation soit centrée sur la production écrite pourrait donc représenter une réelle difficulté pour les apprenants. Nous avons également observé qu'une place assez importante est accordée à la grammaire et que les apprenants sont accoutumés à l'emploi du métalangage, bien qu'il s'agisse d'un métalangage simple et adapté à leur niveau. Ce sont donc ces mêmes termes, que les apprenants connaissent et qui ne posent pas de problèmes de compréhension, que nous avons utilisés pour fournir les indications sur le type d'erreur produite dans le groupe qui reçoit le feedback indirect ;
- les habitudes des apprenants par rapport au feedback correctif. La technique employée majoritairement par l'enseignante est directe, ce qui pourrait représenter un avantage pour le groupe qui reçoit ce type de feedback. Néanmoins, dans leur parcours d'apprentissage, les apprenants ont déjà été exposés aux deux techniques correctives, directe et indirecte. Par conséquent, ils ne devraient pas rencontrer de difficultés particulières avec les deux types de feedback fournis pendant l'expérimentation ;
- la participation des apprenants. Certains apprenants participent plus activement que d'autres. Cela est sans doute dû à un niveau de compétence plus avancé²⁶ ou encore à leur motivation ou à leur personnalité. Des informations plus détaillées sur ces éléments ont été recueillies par le biais du questionnaire dont les résultats seront exposés dans le prochain paragraphe.

3.4.2.2 Le questionnaire

Outre les informations biographiques relatives au nom, au prénom et à l'âge des apprenants, les informations sur le profil des apprenants que nous avons souhaité recueillir par le questionnaire (voir annexes) sont :

- des informations sur leur répertoire linguistique, notamment sur les langues présentes dans ce répertoire et sur l'italien en particulier. Cette donnée nous semble

²⁵ Comme nous le verrons dans le prochain paragraphe, certains apprenants s'écartent du niveau général de la classe.

²⁶ Déterminé par un parcours d'apprentissage de l'italien qui, comme nous le verrons, dure plus longtemps.

particulièrement importante car, l'italien étant la troisième langue étrangère apprise par les informateurs, ils ont nécessairement un profil plurilingue qui se compose de leur(s) LM acquise(s) depuis l'enfance et au moins de deux autres langues étrangères (LV1 et LV2) apprises à l'école. Connaître quelles sont les langues en contact dans le répertoire verbal des apprenants est fondamental pour remonter à la source de certains écarts.

- des informations sur la motivation dans l'apprentissage de l'italien et les situations d'emploi de cette langue. Ces éléments sont susceptibles d'influencer les efforts que les apprenants fournissent dans l'apprentissage de la langue et même leurs résultats dans l'apprentissage. Par exemple, un apprenant qui a l'opportunité d'utiliser la langue en dehors de la classe sera probablement plus motivé par rapport à un apprenant qui ne l'utilise jamais et qui, par conséquent, n'a pas de besoins de communication immédiats et concrets ; ou encore un apprenant qui trouve l'italien agréable sera probablement plus motivé à l'apprendre par rapport à un apprenant qui le déteste. On peut ainsi supposer que les apprenants qui, pour des raisons différentes, sont plus motivés, s'engageront davantage dans l'apprentissage de la langue, voire même dans l'élaboration du feedback.
- des informations sur le niveau de compétence en italien. Comme nous l'avons vu, le degré d'efficacité des techniques correctives peut varier selon le niveau de compétence des apprenants en LC. En conséquence, il est essentiel pour nous de le mesurer et d'en tenir compte dans l'analyse des résultats. Ainsi que nous l'avons mentionné plus haut, le niveau général de la classe est A.1.2/A2. Cependant, observer le niveau de chaque informateur au début de l'expérimentation sert à s'assurer qu'il soit le plus homogène possible, car un niveau de départ différent peut affecter les résultats finaux.

Pour la conception des items, nous avons pris comme référence différents outils : les descripteurs du CECR de niveau A1 et A2, les référentiels des niveaux A1 et A2 conçus par les organismes certificateurs pour l'italien L2, les épreuves d'examen du CILS pour les adolescents de niveau A1 et A2²⁷. Nous avons choisi de poser des questions à implication personnelle sur les intérêts et les habitudes des apprenants (questions 15 à 18) pour les motiver à s'exprimer librement et permettre à tous d'écrire selon leur niveau. Les réponses attendues étaient des phrases simples et isolées sur des sujets familiers, ce qui correspond au descripteur du CECR du niveau A1. La question 19 était une courte production écrite dans laquelle il était demandé aux élèves de se présenter, décrire leur aspect physique et leur personnalité, leurs goûts etc. La consigne choisie reflétait deux des actions socio-communicatives – se présenter/parler de soi et exprimer ses goûts – des référentiels des niveaux A1 et A2 conçus par les organismes certificateurs pour l'italien L2. La longueur du texte demandée était entre 50 mots, attendus pour le niveau A1, et 70 mots minimum pour le niveau A2. Le but de cette question ouverte, où une production plus libre était demandée aux apprenants, était de nous permettre d'observer s'il y avait dans l'échan-

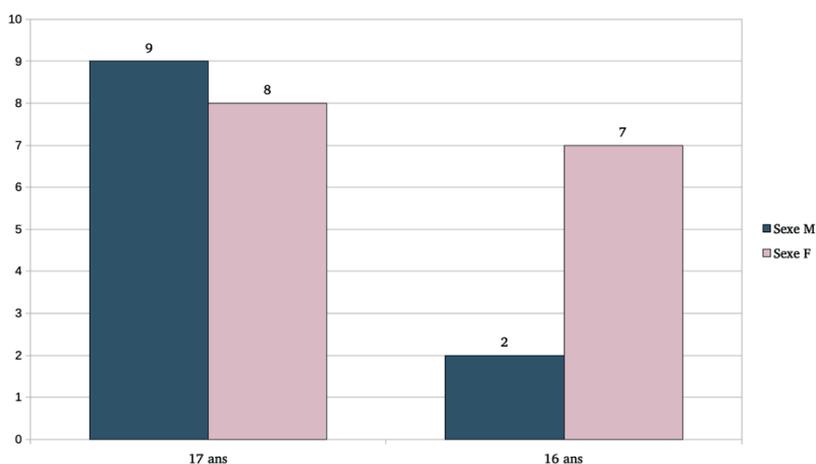
²⁷ Certification d'Italien Langue Étrangère délivrée par l'Université de Sienne.

tillon de référence des apprenants plus ou moins avancés par rapport au niveau global de la classe. Pour finir, le dernier item (20) visait à évaluer la compréhension écrite par un texte à trous (test de closure) dans lequel avait été effacé à chaque fois le septième mot. Sur la base de leur compréhension du texte, les apprenants devaient trouver et ensuite écrire dans les espaces blancs les mots qui avaient été effacés.

Les apprenants ont eu à disposition 45 minutes²⁸ pour compléter le questionnaire qui leur a été administré la semaine suivant la phase d'observation, et qui nous a permis de recueillir les informations suivantes sur leur profil.

L'échantillon de référence se compose de onze garçons et quinze filles, âgés entre 16 et 17 ans (voir graphique 1)

Graphique 1 – Sexe et âge des apprenants

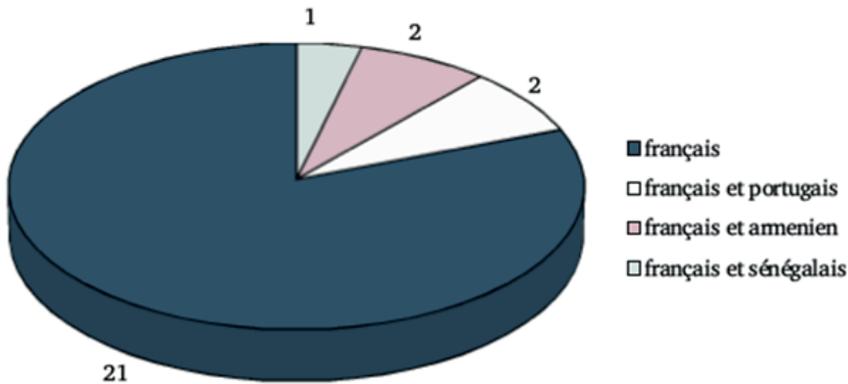


Quant au profil linguistique des apprenants²⁹, ils sont tous francophones et le français est leur langue maternelle. Deux apprenants (Ricardo et Carla) ont indiqué comme langues maternelles le français et le portugais, deux autres (Araïk et Meherik) le français et l'arménien, un troisième (Bassirou) le français et le « sénégalais »³⁰ (voir graphique 2).

²⁸ Chaque séance de cours a une durée de 50 minutes dont 5 sont généralement employées pour faire l'appel.

²⁹ Nous présentons ici les réponses telles qu'elles ont été données par les apprenants, respectant leurs perceptions relatives à l'identification de leur(s) langue(s) maternelle(s).

³⁰ Le « sénégalais » n'identifie pas une langue reconnue. Outre le français qui est la langue officielle, au Sénégal six langues nationales sont présentes : le diola, le malinké, le pular, le sérère, le soninké, et le wolof, qui est la langue la plus parlée. Néanmoins, par manque d'informations supplémentaires de la part de l'apprenant, nous ne sommes pas en mesure de remonter à la langue à laquelle il faisait référence.

Graphique 2 – *Langues maternelles des apprenants*

Tous les apprenants étudient l'anglais comme LV1 depuis l'école primaire (depuis dix ans et demi). Certains apprenants ont choisi comme LV2 l'espagnol tandis que d'autres ont choisi l'allemand (voir graphique 3). La plupart des apprenants étudient leur LV2 depuis le collège (depuis quatre ans et demi) et trois apprenantes³¹ depuis le lycée (depuis deux ans et demi). Les informateurs déclarent avoir appris tant leur LV1 que leur LV2 à l'école, donc dans un contexte formel.

Dans notre étude, nous n'avons pas opéré une distinction entre les apprenants ayant comme LV2 l'allemand, langue typologiquement éloignée de l'italien, ou l'espagnol, langue typologiquement proche de l'italien. L'exposition qu'ils ont à ces langues est en effet assez réduite à cause du contexte d'apprentissage : il s'agit de deuxièmes langues étrangères apprises à l'école. Ainsi, nous avons estimé qu'une influence majeure sur l'apprentissage de l'italien (LV3) et sur l'assimilation du feedback dans cette langue aurait pu être exercée par le français (LM) ou par l'anglais (LV1). Par conséquent, nous avons décidé de ne pas ajouter d'autres variables à notre analyse et nous avons considéré l'échantillon comme globalement homogène quant au répertoire linguistique car tous les apprenants ont la même LM et la même LV1.

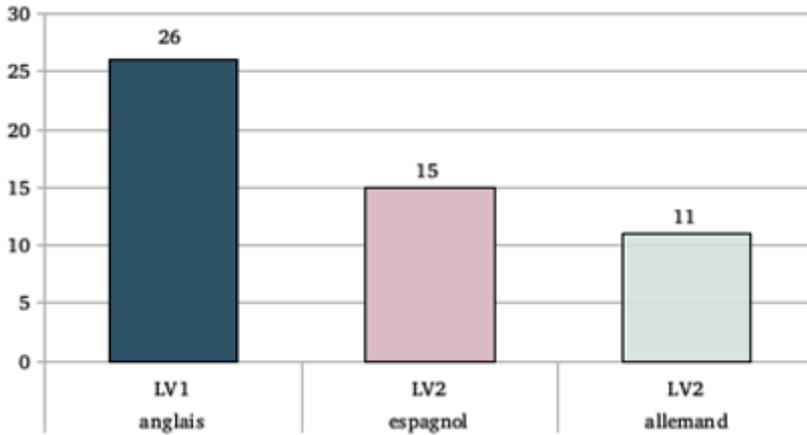
En ce qui concerne l'apprentissage de l'italien, tous les apprenants déclarent l'avoir appris à l'école, sauf un (Lino) qui affirme l'avoir appris aussi par son père, qui est italien³². La plupart des informateurs l'étudient depuis la seconde, donc depuis deux ans et demi, sauf trois élèves (Marine, Louane et Inès) qui l'étudient de-

³¹ Marine, Louana et Inès, les apprenantes qui avaient étudié l'italien comme LV2 au collège.

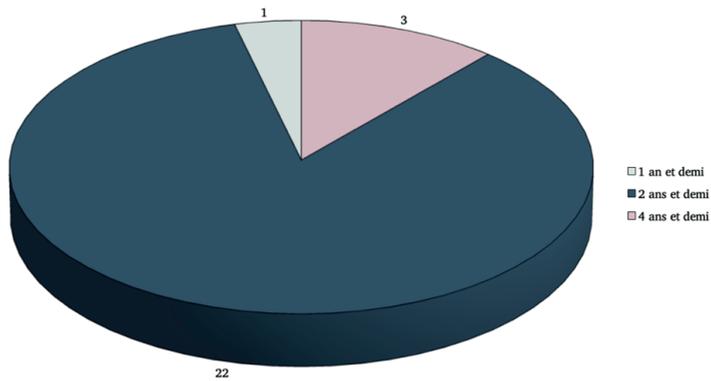
³² Lino nous a expliqué qu'il ne voyait pas souvent son père. Par les réponses subséquentes nous nous apercevons aussi qu'il déclare employer rarement cette langue et que son niveau de compétence correspond au niveau A1.2. Le cas de Lino correspond ainsi à celui du *semi-speaker* (Dorian 1977), à savoir un locuteur dont l'exposition à la langue a été constante dès l'enfance mais extrêmement réduite et fragmentaire et qui a eu peu d'occasions de production active. Le résultat est un niveau de compétence plus élevé en réception qu'en production mais qui reste globalement réduit (Andorno 2017).

puis la quatrième du collège (quatre ans et demi) et un apprenant (Lino) qui l'étudie depuis un an et demi (voir graphique 4).

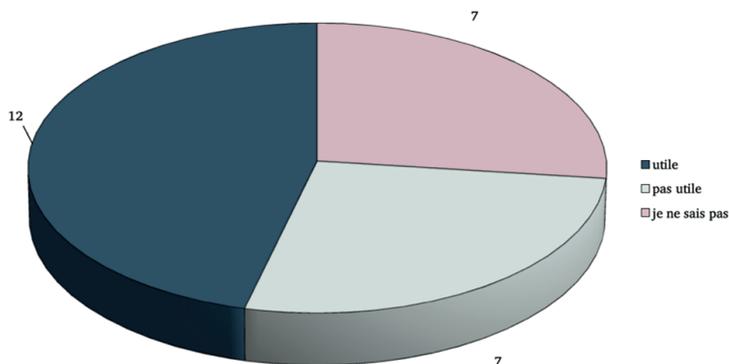
Graphique 3 – LV1 et LV2 des apprenants



Graphique 4 – Durée du parcours d'apprentissage de l'italien



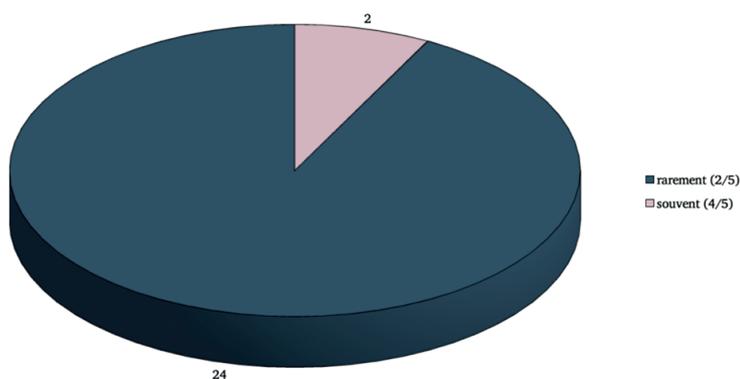
Graphique 5 – Attitudes des apprenants envers l'italien



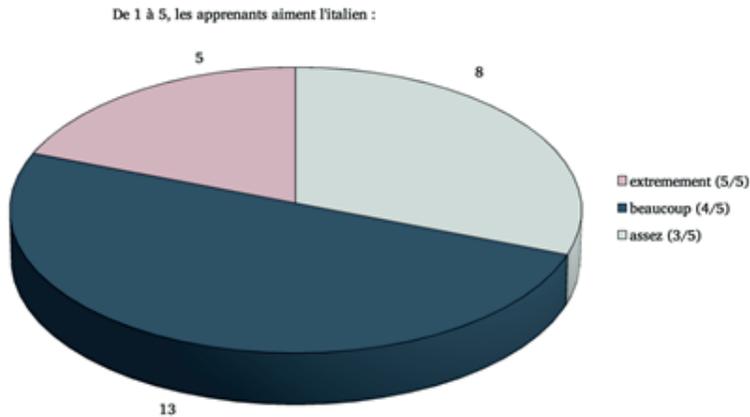
Comme le montre le graphique 5, treize apprenants déclarent aimer beaucoup l'italien, cinq l'aimer extrêmement et huit l'aimer assez.

Nous pouvons ainsi supposer que les apprenants qui l'aiment extrêmement ou beaucoup sont plus motivés que les autres dans l'apprentissage de cette langue. Il en va de même pour les douze apprenants (voir graphique 6) qui pensent que : l'italien leur sera utile dans le futur pour vivre en Italie (une apprenante), y passer les vacances (six apprenants) ou y travailler (cinq apprenants). Sept pensent qu'il ne leur sera pas utile et sept n'ont pas d'avis.

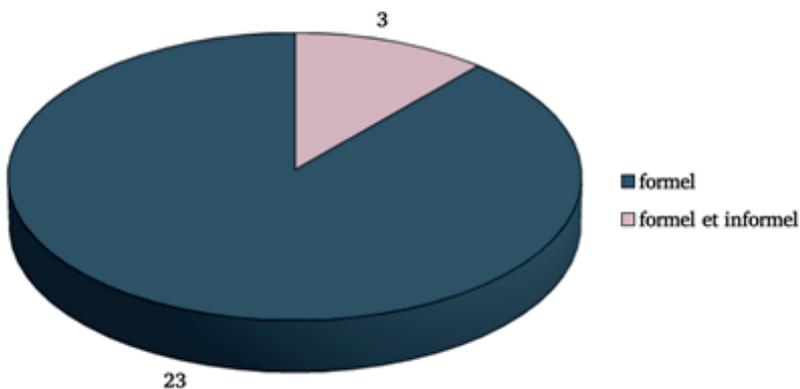
Graphique 6 – Opinion des apprenants sur l'utilité de l'italien



Pour ce qui est de l'emploi de l'italien (voir graphique 7), la plupart des apprenants (24) affirment ne l'utiliser que rarement, tandis que deux apprenantes (Marine et Alexie qui ont une correspondante italienne) déclarent l'employer souvent.

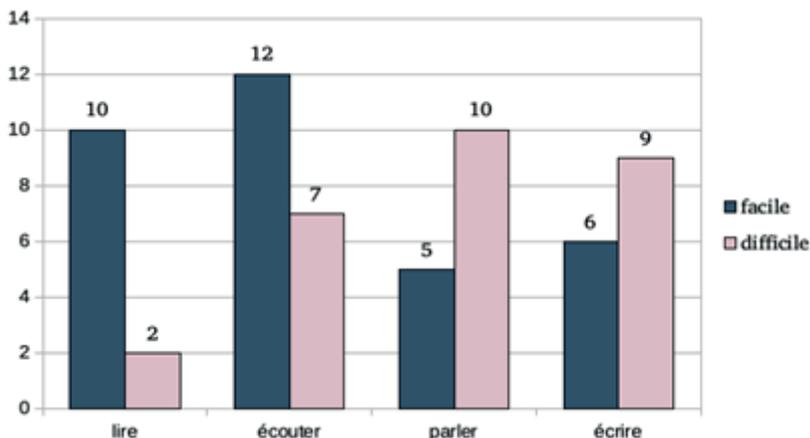
Graphique 7 – *Fréquence d'emploi de l'italien*

Le graphique 8, ci-dessous, montre que presque tous les apprenants n'utilisent l'italien qu'en cours, donc dans une situation formelle, sauf les deux apprenantes qui ont une correspondante italienne et Lino qui l'utilise aussi (rarement) avec son père. Leur degré d'exposition à la langue ainsi que les situations dans lesquelles ils l'emploient sont, par conséquent, différents par rapport aux autres apprenants : ils emploient la LC non seulement dans des situations formelles à l'école mais également en dehors de celle-ci, dans des situations informelles, pour interagir avec leurs proches ou avec leurs correspondants ; ils peuvent également bénéficier d'une exposition majeure à la LC par rapport à leurs camarades.

Graphique 8 – *Contexte d'emploi de l'italien*

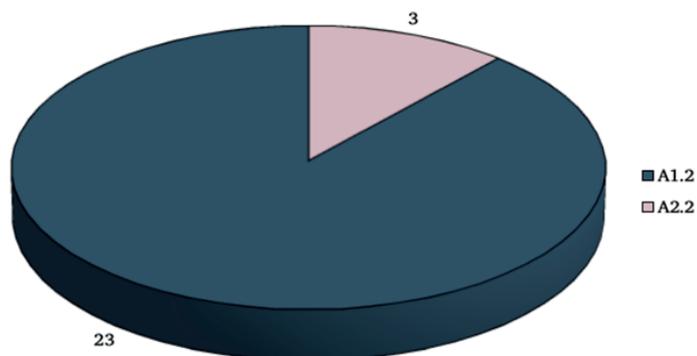
Le graphique 9 montre que les apprenants trouvent difficiles les activités de production orale et écrite tandis que les activités de compréhension orale et écrite sont généralement considérées plus faciles.

Graphique 9 – Perception des différentes activités en italien



En ce qui concerne le niveau de compétence (voir graphique 10), comme nous l'avons vu au paragraphe précédent, il est, d'une manière générale, débutant (niveau A1/A2 du CECR). Les résultats du questionnaire nous ont confirmé qu'au début de l'expérimentation, l'échantillon est assez homogène quant au niveau de compétence linguistique. La grande majorité du groupe, notamment les apprenants qui étudient l'italien depuis la seconde (plus Lino), ont un niveau A1.2, proche du niveau A2 ; les trois apprenantes ayant étudié l'italien depuis la quatrième ont un niveau plus avancé qui correspond au niveau A2.2 du CECR.

Graphique 10 – Niveau de compétence en italien



Le niveau de la majorité des apprenants semble donc être inférieur à ce à quoi l'on pourrait s'attendre, considérant le volume horaire d'apprentissage auquel ils ont été exposés³³. Cela pourrait être dû au contexte formel et alloglotte dans lequel l'ap-

³³ Si on considère que chaque a.s. se compose de 36 semaines et que le cours d'italien LV3 au lycée se déroule avec une fréquence de 2h30 par semaine, les apprenants qui étudient l'italien depuis 2 ans et

apprentissage de l'italien se déroule mais aussi au fait que, comme nous l'avons déjà expliqué, les apprenants sont plus accoutumés à s'exprimer à l'oral ; il se peut alors que leur niveau en production écrite soit plus faible que leur niveau de production à l'oral.

3.5 *Observations conclusives*

La pré-enquête que nous venons de présenter a été une étape fondamentale de notre expérimentation qui nous a permis d'élaborer par la suite un protocole d'enquête valide et de constituer, en conséquence, un corpus fiable et cohérent.

Dans cette première phase, nous avons adopté une approche essentiellement qualitative et observationnelle, apte à recueillir des données descriptives préliminaires sur le contexte d'enseignement de la langue ainsi que sur le profil biographique et linguistique des apprenants.

Une approche plus résolument quantitative et expérimentale a été adoptée pour recueillir des données visant à examiner les effets du feedback sur les productions des apprenants. Cette approche sera présentée dans le prochain chapitre.

deux ont été exposés à environ 212 heures de cours. D'après l'*Association of Language Testers in Europe* (ALTE) environ 200 heures d'apprentissage sont nécessaires pour acquérir un niveau A2, mais nos apprenants ont un niveau A1.2.

Méthodologie d'enquête et d'analyse

Ce chapitre est dédié au protocole d'enquête que nous avons mis en place dans notre expérimentation. En particulier, nous présentons les modèles adoptés pour l'élaboration du protocole d'enquête et les différentes phases qu'il a prévu. Nous expliquerons ensuite nos choix méthodologiques concernant les outils et supports que nous avons choisis pour le recueil des données, les consignes ainsi que les tâches demandées dans les productions écrites et orales aux apprenants. Pour finir nous présenterons le corpus de données que nous avons recueillies et les démarches adoptées pour leur analyse.

4.1 Le protocole d'enquête

Dans la conception de notre protocole d'enquête, nous nous sommes inspirés principalement de l'étude de Storch & Wigglesworth (2010). L'étude, conduite en Australie sur des apprenants d'anglais comme langue seconde, visait à comparer les effets du feedback direct et du feedback indirect sur la réécriture immédiate du texte et sur la production d'un nouveau texte. En parallèle, l'élaboration de la correction par les apprenants était prise en compte. Les informateurs avaient été répartis en deux groupes, l'un qui avait reçu le feedback direct et l'autre qui avait reçu le feedback indirect. Le protocole d'enquête avait prévu trois sessions :

- session 1 (jour 1) : écriture collaborative d'un texte en binômes ;
- session 2 (jour 5) : réécriture en binômes du même texte après avoir reçu les corrections. Cette session avait été enregistrée pour observer la manière dont les apprenants élaboraient le feedback ;
- session 3 (jour 28) : écriture collaborative en binômes d'un nouveau texte à partir du même stimulus utilisé le jour 1.

Nous avons choisi cette étude comme modèle car elle a eu le mérite d'être l'une des premières études à mettre en relation la manière dont les apprenants élaborent le feedback avec ses effets sur les productions subséquentes des apprenants. Néanmoins, ayant élargi nos objectifs de recherche et visant à analyser les effets du feedback non seulement sur la production d'un nouveau texte mais également sur l'acquisition linguistique, des intégrations au modèle ont été nécessaires.

Comme nous l'avons annoncé au chapitre 3, pour observer les effets du feedback sur l'acquisition linguistique, il est nécessaire de recueillir des données longitudinales tant écrites qu'orales afin d'avoir une vision suffisamment complète de l'état de l'interlangue de l'apprenant et d'en observer le développement au cours de l'expérimentation.

Pour ce faire, les études conduites sur le feedback correctif les plus récentes, dont les résultats sont considérés fiables et comparables (Bitchener & Storch 2016), s'appuient sur un protocole d'enquête similaire qui prévoit, nous le rappelons, les phases suivantes :

- un pré-test pour observer l'état de départ de l'interlangue des apprenants ;
- une phase de traitement par le feedback correctif ;
- un post-test immédiat après le traitement pour en examiner les effets sur le court terme et observer si le processus d'acquisition s'est mis en place ;
- un post-test différé pour voir si ces effets perdurent dans le temps et, par conséquent, démontrer que le processus d'acquisition est en phase de consolidation.

Des précisions sont nécessaires sur l'organisation de la phase de traitement par le feedback. Dans l'étude que nous avons prise comme modèle principal (Storch & Wigglesworth 2010), une seule session – dans laquelle les apprenants recevaient les corrections, en discutaient et réécrivaient le texte – était prévue. Néanmoins, considérant que, comme nous l'expliquent Karim & Nassaji (2018), pour la consolidation de la connaissance un seul épisode (*one shot*) de correction n'est pas suffisant et que l'exposition prolongée au feedback est nécessaire pour le développement linguistique, nous avons préféré prévoir deux sessions de traitement par le feedback (session A et session B). Néanmoins nous n'avons pas pu prolonger ultérieurement la phase de traitement à cause de la durée limitée de notre contrat d'assistante de langue.

De plus, pour observer la manière dont les apprenants élaborent le feedback, nous avons choisi d'enregistrer les interactions entre pairs lorsqu'ils révisent et réécrivent leurs textes. Ainsi dans la phase de traitement, nous avons fait travailler les apprenants en binômes.

Pour résumer, nous avons prévu les étapes suivantes pour le recueil des données :

1. administration du pré-test : nous avons utilisé deux supports visuels (séries d'images) pour éliciter une production écrite et une production orale individuelles auprès de nos informateurs ;
2. traitement avec le feedback correctif : le traitement a prévu deux sessions (A et B), composées chacune de deux séances :
 - dans la première séance, les apprenants ont écrit un texte en binôme à partir d'un support écrit (titres de journaux) dans la session A et d'un support visuel (dessin animé) dans la session B ;
 - dans la deuxième séance, après avoir reçu les corrections¹, les apprenants ont réécrit en binôme les textes produits dans la première séance.
3. administration du post-test immédiat (une semaine après la fin du traitement) : comme dans le pré-test, nous avons adopté deux supports visuels (séries d'images représentant une histoire) pour éliciter une production écrite et une production orale individuelles ;

¹ Seuls les groupes expérimentaux ont reçu respectivement le feedback direct et le feedback indirect, tandis que les apprenants du groupe de contrôle ont seulement relu et réécrit le texte produit dans la première séance.

4. administration du post-test différé (un mois et demi après la fin du traitement²) : comme dans le pré-test et le post-test immédiat, nous avons élicité une production écrite et une production orale individuelles à partir de deux supports visuels, à savoir des séries d'images.

La figure suivante montre une partie (de novembre à mars) du calendrier scolaire 2016-2017 de la zone A qui inclut l'Académie de Bordeaux, avec les différentes étapes prévues dans notre protocole d'enquête.

Figure 3 – Étapes du protocole d'enquête

Vacances scolaires		Novembre		Décembre		Janvier		Février		Mars				
1	M		1	J		1	D		1	M				
2	M		2	V	observation	2	L		2	J				
3	J		3	S		3	M		3	V	traitement 2B			
4	V		4	D		4	M		4	S				
5	S		5	L		5	J		5	D				
6	D		6	M		6	V	pré-test	6	L				
7	L		7	M		7	S		7	M				
8	M		8	J		8	D		8	M				
9	M		9	V	questionnaire	9	L		9	J				
10	J		10	S		10	M		10	V	Post-test immédiat			
11	V		11	D		11	M		11	S				
12	S		12	L		12	J		12	D				
13	D		13	M		13	V	traitement 1A	13	L				
14	L		14	M		14	S		14	M				
15	M		15	J		15	D		15	M				
16	M		16	V		16	L		16	J				
17	J		17	S		17	M		17	V	Post-test différé			
18	V	observation	18	D		18	M		18	S				
19	S		19	L		19	J		19	D				
20	D		20	M		20	V	traitement 2A	20	L				
21	L		21	M		21	S		21	M				
22	M		22	J		22	D		22	M				
23	M		23	V		23	L		23	J				
24	J		24	S		24	M		24	V				
25	V	observation	25	D		25	M		25	S				
26	S		26	L		26	J		26	D				
27	D		27	M		27	V	traitement 1B	27	L				
28	L		28	M		28	S		28	M				
29	M		29	J		29	D				29	M		
30	M		30	V		30	L					30	J	
			31	S		31	M						31	V

² Nous avons décidé de ne pas dépasser les six semaines d'intervalle entre la fin du traitement et le post-test différé car, plus le laps de temps est long, plus des facteurs tels que les heures de cours, une exposition supplémentaire à la LC, la progression du manuel, etc. interviennent dans le développement de l'interlangue, ce développement étant donc indépendant de l'expérimentation mise en place.

4.2 *Les tâches, les supports et les consignes*

Dans les sections suivantes, nous présentons les choix méthodologiques effectués pour la sélection des tâches, des supports et des consignes dans les pré-tests et les post-tests oraux et écrits et dans la phase de traitement.

4.2.1 Les tests

Pour les raisons expliquées au chapitre 3³, chaque test comprend une production écrite et une production orale, à réaliser en 45 minutes. Une faiblesse méthodologique que l'on remarque fréquemment dans ce type de protocole d'enquête concerne la comparabilité des tests : la passation d'un pré-test difficile et d'un post-test facile fera plus facilement ressortir des améliorations dans la performance des apprenants et *vice-versa*. Pour pallier cette difficulté et nous assurer de la comparabilité des textes écrits et oraux produits dans les trois étapes de l'expérimentation, nous avons ainsi décidé d'administrer aux apprenants le même type de tâche dans le pré et les post-tests.

Pour sélectionner des tâches compatibles au niveau des apprenants, nous nous sommes fondés sur le référentiel du niveau A2 conçu par les organismes certificateurs pour l'italien L2, basés à leur tour sur le CECR, et nous avons choisi une typologie textuelle qui pouvait être aisément produite tant à l'oral qu'à l'écrit, à savoir raconter un événement. Conformément au référentiel de niveau, les tâches écrites et orales à accomplir demandaient la production de verbes – au présent ou au passé composé de l'indicatif – pour relater les actions des protagonistes ; de prépositions de mouvement pour exprimer les déplacements ; de concordances entre l'article et/ou les adjectifs qui se réfèrent aux protagonistes impliqués dans l'histoire ; de locutions temporelles (*dopo, poi*,⁴ etc.) ; d'un lexique simple, concret et relatif aux besoins de la vie quotidienne et notamment aux domaines des émotions, du divertissement, de la santé, de la maison et du mobilier, du tourisme, des voyages et des transports, des lieux de la ville, des métiers.

En ce qui concerne les modalités de passation, la consigne et les supports pour la production écrite et orale ont été distribués ensemble au début de la séance. Au cours de la séance, les apprenants ont ensuite été appelés un par un pour enregistrer l'oral.

Pour les trois tests écrits et oraux, nous avons demandé la même consigne : *Regardez les images et racontez l'histoire* afin que les apprenants y soient familiarisés et qu'ils puissent, par conséquent, se focaliser immédiatement sur la production du texte et non pas sur la compréhension de la consigne. Nous avons néanmoins varié

³ Il est nécessaire de recueillir des données qui puissent nous permettre d'avoir une vision d'ensemble plus complète de l'état de l'interlangue des apprenants. Cela requiert de prendre en compte non seulement leur production écrite, mais également leur production orale. En effet, à l'oral, les apprenants sont appelés à s'exprimer en LC en temps réel grâce à leur compétence procédurale implicite et sans pouvoir revenir sur ce qui est dit pour le réviser à l'aide des connaissances déclaratives explicites.

⁴ *Après, ensuite*, etc.

à chaque fois les images des supports visuels pour ne pas nuire à la motivation des apprenants.

Pour la production écrite, afin d'éviter des productions trop courtes, nous avons décidé de fournir comme support aux étudiants des images et, afin d'obtenir des textes de longueur comparable, nous avons également fixé, en accord avec le référentiel du niveau, le nombre de mots à produire (entre 70 et 100). Pour les différents tests (voir annexes), les images choisies (entre 16 et 19) montraient les péripéties d'un garçon.

La consigne pour les trois tests oraux était toujours de raconter une courte histoire à partir d'images représentées dans des fiches. Comme pour l'écrit, nous avons précisé une durée de la production orale d'environ une minute et demie⁵. Pour chaque test nous avons changé les supports (voir annexes).

Nous avons fourni aux apprenants, en les écrivant au tableau, certains mots (comme par exemple *sonnambulo* – somnambule, *scoiattolo* – écureuil, etc.) qui étaient nécessaires pour raconter les histoires mais que nous avons estimé être au-delà de leur niveau de compétence. Pour le reste, ils n'avaient pas à disposition de dictionnaire ou d'autres supports à consulter.

4.2.2 Les phases du traitement

Entre le pré-test et le post-test, les informateurs ont été soumis au traitement avec le feedback correctif. Cette phase s'est déroulée sur un mois au cours duquel nous avons prévu deux sessions (session A et session B). Au cours de chaque session, composée de deux séances, les apprenants ont écrit en binômes un texte (séance 1), ils ont ensuite reçu le feedback correctif direct ou indirect en fonction du groupe d'appartenance⁶ et, toujours en binômes, ont révisé et réécrit le même texte (séance 2).

Concernant le type de tâche administrée, pour garder le même type de production du pré-test et des post-tests, nous avons demandé de raconter un événement à partir d'un titre de journal dans la session 1 et d'un dessin animé muet regardé en classe dans la session 2 (voir annexes). Les éléments linguistiques à produire étaient les verbes au passé composé de l'indicatif pour relater ce qui s'est passé ; prépositions de mouvement pour exprimer les déplacements ; concordance entre l'article et/ou les adjectifs qui se réfèrent aux protagonistes impliqués dans l'histoire ; locutions temporelles ; lexique simple et concret relatif aux domaines de la vie quotidienne et aux festivités de Noël.

Concernant la correction des textes, nous avons opté pour un feedback non focalisé sur toutes les erreurs⁷ produites par les apprenants. Le feedback non focalisé nous semble mieux refléter les pratiques généralement adoptées par l'enseignant en classe ; ainsi, le choix de ce type de correction nous semble mieux garantir la validité écologique de notre étude qui a été menée dans une classe authentique et qui vise

⁵ Cette durée correspond à celle indiquée dans le référentiel du niveau A2 pour les épreuves du monologue suivi.

⁶ Le GC n'a pas reçu le feedback.

⁷ La démarche d'identification et analyse des erreurs sera présentée en § 4.4.1.2.

à obtenir des résultats qui reflètent les conditions dans lesquelles les langues sont effectivement enseignées et qui soient concrètement applicables en classe.

De plus, fournir du feedback sur toutes les erreurs produites nous permet d'analyser ses effets non seulement sur les erreurs qui portent sur les structures considérées traitables (voir § 2.4.1) – en fonction de la catégorie linguistique intéressée et du niveau de compétence des apprenants – mais également sur les erreurs qui portent sur les structures jugées non traitables.

Ainsi dans le GFD, toutes les erreurs produites dans les textes écrits en binômes ont été corrigées par le feedback direct, à savoir à travers la reformulation correcte des erreurs produites, comme montré en (1).

(1)⁸ disagio
L'ospedale si è scusato di questo disagio

Dans le GFI, toutes les erreurs produites ont été corrigées par le feedback indirect : comme le montre l'exemple (2), chaque erreur a été soulignée et accompagnée d'un symbole indiquant la catégorie linguistique en question. Cette indication métalinguistique a été fournie afin de donner aux apprenants des indices utiles pour pouvoir s'autocorriger. S'agissant d'apprenants au niveau débutant, nous avons estimé que le simple soulignage de l'erreur n'aurait pas été suffisant pour leur permettre d'en trouver la solution de manière autonome. Une légende avec les symboles utilisés (voir tableau 4) a été fournie à cette fin aux apprenants. Dans la légende, nous avons essayé de limiter autant que possible l'utilisation du métalangage et d'utiliser des symboles assez clairs pour faciliter la compréhension du type d'erreur commise.

Tableau 4 – *Légende des symboles utilisés dans le GFI*

Orthographe	O
Mot manquant	V
Mot superflu	-
Choix du mot	L
Accord	A
Temps verbal	TV
Pronom	Pr
Préposition	P
Conjugaison	C
Ordre des mots	~

(2)⁹ O
Ha restituito l'abito con del ciocolatto

Dans le GDC, les erreurs n'ont pas été corrigées et les textes ont été laissés tels quels.

Dans la seconde séance de chaque session de traitement, dans un premier temps, nous avons distribué aux apprenants des groupes expérimentaux les textes écrits de

⁸ Exemple tiré du Texte A du binôme 1 du GFD.

⁹ Exemple tiré du Texte A du binôme 5 du GFI.

la séance 1 avec les corrections directes ou indirectes selon le groupe, pour qu'ils puissent les réviser. Nous avons ainsi demandé à chaque binôme de lire le texte avec les corrections et d'en discuter entre eux. Après cela, nous avons repris les textes avec les corrections et avons rendu aux apprenants leur texte original (sans les corrections). C'est à partir de cette version qu'il leur a été demandé de réécrire le texte en apportant les corrections dont ils venaient de discuter.

Pour le GC, nous avons redistribué les textes de la séance 1 sans corrections et nous avons demandé aux apprenants de les lire et de les réécrire.

Cette phase a été enregistrée dans tous les groupes pour nous permettre d'analyser par la suite les échanges produits par les apprenants au cours de l'élaboration du feedback.

4.3 *Le corpus de référence*

Le protocole d'enquête ainsi conçu nous a permis de recueillir un corpus longitudinal de données empiriques écrites et orales. Plus précisément :

- soixante-treize textes individuels produits par les apprenants au cours du pré-test (Production écrite 1, PE1), du post-test immédiat (Production écrite 2, PE2) et du post-test différé (Production écrite 3, PE3) ;
- soixante-treize enregistrements audio des productions orales individuelles du pré-test (Production orale 1, PO1), du post-test immédiat (Production orale 2, PO2) et du post-test différé (Production orale 3, PO3) ;
- trente textes écrits en binômes par les apprenants pendant la première session des deux séances de traitement (Texte A et Texte B, TA et TB) ;
- vingt-cinq enregistrements des discussions sur les corrections et la réécriture des textes entre les apprenants pendant la première et la deuxième séance de traitement (Révision A et Révision B, Rév. A et Rév. B) ;
- trente réécritures (effectuées au cours de la deuxième session des deux séances du traitement) des textes écrits pendant la première session des deux séances du traitement (Réécriture A et Réécriture B, RA et RB).

4.4 *Méthodologie d'analyse*

Différentes démarches ont été suivies pour analyser les données récoltées.

Tout d'abord, une analyse des erreurs produites par les apprenants a été nécessaire pour identifier et corriger les erreurs présentes dans les textes.

Ensuite, une analyse quantitative a été conduite pour observer les performances des trois groupes (GFD, GFI, GC), et notamment :

- les effets du feedback direct et du feedback indirect sur la réécriture ;
- les effets du feedback direct et du feedback indirect sur la production de nouveaux textes écrits et oraux dans les post-test immédiat et différé ;
- les effets des deux techniques correctives selon la catégorie d'erreur produite.

Cette analyse se veut essentiellement comparative. Elle vise à comparer, d'un côté, les résultats des groupes expérimentaux ayant reçu le feedback correctif direct et indirect avec les résultats du groupe de contrôle n'ayant pas reçu le feedback ; de l'autre, les résultats du groupe ayant reçu le feedback direct avec ceux du groupe ayant reçu le feedback indirect. Cela dans le but d'identifier la technique correctrice la plus efficace pour l'amélioration générale de la correction des productions des apprenants.

Une analyse à la fois qualitative et quantitative a été menée sur l'élaboration de la correction par les apprenants en phase de révision et réécriture du texte qui a eu lieu dans la deuxième séance des deux sessions de traitement. Cela nous a permis d'observer l'impact du niveau d'engagement sur l'assimilation du feedback.

L'analyse des données relatives aux performances générales des trois groupes s'est fondée sur les questions posées en amont, questions que nous allons reprendre en expliquant, pour chacune, la méthode d'analyse adoptée pour y répondre.

4.4.1 L'analyse des erreurs

Avant d'expliquer la démarche que nous avons adoptée pour l'analyse des erreurs produites par nos informateurs, nous présentons brièvement le modèle d'analyse des erreurs proposée par Corder (1974) car il représente le point de départ sur lequel nous nous sommes fondés pour l'élaboration de notre propre modèle.

4.4.1.1 Le modèle d'analyse des erreurs de Corder (1974)

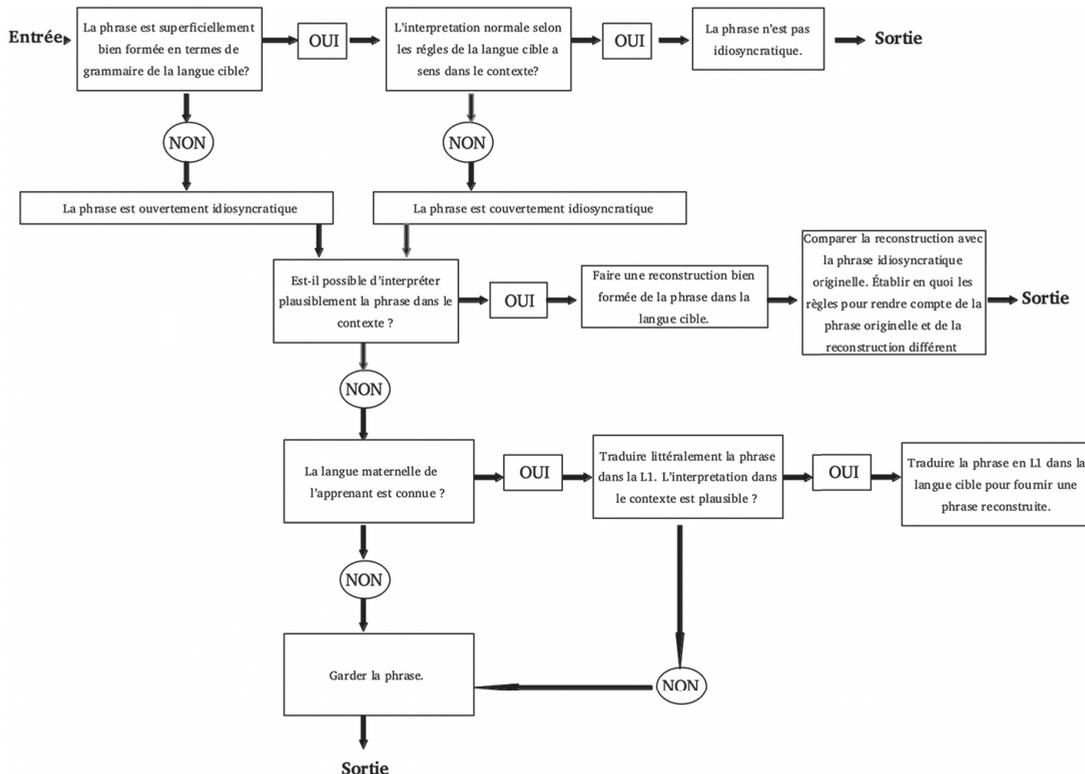
Le modèle de Corder est le premier modèle qui a été proposé pour l'analyse des erreurs. Il présente de façon claire les phases complémentaires qui constituent le noyau de l'analyse, c'est-à-dire l'identification, la description et l'explication, et les procédures à suivre.

L'un des principaux avantages de ce modèle est de proposer un algorithme détaillé (voir figure 4) pour guider la phase d'identification des erreurs qui, en vertu du caractère relatif de l'erreur (§ 1.1.2), est l'une des plus difficiles à effectuer.

Comme le montre la figure, l'auteur opère une distinction entre erreurs « ouvertes » et erreurs « couvertes ». Une erreur « ouverte » est facile à identifier car elle représente une déviation par rapport aux règles de la grammaire de la langue cible, elle n'est donc pas acceptable. L'erreur « couverte », au contraire, se manifeste dans des productions qui sont superficiellement bien formulées et acceptables du point de vue linguistique mais qui soit ne sont pas appropriées dans le contexte où elles sont produites, soit ne véhiculent pas le message que l'apprenant voulait transmettre.

Pour identifier les erreurs, Corder propose de reconstruire la phrase erronée, produisant, à travers l'interprétation de la phrase erronée ou à travers la traduction dans la langue maternelle de l'apprenant, une phrase bien structurée en langue cible qui correspond à ce qu'un locuteur « natif » dirait pour exprimer la même idée dans le même contexte. Cette phrase sera ensuite comparée avec la phrase erronée pour en identifier les écarts, donc les erreurs.

Figure 4 – Le processus d'identification des erreurs d'après Corder



Corder admet cependant qu'il s'agit d'une représentation idéalisée des erreurs commises car il est rare de pouvoir donner une réponse du type « oui/non » aux questions de l'algorithme qu'il propose. Selon lui, les problèmes majeurs se posent dans l'interprétation de la phrase erronée : il est probable que plus d'une interprétation soit possible et, dans ce cas, Corder propose à l'apprenant de donner une interprétation officielle de son énoncé et d'expliquer ce qu'il voulait exprimer. Si cela n'est pas possible, l'auteur propose de traduire l'énoncé dans la L1 de l'apprenant pour donner une interprétation plausible du message que l'apprenant voulait transmettre.

Demander à l'apprenant une interprétation de son énoncé ne nous semble pas toujours réalisable dans la pratique : il se peut que l'apprenant ne soit pas toujours présent et à la disposition de l'enseignant pour fournir son interprétation. De plus, cette dernière risque de ne pas être fiable, surtout si l'apprenant n'a pas une conscience métalinguistique assez développée pour mieux expliquer le message qu'il voulait transmettre.

À la fin de la phase 1 d'identification des erreurs, nous obtenons deux phrases qui sont l'équivalent en traduction l'une de l'autre, l'une dans le « dialecte¹⁰ » de

¹⁰ Corder adopte le terme « dialecte de l'apprenant » (*learner's dialect*) pour se référer à l'interlangue.

l'apprenant, l'autre en langue cible. Le processus comparatif de la description (phase 2) se base ainsi sur la comparaison entre les deux.

Le problème réside ici dans le fait que, si nous possédons des modèles de description de la langue cible, nous n'en avons aucun pour décrire l'interlangue de l'apprenant. Puisque l'objectif de l'analyse des erreurs est d'expliquer les erreurs du point de vue linguistique et psychologique afin d'aider l'apprenant à apprendre, la seule description valable est celle qui montre les divergences entre les règles de la langue cible et celles de l'interlangue de l'apprenant. Si l'erreur se produit systématiquement, elle devient la manifestation des règles de l'interlangue et c'est sur la base de ces erreurs systématiques que nous pouvons la décrire. Par conséquent, une seule occurrence de l'erreur n'est pas suffisante pour établir s'il existe une régularité ou non dans cette règle transitoire. Corder propose pourtant une distinction entre :

- les erreurs pré-systématiques quand l'apprenant ne connaît pas encore la règle en langue cible et les erreurs sont dues à ce manque de connaissance ;
- les erreurs systématiques quand l'apprenant a élaboré une règle qui n'est pas correcte ;
- les erreurs post-systématiques quand l'apprenant connaît la règle mais qu'il ne l'applique pas toujours.

Si les deux premières phases du modèle de Corder sont linguistiques, la troisième est davantage psycholinguistique en ce sens qu'elle s'attelle à expliquer comment et pourquoi les erreurs se produisent.

L'apprentissage est un processus qui se déroule dans le temps et au cours duquel l'apprenant découvre petit à petit le système de la langue cible sur la base des données linguistiques auxquelles il est exposé. Or, ces données ne peuvent pas être toutes disponibles simultanément, et l'apprenant ne peut les élaborer toutes en même temps. Il formule alors, le plus souvent inconsciemment, un ensemble d'hypothèses sur le fonctionnement de la langue sur la base des données dont il dispose. Inévitablement, il formera des hypothèses fausses ou provisoires parce que les données sont insuffisantes pour former immédiatement des hypothèses correctes. Ces fausses hypothèses, dues à une connaissance partielle de la LC, causent les erreurs. Corder en propose trois catégories :

- les erreurs de transfert, qui proviennent de l'influence de la langue maternelle¹¹ ;
- les erreurs analogiques, qui sont inhérentes au processus d'apprentissage ;
- les erreurs causées par les méthodes d'enseignement.

Observant les erreurs des apprenants, il est possible de remarquer que de nombreuses productions erronées reflètent les caractéristiques de la langue maternelle. Cette observation est à la base de la théorie du transfert, d'après laquelle l'apprenant transfère les habitudes de la langue maternelle dans la langue cible, ce qui produit des interférences. Comme l'affirme Corder (1974 : 130) : « *The starting hypothesis*

¹¹ Dans l'analyse de ce type d'erreurs, il est désormais fondamental de prendre en compte, non seulement la L1 et la L2, mais également les autres langues du répertoire linguistique de l'apprenant.

is: language two is like language one until I have reason to think otherwise; reason, here, being to make an error and have it corrected »¹².

Quand l'apprenant a compris la règle, il se peut qu'il continue à commettre des erreurs car il n'a pas encore saisi toutes les occurrences de la règle ; autrement dit, il ne s'est pas encore approprié la totalité de cette règle. Il produit alors ce que Corder appelle des erreurs de surgénéralisation de la règle ou « erreurs analogiques » qui ne dépendent pas de la L1 mais du processus d'apprentissage en cours.

La dernière catégorie d'erreurs est représentée par les erreurs qui sont induites par les méthodes d'enseignement. Cela se produit par exemple si l'enseignant ne présente/organise pas les données linguistiques de manière optimale pour favoriser l'apprentissage et augmente ainsi les difficultés de l'apprenant, ou encore si l'apprenant, pour des raisons variées, produit une interprétation erronée des données fournies par l'enseignant.

En conclusion, Corder a le mérite d'avoir élaboré les étapes essentielles pour l'analyse des erreurs, et son modèle constitue la base pour l'élaboration de notre propre modèle car, globalement, il illustre de manière exhaustive les procédures à suivre pour réaliser une analyse des erreurs capable d'être utilisée comme point de départ pour un feedback efficace. Néanmoins, comme nous le verrons dans le prochain paragraphe, nous avons apporté des réajustements et des modifications pour l'adapter à notre propre contexte et à nos objectifs de recherche.

4.4.1.2 Notre modèle d'analyse des erreurs

Dans notre étude expérimentale, l'analyse des erreurs produites par les informateurs n'a pas constitué un objectif en soi mais un instrument pour fournir du feedback et un moyen d'analyse des données. Comme dans le modèle de Corder, notre démarche d'analyse a prévu trois étapes : l'identification, la description et l'explication.

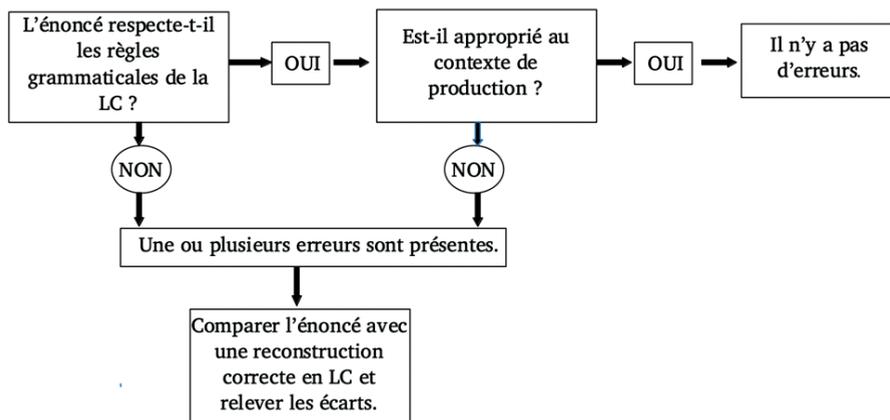
Les critères que nous avons adoptés pour identifier les erreurs produites par nos informateurs sont ceux de la grammaticalité, à savoir le respect des règles de la langue cible et celui de l'acceptabilité en relation avec le contexte de production et la situation de communication¹³ (voir § 1.1.3). Dans cette perspective, nous nous sommes inspirés de l'algorithme de Corder et avons analysé la grammaticalité des productions des apprenants, répondant nous-même en qualité d'enseignante et locutrice native à la question : « L'énoncé respecte-t-il les règles grammaticales (morphologiques, lexicales, syntaxiques et orthographiques) de la langue cible ? ». En cas de doute, nous avons également pris comme repère les règles morphologiques, lexicales, syntaxiques et orthographiques de la L2 telles qu'elles sont exposées dans la deuxième édition de la *Grammatica Italiana* de Serianni (2005).

¹² « L'hypothèse de départ est : la L2 ressemble à la L1 jusqu'au moment où j'ai une raison de croire le contraire ; la raison, ici, est faire une erreur et recevoir une correction » (notre traduction).

¹³ Les apprenants émettent un message oral ou écrit destiné à l'enseignante pendant l'exécution d'une tâche linguistique précise dans un contexte institutionnel : l'école.

Dans le cas d'une réponse négative, une ou plusieurs erreurs sont présentes ; dans le cas de réponse positive, la question successive est : « L'énoncé est-il approprié au contexte de production ? Correspond-il à ce qu'un locuteur natif aurait produit dans ce même contexte ? » Si la réponse à cette question est positive, aucune erreur n'est présente ; si la réponse est négative, une ou plusieurs erreurs sont présentes. Enfin, nous avons produit une reconstruction correcte en langue cible de l'énoncé erroné de l'apprenant ; nous avons comparé les deux et nous avons relevé les écarts. Cela nous a permis d'identifier les erreurs. La figure 5 visualise la démarche adoptée :

Figure 5 – Schéma pour l'identification des erreurs



Une fois les erreurs identifiées, nous avons procédé à leur description. Il convient à notre avis de garder séparées d'un côté la description objective des erreurs, effectuée par rapport à la langue cible, et de l'autre l'explication liée à l'interprétation des erreurs par rapport à l'interlangue. Dans la phase de description, il nous semble ainsi plus opportun de décrire les erreurs sur la base de taxonomies uniquement basées sur des caractéristiques observables de surface, comme point de départ pour les étapes d'analyse suivantes. En effet, nous avons choisi d'effectuer la description par rapport à la langue cible et aux écarts de la norme objectivement observables. En particulier, pour obtenir une description complète, qui prend en compte toutes les dimensions de l'erreur commise, nous avons combiné les taxonomies, rigoureusement descriptives et non explicatives, de la catégorie linguistique intéressée et/ou la stratégie mise en place par l'apprenant. La première se base sur l'identification de la catégorie linguistique de la langue cible intéressée par l'erreur. La deuxième se fonde sur l'observation de la stratégie de modification de la langue cible adoptée par l'apprenant, les deux ne s'excluant pas réciproquement.

Dans le modèle que nous proposons, les catégories ne sont pas prédéterminées mais élaborées progressivement sur la base des erreurs effectivement produites par les apprenants constituant notre échantillon de référence. Pour l'identification de ces catégories, notre référence a été la deuxième édition de la *Grammatica Italiana*

de Serianni (2005). Les macro-catégories retenues ont été les suivantes : lexicque, orthographe et morphosyntaxe¹⁴.

Nous avons décidé d'adopter une catégorie unique pour les erreurs de morphosyntaxe car, la morphologie et la syntaxe étant étroitement imbriquées dans la langue, il était parfois difficile à ce niveau de compétence linguistique des apprenants de distinguer si une erreur rentrait dans une catégorie plutôt que dans l'autre. Cette macro-catégorie inclut ainsi des erreurs de différentes natures : verbes, articles, pronoms, prépositions, etc. Quant à la catégorie lexicque, elle inclut les erreurs de sélection du mot approprié dans un contexte donné ; et la catégorie orthographe comprend les mots mal orthographiés.

Pour les catégories rassemblant les stratégies de surface, nous nous sommes fondés sur celles proposées par Dulay *et al.* (1982), à savoir :

- *l'omission* : un élément indispensable dans la phrase a été oublié ;
- *l'addition* : un élément superflu a été ajouté ;
- *la sélection* : un élément incorrect a été choisi au lieu d'un autre ;
- *l'ordre* : les éléments présents sont corrects mais leur ordre ne l'est pas.

À partir de cette typologie, nous avons compté les erreurs appartenant à chaque catégorie pour déterminer leur fréquence avant et après les deux sessions de traitement, comme le montre le tableau ci-après :

Tableau 5 – *Catégories d'erreurs produites*

<i>Catégorie</i>	<i>Description</i>	<i>Exemple</i>	<i>Occurrences</i>
MS	omission du verbe	i suoi occhi *azzurri (i suoi occhi sono azzurri)	3
MS	accord sujet-verbe	Il ragazzo *arrivo alla festa (il ragazzo arriva alla festa)	76
MS	sélection temps verbal	Ma la vicina si sveglia e *ha buttato (ma la vicina si sveglia e butta)	12
MS	sélection mode verbal	Dopo aver *denunciare (dopo aver denunciato)	129
MS	verbe mal conjugué	*decida di bere (decide di bere)	70
MS	concordance du genre	il suo film *preferita (il suo film preferito)	83
MS	concordance du nombre	occhi *verde(occhi verdi)	56
MS	sélection de l'article	*il uomo (l'uomo)	35
MS	ajout de l'article	aveva *un mal di testa (aveva mal di testa)	41
MS	omission de l'article	foto di tutti *animali (foto di tutti gli animali)	55
MS	sélection de la préposition	*nella festa vede la ragazza (alla festa vede la ragazza)	71
MS	omission de la préposition	oggi vado *vedere (oggi vado a vedere)	39
MS	ajout de la préposition	è meglio *di non svegliarlo (è meglio non svegliarlo)	6
MS	omission du pronom	*conosciamo da quindici anni (ci conosciamo)	7
MS	sélection du pronom	Il suo amico *li porta (il suo amico lo porta)	24

¹⁴ Dans la description des erreurs présentes dans le corpus, nous avons essayé d'utiliser un langage et d'identifier des catégories linguistiques aussi claires que possible pour faciliter la compréhension du type d'erreur commise de la part des apprenants. Ainsi, nous n'avons pas inclus la catégorie « pragmatique » car nous avons estimé que ces erreurs auraient été difficiles à comprendre pour des apprenants de niveau débutant et que leur description aurait pu s'avérer opaque.

<i>Catégorie</i>	<i>Description</i>	<i>Exemple</i>	<i>Occurrences</i>
MS	ajout du pronom	dopo questa cosa si divorziano (ma dopo questa cosa divorziano)	18
MS	formation du mot	*elefanto (elefante)	213
MS	ordre des mots	Ma ha *troppo bevuto (ha bevuto troppo)	22
MS	ajout de l'adjectif possessif	ha il *suo braccio rotto (ha il braccio rotto)	4
MS	autre	(erreurs n'ayant plus de 2 occurrences)	25
L	sélection du mot approprié	Arturo *si rende alla festa (Arturo va alla festa)	152
O	mot mal orthographié	*gato (gatto)	345
			Total 1486

Dans la phase d'explication, nous avons essayé d'interpréter les erreurs produites par les apprenants par rapport non plus à la langue cible, comme dans la phase de description, mais à l'état de leur interlangue. Dans cette phase, deux opérations ont été menées : la détermination des sources des erreurs et l'analyse de leur systématisme. Dans un premier temps, pour retracer la source des erreurs, nous avons établi une distinction entre :

- les erreurs interlinguales, pouvant être causées par l'interférence entre les langues faisant partie du répertoire verbal de l'apprenant¹⁵;
- les erreurs intralinguales pouvant être causées par la maîtrise encore partielle du système de la langue cible, par exemple les erreurs de simplification, de surgénéralisation ou encore d'application incomplète d'une règle de la L2 ;
- les erreurs ambiguës lorsque les erreurs ont plus d'une source et/ou que la détermination exacte de la source s'avère incertaine.

Dans un second temps, nous avons examiné la systématisme des erreurs dans chaque production et dans l'ensemble des productions du même apprenant. Pour ce faire, nous avons pris en compte, non seulement l'erreur, mais également les occurrences correctes (si présentes) de la même forme. Pour décrire l'interlangue, il est en effet essentiel de connaître non seulement ce que l'apprenant n'arrive pas à faire, mais ce qu'il sait (déjà) faire. C'est pourquoi nous avons repris les catégories élaborées par Corder (1974) et avons opéré une distinction entre :

- les erreurs pré-systématiques, quand l'apprenant fait des erreurs diverses pour produire la même forme linguistique, ce qui montre qu'il n'applique pas une règle précise ;
- les erreurs systématiques, quand l'apprenant commet une erreur dans la production de la même forme linguistique de manière récurrente, ce qui montre que l'apprenant applique une règle interlinguistique différente de celle de la langue cible ;

¹⁵ Pour identifier les erreurs interlinguales nous nous sommes appuyés sur les informations fournies par les apprenants relativement aux langues dans leur répertoire verbal. Néanmoins, notre connaissance étant limitée à l'anglais et au français, seules ces deux langues ont pu être prises en compte pour identifier les erreurs interlinguales.

- les erreurs post-systématiques quand elles se produisent de manière alternée, c'est-à-dire que la structure est parfois produite de manière correcte, et parfois de manière erronée. Cela montre que l'apprenant possède la règle, mais il n'arrive pas encore à l'employer dans tous les contextes d'application.

4.4.2 Question de recherche 1

1.a *Quels sont les effets du feedback, direct ou indirect, sur la réécriture du texte ?*

1.b *Quelle est la technique corrective la plus efficace ?*

Pour répondre à ces deux premières questions et afin d'évaluer les effets du feedback correctif sur la réécriture du texte, les textes écrits (TA) par les apprenants dans la première séance de la première session de traitement et les réécritures effectuées (RA) dans la seconde séance ont été analysés.

Nous avons commencé par identifier les erreurs produites par les apprenants suivant la démarche décrite en § 4.4.1.2 et nous avons relevé dans chaque texte le nombre total d'erreurs.

Par exemple (3), dans le TA du binôme 1 du GFD nous avons identifié 15 erreurs, que nous avons soulignées dans le texte.

(3) TA du binôme 1 (GFD)

É successo un incidente nella casa degli Armani. I gemelli si sono intossicati per colpa del gaz lasciato aperto. Uno è morto subito e l'altro è caduto in coma. Al ospedale c'è stato una corente d'aria che a invertitto la ettichette. Hanno investito i due corpi e hanno messo il corpo sbagliato nella barra. Al momento dei funerali, il gemello che doveva essere all'ospedale nel coma si è sveglio subito nella barra, senza capire cosa succedeva e perché la gente stava facendo il suo funerale. L'ospedale si è scusato di questo disaggio.

Ensuite, pour observer si le feedback avait produit des effets dans la réécriture du texte, s'agissant du même texte¹⁶, nous avons pu comparer les erreurs présentes dans les TA avec celles des RA. Notamment, suivant le modèle de Storch & Wigglesworth (2010)¹⁷, nous avons calculé le nombre et le pourcentage :

- des erreurs corrigées (EC), quand une erreur présente dans le texte a été corrigée et est donc absente dans la réécriture ;
- des erreurs non corrigées (ENC), quand une erreur présente dans le texte n'a pas été corrigée et est également présente dans la réécriture.

Reprenant notre exemple, nous avons comparé le TA avec la RA du binôme 1 du GFD. Comme le montre l'exemple (4) ci-dessous, sur 15 erreurs du TA, dans la RA : 7 erreurs (donc 46,7 % des erreurs du TA) ont été corrigées ; 8 erreurs (53,3 %) ne l'ont pas été.

(4) RA du binôme 1 (GFD)

¹⁶ Le texte A original et sa réécriture (réécriture A).

¹⁷ Voir § 4.1.

È successo un incidente nella casa degli Armani. I gemelli si sono intossicati per colpa del gaz (ENC) lasciato aperto. Uno è morto subito e l'altro è caduto in coma. All'(EC) ospedale c'è (EC) stato (ENC) una corrente (EC) d'aria che a (ENC) invertito (EC) le (EC) etichette (EC). Hanno invertito (EC) i due corpi e hanno messo il corpo sbagliato nella barra (ENC). Al momento dei funerali, il gemello che doveva essere all'ospedale nel (ENC) coma si è svegliato (ENC) subito nella barra (ENC) senza capire cosa succedeva e perché la gente stava facendo il suo funerale. L'ospedale si è scusato di questo disaggio (ENC).

La démarche montrée dans ces deux exemples a été suivie pour analyser tous les textes et les réécritures de chaque binôme d'apprenants. Pour chaque groupe, nous avons ensuite calculé le nombre total d'erreurs et le pourcentage d'erreurs corrigées et non corrigées. Les résultats totaux des trois groupes ont ensuite été comparés entre eux.

Pour finir, nous avons appliqué le test du χ^2 pour vérifier la significativité des résultats du point de vue statistique. Ce test permet de comparer les pourcentages d'efficacité des traitements effectués dans une population donnée pour vérifier ou refuser l'hypothèse, dite Hypothèse 0, que leur différence est due au hasard. La significativité du test dépend de la *valeur-p*, valeur qui indique avec quelle probabilité la différence observée est due au hasard. Ainsi, si :

- $p > 0,05$: la différence entre les pourcentages comparés n'est pas statistiquement significative ;
- $p < 0,05$: la différence entre les pourcentages comparés est statistiquement significative.

La même procédure d'analyse a été adoptée pour comparer les Textes B, produits dans la première séance de la seconde session de traitement, avec les Réécritures B de la deuxième séance.

4.4.3 Question de recherche 2

- 2.a *Quels sont les effets de la manière dont les apprenants élaborent la correction sur la réécriture du texte ?*
- 2.b *Quelle est la relation entre le type de feedback reçu et la manière dont les apprenants élaborent la correction ?*

Pour répondre à ces questions, nous avons suivi le modèle de Storch & Wigglesworth (2010) et nous avons tout d'abord transcrit les vingt-cinq enregistrements des interactions entre les apprenants au cours de la révision du texte.

L'analyse des transcriptions a permis d'observer la manière dont les apprenants révisent les textes produits et, dans le cas des groupes expérimentaux, la manière dont ils élaborent le feedback. L'analyse s'est focalisée en particulier sur le niveau d'engagement montré par les apprenants au cours de la révision.

Pour chaque enregistrement, nous avons ainsi identifié les Épisodes Liés à la Langue (ELL)¹⁸, c'est-à-dire les séquences discursives ayant pour objet des éléments de la langue cible. Nous avons distingué entre :

- les ELL dans lesquels les étudiants montrent un engagement élevé (ELL+). Dans ces épisodes, les apprenants produisent des commentaires métalinguistiques et/ou échangent trois ou plus tours de parole sur l'erreur commise ou la correction reçue. Comme dans l'exemple (5) suivant où Juli et Jule discutent longuement, faisant des propositions et des contre-propositions sur l'orthographe correcte de la préposition *al* suivie d'un mot qui commence par voyelle (*all'inizio*, au début).

- (5)¹⁹
- | | | |
|---|--------|-----------------------------------------------------|
| 1 | Juli : | deux l apostrophe <i>inizio</i> (.) c'est féminin ? |
| 2 | Jule : | bah non il y a une voyelle (.) c'est pour ça |
| 3 | Juli : | faut juste mettre al alors |
| 4 | Jule : | all'inizio c'est a deux l apostrophe |
| 5 | Juli : | non on a dit al |
| 6 | Jule : | du coup tu mettrais quoi? |
| 7 | Juli : | beh <u>al</u> (.) a l |
| 8 | Jule : | oui t'as raison |
| 9 | Juli : | on va tester |

- ELL dans lesquels les étudiants montrent un engagement minimal (ELL-). Dans ces épisodes, les apprenants se limitent à repérer l'erreur commise, lire et accepter le feedback reçu. Cela est montré dans l'exemple suivant (6), où Jos lit la correction, repère l'erreur (*nell'albero*, dans l'arbre), et constate avoir fait une faute :

- (6)²⁰ 1 Jos : *dall'albero*²¹ (.) j'ai fait une faute

Ensuite, pour chaque révision, nous avons calculé le pourcentage de ELL+ sur le nombre total de ELL produit par le binôme. Une distinction a été faite entre :

- les révisions dans lesquelles les apprenants ont montré un engagement globalement élevé, lorsque plus de 50,00 % de ELL+ ont été produits ;
- les révisions dans lesquelles les apprenants ont montré un engagement globalement minimal, lorsque moins de 50,00 % de ELL+ ont été produits. Les révisions dans lesquelles les apprenants n'ont produit aucun ELL ont également été considérées comme des révisions à engagement minimal.

Pour analyser la relation entre la manière dont les apprenants révisent le texte et leur réécriture, nous avons comparé les résultats dans la réécriture – en termes de pourcentage d'erreurs corrigées – des apprenants ayant montré un niveau d'engagement élevé dans la révision avec ceux des apprenants ayant montré un niveau d'engage-

¹⁸ *Language Related Episodes (LRE)* cf. Storch & Wigglesworth (2010).

¹⁹ Exemple extrait de la révision A du binôme 5 (GFI).

²⁰ Exemple extrait de la révision B du binôme 1 (GFD).

²¹ Dans l'arbre. L'apprenant avait mal orthographié la préposition *nel* (dans le).

ment minimal. Nous avons ainsi identifié le groupe qui avait obtenu les meilleurs résultats dans la réécriture.

Pour finir, le test du χ^2 a été effectué dans le but de vérifier la significativité des résultats du point de vue statistique.

Afin d'établir la technique correctrice qui favorise un plus haut degré d'engagement de la part des apprenants, nous avons observé dans le détail la façon dont les apprenants des trois groupes (GFD, GFI, GC) ont révisé leurs textes. Nous avons ainsi conduit une analyse qualitative et décrit et comparé les comportements des apprenants des trois groupes au cours de la révision du texte.

4.4.4 Question de recherche 3

3.a *Quels sont les effets du feedback, direct ou indirect, sur les productions écrites et orales subséquentes des apprenants ?*

3.b *Quelle est la technique correctrice la plus efficace ?*

Pour répondre à cette question, il est essentiel d'établir tout d'abord comment mesurer les effets du feedback sur l'acquisition linguistique. À ce propos, Ellis (2006) explique que différents critères peuvent être retenus :

- a. l'acquisition d'une forme linguistique complètement nouvelle ;
- b. l'amélioration de la correction dans l'emploi d'une ou plusieurs structures linguistiques ;
- c. le progrès dans la séquence d'acquisition d'une structure linguistique donnée.

L'auteur explique qu'aucune étude sur le feedback correctif n'a pris en compte le premier critère, probablement à cause de la difficulté dans l'identification d'une forme linguistique qui soit complètement nouvelle et inconnue par les informateurs. En général, ces études ont pris la correction linguistique comme mesure du résultat de l'exposition au feedback. Les études sur le feedback oral ont généralement examiné l'acquisition en termes de (b), bien qu'un certain nombre d'études (par exemple, Mackey & Philp 1998) aient adopté (c) comme mesure de l'acquisition. Cela pourrait être dû au fait qu'un grand nombre d'études sur le feedback oral, conduites dans une perspective acquisitionnelle²², tendent à focaliser l'analyse sur les effets de la correction sur l'acquisition d'une (ou deux) structure(s) linguistique(s) précise(s) et à fournir, en conséquence, un feedback focalisé sur cette/ces structure(s)²³. Si on ne focalise qu'une ou deux structures linguistiques, il est ainsi plus facile de suivre l'avancement des apprenants le long de la séquence d'acquisition de la/des structure(s) ciblé(s).

Par ailleurs, les études sur le feedback écrit, et surtout celles où un feedback non focalisé est délivré²⁴, ont adopté uniquement le critère b. Nous aussi, dans notre

²² Voir par exemple, Ellis *et al.* (2006), Grassi & Mangiarini (2010).

²³ Voir § 2.4.2.

²⁴ Voir par exemple, Ferris (2010) ; Storch (2012), Van Beuningen *et al.* (2008 ; 2012).

étude, nous avons retenu ce même critère. N'ayant pas ciblé de structures précises à corriger et dont observer le progrès au long des différentes étapes qui caractérisent l'acquisition de ces structures (critère c), le fait d'observer de manière générale l'amélioration de la correction des productions des apprenants (critère b) nous a en effet semblé le critère le plus cohérent avec nos choix méthodologiques.

Ainsi, pour mesurer la correction des productions des apprenants, nous avons identifié et compté, selon la procédure expliquée en § 4.4.1.2, les erreurs présentes dans les textes écrits et oraux produits par les apprenants dans le pré-test et dans les deux post-tests. Pour chaque texte, nous avons calculé le pourcentage d'erreurs en fonction du nombre de mots. Ensuite nous avons comparé les résultats – en termes de pourcentage d'erreurs sur nombre de mots – des apprenants des trois groupes dans le pré-test avec ceux du post-test immédiat et du post-test différé.

Pour observer les effets du feedback direct et indirect dans la production de nouveaux textes, pour chaque groupe, le nombre total d'erreurs et leur pourcentage sur le nombre total des mots du texte a été calculé pour PE1²⁵ (%ErPE1) et pour PE2 (%ErPE2). Ensuite, nous avons calculé la variation relative (ou taux d'évolution)²⁶ entre la valeur finale (%ErPE2) et initiale (%ErPE1) pour observer si ce pourcentage augmentait ou diminuait. Une diminution du pourcentage d'erreurs entre le pré-test et le post-test correspond à une amélioration de la correction de la production des apprenants. Le même calcul a été effectué pour comparer la production orale du pré-test (PO1) et du post-test immédiat (PO2).

La variation relative permet d'observer, en pourcentage, l'évolution de la valeur d'une variable sur une période donnée (dans notre cas entre PE1 et PE2). Pour cela, il faut calculer la différence entre la valeur d'arrivée et la valeur de départ (variation absolue : %ErPE2 - %ErPE1), que l'on divise par la valeur de départ (%ErPE1), le tout multiplié par 100. La variation relative, contrairement à la variation absolue, permet de comparer des évolutions dans des ensembles ayant des valeurs de départ différentes. En effet, si on suppose par exemple que la valeur de départ dans un groupe (1) est de 10,00 % et celle d'arrivée est de 5,00 % et dans un autre groupe (2) la valeur de départ est de 20,00 % et celle d'arrivée est de 10,00 %, calculant la variation absolue, il semblerait que le pourcentage ait diminué davantage dans le groupe 2 (-10,00 %) que dans le groupe 1 (-5,00 %), mais si on calcule la variation relative, l'on s'aperçoit que le pourcentage diminue de 50,00 % dans les deux groupes.

Pour analyser si les effets du feedback perdurent dans le temps à moyen terme, c'est-à-dire un mois et demi après la fin des deux sessions de traitement, ce même calcul a été effectué pour comparer la production écrite et orale du pré-test et du post-test différé²⁷. Dans les deux cas, pour identifier la technique correctrice qui entraîne une diminution plus importante du pourcentage d'erreurs dans les nouveaux

²⁵ PE1 = production écrite du pré-test.

²⁶ Nous remercions Giuseppe Bove, Professore Ordinario de Statistique à l'Université Roma Tre, de nous avoir suggéré d'effectuer ce calcul pour analyser les résultats des trois groupes dans les productions écrites et orales subséquentes.

²⁷ Donc pour comparer PE1 avec PE3 et PO1 avec PO3.

textes écrits et oraux produits, les résultats des groupes expérimentaux, qui ont reçu respectivement le feedback direct et indirect, ont été comparés avec les résultats du groupe de contrôle et entre eux.

Nous n'avons pas vérifié la significativité de ces analyses par un test statistique car, à cause du nombre réduit d'informateurs dans l'échantillon de référence, son résultat aurait été peu fiable.

4.4.5 Question de recherche 4

4. *Quels sont les effets du feedback direct et du feedback indirect selon le type d'erreur traité ?*

Afin d'analyser le degré d'efficacité des deux techniques correctives utilisées selon le type d'erreur commis, nous avons analysé et classifié les erreurs produites selon la démarche exposée en § 4.4.1.2. La question de recherche concernant uniquement l'efficacité respective des deux techniques correctives, seuls les résultats de GFD et de GFI ont été pris en compte.

Nous avons ainsi analysé si le pourcentage d'erreurs appartenant à une catégorie précise (morphosyntaxe MS, lexicale L, orthographe O) diminuait ou non suite à son traitement par le biais d'une technique corrective précise.

L'analyse s'est déroulée en deux temps :

1. l'analyse des erreurs présentes dans les textes (TA et TB) et dans les réécritures (RA et RB) produites lors des deux sessions de traitement ;
2. l'analyse des erreurs produites dans les productions écrites et orales des pré-test (PE1 et PO1) et des post-tests immédiat (PE2 et PO2) et différé (PE3 et PO3).

En ce qui concerne le premier point, nous avons analysé et catégorisé :

- les erreurs produites dans les textes (TA et TB) écrits par les apprenants des deux groupes expérimentaux lors de la première séance de chacune des deux sessions de traitement avec le feedback ;
- les erreurs présentes dans les réécritures respectives (RA et RB) produites dans la deuxième séance de chaque session.

Pour chaque groupe expérimental, nous avons d'abord calculé le nombre d'erreurs de chaque macro-catégorie (MS, L et O) dans les TA. Ensuite, nous avons compté le nombre d'erreurs de chaque catégorie qui avaient été corrigées dans les RA. Nous avons ainsi calculé, pour chaque catégorie, le pourcentage d'erreurs corrigées (%EC) dans les RA. La même démarche a été suivie pour les TB et les RB.

Pour établir si une technique corrective donnée peut être plus efficace pour le traitement d'une catégorie d'erreurs donnée, nous avons comparé les résultats des deux groupes en prenant en compte la catégorie dont le pourcentage d'erreurs corrigées est plus élevé par rapport aux autres catégories.

Cette démarche a été possible uniquement pour l'analyse des erreurs produites dans la phase de traitement car, s'agissant de la réécriture d'un même texte, il a été

possible de comparer les mêmes erreurs et de voir si elles avaient été corrigées ou pas. Cette procédure n'a pas pu être appliquée pour analyser les erreurs dans les textes produits dans le pré-test et les deux post-tests car, s'agissant de textes différents, différentes erreurs avaient été produites.

Par conséquent, concernant le deuxième point, nous avons analysé et catégorisé les erreurs produites dans le pré-test et les post-tests écrits (PE1, PE2 et PE3) et celles produites dans le pré-test et les post-tests oraux (PO1, PO2 et PO3). Pour chaque groupe expérimental, nous avons ensuite calculé le nombre d'erreurs de chaque macro-catégorie (MS, L et O) et leur pourcentage sur le nombre total d'erreurs dans PE1 et dans PE2 et PE3. Nous avons ensuite calculé la variation (Var%) entre le pourcentage d'erreurs de chaque catégorie entre PE1 et PE2 et entre PE1 et PE3.

Les productions orales des apprenants qui avaient été enregistrées au cours du recueil des données ont tout d'abord été transcrites ; ensuite, les erreurs présentes ont été identifiées et classifiées. À l'oral, sauf pour la catégorie « orthographe », nous avons appliqué la même démarche et avons comparé les catégories de morpho-syntaxe et lexicale.

Pour établir si une technique correctrice est plus efficace pour le traitement d'une catégorie d'erreurs donnée, nous avons comparé les résultats des deux groupes expérimentaux et identifié la catégorie d'erreurs dont le pourcentage d'erreurs diminuait davantage par rapport aux autres catégories.

4.5 *Observations conclusives*

Dans la conception de notre protocole d'enquête nous avons essayé de trouver, autant que possible, des solutions aux problèmes méthodologiques rencontrés dans les travaux précédents sur le feedback correctif, des solutions qui devaient, dans le même temps, être appropriées à notre contexte d'expérimentation et permettre d'atteindre les objectifs visés. Nous avons ainsi pris en compte les variables contextuelles, individuelles et linguistiques pouvant affecter les effets du feedback correctif sur l'acquisition linguistique ; prolongé autant que possible le traitement par le feedback et prévu plusieurs (pré et post) tests nous permettant de suivre le développement de l'interlangue de l'apprenant à différents moments.

La constitution du protocole d'enquête ayant été soignée en amont, nous avons recueilli des données comparables et suffisantes pour vérifier les hypothèses formulées.

La présentation des différentes phases de la récolte des données montre clairement que nous avons adopté une approche méthodologique combinée, à la fois qualitative et observationnelle (surtout dans la pré-enquête) et quantitative et expérimentale. Cette approche combinée nous a semblé nécessaire pour avoir – tant que faire se peut – une vision exhaustive du phénomène analysé et récolter un corpus de données de différentes natures mais complémentaires et qui respecte les critères fondamentaux de fiabilité, faisabilité et représentativité.

L'analyse de ces données, au moyen de procédures que nous avons exposées, nous permettra de vérifier les hypothèses formulées en amont (§ 3.2). Cette analyse fera l'objet du prochain chapitre.

CHAPITRE 5

Analyse des performances des trois groupes

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats concernant la révision et réécriture du texte effectuées dans la seconde séance des deux sessions de traitement par le feedback correctif, ainsi que les résultats relatifs aux productions écrites et orales réalisées dans le post-test immédiat et dans le post-test différé par les trois groupes d'informateurs (GFD, GFI, GC). Une attention particulière sera portée aux types d'erreurs produites ainsi qu'à l'engagement montré par les informateurs dans la phase de révision des textes.

Les questions de recherche formulées en amont de notre travail constitueront le fil conducteur pour la présentation des résultats obtenus.

5.1 *Les effets du feedback correctif sur la réécriture immédiate du texte*

Dans les prochains paragraphes nous analyserons les textes, révisions et réécritures produits par nos informateurs dans la phase de traitement par le feedback correctif. Cela nous permettra de répondre aux questions de recherche suivantes :

- 1.a. *Quels sont les effets du feedback, direct ou indirect, sur la réécriture du texte ?*
- 1.b. *Quelle technique corrective est la plus efficace ?*

Nous présenterons tout d'abord les données relatives à la session A de traitement et ensuite celles relatives à la session B.

5.1.1 La session A

Pour répondre à ces questions (1a et 1b), nous le rappelons, les textes A (TA) écrits par les apprenants dans la première séance de la session A de traitement et les réécritures A (RA) effectuées dans la seconde séance ont été comparés. Comme le montre le tableau ci-dessous, pour chaque groupe, nous avons calculé le nombre d'erreurs totales dans tous les textes produits en binôme et le pourcentage d'erreurs corrigées (EC) dans les réécritures effectuées par ces mêmes binômes.

Tableau 6 – Résultats de GFD, GFI, GC sur la réécriture du texte A

Groupes	Tot. Err.	EC	%EC
GFD	70	34	48,60 %
GFI	71	51	71,80 %
GC	99	15	15,20 %

Comparant les résultats des trois groupes, nous pouvons observer que le pourcentage d'erreurs corrigées est plus élevé dans les deux groupes expérimentaux que dans le groupe de contrôle. En ce qui concerne la comparaison entre les deux groupes expérimentaux, le GFI a corrigé un pourcentage plus élevé d'erreurs par rapport au GFD.

Pour vérifier si les résultats des groupes sont dus au traitement auquel ils ont été exposés (feedback direct, indirect ou aucun feedback) plutôt qu'au hasard, nous avons appliqué le test du χ^2 . Le test montre que les différences entre GFD et GFI ($p=0,008$), entre GFD et GC ($p=0,001$) et entre GFI et GC ($p=0,001$) sont statistiquement significatives.

5.1.2 La session B

La même procédure d'analyse a été adoptée pour comparer les textes B (TB) écrits lors de la première séance de la seconde session de traitement avec les réécritures B (RB) effectuées lors de la deuxième séance. Le tableau ci-dessous montre le pourcentage d'erreurs corrigées (EC) par les apprenants des trois groupes dans les réécritures B.

Tableau 7 – Résultats de GFD, GFI, GC sur la réécriture du texte B

Gruppe	Tot. Err.	EC	%EC
GFD	45	27	60,00 %
GFI	65	40	61,50 %
GC	49	5	10,20 %

Comme dans la session A, le pourcentage d'erreurs corrigées est plus élevé dans les deux groupes expérimentaux que dans le groupe de contrôle. Cette fois, les apprenants des groupes GFD et GFI corrigent un pourcentage similaire d'erreurs dans la réécriture.

Le test du χ^2 montre que les différences entre GFD et GC ($p=0,001$) et entre GFI et GC ($p=0,001$) sont statistiquement significatives. Comme on pouvait s'y attendre, la différence entre GFD et GFI ($p=0,870$) n'est pas statistiquement significative.

5.1.3 Synthèse et discussion

Observant les résultats des trois groupes dans les réécritures (A et B), nous pouvons constater que les deux groupes expérimentaux obtiennent des résultats significativement meilleurs dans la réécriture du texte par rapport au groupe de contrôle.

Nous pouvons alors supposer que le feedback a attiré l'attention des apprenants sur les éléments de la LC et facilité le repérage de l'écart entre leur production erronée et la LC. Ces opérations auraient poussé les apprenants des groupes expérimentaux à corriger un pourcentage plus élevé d'erreurs lors de la réécriture. Au contraire, l'on peut croire que les apprenants du groupe de contrôle, qui n'ont pas reçu de

feedback, n'ont pas été capables d'identifier les erreurs qu'ils avaient produites et, par conséquent, de les corriger dans la réécriture.

En accord avec les travaux de recherche précédemment conduits sur l'anglais LE¹, nous pouvons donc conclure que le feedback correctif est efficace sur la réécriture du texte. Il est maintenant nécessaire d'examiner quels facteurs – à savoir a) la technique directe ou indirecte adoptée par l'enseignant et b) la manière dont les apprenants ont élaboré la correction reçue – ont déterminé son efficacité et conduit aux résultats positifs que nous venons d'exposer.

Quant à la comparaison entre les deux techniques correctives, les apprenants du GFI ont corrigé un pourcentage plus élevé d'erreurs dans la RA, alors que le pourcentage d'erreurs corrigées par le GFI et le GFD a été similaire dans la RB.

En ce qui concerne les résultats du GFI, il se peut que la technique indirecte, qui ne donne pas une solution toute faite mais sollicite la réflexion des apprenants pour s'auto-corriger, les ait aidés, en phase de réécriture, à mieux se souvenir des corrections apportées.

Quant aux résultats du GFD, considérant que le feedback direct donne immédiatement la correction à l'erreur ne sollicitant pas la réflexion des apprenants, il se peut qu'en phase de réécriture ces derniers n'aient pas pu se souvenir de toutes les corrections reçues, au moins dans la réécriture A. En revanche, par rapport à la session A, une augmentation du pourcentage d'erreurs corrigées par le GFD s'est produite dans la session B. Il se peut, suite à l'expérience de la première session de traitement et sachant déjà qu'ils auraient dû se souvenir des corrections pour ensuite réécrire le texte, que les apprenants aient fait un plus grand effort pour les mémoriser. Cela leur aurait permis de corriger un pourcentage d'erreurs plus élevé et plus proche de celui du GFI dans la réécriture B.

Par conséquent, nous ne pouvons pas conclure qu'une technique correctrice est plus efficace que l'autre. Nous supposons que d'autres facteurs ont affecté l'efficacité du feedback correctif dans la réécriture du texte. Pour cette raison, dans le prochain paragraphe nous allons analyser la manière dont les apprenants ont révisé leurs textes. Cela nous permettra de vérifier les hypothèses formulées ici et d'observer l'impact de la manière dont les apprenants élaborent la correction sur l'efficacité du feedback.

5.2 *Feedback correctif et engagement des apprenants*

Nous analyserons ici la manière dont les informateurs ont élaboré le feedback reçu pour répondre aux questions de recherche suivantes :

- 2.a. *Quels sont les effets de la manière dont les apprenants élaborent la correction sur la réécriture du texte ?*
- 2.b. *Quelle est la relation entre le type de feedback reçu et la manière dont les apprenants élaborent la correction ?*

¹ Fathman & Whalley (1990) ; Ashwell (2000) ; Ferris & Roberts (2001) entre autres.

Nous nous sommes basés sur les enregistrements² des interactions entre les apprenants au cours de la révision du texte pour observer la manière dont ils révisent les textes produits et, dans le cas des groupes expérimentaux, la manière dont ils élaborent le feedback reçu. Nous nous sommes focalisés en particulier sur le niveau d'engagement des apprenants et nous avons distingué entre ceux qui ont montré un niveau d'engagement élevée³ et ceux qui ont montré un niveau d'engagement minimal⁴. Nous avons mis en relation les résultats relatifs à l'engagement des apprenants avec leurs résultats dans la réécriture du texte et avec le type de traitement auquel ils ont été exposés. C'est ce que nous présentons dans les pages suivantes.

5.2.1 Effets de l'engagement des apprenants sur la réécriture du texte

Pour analyser la relation entre la manière dont les apprenants révisent les textes et leur réécriture, nous avons comparé les résultats – en termes de pourcentage d'erreurs corrigées dans la réécriture A et dans la réécriture B – des apprenants ayant montré un niveau d'engagement élevé avec ceux des apprenants ayant montré un niveau d'engagement faible.

5.2.1.1 La session A

Les tableaux suivants montrent la répartition des binômes d'apprenants dans les deux groupes : engagement élevé (tableau 8) et engagement minimal (tableau 9) ainsi que le pourcentage d'erreurs corrigées dans la RA.

Tableau 8 – Résultats du groupe engagement élevé dans la session A

Gruppe	Binôme	%ELL+	%EC
GFD	3	54,60 %	42,80 %
GFI	6	75,00 %	100,00 %
GFI	8	100,00 %	50,00 %
GFI	10	70,80 %	56,30 %
Total			59,20 %

Tableau 9 – Résultats du groupe engagement minimal dans la session A

Gruppe	Binôme	%ELL+	%EC
GFD	1	28,60 %	46,70 %
GFD	2	41,70 %	72,70 %
GFD	4	45,80 %	43,50 %
GFI	5	46,70 %	88,20 %

² Comme nous l'avons expliqué, certains apprenants (dont les résultats n'ont pas été pris en compte dans l'échantillon de référence) n'ont pas été présents tout au long de l'expérimentation. À cause de l'absence de l'autre membre du binôme, certains apprenants de notre échantillon de référence ont révisé tous seuls leurs textes. Pour cette raison, nous n'avons pas pu enregistrer, et par conséquent analyser, la révision A du binôme 7 et 9 et la révision B du binôme 8, 9 et 11.

³ Ceux qui ont produit plus de 50 % de ELL+.

⁴ Ceux qui ont produit moins de 50 % de ELL+.

<i>Groupe</i>	<i>Binôme</i>	<i>%ELL+</i>	<i>%EC</i>
GC	11	13,30 %	20,00 %
GC	12	// ⁵	13,60 %
GC	13	//	10,00 %
GC	14	//	27,30 %
GC	15	33,30 %	9,50 %
Total			33,30 %

Nous pouvons constater que le groupe qui a montré un engagement élevé dans la révision du texte A a obtenu, par la suite, de meilleurs résultats dans la réécriture A, corrigeant un pourcentage d'erreurs plus élevé que celui du groupe ayant montré un niveau d'engagement minimal. Le test du χ^2 montre que les différences entre les deux groupes sont statistiquement significatives ($p=0,002$).

5.2.1.2 La session B

Les tableaux suivants montrent la répartition des binômes d'apprenants dans le groupe engagement élevé (tableau 10) et engagement minimal (tableau 11) et leurs résultats en termes de pourcentage d'erreurs corrigées dans la RB.

Tableau 10 – Résultats du groupe engagement élevé dans la session B

<i>Groupe</i>	<i>Binôme</i>	<i>%ELL+</i>	<i>%EC</i>
GFD	1	60,00 %	38,50 %
GFI	5	58,30 %	71,40 %
GFI	6	58,30 %	100,00 %
GFI	10	57,10 %	68,40 %
Total			63,60 %

Tableau 11 – Résultats du groupe engagement minimal dans la session B

<i>Groupe</i>	<i>Binôme</i>	<i>%ELL+</i>	<i>%EC</i>
GFD	2	0,00 %	55,00 %
GFD	3	25,00 %	100,00 %
GFD	4	38,50 %	88,90 %
GFI	7	15,00 %	66,70 %
GC	12	//	0,00 %
GC	13	33,30 %	0,00 %
GC	14	//	0,00 %
GC	15	14,30 %	57,10 %
Total			39,80 %

Comme dans la session A, le groupe qui a montré un engagement élevé dans la révision du texte a corrigé un pourcentage d'erreurs plus élevé par rapport au groupe

⁵ Aucun ELL n'a été produit.

ayant montré un niveau d'engagement minimal, obtenant en conséquence de meilleurs résultats dans la réécriture B. Le test du χ^2 confirme que les différences entre les deux groupes sont statistiquement significatives ($p=0.017$).

Nous pouvons de la sorte affirmer que le niveau d'engagement montré par les apprenants dans la révision du texte a des effets sur la réécriture et qu'un niveau d'engagement élevé porte à des résultats significativement meilleurs.

5.2.2 Relation entre l'engagement et le type de feedback reçu

Afin d'établir quelle est la technique correctrice qui favorise un degré plus élevé d'engagement de la part des apprenants, nous avons observé le niveau d'engagement montré dans chaque révision, et ce dans les trois groupes (GFD, GFI, GC).

Observant les tableaux (8, 9, 10, 11) dans les paragraphes précédents, nous pouvons constater que :

- les apprenants qui reçoivent du feedback direct montrent un niveau d'engagement minimal dans la plupart des révisions (dans 6 révisions sur 8) ;
- les apprenants qui reçoivent du feedback indirect montrent un niveau d'engagement élevé dans la plupart des révisions (dans 6 révisions sur 8) ;
- les apprenants du groupe de contrôle montrent un niveau d'engagement minimal dans toutes les révisions.

D'après ces remarques, il semblerait que la technique correctrice qui pousse les apprenants à s'engager davantage dans la révision du texte soit le feedback indirect. En revanche, l'absence de feedback (dans le groupe de contrôle) ne suscite pas un véritable engagement.

Pour mieux comprendre ces données, nous avons observé plus dans le détail les comportements des apprenants des trois groupes au cours de la révision et réécriture du texte.

5.2.2.1 Le groupe feedback direct

En général, au cours de la révision du texte, les apprenants qui ont reçu le feedback direct lisent le texte avec les corrections, repèrent les erreurs et acceptent les corrections. Parfois, ils produisent des commentaires sur l'erreur. La plupart de ces commentaires concernent l'orthographe des mots, comme dans l'exemple (7) où les apprenantes, après avoir lu la correction (*all'ospedale*, à l'hôpital), constatent que l'orthographe correcte de la préposition *all* est avec deux *l*⁶ :

- (7)⁷ 1 Mar : *all'ospedale* (.) deux l
 2 Jos : oui *all'ospedale*.

Plus rarement dans leurs commentaires, les apprenants réfléchissent sur la raison de l'erreur, s'engageant dans une réflexion métalinguistique plus approfondie. Par exemple, dans l'extrait (8) ci-dessous, Bas se demande pourquoi sa production, *spo-*

⁶ Et pas avec un seul *l*, comme elles l'avaient écrit (**al'ospedale*) dans le texte.

⁷ Exemple extrait de la révision A du binôme 1 (GFD).

sa⁸, est incorrecte ; et, après avoir lu la correction *sposato*, il comprend qu'il devait utiliser le temps passé :

- (8)⁹ 1 Bas : pourquoi c'est pas *sposa* ? *sposato* ah pourquoi c'est au passé ?
2 Enz : oui

Ce n'est que rarement qu'ils s'arrêtent pour discuter de l'erreur commise, s'engageant dans de plus longs épisodes de négociation de la forme. Dans l'extrait ci-dessous (exemple 9) par exemple, les apprenants lisent la correction *elefante* (éléphant) mais ne l'acceptent pas immédiatement. Ils échangent plusieurs tours de parole et formulent des hypothèses¹⁰ pour essayer de comprendre pourquoi leur production *elefanto*¹¹ n'est pas correcte.

- (9)¹² 1 Ara : *elefanto*? *Elefante* ah c'est *elefantE* pas *elefantO*
2 Meh : oui c'est normal parce qu'*elefante una* ou un *elefante*? (.) et le *e* c'est quoi ? (.) c'est pluriel ? mais quoi ?
3 Ara : non je pense que c'est un *elefante* (.) un *elefante* ça se dit comme ça (.) *nel centro città*¹³ (.) ah mais pourtant elle n'a pas=
4 Meh : =corrigé=
5 Ara : =un *elefante* c'est au pluriel (.) là c'est pluriel
6 Meh : non il n'y en a qu'un
7 Ara : si c'est masculin pluriel

Pour résumer, le fait de recevoir directement la correction des erreurs semble porter les apprenants de ce groupe à lire la correction, repérer l'erreur et accepter la correction reçue. Le feedback direct a ainsi le mérite d'attirer l'attention des apprenants sur la forme linguistique et notamment sur les erreurs produites. Ce n'est que plus rarement que des épisodes plus approfondis de réflexion métalinguistique et négociation de la forme dans l'interaction avec un pair¹⁴ se produisent. Néanmoins, certains apprenants (ceux qui ont produit les deux révisions à engagement élevé) de ce groupe s'engagent activement dans l'élaboration du feedback. Nous pouvons supposer que leur niveau d'engagement plus élevé est lié à des facteurs individuels comme, entre autres, leur motivation dans l'apprentissage de la langue.

5.2.2.2 Le groupe feedback indirect

Les apprenants qui reçoivent du feedback indirect montrent un niveau d'engagement élevé dans la presque totalité des révisions. Ils sont ceux qui produisent plus de

⁸ Il a utilisé le présent du verbe *sposare*, à la 3e personne du singulier, au lieu du passé composé.

⁹ Exemple extrait de la révision A du binôme 2 (GFD).

¹⁰ Ils supposent initialement que le mot termine en *-e* parce que c'est au féminin pluriel (tour 2) et ensuite qu'il est masculin pluriel (tour 7). En réalité, il s'agit d'un substantif masculin qui a le singulier en *-e*.

¹¹ L'erreur porte sur la terminaison erronée du mot en *-o* (*elefanto*) au lieu de la terminaison correcte en *-e* (*elefante*).

¹² Exemple extrait de la révision A du binôme 3 (GFD).

¹³ Dans le centre-ville.

¹⁴ Comme ceux que nous avons analysé dans les exemples (8) et (9).

ELL par rapport aux deux autres groupes (GFD et GC). Dans la presque totalité de ces ELL, les apprenants du GFI repèrent l'erreur commise et ouvrent un espace de négociation afin de discuter et commenter les éventuelles corrections à apporter. En particulier, à l'aide des symboles fournis par l'enseignante indiquant le type d'erreur commise, les apprenants réactivent la règle de la LC, ou réfléchissent aux structures de la LC pour essayer de trouver la solution de l'erreur. Par exemple, dans l'extrait (10) ci-dessous, les apprenants avaient fait une erreur dans la concordance entre le pronom complément indirect (*gli*, masculin de la 3^e personne du singulier) et le sujet auquel ce pronom se réfère. S'agissant d'une femme, ils auraient dû accorder le pronom au féminin, et donc utiliser le pronom féminin de la 3^e personne du singulier *le*¹⁵. Après avoir repéré l'erreur dans l'utilisation du pronom (grâce au symbole P, tour 1), les apprenants essaient de trouver le sujet de la phase (*l'abito*¹⁶, tours 2 et 3), supposent que l'erreur réside dans le fait que le pronom *gli* soit pluriel¹⁷ (tours 6 et 7) et arrivent à la fin à trouver la solution (tour 8).

- (10)¹⁸ 1 Jule : p (.) *pronome*¹⁹
 2 Juli : c'était quoi le sujet ?
 3 Jule : c'est *l'abito*
 4 Juli : c'est l'abi:
 5 Jule : mais il y a un seul *abito*
 6 Juli : ah *gli* c'est pluriel ?
 7 Jule : beh oui
 8 Juli : *le* (.) *le piaceva*²⁰ ?
 9 Jule : je sais pas comment on utilise (.) *le piaceva* (.) *le piaceva*

En d'autres occasions, ils réfléchissent à la source de l'erreur, comme dans l'exemple (11), où les apprenantes commentent une erreur d'orthographe (**candella* au lieu de *candela*, tours 1 et 2), affirmant qu'elle est causée par l'interférence de l'orthographe du mot français *chandelle* (tour 3).

- (11)²¹ 1 Inè : *candela* (.) orthographe
 2 Lou : je sais pas (.) il y a pas deux l
 3 Inè : non il y a pas deux l (.) ça c'est directement du français moi *chandelle* je mets deux l

Il n'est pas rare que les apprenants qui ont reçu ce type de feedback s'arrêtent de discuter en formulant des propositions et contre-propositions de résolution de l'erreur. L'extrait (12) nous paraît particulièrement représentatif de ce comportement.

¹⁵ Contrairement au français où le pronom *lui* peut être utilisé tant pour le masculin que pour le féminin.

¹⁶ La robe.

¹⁷ Ce qui n'est pas le cas, ils le confondent probablement avec l'article masculin pluriel *gli*.

¹⁸ Exemple extrait de la révision A du binôme 5 (GFI).

¹⁹ Pronom.

²⁰ [La robe] lui plaisait.

²¹ Exemple extrait de la révision A du binôme 6 (GFI).

Les apprenantes avaient écrit *si traveste *in*²² au lieu de *si traveste da*. L'erreur, due à l'interférence du français, consiste ainsi dans le choix erroné de la préposition. Pour trouver la solution, Lou propose la préposition *a* (*à*, tour 4), Inè refuse cette proposition (tour 5), alors Lou propose la préposition *per* (*pour*, tour 6), Inè refuse encore (tour 7) et Lou propose alors *con* (*avec*, tour 8) et ainsi de suite avant de trouver la préposition correcte (tour 26).

- (12)²³ 1 Inè : mais *in* qu'est qu'on met à la place de *in* ?
 2 Lou : eh: je me déguise en quelque chose (.) en anglais on dit comment ?
 3 Inè : ehm: je sais pas
 4 Lou : qu'est-ce qu'on connaît comme préposition *si traveste a candela* ?
 5 Inè : mais non
 6 Lou : *si traveste per*
 7 Inè : no ahah
 8 Lou : *con* ?[...]
 9 Inè : =*in una* (.) je sais pas qu'est-ce qu'on peut mettre à la place ?
 10 Lou : *cip scappa e si traveste nella candela*²⁴ ?
 11 Inè : c'est comme s'il rentrait dedans
 12 Lou : ahaha ou *di* ? *da* ? *do* ? *cip scappa e si traveste*
 13 Inè : je sais pas
 14 Lou : ehm *cip scappa e si traveste da una candela*
 15 Inè : *si traveste da candela* ?
 16 Lou : *da una* ? je sais pas [...]
 17 Inè : et après *una* (.) et *in* faut le remplacer par ?
 18 Lou : je sais pas
 19 Inè : *cip scappa e si traveste da candela* ?
 20 Lou : je sais pas
 21 Inè : *si traveste di* ?
 22 Lou : moi j'aurais dit *nella candela*
 23 Inè : *nella* ? *nella* c'est pareil c'est *in* plus *la*
 24 Lou : bah oui du coup (.) au pire on met=
 25 Inè : =point d'interrogation ? *non lo so* (.) mais *di* ? (.) *si traveste di candela* ?
 26 Lou : no (.) mais *da* c'est pas mieux ?
 27 Inè : *da candela* (.) *si traveste*
 28 Lou : bah on met *da*
 29 Inè : *da candela*

Observant la manière dont les apprenants du GFI révisent leurs textes, il est possible de confirmer que le feedback indirect les mène souvent à s'engager activement dans la révision du texte. En particulier, dans tous les exemples que nous avons présentés ici, le feedback indirect a eu comme effet d'attirer l'attention des apprenants sur la forme linguistique, l'attention à la forme étant une condition essentielle pour que le processus d'acquisition se mette en place. En plus de cela, il a donné lieu à des épi-

²² Se déguise en.

²³ Exemple extrait de la révision A du binôme 6 (GFI).

²⁴ Cip s'enfuit et se déguise dans la chandelle.

sodes de négociation de la forme assez développés, à travers lesquels les apprenants ont partagé leurs ressources et connaissances pour trouver les solutions aux erreurs. Ils les ont, de ce fait, co-construites dans l'interaction entre pairs. Ces processus de négociation de la forme et co-construction du savoir sont susceptibles de rendre plus compréhensible l'input fourni par l'enseignant à travers le feedback, et de ce fait de faciliter l'acquisition linguistique.

5.2.2.3 Le groupe de contrôle

Les apprenants qui ne reçoivent pas de feedback montrent un faible niveau d'engagement dans toutes les révisions. Par rapport aux apprenants des groupes expérimentaux, les apprenants du GC ne produisent que très peu d'ELL. Beaucoup de ces épisodes concernent des éléments de la LC qui n'ont pas été objet d'erreur, comme dans l'exemple (13) où suite à la demande de Val (tour 1), Van explique la signification du mot *testimonianza* en le traduisant en français (*témoignage*, tour 2).

- (13) 1 Val : attends (.) c'est quoi *testimonianza* ?
2 Van : un témoignage

En revanche, il est assez rare qu'ils repèrent l'erreur de manière autonome. Rarement, ils produisent des commentaires ou discutent d'une erreur ou d'un autre élément de la LC.

Dans les exemples suivants (14, 15, 16 et 17), les apprenants eux-mêmes avouent que, sans corrections de la part de l'enseignant, ils ne sont pas en mesure d'identifier les erreurs et par conséquent de les corriger.

- (14)²⁵ 1 Lou : il n'y a pas [d'erreurs²⁶]
(15)²⁷ 1 Lou : non mais: en fait comme la semaine dernière en fait (.) c'est nous qui l'avons fait (.) pour nous il n'y a pas d'erreurs là (.) même s'il y en a je ne le sais sûrement pas
(16)²⁸ 1 Ale : il n'y a pas de fautes
(17)²⁹ 1 Enz : comme on n'a pas (.) de corrections (.) on ne sait pas trop comment modifier (0.4) bon bah: (.) on réécrit

En conclusion, en l'absence de feedback, les apprenants de ce groupe ne s'engagent pas dans la révision du texte et n'arrivent pas à repérer les erreurs produites.

5.2.3 Synthèse et discussion

L'analyse présentée dans ces paragraphes nous a permis d'observer la manière dont les apprenants élaborent le feedback et, en conséquence, de mieux comprendre comment le feedback peut promouvoir le développement des compétences des apprenants en L2 et ce qui influence son efficacité.

²⁵ Exemple extrait de la révision A du binôme 12 (GC).

²⁶ *Ndr.*

²⁷ Exemple extrait de la révision B du binôme 12 (GC).

²⁸ Exemple extrait de la révision A du binôme 13 (GC).

²⁹ Exemple extrait de la révision B du binôme 13 (GC).

L'intervention extérieure (médiation) de l'enseignant par le feedback est susceptible de susciter chez l'apprenant un feedback cognitif interne – à savoir une évaluation du résultat de son action par rapport à son intention – qui le porte à modifier les règles de son interlangue pour se rapprocher de plus en plus du système de la LC et progresser ainsi dans l'appropriation linguistique.

Pour que le feedback soit efficace, il doit porter sur les éléments que l'apprenant est prêt à acquérir (*developmental readiness*) dans un moment donné de son apprentissage et qui se trouvent entre le niveau actuel de développement de son interlangue et le niveau immédiatement successif. Dans notre étude, les connaissances déjà acquises et intériorisées dans l'IL des apprenants (le niveau actuel de développement de leur IL) déterminent la production tant d'énoncés corrects en LC que d'énoncés pour ainsi dire « critiques », c'est-à-dire d'erreurs. Ces ressources critiques permettent aux apprenants de percevoir les données de la LC dont ils ont besoin pour atteindre leurs objectifs discursifs et cognitifs et passer ainsi au niveau successif de développement de leur IL (voir Py 1996³⁰).

Le feedback (direct ou indirect) oriente ainsi l'attention des apprenants vers les éléments de la LC qui sont pertinents au vu de la production de l'erreur, facilitant le repérage de l'écart entre leur production erronée et les formes standards de la LC.

L'intervention extérieure de l'enseignant par le feedback a comme fonction de déclencher des mécanismes cognitifs internes chez les apprenants. La correction doit ainsi être élaborée et comprise par les apprenants. Dans notre étude, cela est observable dans les épisodes où les apprenants des groupes expérimentaux commentent et/ou discutent de l'erreur et/ou de la correction reçue. Ces opérations de négociation de la forme et réflexion métalinguistique portent généralement à la correction des erreurs dans la réécriture. Cela peut être interprété comme une première prise de la structure linguistique objet de feedback, c'est-à-dire la création d'un objet à intégrer au système linguistique de l'apprenant. La prise de la correction peut ainsi être considérée comme un signe que le processus d'apprentissage s'est mis en place.

Cela se vérifie surtout chez les apprenants des groupes expérimentaux qui corrigent un pourcentage d'erreurs plus élevé que celui du CG. Par contre, si on observe les réflexions des apprenants du groupe de contrôle dans la phase de révision, l'on se rend compte que sans l'étayage de l'enseignant au moyen du feedback, les mécanismes cognitifs internes susmentionnés ne se mettent pas en œuvre. En effet, les apprenants de ce groupe, dont l'attention n'a été attirée sur aucun élément formel, ne sont souvent pas en mesure de repérer par eux-mêmes les erreurs produites et par conséquent de les corriger en phase de réécriture.

³⁰ Comme l'explique Py (1996 : 9) : « L'interlangue comporte, à un premier niveau, des connaissances immédiatement opérationnelles (c'est ce qu'on désigne en principe par l'expression de répertoire verbal) et, à un second niveau, des ressources critiques qui permettent au sujet de préparer l'avenir immédiat de son apprentissage, en particulier de percevoir, dans les discours en langue cible qui constituent son environnement verbal, les données dont il pense avoir besoin pour atteindre ses objectifs discursifs et cognitifs. Ce second niveau fait sans doute partie de la compétence d'acquisition, en ce sens qu'il conditionne (sans doute conjointement avec d'autres facteurs) les chances que l'apprenant a d'enrichir son interlangue ».

En ce qui concerne la manière dont les apprenants élaborent la correction, les résultats de notre étude révèlent que tous les apprenants ne s'engagent pas de la même manière dans l'élaboration du feedback. Les apprenants qui ont montré un niveau d'engagement plus élevé obtiennent des résultats significativement meilleurs que les apprenants qui ont montré un niveau d'engagement faible, et cela tant dans la réécriture A que dans la réécriture B. Nous pouvons ainsi affirmer que le niveau d'engagement des apprenants dans la révision du texte affecte l'efficacité du feedback encore plus significativement que le type de feedback (direct ou indirect) qu'ils ont reçu³¹.

Cela ne veut cependant pas dire que les deux techniques correctives soient élaborées de la même manière par les apprenants, et une relation semble exister entre la manière dont les apprenants élaborent le feedback et le type de feedback reçu. En général, les apprenants qui ont reçu le feedback indirect se sont engagés dans une élaboration plus approfondie que les apprenants qui ont reçu le feedback direct. En effet, les uns s'arrêtent souvent pour discuter de l'erreur et/ ou du feedback et mettent en place différentes stratégies (par exemple la traduction dans leur LM, le fait d'établir des parallélismes avec d'autres langues dans leur répertoire verbal, la réflexion métalinguistique avec énonciation de la règle de la LC, etc.) pour trouver la correction de l'erreur, alors que les autres, en général, lisent la correction, repèrent l'erreur et acceptent le feedback. Cela pourrait être dû au caractère plus ou moins explicite de la technique corrective utilisée et aux différents types d'information et d'étayage fournis aux apprenants : dans un cas (feedback direct), nous le rappelons, c'est directement la correction qui est donnée, dans l'autre (feedback indirect) une information métalinguistique sur le type d'erreur produite est fournie.

L'enseignant (expert) ne doit pas se substituer à l'apprenant (novice) dans l'exécution de la tâche (par exemple en lui donnant directement la correction comme dans le groupe feedback direct) mais lui fournir un étayage qui lui apporte ce qui manque pour accomplir la tâche de manière autonome, déclenchant ainsi le travail d'élaboration interne de la part de l'apprenant. Sur ces bases, le feedback indirect fournit alors un étayage plus efficace. En effet, l'enseignant se limite à signaler la présence et le type d'erreur produite ; ensuite, à l'aide de l'information métalinguistique fournie, les apprenants doivent s'engager dans des opérations de négociation de la forme, co-construction du savoir et réflexion métalinguistique pour formuler en autonomie des hypothèses de résolution et combler ainsi l'écart signalé entre leur production erronée et les formes standards. Cette technique correctrice a donc favorisé un engagement élevé dans la révision du texte et la prise de la correction dans sa réécriture.

Le feedback direct a tout de même le mérite d'avoir attiré l'attention des apprenants sur les erreurs produites, mais, par le fait qu'il pourvoit déjà la solution de ces erreurs, demande un effort d'élaboration minimal. Cela, surtout chez les apprenants moins motivés, ne garantit pas toujours que le repérage initial de la correction se transforme en prise dans la réécriture.

³¹ En effet, si dans la réécriture A le groupe feedback indirect obtient de meilleurs résultats, dans la réécriture B les deux groupes expérimentaux obtiennent des résultats similaires.

De toute façon, la correspondance entre feedback indirect et engagement élevé et entre feedback direct et engagement minimal n'est pas absolue. En effet, certains apprenants du GFD qui – nous le supposons – étaient plus motivés ont, eux aussi, montré un engagement élevé dans l'élaboration de la correction. Cela nous confirme que l'efficacité du feedback peut être influencée par d'autres facteurs, tels que la motivation des apprenants, qui les pousse à s'engager activement dans l'élaboration de la correction, peu importe le type de feedback reçu.

Un autre point à souligner concerne le rapport entre feedback correctif reçu et niveau de compétence des apprenants en LC. S'agissant d'apprenants à un niveau débutant, leur connaissance limitée de la LC ne permet pas toujours, aux apprenants ayant reçu le feedback indirect, de trouver les bonnes corrections aux erreurs. Par conséquent, bien qu'ils s'engagent activement dans l'élaboration de la correction, leur niveau de compétence les empêche parfois de corriger toutes les erreurs produites, surtout celles portant sur les structures les plus complexes qui se trouvent trop au-dessus du stade de développement de leur IL. Dans ces cas, l'étayage fourni par le feedback indirect s'avère par conséquent insuffisant. Par contre, ce problème ne se pose pas chez les apprenants ayant reçu le feedback direct.

Il est enfin important de souligner que la révision de l'erreur n'est que le début de la phase de consolidation de la forme linguistique élaborée. Comme le précise Py (1996), bien que la prise d'un certain élément de la LC permette la préparation à l'acquisition de l'élément en objet, elle ne garantit pas la saisie de ce même élément. En accord avec Py (1996 : 7), nous estimons que :

Il n'est bien sûr nullement exclu que ce réseau formel, sans doute instable au moment où nous l'observons, subisse une série de modifications avant de s'enraciner peut-être plus profondément dans le répertoire verbal.

La saisie des données linguistiques se vérifie quand la prise est insérée dans un réseau formel et intégrée au système linguistique de l'apprenant. En conséquence, l'analyse du corpus permettra de vérifier si cette première prise de l'élément en question devient saisie dans les productions écrites et orales subséquentes des apprenants dont nous parlerons dans les paragraphes suivants.

5.3 Les effets du feedback correctif sur les productions subséquentes des apprenants

Dans les prochains paragraphes nous analysons les effets du feedback correctif sur la production de nouveaux textes dans l'immédiat et de leur éventuelle consolidation dans les productions des apprenants à distance d'un mois et demi. Cela nous permettra de répondre aux questions de recherche suivantes :

- 3.a. Quels sont les effets du feedback, direct ou indirect, sur les productions écrites et orales subséquentes des apprenants ?*
- 3.b. Quelle est la technique corrective la plus efficace ?*

Nous avons ainsi observé si le pourcentage d'erreurs sur le nombre de mots augmentait ou diminuait dans les textes produits dans la phase des post-tests par rapport au pré-test. Pour identifier la technique correctrice qui entraîne une diminution plus importante du pourcentage d'erreurs dans les nouveaux textes produits, écrits et oraux, les résultats des groupes expérimentaux qui ont reçu respectivement le feedback direct et le feedback indirect ont été comparés avec les résultats du groupe de contrôle et entre eux.

Nous allons ici exposer les résultats concernant la comparaison des résultats des trois groupes entre :

- la production écrite et orale du pré-test avec celles du post-test immédiat (PE1-PE2 et PO1-PO2) ;
- la production écrite et orale du pré-test avec celles du post-test différé (PE1-PE3 et PO1-PO3).

5.3.1 Comparaison entre pré-test et post-test immédiat des trois groupes

Pour comparer les productions écrites et orales du pré-test et du post-test immédiat des apprenants des trois groupes, nous avons tout d'abord compté le nombre total d'erreurs et calculé leur pourcentage sur le nombre total de mots de la production écrite du pré-test (%ErPE1) et dans celle du post-test immédiat (%ErPE2), et dans la production orale du pré-test (%ErPO1) et dans celle du post-test immédiat (%ErPO2). Ensuite, la variation relative entre %ErPE1 et %ErPE2 (Variation%PE1PE2) et entre %ErPO1 et %ErPO2 (Variation%PO1PO2) a été mesurée. Les tableaux 12 et 13 montrent ces résultats.

Tableau 12 – Résultats post-test immédiat écrit des trois groupes

Gruppe	%ErPE1	%ErPE2	Variation%PE1-PE2
GFD	29,00 %	21,60 %	-25,50 %
GFI	16,30 %	13,00 %	-20,30 %
GC	20,30 %	16,90 %	-16,70 %

Tableau 13 – Résultats post-test immédiat oral des trois groupes

Gruppe	%ErPO1	%ErPO2	Variation%PO1-PO2
GFD	15,60 %	6,10 %	-60,90 %
GFI	9,60 %	4,10 %	-60,20 %
GC	11,10 %	13,00 %	17,10 %

Tant à l'écrit (tableau 12) qu'à l'oral (tableau 13), l'on peut constater que les deux groupes expérimentaux obtiennent de meilleurs résultats par rapport au groupe de contrôle. À l'écrit, les trois groupes font moins d'erreurs dans PE2 par rapport à PE1 en pourcentage, mais le pourcentage d'erreurs diminue davantage dans les groupes expérimentaux. À l'oral, le pourcentage d'erreurs diminue dans les groupes expérimentaux et augmente dans le GC. Concernant la comparaison entre les deux

techniques correctives, le GFD et le GFI obtiennent des résultats similaires, surtout à l'oral, avec une très légère supériorité pour le groupe ayant reçu le feedback direct.

5.3.2 Comparaison entre pré-test et post-test différé des trois groupes

Suivant la même procédure décrite au paragraphe précédent, nous avons calculé la variation relative du pourcentage d'erreurs entre la production écrite du pré-test et celle du post-test différé (Variation %PE1-PE3) et entre la production orale du pré-test et celle du post-test (Variation %PO1-PO3) :

Tableau 14 – Résultats post-test différé écrit des trois groupes

<i>Groupe</i>	<i>%ErPE1</i>	<i>%ErPE3</i>	<i>Variation%PE1-PE3</i>
GFD	29,00 %	17,90 %	-38,30 %
GFI	16,30 %	11,80 %	-27,60 %
GC	20,30 %	19,80 %	-2,50 %

Tableau 15 – Résultats post-test différé oral des trois groupes

<i>Groupe</i>	<i>%ErPO1</i>	<i>%ErPO3</i>	<i>Variation%PO1-PO3</i>
GFD	15,60 %	11,00 %	-29,50 %
GFI	9,60 %	7,70 %	-19,80 %
GC	11,10 %	14,00 %	26,10 %

Bien qu'à l'écrit le pourcentage d'erreurs entre PE1 et PE3 diminue dans les trois groupes, c'est dans les groupes expérimentaux, et surtout dans le GFD, qu'on observe la diminution la plus significative. À l'oral, les deux groupes expérimentaux améliorent la correction grammaticale de leur production dans le post-test différé tandis que cela ne se vérifie pas dans le GC.

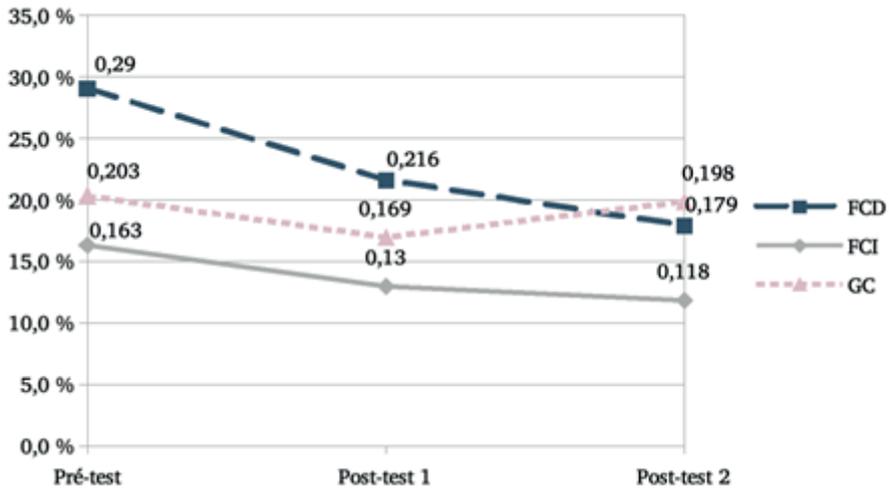
Nous pouvons conclure que, comme dans le post-test immédiat, les groupes expérimentaux obtiennent de meilleurs résultats par rapport au groupe de contrôle dans le post-test différé écrit et oral. La technique corrective qui entraîne une diminution plus significative du pourcentage d'erreurs est la directe.

5.3.3 Synthèse et discussion

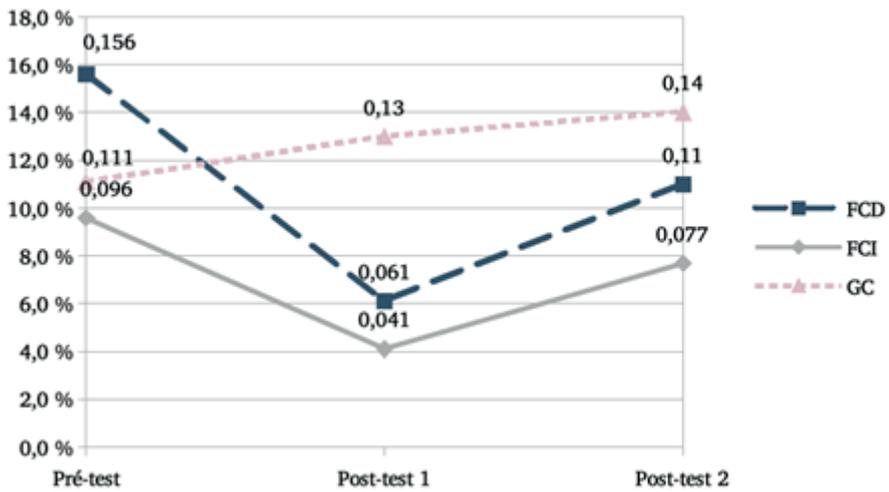
Dans ce chapitre, nous dresserons un bilan des résultats du post-test immédiat et du post-test différé, écrit et oral. Nous montrerons tout d'abord la performance des trois groupes dans les trois moments de test. Ensuite, nous comparerons entre eux les résultats des différents groupes afin d'analyser, d'une part, les différences entre le groupe de contrôle et les groupes expérimentaux et, d'autre part, les différences entre les deux groupes expérimentaux dans de nouvelles productions écrites et orales.

Les graphiques suivants montrent le pourcentage d'erreurs sur nombre de mots dans le pré-test, le post-test immédiat et le post-test différé écrits (graphique 11) et oraux (graphique 12) des trois groupes.

Graphique 11 – Résultats des trois groupes dans les tests écrits



Graphique 12 – Résultats des trois groupes dans les tests oraux



Nous pouvons constater que les deux groupes expérimentaux partagent une évolution similaire : une diminution graduelle du pourcentage d'erreurs dans les deux post-tests écrits. À l'oral, nous avons relevé une diminution majeure du pourcentage d'erreurs dans le post-test immédiat et une successive augmentation dans le post-test différé, dont le pourcentage reste néanmoins moins important par rapport au pré-test.

Dans le groupe de contrôle, il se vérifie une première diminution du pourcentage d'erreurs dans le post-test écrit immédiat : cela pourrait être expliqué par le fait

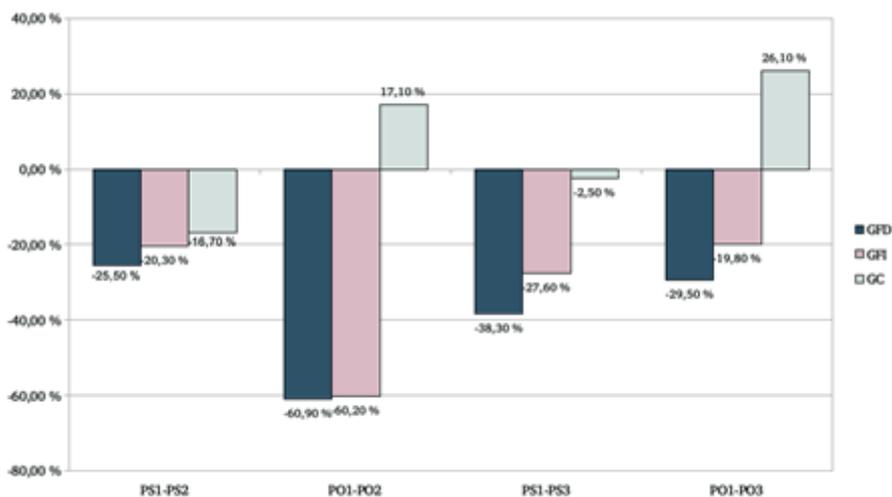
que, bien que les apprenants n'aient pas reçu le feedback de la part de l'enseignant pendant l'expérimentation, ils pourraient néanmoins avoir bénéficié des activités de production écrite effectuées pendant les deux sessions de traitement et du fait d'avoir porté un regard critique sur leurs textes grâce à la révision et réécriture des textes en binômes. En effet, ils ont discuté de quelques éléments linguistiques qui n'étaient pas nécessairement des erreurs. S'agissant d'activités centrées sur l'écrit, leurs effets sont particulièrement visibles sur les productions écrites subséquentes et plutôt sur le court terme que sur le moyen terme. En effet, le pourcentage d'erreurs remonte dans le post-test écrit différé, se rapprochant du pourcentage du pré-test. À l'oral, le pourcentage d'erreurs augmente dans les trois moments de test ; ce qui pourrait tenir à une diminution de la motivation des apprenants qui, ne recevant aucun traitement et s'apercevant n'être pas en mesure de réviser leurs textes de manière autonome, se seraient engagés de moins en moins dans leurs productions au cours de l'étude. Ce même phénomène s'est produit également dans l'étude de Van Beuningen (2008 : 293) chez tous les apprenants qui n'ont pas reçu le feedback direct. Comme l'explique l'auteure :

Alternatively, a reduction of students' motivation as the study went on could be a possible explanation. While the beneficial effects of the Direct treatment were strong enough to still be observable in spite of this motivational factor, potential effects of the other treatments were not. Support for this interpretation could be found in studies that have shown that students highly value corrective feedback (e.g. Hedgcock & Lefkowitz 1994; Leki 1991). It might well be that the absence of this kind of feedback interferes with students' motivation³².

En ce qui concerne la comparaison entre les résultats des différents groupes, le graphique 13 montre la variation relative du pourcentage d'erreurs entre le pré-test et les deux post-tests écrits et oraux dans les trois groupes.

³² « Alternativement, une réduction de la motivation des étudiants au cours de l'étude pourrait être une explication possible. Bien que les effets bénéfiques du traitement direct soient suffisamment forts pour être observables malgré ce facteur de motivation, les effets potentiels des autres traitements ne l'étaient pas. Des études qui ont montré que les étudiants accordent une grande importance au feedback correctif (par exemple Hedgcock & Lefkowitz 1994 ; Leki 1991) appuient cette interprétation. Il se pourrait bien que l'absence de ce type de feedback interfère avec la motivation des élèves » (notre traduction).

Graphique 13 – *Variation du pourcentage d'erreurs entre pré-test et post-test immédiat et différé des trois groupes*



Nous pouvons ainsi constater que les pourcentages d'erreurs dans les post-tests écrits et oraux diminuent davantage dans les groupes expérimentaux. Les apprenants qui ont reçu le feedback correctif améliorent la correction de leurs productions écrites et orales à distance d'une semaine, et d'un mois et demi. Il semble par conséquent que les effets positifs du feedback, déjà observés dans les étapes de révision et réécriture des textes, perdurent également à court et moyen terme dans les productions subséquentes, ce qui n'est pas le cas pour le GC.

Un autre aspect mérite d'être commenté. La révision et la réécriture du texte suite au feedback reçu sont des activités qui mènent les apprenants à focaliser leur attention sur la forme linguistique et à faire appel à des stratégies d'apprentissage³³ pour employer/réactiver leurs connaissances explicites et déclaratives sur le fonctionnement de la langue. Le fait d'avoir corrigé certaines erreurs dans la réécriture du texte peut par conséquent être considéré comme un élément facilitateur de l'acquisition, mais il ne peut être vu comme un indicateur fiable d'acquisition. En revanche, dans la production de nouveaux textes, l'attention des apprenants est plutôt focalisée sur la transmission du sens et, pour ce faire, ils ont recours surtout aux

³³ Frauenfelder & Porquier (1979) distinguent stratégies d'apprentissage et stratégies de communication. Selon ces auteurs, les stratégies d'apprentissage sont à mettre en rapport avec l'activité de prise. Font partie de ces stratégies : l'inférence, la mémorisation, la répétition mentale, l'association, l'analogie, etc. Les stratégies de communication renvoient à la mise en relation de la connaissance et de l'output et comprennent des stratégies de formulation comme la paraphrase, la simplification, etc., des stratégies d'évitement comme par exemple la modification du contenu de la communication et des stratégies de sollicitation. Si dans la phase de traitement les apprenants ont eu recours principalement aux stratégies d'apprentissage pour réviser et réécrire leurs textes, dans les tests ce sont surtout les stratégies de communication qui sont employées pour produire de nouveaux textes à l'écrit et surtout à l'oral.

connaissances implicites et procédurales et aux compétences stratégiques qui leur permettent de maintenir la communication. Cela se vérifie en particulier dans les productions orales où les apprenants sont appelés à s'exprimer en italien en temps réel, sans pouvoir revenir sur ce qu'ils ont dit.

Nous pouvons conclure que recevoir le feedback correctif a des effets positifs sur le développement des compétences des apprenants et sur leur progression dans l'acquisition de l'italien LE. Nos résultats sont en accord avec d'autres études expérimentales qui ont montré les effets positifs du feedback correctif sur l'acquisition de l'anglais LE/ L2³⁴. Ces études n'ont toutefois pris en compte que la production écrite des apprenants, tandis que notre étude nous permet de confirmer ces effets positifs également à l'oral, ce qui, ainsi que nous venons de le voir, pourrait être considéré comme un indicateur d'acquisition plus fiable.

Concernant la comparaison entre les deux techniques, bien qu'on puisse observer une amélioration de la correction des productions subséquentes dans les deux groupes expérimentaux, les pourcentages d'erreurs des post-tests diminuent davantage dans le groupe qui a reçu le feedback direct³⁵. Ce résultat va dans le sens des études conduites sur l'anglais³⁶ et de notre étude pilote sur l'italien. Il contredit cependant les résultats d'autres recherches³⁷, en particulier l'hypothèse de Ferris (2000, 2004, 2006) d'après laquelle l'effort d'élaboration demandé par le feedback indirect serait susceptible d'avoir des effets plus durables dans la production de nouveaux textes par rapport au simple recopiage demandé par le feedback direct. Selon l'auteur, cette dernière technique pourrait être efficace pour la révision immédiate du texte mais risquerait de ne pas engendrer des effets sur le long terme.

Nos résultats s'écartent de ce constat. Une explication pourrait renvoyer, encore une fois, aux différents types d'information fournis par les deux types de feedback.

Le feedback direct indique non seulement aux apprenants qu'une erreur a été commise en leur donnant « l'évidence négative » de ce qui n'est pas correct en LC, mais il leur fournit aussi, à travers la reformulation de l'erreur par la forme correcte, « l'évidence positive » sur le fonctionnement de cette langue. Cet input en LC³⁸ pourrait être profitable pour l'acquisition linguistique. De plus, le feedback direct expose immédiatement l'apprenant à la forme correcte, ce qui pourrait aider à l'intérioriser dès qu'elle est fournie.

³⁴ Voir, entre autres, Sheen (2007) ; Bitchener (2008) ; Bitchener & Knoch (2008 ; 2010a ; 2010b) ; Ellis *et al.* (2008) ; Sheen *et al.* (2009) ; Ferris (2012) ; Shintani & Ellis (2013) ; Shintani *et al.* (2014) ; Stefanu (2014) ; Rummel (2014) ; Guo (2015).

³⁵ Néanmoins, il faut constater que les apprenants qui ont reçu ce type de feedback partaient d'un pourcentage d'erreurs de 29 % dans la PE1 et de 15,6 % dans la PO1, tandis que les apprenants du GFI partaient d'un pourcentage de 16,3 % dans la PE1 et de 9,6 % dans la PO. Les apprenants qui ont reçu le FCD avaient donc une plus grande marge d'amélioration.

³⁶ E.g. Van Beuningen *et al.* (2008 ; 2012) et Bitchener & Knoch (2010b).

³⁷ Voir Lalande (1982), Sheppard (1992), Ferris *et al.* (2000).

³⁸ Le feedback direct est une technique *input providing* (voir Ellis 2010).

En revanche, les apprenants qui reçoivent du feedback indirect³⁹ sont poussés à s'engager davantage dans l'élaboration de la correction. L'effort cognitif et la réflexion métalinguistique mise en place pour trouver la solution aux erreurs pourraient les aider à développer leurs connaissances déclaratives et à élaborer des stratégies de révision efficaces. Néanmoins, les apprenants qui ont reçu ce feedback ne savent pas, dans l'immédiat, si les corrections qu'ils ont apportées au texte sont exactes ou pas, ce qui pourrait freiner leur intégration dans le système linguistique en évolution. Par conséquent, son effet pourrait être mitigé sur le long terme, comme l'affirme l'hypothèse formulée par Chandler (2003 : 291) d'après laquelle :

Perhaps when ESL students can see their errors corrected soon after writing, they internalize the correct form better. Perhaps the greater cognitive effort expended in making their own corrections is offset by the additional delay in knowing whether their own hypothesized correction was in fact accurate⁴⁰.

Ces constats sur la différente efficacité des deux techniques correctives sont également en ligne avec l'affirmation de Van Beuningen (2010) :

As with the revision studies, understanding the differences in focus may also explain the differing outcomes and conclusions. If a researcher's goal is to trace evidence for acquisition of a specific feature, perhaps direct correction (providing the most input for acquisition) gives the most efficient and explicit information to the learner (Ellis *et al.* 2008). If, however, the researcher's goal is to assess the success of possible strategies for developing effective metacognitive skills as well as revision and editing processes in student writers, then feedback methods that require more effort or engagement on the part of the learner may better address this different objective (Ferris 2006; Lalande 1982)⁴¹.

Pour finir, un autre élément pourrait avoir un impact sur l'efficacité des deux techniques correctives, à savoir le niveau de compétence en LC des apprenants qui, rappelons-le, est un niveau débutant. Différentes études, dont notre étude pilote, montrent que, puisque le feedback direct demande une charge cognitive d'élabora-

³⁹ Le feedback indirect, en revanche, est une stratégie *output pushing*, c'est-à-dire qu'elle ne donne qu'une évidence négative sur ce qui n'est pas acceptable en LC. Elle indique donc la présence de l'erreur et demande aux apprenants de produire un nouveau output, de s'autocorriger.

⁴⁰ « Il se peut que lorsque les élèves voient leurs erreurs corrigées peu de temps après avoir écrit le texte, ils intériorisent mieux la forme correcte. Il se peut que le plus grand effort cognitif dépensé pour effectuer leurs propres corrections soit neutralisé par le délai de compréhension de l'exactitude de la correction trouvée » (notre traduction).

⁴¹ « Comme pour les études sur la révision, la compréhension des différences d'orientation peut également expliquer les différents résultats et conclusions. Si le but du chercheur est de rechercher des preuves de l'acquisition d'un élément donné, peut-être qu'une correction directe (fournissant plus d'input pour l'acquisition) donne les informations les plus efficaces et explicites à l'apprenant (Ellis *et al.* 2008). Si, cependant, l'objectif du chercheur est d'évaluer le succès de stratégies possibles pour développer des compétences métacognitives efficaces ainsi que des processus de révision et chez les étudiants rédacteurs, alors les méthodes de feedback qui nécessitent plus d'efforts ou d'engagement de la part de l'apprenant pourraient mieux répondre à ce différent objectif (Ferris 2006 ; Lalande 1982) » (notre traduction).

tion inférieure par rapport au feedback indirect, il pourrait être plus efficace pour les apprenants de ce niveau de compétence, en particulier, pour le traitement des erreurs sur des structures complexes ou pas encore stabilisées/acquises.

5.4 Feedback correctif et type d'erreur

Dans les prochains paragraphes, nous analyserons le rapport entre le type d'erreurs produites par les apprenants et le feedback reçu. Cela nous permettra de répondre à la question de recherche n° 4 :

4. *Quels sont les effets du feedback direct et du feedback indirect selon le type d'erreur traité ?*

Nous avons consacré une partie de l'analyse à l'étude des erreurs présentes dans les textes et dans les réécritures produites lors des deux sessions de traitement, et une partie aux erreurs produites dans les productions écrites et orales des pré-tests et des post-tests immédiat et différé.

5.4.1 La phase de traitement

Suivant la procédure décrite dans § 4.4.2.2, pour chaque groupe expérimental, nous avons d'abord calculé le nombre d'erreurs par catégorie (morphosyntaxe MS, lexique L et orthographe O) produites dans le Texte A (TA) dans la première séance de la session A de traitement. Ensuite, nous avons compté le nombre d'erreurs de chaque catégorie qui avaient été corrigées dans la Réécriture A (RA) effectuée dans la deuxième séance de la session A de traitement. Nous avons ainsi calculé, pour chaque catégorie, le pourcentage d'erreurs corrigées (%EC) dans RA. La même démarche a été suivie pour le Texte B (TB) et la Réécriture B (RB) effectuées dans la seconde session (B) de traitement. Le tableau 16 montre le pourcentage d'erreurs corrigées pour chaque catégorie dans la RA et la RB du groupe feedback direct (GFD) et du groupe feedback indirect (GFI)⁴².

Tableau 16 – *Pourcentage d'EC pour chaque catégorie dans RA et RB du GFD et GFI*

Groupe		MS			L			O		
		Err	EC	%EC	Err	EC	%EC	Err	EC	%EC
RA	GFD	40	8	20,00 %	8	4	50,00 %	22	17	77,30 %
RB	GFD	26	14	53,80 %	4	2	50,00 %	15	11	73,30 %
RA	GFI	39	30	76,90 %	13	6	46,20 %	19	11	57,90 %
RB	GFI	38	23	60,50 %	2	0	0,00 %	25	11	44,00 %

⁴² Nous rappelons que la question de recherche concernant uniquement l'efficacité respective des deux techniques correctives, seuls les résultats de GFD et de GFI ont été pris en compte.

Dans le GFD, la catégorie dont le pourcentage d'erreurs corrigées est plus élevé tant dans RA que dans RB est l'orthographe, alors que dans le GFI, c'est la morphosyntaxe.

Nous pouvons en conclure que dans la réécriture du texte, le feedback indirect s'est avéré plus efficace pour le traitement des erreurs de morphosyntaxe ; en revanche, le feedback direct a été plus efficace pour le traitement des erreurs de lexique et d'orthographe.

5.4.2 Les tests

En ce qui concerne les types d'erreurs produites dans les productions écrites du pré-test et des deux post-tests, nous avons calculé pour chaque groupe expérimental le nombre d'erreurs de chaque catégorie (MS, L et O) et leur pourcentage sur le nombre total de mots dans les productions écrites du pré-test (PE1) et des deux post-tests (PE2 et PE3). Nous avons ensuite mesuré la variation (Var%) entre le pourcentage d'erreurs de chaque catégorie entre PE1 et PE2 et entre PE1 et PE3.

À l'oral, nous avons adopté la même procédure d'analyse suivie pour les productions écrites.

Les tableaux 17 et 18 synthétisent ces résultats :

Tableau 17 – *Variation relative par catégorie entre pré et post-tests écrits de GFD et GFI*

	<i>Groupe</i>	<i>Var%MS</i>	<i>Var%L</i>	<i>Var%O</i>
PE1-PE2	GFD	26,10 %	-29,80 %	-32,30 %
PE1-PE3	GFD	10,80 %	-12,20 %	-13,50 %
PE1-PE2	GFI	-5,30 %	68,80 %	-4,60 %
PE1-PE3	GFI	-15,30 %	174,20 %	-6,90 %

Tableau 18 – *Variation relative par catégorie entre pré et post-tests oraux de GFD et GFI*

	<i>Groupe</i>	<i>Var%MS</i>	<i>Var%L</i>
PO1-PO2	GFD	4,60 %	-100,00 %
PO1-PO3	GFD	0,50 %	-11,50 %
PO1-PO2	GFI	-5,40 %	20,80 %
PO1-PO3	GFI	-17,80 %	68,10 %

Dans le GFD, la catégorie dont le pourcentage d'erreurs diminue davantage dans les tests écrits (tableau 17) est l'orthographe, suivie du lexique. À l'oral (tableau 18) les erreurs de lexique diminuent. Les erreurs de morphosyntaxe augmentent tant à l'oral qu'à l'écrit.

Dans le GFI, l'on peut observer une diminution majeure des erreurs morphosyntaxiques par rapport aux erreurs orthographiques dans les deux post-tests écrits.

Les erreurs lexicales augmentent tant à l'écrit qu'à l'oral, mais cela pourrait être dû au fait que leur pourcentage initial dans le pré-test était déjà réduit⁴³.

Les résultats des post-tests écrits et oraux immédiats et différés montrent par conséquent que le feedback indirect a été plus efficace pour le traitement des erreurs morphosyntaxiques, tandis que le feedback direct a été plus efficace pour le traitement des erreurs lexicales et orthographiques.

5.4.3 Synthèse et discussion

Le tableau suivant résume les résultats concernant les effets des deux techniques correctives sur les différentes catégories d'erreurs dans la phase de traitement ainsi que dans les post-tests écrits et les post-tests oraux.

Tableau 19 – *Feedback plus efficace par catégorie d'erreur*

	<i>MS</i>	<i>L</i>	<i>O</i>
RA	FCI	FCD	FCD
RB	FCI	FCD	FCD
PE2	FCI	FCD	FCD
PE3	FCI	FCD	FCD
PO2	FCI	FCD	
PO3	FCI	FCD	

Les erreurs morphosyntaxiques portent le plus souvent sur des structures linguistiques gouvernées par des règles grammaticales (voir par exemple les erreurs de concordance entre articles, noms et adjectifs), tandis que les erreurs lexicales – comme la sélection du mot approprié – ne sont souvent pas gouvernées par des règles. D'après la distinction opérée par Ferris (1999, 2002), les premières seront donc considérées comme « traitables » tandis que les autres seraient « non traitables » par le feedback correctif. En ce qui concerne les erreurs orthographiques, nous supposons que l'orthographe représente un élément particulièrement difficile à maîtriser par nos apprenants tant en raison de leur niveau de compétence débutant⁴⁴ que de leurs habitudes d'apprentissage. En effet, comme nous avons pu le constater par les observations de la classe, les apprenants ont l'habitude de travailler surtout à l'oral et ce n'est que rarement qu'ils ont l'occasion d'effectuer des productions écrites. Cela pourrait expliquer pourquoi les apprenants, pour manque d'instruction explicite et d'occasions de pratiquer l'écriture, ne connaissent probablement pas les règles orthographiques en italien et ne peuvent pas y remonter pour s'autocorriger.

Les apprenants qui reçoivent du feedback indirect seraient en mesure de trouver la correction des erreurs morphosyntaxiques en retraçant la règle de la LC qui

⁴³ Seulement 8 erreurs avaient été produites dans la PE1 et 6 dans la PO1.

⁴⁴ D'après le référentiel du niveau A, les apprenants de ce niveau peuvent produire les principaux graphèmes de l'italien, bien qu'avec des dysgraphies qui nécessitent une collaboration de la part du récepteur pour être comprises.

les gouverne, lorsqu'ils la connaissent. C'est ce que nous pouvons remarquer dans l'exemple 18, dans lequel les apprenants ont écrit *non l'ha *trovato* (il ne l'a pas trouvé) avec le participe passé *trovato* accordé au masculin à la place de la forme correcte *trovata* accordée au féminin auquel le participe passé se réfère. Pour corriger l'erreur, les apprenants ont rappelé la règle de la concordance du participe passé avec le complément d'objet direct placé devant le verbe *avoir*.

- (18)⁴⁵
- 1 Juli : *non l'ha trovato* ça c'est accord
 - 2 Jule : parce que il y a le cod devant
 - 3 Juli : mais justement s'il y a le cod devant faut pas l'accorder
 - 4 Jule : beh si avec le truc *avoir*
 - 5 Juli : t'es sûre ?
 - 6 Jule : oui
 - 7 Juli : par exemple *les reines se sont succédées* (.) succédé c'est avec un *e* (.) *les reines se sont succédées* ça devrait s'écrire avec un *e*
 - 8 Jule : *se sont succédées* mais c'est le verbe être déjà devant donc ça s'accorde
 - 9 Juli : non *se sont succédées* se c'est cod donc ça s'accorde
 - 10 Jule : fin bref du coup tu mettrais quoi ?
 - 11 Juli : là je sais pas (.) on verra ça plus tard
 - 12 Jule : *l'ha trovata*

Pour les erreurs lexicales ou orthographiques qui ne suivent pas de règles précises, les apprenants auraient plus de difficulté à trouver la solution. Cela est illustré dans l'exemple suivant (19), dans lequel les apprenantes ayant reçu le feedback indirect n'arrivent pas à corriger l'erreur lexicale **fatto diverso*⁴⁶ et demandent l'aide de l'enseignante.

- (19)⁴⁷
- 1 Inè : [...] et *fatto diverso* on ne sait pas comment on dit (.) comment on dit le fait divers ? Un: un: ((elle demande à l'enseignante)) madame comment on dit fait divers ?
 - 2 San : *fatto di cronaca*
 - 3 Inè : *fatto di cronaca*

En ce qui concerne les erreurs d'orthographe, l'exemple 20 montre que les apprenants n'arrivent pas à trouver la solution correcte (*resterà*) de l'erreur **resterà* mais supposent que le mot s'écrit avec deux *t* (**resttera*).

- (20)⁴⁸
- 1 Cam : fait divers *che restero restera*
 - 2 Kév : c'est une faute d'orthographe
 - 3 Cam : oui
 - 4 Kév : il y a deux *t* peut être
 - 5 Cam : oui

⁴⁵ Exemple extrait de la révision A du binôme 5.

⁴⁶ Interférence avec le français *fait divers* alors qu'en italien on dit *fatto di cronaca*.

⁴⁷ Exemple extrait de la révision A du binôme 6 (GFI).

⁴⁸ Extrait de la révision A du binôme 10 (GFI).

Pour réviser ces erreurs, le fait de recevoir la forme correcte par l'enseignant pourrait sans doute être plus efficace. De fait, les problèmes susmentionnés ne se vérifient pas dans le groupe feedback direct. Cela est bien exemplifié pour les erreurs lexicales dans l'exemple (21) dans lequel, après avoir écrit *hanno *investito* (ils ont investi) au lieu de *hanno invertito* (ils ont inversé), Mar lit et accepte la correction reçue.

- (21)⁴⁹ 1 Jos : [...] (lisant le texte) *una corrente d'aria che ha invertito le etichette*
 2 Mar : *hanno invertito* (.) ok (continuant à lire) *i due corpi* [...]⁵⁰

En ce qui concerne les erreurs d'orthographe, l'exemple 22 montre que les apprenants qui avaient fait une erreur dans l'orthographe du mot *decorazione* (décoration) écrivant **decorazione* lisent la correction et constatent que le mot s'écrit avec un *z*.

- (22)⁵¹ 1 Jos : *nell'albero* j'ai fait une faute
 2 Mar : et *decorazione* c'est un *z*

Dans ces cas-ci, il est probable que, ne pouvant pas remonter à une règle précise pour corriger les erreurs lexicales et orthographiques susmentionnées et sans l'indication explicite (correction) fournie par l'enseignant à travers le feedback direct, les apprenants n'auraient pas pu trouver tous seuls la solution.

Un autre aspect essentiel à prendre en compte dans l'analyse de la relation qui s'établit entre l'efficacité du feedback correctif et le type d'erreur commise est le niveau de compétence des apprenants. Comme nous l'avons vu, un facteur qui influe sur la possibilité de traitement d'une forme linguistique par le feedback est le stade de développement de l'interlangue de l'apprenant. Le feedback serait plus efficace sur les structures que l'apprenant est prêt à acquérir⁵².

À notre avis, le fait de recevoir un type de feedback plutôt qu'un autre pourrait faire la différence à cet égard. En effet, les apprenants qui reçoivent du feedback indirect pourraient ne pas être autonomes et en mesure de corriger tout seuls les erreurs sur les structures trop au-dessus de leur niveau de compétence : leur effort cognitif serait par conséquent vain et cela pourrait risquer de les décourager.

Une solution possible serait ainsi celle de ne pas corriger les erreurs qui se trouvent trop au-dessus du stade de développement de l'IL de l'apprenant ou de les corriger par le feedback direct. Cela permettrait sûrement d'alléger la charge cognitive d'élaboration et, en même temps, de commencer à exposer les apprenants à de l'input qui favoriserait l'acquisition successivement, quand l'apprenant sera prêt à acquérir ces structures.

⁴⁹ Exemple extrait de la révision A du binôme 1 (GFD).

⁵⁰ Jos : [...] (lisant le texte) *un courant d'air qui a inversé les étiquettes*
 Mar : *ils ont inversé* (.) ok (continuant à lire) *les corps* [...]

⁵¹ Exemple extrait de la révision B du binôme 1 (GFD).

⁵² Voir la théorie de l'enseignabilité de Pieman et la notion de *developmental readiness* (§ 2.4.1).

5.5 *Observations conclusives*

À la lumière des résultats obtenus, nous pouvons donner une réponse aux questions de recherche initialement posées.

1.a Quels sont les effets du feedback, direct ou indirect, sur la réécriture du texte ?

1.b Quelle est la technique correctrice la plus efficace ?

Le feedback correctif a des effets positifs ; en effet, les apprenants qui ont reçu le feedback, qu'il soit direct ou indirect, corrigent un pourcentage plus élevé d'erreurs dans la réécriture du texte. Notre hypothèse initiale (1a) est donc confirmée.

Bien que la technique indirecte ait été plus efficace dans la réécriture A, si on prend en compte les résultats des deux groupes dans la réécriture B, on ne peut pas conclure qu'une technique est absolument plus efficace que l'autre dans la réécriture du texte. D'autres facteurs, comme la manière dont les apprenants élaborent le feedback, doivent être pris en compte pour mieux comprendre ce qui affecte l'efficacité du feedback. L'hypothèse 1b initialement formulée n'est, par conséquent, pas confirmée.

2.a Quels sont les effets de la manière dont les apprenants élaborent la correction sur la réécriture du texte ?

2.b Quelle est la relation entre le type de feedback reçu et la manière dont les apprenants élaborent la correction ?

La manière dont les apprenants élaborent la correction en phase de révision a des effets sur la réécriture du texte. En effet, les apprenants qui montrent un niveau d'engagement plus élevé ont de meilleurs résultats. Le fait de s'arrêter pour réfléchir sur l'erreur signalée par l'enseignant et d'essayer de comprendre le feedback reçu facilite la prise de la correction et mène à une amélioration de la correction dans la réécriture du texte.

Les deux types de feedback, en vertu de leur caractère plus ou moins explicite et de l'information qu'ils donnent, semblent mener à des comportements différents en phase d'élaboration. Cela confirme l'hypothèse 2b. Le feedback correctif indirect semble généralement pousser les apprenants à s'engager davantage dans la révision du texte. Néanmoins, d'autres facteurs comme la motivation des apprenants peuvent également influencer la manière dont ils élaborent le feedback reçu.

3.a Quels sont les effets du feedback, direct ou indirect, sur les productions écrites et orales subséquentes des apprenants ?

3.b Quelle est la technique correctrice la plus efficace ?

Par rapport au groupe de contrôle qui n'a pas reçu de feedback, les apprenants des groupes expérimentaux font en pourcentage moins d'erreurs dans les productions écrites et orales des post-tests immédiat et différé. Nous pouvons donc affirmer que le feedback correctif a des effets positifs sur l'acquisition linguistique et confirmer l'hypothèse de départ correspondante.

Quant à la question 3b, l'hypothèse initialement formulée était que le feedback indirect pourrait s'avérer plus efficace pour le processus d'acquisition linguistique. Or, contrairement à cette hypothèse, les résultats de l'expérimentation ont montré que les apprenants qui font moins d'erreurs tant dans le post-test immédiat que dans le post-test différé sont ceux qui ont reçu le feedback direct. Par conséquent, la technique corrective directe semble avoir des effets plus significatifs sur l'amélioration de la correction grammaticale des productions écrites et orales subséquentes à court et à moyen terme. Cette technique semble alors être la plus apte à promouvoir l'acquisition linguistique.

4. Quels sont les effets du feedback direct et du feedback indirect selon le type d'erreur traité ?

Les deux techniques correctives semblent avoir des effets spécifiques selon la catégorie d'erreur traitée. La technique corrective qui s'est avérée la plus efficace pour le traitement des erreurs morphosyntaxiques a été l'indirecte ; en revanche, la technique plus apte au traitement des erreurs lexicales et orthographiques a été la directe. Si l'on considère que les erreurs morphosyntaxiques portent généralement sur des formes gouvernées par des règles grammaticales, que les erreurs lexicales sont plus idiosyncratiques et que nos apprenants ont probablement une faible connaissance des règles orthographiques, ce résultat confirme l'hypothèse 4 que nous avons initialement formulée.

Les résultats obtenus nous permettent de tirer des conclusions par rapport à l'efficacité des deux techniques correctives. Leur différente efficacité semble ainsi principalement liée au type d'information fourni aux apprenants, à savoir la correction explicite de l'erreur dans le cas du feedback direct et une indication métalinguistique, donc implicite, sur le type d'erreur commise dans le cas du feedback indirect.

L'engagement élevé montré par les apprenants qui ont reçu le feedback indirect favorise la prise de la correction. Toutefois, l'effort cognitif des apprenants ayant reçu le feedback indirect serait mitigé, sur le plus long terme, par le fait de ne pas savoir si les hypothèses formulées au cours de la révision sont correctes ou non. De plus, ce feedback serait efficace dans le traitement des erreurs sur les éléments linguistiques qui correspondent au niveau de compétence des apprenants et/ou sur des éléments linguistiques gouvernés par des règles auxquelles les apprenants peuvent remonter pour s'autocorriger en autonomie, mais pas pour celles dans lesquelles le guidage de l'expert est encore nécessaire.

Le feedback direct demande un effort minimal d'élaboration de la correction. Ainsi, seuls les apprenants les plus motivés semblent s'engager à fond dans son élaboration. Néanmoins, il fournit aux apprenants de l'input en langue cible, ce qui pourrait favoriser l'acquisition linguistique. Cette technique s'avère donc plus efficace dans la production de nouveaux textes à court terme (une semaine) et moyen terme (un mois et demi). De plus, le feedback qui donne la solution de l'erreur est plus efficace pour le traitement des erreurs sur des éléments linguistiques qui sont au-dessus du niveau de compétence des apprenants ou sur les éléments idiosyncratiques.

PARTIE III

PROPOSITIONS PÉDAGOGIQUES

Propositions pédagogiques pour l'amélioration des pratiques correctives dans l'enseignement/apprentissage des langues

Nous sommes fortement persuadés de l'importance d'établir un lien étroit entre recherche en didactique et acquisition des langues et pratiques d'enseignement/apprentissage, et que les deux domaines doivent s'alimenter réciproquement. La recherche devrait ainsi apporter des réponses empiriquement motivées aux questionnements qui naissent dans la classe et, à leur tour, les pratiques pédagogiques devraient se baser sur les apports de la recherche pour optimiser l'enseignement/apprentissage des langues. Pour ces raisons, cette dernière partie se propose d'avancer des propositions d'optimisation didactique pour optimiser les pratiques correctives écrites en classe de langue.

Tout au long de cette étude, nous avons vu qu'il existe plusieurs techniques pour fournir le feedback correctif à l'écrit et nous nous sommes particulièrement concentrés sur le feedback direct et indirect. Nous avons ainsi pu constater que les effets de ces deux techniques correctives sur le développement des compétences en L2 des apprenants ne sont pas les mêmes. Par conséquent elles ne doivent pas être pratiquées de manière aléatoire : toute une série de critères de différentes natures demandent d'être pris en compte avant de procéder à la correction. Ainsi, le travail de l'enseignant ne s'achève pas une fois qu'il a fourni le feedback. Son guidage dans la phase d'élaboration des erreurs par les apprenants joue aussi un rôle capital dans le processus d'appropriation linguistique.

Dans les pages qui suivent, nous souhaitons mettre l'accent sur quelques pistes de réflexion concernant une approche plus constructive et adaptée du traitement de l'erreur de la part des enseignants dans les activités de classe. Ensuite, des exemples pratiques d'activités de réflexion sur l'erreur et le feedback correctif adressés à la formation des futurs enseignants seront fournis.

6.1 Partir de l'erreur pour planifier l'intervention corrective

Le pré-requis pour un traitement efficace des erreurs des apprenants réside dans l'attitude que l'enseignant a face aux erreurs. En effet, une attitude trop normative et l'assignation d'un statut négatif/néfastes aux erreurs risque d'être contre-productif pour leur traitement. Il est ainsi tout d'abord nécessaire que l'enseignant réfléchisse aux représentations des erreurs ainsi qu'à leur rôle dans l'apprentissage de la langue enseignée.

Dans le chapitre 1, nous avons vu qu'une attitude positive face à l'erreur contribue à la prise de conscience du fait que celle-ci est une manifestation du processus d'apprentissage et une trace visible des règles interlinguistiques en construction. Ce point reste encore problématique dans les représentations diffuses (surtout dans certaines cultures éducatives) sur la place de l'erreur dans l'apprentissage d'une langue.

Intervenant de manière réfléchie et non normative sur les erreurs, l'enseignant peut attirer l'attention de l'apprenant sur les formes encore à stabiliser en L2 et l'amener à modifier les hypothèses erronées qu'il a élaborées sur le fonctionnement de la LC. Cependant, pour être efficace, l'intervention de l'enseignant doit être calibrée sur les besoins des apprenants, d'où la nécessité de prendre toujours en compte leur niveau réel de compétence en LC et donc l'état de développement de leur IL à un moment donné de leur apprentissage, tout comme les langues de leur répertoire verbal. Avant d'intervenir sur les productions des élèves, l'enseignant devrait ainsi se poser un certain nombre de questions, à savoir :

- les éléments linguistiques visés par le feedback sont-ils facilement compréhensibles pour les apprenants ?
- quel est le degré de complexité de ces éléments par rapport à l'IL des apprenants et à leur niveau de compétence ?
- à quelle fréquence les apprenants ont-ils produit ces écarts ?
- s'agit-il d'erreurs systématiques ou pas ?
- y a-t-il une règle (morphosyntaxique, lexicale, orthographique) qui explique le fonctionnement de ces éléments, ou s'agit-il d'erreurs idiosyncratiques ?
- dans le premier cas, cette règle a-t-elle déjà fait l'objet d'un travail en classe ?
- les langues présentes dans leur répertoire verbal peuvent-elles expliquer la récurrence de certaines erreurs ?
- les connaissances et les compétences des apprenants sont-elles suffisantes pour les amener à une autocorrection, ou faut-il élaborer des supports de médiation pour mener à bien cette démarche ?

Ces questions indicatives ont pour objectif d'orienter l'enseignant, d'autant plus que nous avons vu que certains types d'erreurs sont plus « traitables » que d'autres à un moment donné de l'apprentissage. Les réponses apportées à ces quelques questions peuvent ainsi aider l'enseignant à choisir entre les différents types d'interventions, notamment :

- corriger toutes les erreurs ou pas : dans notre étude, nous avons fourni un feedback non focalisé sur toutes les erreurs produites par les apprenants, dans le but d'observer les effets du feedback sur différents types d'erreurs. Néanmoins, si cette façon de procéder répond à des besoins de recherche, elle n'est pas nécessairement la plus appropriée en classe. Ainsi l'enseignant, après avoir analysé les erreurs et avoir établi si elles sont calibrées par rapport au développement de l'IL des apprenants ou, en revanche, trop éloignées, va pouvoir décider de les corriger ou pas.

- choisir le feedback correctif approprié en fonction des trois paramètres suivants : le degré de complexité de l'erreur, l'état de l'IL des apprenants et les langues antérieurement acquises/apprises.

6.2 Choisir le feedback correctif approprié

Comme l'expliquent Guénette & Jean (2012), le choix du type de feedback n'est pas une question de préférence de la part de l'enseignant mais plutôt d'efficacité à un moment donné de l'apprentissage. Même si dans notre recherche nous avons corrigé toutes les erreurs du GFD avec le feedback direct et toutes les erreurs du GFI avec le feedback indirect, nous ne visions pas à identifier quelle technique correctrice était la plus efficace dans l'absolu (sur toutes les erreurs) ; notre propos a été avant tout d'analyser les effets des deux feedbacks sur différentes typologies d'erreurs repérées dans les productions des apprenants. Nous avons ainsi pu observer que les deux techniques correctives étudiées ont des effets différents selon le type d'erreur traitée. Le feedback indirect est efficace pour le traitement des erreurs qui portent sur :

- des éléments linguistiques qui correspondent au niveau de développement de l'IL des apprenants ;
- des éléments linguistiques qui sont légèrement au-dessus au niveau de développement de l'IL des apprenants ;
- des éléments linguistiques dont les apprenants connaissent la règle ;
- des éléments linguistiques que les apprenants sont en mesure d'auto-corriger.

Ce type de feedback doit être ainsi privilégié pour le traitement des erreurs post-systématiques qui montrent que l'apprenant connaît la règle mais n'arrive pas encore à l'employer dans tous les contextes d'application. Les activités de réflexion et de conceptualisation que l'enseignant mettra en place pourront alors favoriser la saisie de l'élément linguistique dans l'IL des apprenants. Cependant, nous tenons à souligner que les apprenants qui ont reçu le feedback indirect n'ont pas su si les solutions qu'ils avaient trouvées étaient exactes ou non. Cela pourrait avoir freiné leur intériorisation, rendant vain l'effort cognitif produit. Pour cette raison, dans ces cas précis, il serait sans aucun doute utile de la part de l'enseignant de fournir un deuxième feedback (préférentiellement direct) qui confirmerait ou infirmerait les solutions proposées.

Concernant le feedback direct, nous avons vu qu'il est plus apte au traitement des erreurs sur des éléments linguistiques idiosyncratiques ou plus complexes, que les apprenants ne seraient pas en mesure d'auto-corriger de manière autonome par rapport au niveau de développement de leur IL. Dans ce second cas, l'enseignant doit expliciter – et calibrer selon le niveau des apprenants – les informations métalinguistiques qui rendent le feedback plus saillant et qui, à travers l'explicitation, aident l'apprenant à mieux comprendre l'erreur pro-

duite. Ce type de feedback serait particulièrement approprié pour le traitement des erreurs systématiques qui montrent que l'apprenant est en train d'appliquer une règle interlinguistique qui ne correspond pas encore à celle de la LC (il pourrait s'agir ici également d'une forme fossilisée) : le feedback direct donne un modèle du fonctionnement correct de la LC qui peut ainsi entraîner l'apprenant à modifier la règle interlinguistique en question pour la rapprocher de celle de la LC.

6.3 Exemple d'activités adressées à la formation des futurs enseignants

À partir des considérations faites dans les paragraphes précédents, nous montrerons ici (figure 6) un exemple pratique d'activité adressée à des futurs enseignants de langue¹ pour les amener à réfléchir sur l'importance des erreurs des apprenants et du feedback correctif dans l'enseignement/ apprentissage des langues.

La première activité proposée est une activité de mise en situation visant à introduire le thème de l'erreur et à encourager la réflexion sur les représentations et attitudes face aux erreurs des apprenants.

De cette réflexion, il ressort qu'il existe deux manières de considérer les erreurs :

- par rapport à la L2 : écart de la norme ;
- par rapport à l'interlangue de l'apprenant : application (et manifestation) d'une règle interlinguistique, outil pour tester les hypothèses sur la L2.

De là l'importance de les analyser pour comprendre où est l'apprenant dans son parcours d'acquisition de la L2 et l'aider à progresser. Une analyse pratique des erreurs, fondée sur les différentes étapes discutées au chapitre 1, pourrait être faite à partir de l'Activité 2. Sur la base de cette analyse, l'on passe ainsi, dans l'Activité 3, à la phase de la correction choisissant le type de feedback le plus approprié en fonction de l'erreur produite. Enfin, l'Activité 4 demande aux futurs enseignants de choisir dans le texte une structure linguistique objet d'erreur et de proposer une activité de remédiation.

Ces activités encouragent la réflexion sur ses propres attitudes face aux erreurs des apprenants, montrant le rôle crucial que ces dernières occupent dans le processus d'apprentissage. Elles visent à mettre en relief qu'une analyse soignée des erreurs permet d'élucider les processus d'acquisition linguistique et d'élaborer, en conséquence, une réaction adéquate de la part de l'enseignant qui puisse aider les apprenants à progresser dans leur parcours d'appropriation de la L2.

¹ Les activités dans l'exemple sont pensées pour des (futurs) enseignants francophones de l'italien LE à partir des textes dans notre corpus (Activité 2). Néanmoins, des activités similaires peuvent être proposées également à des enseignants d'autres langues en changeant le support de l'Activité 2.

Figure 6 – Activités de réflexion adressées aux futurs enseignants

Activité 1. Qu'est-ce que l'erreur, selon vous ? Donnez une définition. Ensuite, dites si vous êtes d'accord ou pas avec les affirmations suivantes. Choisissez l'affirmation qui représente le mieux votre attitude face aux erreurs et une affirmation avec laquelle vous n'êtes pas du tout d'accord.

Affirmation	D'accord	Pas d'accord
L'erreur est la preuve de l'échec de l'apprentissage		
L'erreur est la preuve de l'inefficacité de l'enseignement		
L'erreur est la preuve de la volonté que l'apprenant a de communiquer		
L'erreur est inévitable dans l'apprentissage		
L'erreur est une fausse hypothèse sur le fonctionnement de la langue		
L'erreur doit être évitée à tout prix		
Toutes les erreurs doivent être corrigées par l'enseignant		
Les erreurs doivent être corrigées quand elles entravent la communication		

Activité 2. Analysez les erreurs présentes (identification, description, explication) dans le texte ci-dessous. Le texte est le résultat d'une activité de production écrite de niveau A2 dans laquelle il a été demandé aux apprenants de raconter une histoire à partir d'une série d'images.

È successo un incidente nella casa degli Armani. I gemelli si sono intossicati per colpa del gaz lasciato aperto. Uno è morto subito e l'altro è caduto in coma. A l'ospedale c'è stato una corente d'aria che a invertito la etichette. Hanno investito i due corpi e hanno messo il corpo sbagliato nella barra. Al momento dei funerali, il gemello che doveva essere all'ospedale nel coma si è sveglio subito nella barra, senza capire cosa succedeva e perché la gente stava facendo il suo funerale. L'ospedale si è scusato di questo disaggio.

Activité 3. À partir de l'analyse des erreurs effectuée dans l'activité 2, expliquez quelles erreurs vous corrigeriez et comment. Motivez vos choix.

Activité 4. Choisissez, parmi les erreurs dans le texte de l'activité 2, une structure linguistique objet d'erreur et proposez une activité de remédiation. Motivez le choix de la structure linguistique sélectionnée.

6.4 Favoriser la réflexion métalinguistique et l'autonomie des apprenants

La manière dont les apprenants élaborent le feedback est un autre aspect qui nous semble essentiel à travailler en classe de manière régulière. Le feedback correctif écrit a le mérite de déclencher chez les apprenants des mécanismes cognitifs internes et, en particulier, de favoriser la prise de conscience de l'écart entre leur production

² Adaptée par Bertocchini & Costanzo (2008).

et les formes correctes en LC. Cette conscientisation les amène à mobiliser et (ré) activer les connaissances linguistiques et métalinguistiques déjà acquises – concernant la LC et les autres langues de leur répertoire verbal – afin de comprendre et, en retour, d’élaborer l’erreur. En particulier, en ce qui concerne les connaissances relatives aux autres langues du répertoire verbal des apprenants, l’enseignant doit profiter des interférences que la confrontation entre les langues en présence permet d’effectuer, en favorisant à la fois une réflexion translangagière et le développement d’une conscience plurilingue. Rappelons que le recours à la LM et aux autres langues apprises antérieurement représente comme l’affirme Causa (2004 : 446) « une véritable stratégie d’apprentissage favorisant l’accès au sens en langue étrangère ».

En ce qui concerne les connaissances relatives à la langue objet d’apprentissage, le fait de réfléchir sur certains éléments précis peut conduire les apprenants à une meilleure compréhension des propriétés formelles et fonctionnelles de celle-ci. Cette réflexion ponctuelle les amènerait à reconsidérer leurs hypothèses sur le fonctionnement de la LC et leur permettrait de construire/modifier, à travers un processus de découverte progressive, la représentation mentale du fonctionnement de l’élément en question.

Pour guider davantage les apprenants dans l’élaboration du feedback, l’on pourrait ainsi leur demander de noter les erreurs produites, de voir s’il s’agit d’une interférence avec leur LM ou d’autres langues, ou encore de réfléchir à une règle de la LC qu’ils connaissent mais qu’ils n’ont pas respectée, etc. Néanmoins, il arrive que les apprenants, surtout ceux au niveau débutant, ne soient pas suffisamment autonomes pour accomplir la tâche seuls. La grille ci-dessous peut être proposée aux apprenants pour les guider davantage et les aider à développer leur conscience métalinguistique et, en dernier ressort, leur autonomie.

Figure 7 – Exemple de grille pour guider la révision des textes

<i>Erreur</i>	<i>Nature de l’erreur</i>	<i>Explication possible</i>	<i>Correction</i>
	Notez s’il s’agit d’une erreur de grammaire, de lexique ou d’orthographe.	Raison de l’erreur : par exemple interférence avec le français ou une autre langue que vous connaissez, règle de l’italien non respectée, etc.	

La grille a été développée sur la base de ce que nous avons observé dans les interactions entre les apprenants de notre échantillon de référence et, notamment, des stratégies qu’ils ont mises en œuvre pour réviser leurs textes. Les apprenants auxquels la grille sera administrée devront ainsi noter les erreurs produites et la correction qu’ils ont trouvée ou qui a été donnée par l’enseignant (selon qu’ils aient reçu le feedback direct ou indirect). Cela favorisera le repérage de l’écart entre leur production et la

forme correcte en L2. Ils devront également noter la catégorie linguistique concernée par l'erreur et donner une explication possible, en se demandant si elle vient par exemple de l'interférence avec leur LM ou d'autres langues dans leur répertoire verbal, ou d'une règle de l'italien qu'ils connaissent mais n'ont pas respectée. Ces activités favoriseraient le développement d'une conscience métalinguistique et de stratégies d'apprentissage comme celle d'avoir recours aux savoirs existants dans l'IL/aux autres langues de leur répertoire verbal. Ils seront ainsi guidés à réfléchir sur leurs propres écarts, ce qui peut amener à mieux mémoriser la forme correcte et à développer des stratégies d'auto-correction qui les aideront à devenir plus autonomes dans leur apprentissage.

Ainsi, dans une perspective d'optimisation de l'intervention pédagogique, il nous semble important de laisser aux apprenants du temps pour élaborer le feedback et réviser leur texte. En effet, cette tâche incite les apprenants à s'engager dans la réflexion métalinguistique et à développer des stratégies d'apprentissage menant à la négociation du sens et, plus largement, à « apprendre à apprendre ». À ce propos, l'expérimentation que nous avons menée nous a permis de comprendre l'importance de deux facteurs. Nous pensons notamment à l'emploi de la LM et au travail entre pairs dans la phase d'élaboration des erreurs.

Pour le premier point, l'élaboration du feedback étant une activité essentiellement métalinguistique, l'emploi de la L2 aurait représenté une charge cognitive trop importante, surtout pour des apprenants de niveau élémentaire. Par contre, l'emploi de la LM leur a permis de se concentrer entièrement sur la tâche à accomplir, donc sur la réflexion à mener. De cette manière, les apprenants sont arrivés à mobiliser davantage les connaissances générales qu'ils avaient sur la/les langues (CECRL, version française 2001). Le fait de passer par le LM dans une activité à dominante acquisitionnelle, telle que l'élaboration du feedback, nous semble par conséquent constituer un aspect essentiel de l'activité de (re)médiation cognitive.

Le second point, le travail entre pairs, a permis aux apprenants de confronter leurs savoirs et par-là, de systématiser leurs connaissances sur la LC, d'apprendre les uns des autres dans une perspective de co-apprentissage, et de s'engager dans des activités de négociation sur la forme pour arriver, finalement, à la co-construction du savoir en interaction. Un travail en individuel n'aurait pas rendu possible cette co-construction et aurait probablement été beaucoup moins riche. Ce second facteur nous paraît ainsi nécessaire pour réaliser ce type de travail et développer une attitude réflexive chez les apprenants.

Pour faire le point, le feedback correctif écrit permet d'attirer l'attention des apprenants sur les formes linguistiques problématiques et d'engendrer une réflexion sur le fonctionnement de la LC à partir des difficultés effectivement rencontrées (erreurs). Mener graduellement les apprenants à détecter dans leurs productions les erreurs, réfléchir aux corrections, mesurer l'impact que les autres langues ont dans leur apprentissage et intégrer les formulations correctes dans les productions subséquentes sont ainsi autant d'opérations que l'enseignant peut mettre en place et qui contribuent grandement à la création de contextes potentiellement acquisitionnels. Dans ce travail,

l'enseignant aura essentiellement la fonction d'organisateur et de médiateur linguistique entre la LC et les apprenants, mais aussi de médiateur cognitif entre les erreurs produites et la manière de les corriger/traiter. Nous revenons donc à ce que nous avons affirmé au tout début de ce chapitre, à savoir que l'intervention de l'enseignant ne se limite pas à corriger, mais consistera principalement à guider les apprenants vers la découverte de la forme correcte. Le feedback n'est que l'étape initiale d'une démarche beaucoup plus complexe qui relève d'une forme d'étayage. Elle permet de segmenter les différentes phases du traitement des erreurs pour ensuite les articuler afin que les éléments de la LC soient progressivement intégrés dans l'IL des apprenants.

6.5 *Observations conclusives*

Pour conclure ce chapitre, nous allons synthétiser les quelques principes-guides adressés aux enseignants pour l'optimisation des pratiques correctives en classe de langue :

- développer une attitude positive envers les erreurs et le feedback correctif ;
- analyser les écarts produits avant de procéder à la correction (se questionner sur leur fréquence, systématicité, degré de complexité par rapport au niveau de compétence des apprenants, etc.) ;
- choisir les erreurs à corriger et varier le feedback en fonction de la complexité et de la nature de l'erreur à traiter par rapport au niveau de compétence des apprenants ;
- fournir régulièrement le feedback pour amener les apprenants à réfléchir sur leurs propres erreurs. Laisser du temps après la remise d'une copie afin que les apprenants puissent réfléchir sur leurs erreurs et réviser leurs textes, ces activités constituant des temps forts de l'apprentissage ;
- privilégier le travail entre pairs pour que les apprenants puissent s'entraider dans cette tâche qui, surtout pour les apprenants au niveau débutant, pourrait s'avérer complexe ;
- éventuellement) fournir aux apprenants une grille pour les guider dans la révision ;
- permettre aux apprenants d'utiliser leur LM (ou langue de scolarisation) afin qu'ils puissent se concentrer entièrement sur la révision et ce même aux niveaux de compétence les plus élevés ;
- si l'on adopte un feedback indirect, prévoir un deuxième feedback pour confirmer/infirmer les solutions trouvées ;
- outre les séances de remédiation, prévoir des séances pour aider les apprenants à développer leurs propres stratégies d'apprentissage.

Ce guidage progressif et ciblé de la part de l'enseignant permettrait aux apprenants d'accroître leur autonomie d'apprentissage à travers l'emploi de stratégies de repérage de la forme linguistique objet de l'erreur, le passage plus rapide de la prise à la saisie de l'élément corrigé et, enfin, le réemploi de la forme dans de nouveaux contextes de production.

Conclusion

Ce travail de recherche s'inscrit dans la suite d'une longue réflexion se proposant de comparer les effets des deux techniques correctives, le feedback direct et le feedback indirect, dans le processus d'apprentissage et d'acquisition de l'italien LV3. L'analyse fine de ces deux techniques correctives sur le développement des compétences linguistiques (écrites et orales) chez des jeunes apprenants de niveau A1/A2 a pris également en compte l'impact que d'autres variables, affectant l'assimilation du feedback, peuvent avoir dans ce processus complexe de remédiation cognitive.

Nous avons ainsi élaboré un certain nombre d'hypothèses de départ qui ont constitué le fil rouge de notre réflexion et de l'analyse menée sur le corpus collecté. Pour les vérifier, nous avons conduit une étude expérimentale sur 26 étudiants francophones apprenant l'italien comme LV3 au Lycée Victor Louis de Bordeaux.

Pour la mise en place de la méthodologie d'enquête et de la méthodologie d'analyse, nous nous sommes fondés sur les études récentes sur le feedback correctif écrit, tout en les adaptant à nos objectifs et contexte d'expérimentation. L'expérimentation que nous avons mise en place a demandé un protocole rigoureux. La pré-enquête a permis ainsi de recueillir des données descriptives préliminaires sur le contexte d'enseignement de la langue et sur le profil biographique et linguistique des apprenants concernés dans l'expérimentation. Ces données exploratoires ont représenté une base fiable à partir de laquelle nous avons ensuite élaboré notre expérimentation et collecté le corpus de référence. La récolte des données a demandé un déroulement soigné des étapes, à savoir : le pré-test, le traitement avec le feedback correctif, le post-test immédiat et le post-test différé. Grâce à ces différentes étapes, nous avons finalisé la récolte d'un corpus fiable et cohérent de données empiriques longitudinales écrites et orales. Pour l'analyse de ces données, nous avons opté pour une approche méthodologique combinée, à la fois qualitative-observationnelle et quantitative-expérimentale afin d'avoir – autant que faire se peut – une vision exhaustive du phénomène étudié.

L'analyse quantitative et qualitative du corpus de référence a montré que les apprenants des groupes expérimentaux (groupe feedback direct = GFD et groupe feedback indirect = GFI) qui ont reçu le feedback correctif direct et indirect ont obtenu des résultats significativement meilleurs que les apprenants du groupe de contrôle (GC) qui n'ont pas reçu de feedback. Observant la manière dont les apprenants ont révisé leurs textes, nous avons pu constater que le feedback correctif est une forme d'étayage qui attire l'attention des apprenants sur les écarts entre leur production et la forme attendue en LC. Il déclenche ainsi des mécanismes cognitifs internes d'élaboration de l'écart repéré – généralement différents dans le GFD et

le GFI – qui porte ensuite à une première prise de l'élément linguistique dans l'IL des apprenants. Quant aux apprenants du GC, en l'absence de l'étaillage de l'enseignant, ils ne sont pas en mesure de repérer les erreurs produites et par conséquent de les corriger dans la réécriture du texte. Cela est vraisemblablement dû au fait que, considérant leur niveau de compétence (débutant) et l'état de développement de leur IL, ils ne sont pas encore autonomes dans l'accomplissement de cette tâche cognitive complexe.

Une fois confirmé que le feedback correctif a des effets positifs sur la réécriture du texte, nous nous sommes penchés sur le type de feedback reçu. L'analyse comparative entre les résultats obtenus par le GFD et ceux du GFI dans la réécriture a soutenu notre hypothèse selon laquelle les apprenants du GFI obtiennent des résultats bien meilleurs que les apprenants du GFD dans la réécriture A ; mais elle a aussi montré que, dans la réécriture B, la différence entre les deux groupes n'est plus saillante. En conséquence, à partir des données dont nous disposons, nous ne pouvons pas affirmer qu'une technique correctrice est plus efficace que l'autre dans la réécriture du texte.

Concernant les hypothèses formulées autour de l'élaboration du feedback, les apprenants (du GFI et du GFD) qui ont montré un niveau d'engagement élevé dans l'élaboration de la correction obtiennent des résultats meilleurs que ceux atteints par les apprenants ayant montré un niveau d'engagement faible, et ce dans les deux réécritures. Cela signifie que la manière dont les apprenants élaborent le feedback a un réel impact sur l'efficacité du feedback reçu, qu'il soit direct ou bien indirect.

Quant au rapport entre le type de feedback reçu et la manière dont il a été élaboré par les apprenants, les résultats de notre étude confirment l'hypothèse d'après laquelle les deux techniques correctrices entraîneraient des mécanismes différents d'élaboration en raison du type d'information (et d'étaillage) qu'elles fournissent. Si l'on considère que pour que l'étaillage de l'enseignant soit efficace, il doit fournir à l'apprenant une aide pour qu'il puisse accomplir de manière autonome l'élaboration de l'erreur produite, les analyses que nous avons effectuées montrent que le feedback indirect fournit une forme d'étaillage plus efficace. La technique indirecte a engendré une réflexion métalinguistique et une élaboration cognitive plus fouillée. Quant au feedback direct, s'il a permis de corriger plus rapidement l'erreur produite, il a aussi révélé que, dans la majorité des cas, les apprenants se sont limités à lire et prendre connaissance de la correction sans aucune élaboration active de leur part.

Concernant les effets du feedback correctif sur l'acquisition linguistique, l'analyse du corpus de référence nous a permis de constater que les apprenants des deux groupes expérimentaux (GFD et GFI), qui ont reçu le feedback écrit, améliorent la correction de leurs productions non seulement écrites mais également orales ; ce qui, dans notre perspective, doit être interprété comme une autre marque du développement de leur IL. Quant aux apprenants du groupe de contrôle, tout en montrant une amélioration dans le post-test immédiat écrit, le pourcentage d'erreurs dans leurs productions subséquentes est resté stable et a augmenté à l'oral. Une ex-

plication de ce phénomène pourrait être que, sans correction de la part de l'expert, le rythme d'apprentissage est plus lent et que la motivation concernant l'accomplissement des tâches demandées subit une diminution dans la durée. Au vu de ce que nous venons de mentionner, nous pouvons conclure que le feedback correctif a des effets positifs sur l'acquisition linguistique.

Quant à la comparaison entre les deux techniques correctives, contrairement à ce que nous avons supposé au début de notre réflexion, les apprenants ayant reçu le feedback direct font moins d'erreurs que ceux ayant reçu le feedback indirect, tant dans le post-test immédiat que dans le post-test différé écrit et oral. Cette technique peut être ainsi jugée comme la plus efficace.

Enfin, quant à la comparaison entre les deux techniques correctives selon la catégorie d'erreurs traitée, l'analyse des données a montré que le feedback indirect a été le plus efficace pour le traitement des erreurs de morphosyntaxe sur les structures linguistiques dites « traitables » qui sont plus faciles à être remédiées, à condition toutefois que la règle ait déjà fait l'objet d'un travail explicite en classe. En revanche, le feedback direct reste plus efficace pour le traitement des erreurs lexicales qui représentent des formes plus idiosyncratiques, ce que nous avons appelé plus haut des formes « non traitables ».

À partir de l'analyse de l'ensemble des données récoltées et des conclusions que nous avons pu avancer, nous avons souhaité formuler dans la dernière partie de ce travail quelques propositions et pistes pédagogiques visant l'amélioration des pratiques correctives en classe de langue et, par-là, l'optimisation du processus d'apprentissage. Il nous a en effet semblé important de créer un lien entre la recherche et l'intervention pédagogique. Nous avons ainsi tenu à souligner l'importance de partir d'une analyse soigneuse des erreurs des apprenants pour choisir le feedback le plus approprié. Nous avons également insisté sur la nécessité de guider régulièrement les apprenants et leur laisser du temps pour élaborer les corrections afin de les amener progressivement à réfléchir sur les écarts produits. La réflexion métalinguistique et la médiation cognitive ainsi appréhendées jouent un rôle capital dans le processus d'appropriation linguistique.

Comme toute recherche, notre travail n'est pas exempt de limites. C'est sur ces dernières que nous voudrions maintenant nous arrêter, ainsi que sur les possibles améliorations et prolongements envisagés. La première limite concerne le lieu de l'expérimentation. En effet, afin de garantir la validité écologique des résultats, nous avons procédé à des observations dans des classes de langue authentiques. Ce choix a nécessairement impacté le nombre de participants et les résultats obtenus, l'italien restant une langue « minoritaire » quant aux effectifs inscrits dans ces classes. Afin d'éviter cette difficulté, il serait ainsi souhaitable de répliquer l'étude sur un échantillon plus ample d'étudiants et d'en vérifier la validité par des statistiques inférentielles que nous n'avons pas pu effectuer à cause du nombre restreint d'informateurs constituant notre échantillon de référence. Par ailleurs, l'échantillon devrait également être complexifié avec la prise en compte de différents niveaux de compétence

linguistique des informateurs afin de voir si les deux techniques correctives étudiées produisent les mêmes effets sur des apprenants de niveaux différents.

Une autre limite concerne la durée de l'étude, qui a été contrainte par l'échéance de notre contrat d'assistante de langue dans le lycée dans lequel nous avons conduit l'expérimentation. En défendant l'idée que les travaux sur l'acquisition doivent s'appuyer sur des corpus longitudinaux et transversaux, il serait profitable de prolonger la durée du traitement avec le feedback car, comme nous l'avons vu, l'exposition prolongée au feedback est nécessaire pour mesurer ses effets sur le développement linguistique. Prolongeant la durée du traitement, la phase des post-tests pourrait être mieux étalée afin de pouvoir observer les effets du feedback sur le plus long terme et vérifier la consolidation des éléments linguistiques analysés dans l'IL des apprenants.

Concernant maintenant les prolongements possibles, l'ampleur du sujet de recherche choisi et les nombreuses variables inhérentes à ce sujet, nous ont peu à peu amenée à nous questionner sur d'autres éléments que nous n'avions pas prévus en amont et que nous n'avons pas pu approfondir dans le présent travail. Ces éléments constituent autant de pistes de recherche à explorer.

Nous pensons plus particulièrement à une prise en compte plus ciblée des facteurs d'ordre personnel comme la motivation des élèves. Même si ce point a été mentionné à plusieurs reprises, il reste néanmoins marginal alors que son impact devrait être examiné de manière systématique avec des moyens d'analyse plus sophistiqués (notamment des tests ciblés sur cet aspect).

Un autre élément qui mérite de l'attention concerne la relation entre la langue – objet d'apprentissage – et les langues du répertoire linguistique des apprenants. Dans une optique plurilingue, il serait intéressant de conduire une étude de cas sur l'impact que les autres langues ont sur l'élaboration du feedback et sur la motivation des apprenants et si, selon les langues (plus ou moins éloignées/proches typologiquement) les effets du feedback varient.

Un dernier aspect sur lequel nous souhaitons mettre l'accent est que, dans cette recherche, nous nous sommes principalement concentrés sur les dimensions cognitives et comportementales de l'engagement des apprenants alors que, nous l'avons vu, l'engagement affectif des élèves et leurs attitudes face au feedback sont des éléments à prendre également en compte et qui s'avèrent désormais nécessaires pour compléter notre recherche. Ainsi, les recherches prenant en compte les variations individuelles seraient désormais indispensables pour comprendre, de manière plus globale et holistique, les différents rôles et fonctions du feedback correctif à l'écrit.

Pour conclure, nous souhaitons souligner l'intérêt de notre étude qui réside dans le fait d'avoir pu démontrer les effets positifs du feedback correctif écrit sur l'apprentissage de l'italien, langue pour laquelle, à la différence de l'anglais L2, peu d'études existent, tout au moins à notre connaissance. Par rapport aux autres recherches sur le feedback correctif écrit, dont la plupart se limitent à en observer les effets sur la production écrite des apprenants, notre étude a traité également des effets du feedback dans les productions orales des apprenants grâce à l'élaboration

d'un protocole d'enquête et à une méthodologie d'analyse rigoureuse. Cet aspect central, avec la mise en relation de la manière dont le feedback est élaboré par les apprenants et l'impact que leur motivation a sur l'élaboration des erreurs, nous semble un premier pas vers une analyse plus complète de ce phénomène complexe qu'est le feedback. N'oublions toutefois pas que les résultats issus de notre étude doivent être traités avec prudence et idéalement confirmés par de futures recherches longitudinales sur un échantillon d'informateurs plus ample.

Nous espérons que notre étude aura apporté une contribution solide sur le sujet traité. Loin d'être un produit fini, notre souhait est qu'elle puisse inciter les lecteurs à se poser un certain nombre de questions de fond qui contribueront à faire avancer la recherche en didactique des langues en l'articulant avec l'acquisition, domaines qui restent encore trop souvent dissociés.

Remerciements

Je tiens à remercier tous ceux qui, d'une manière ou d'une autre, m'ont aidée à mener à bien ce travail.

Je remercie Mariella Causa et Elena Nuzzo pour leur patience, disponibilité et pour l'attention scrupuleuse qu'elles ont dédiée à mon travail. Leurs critiques constructives m'ont poussée à aller toujours plus loin dans la réflexion.

Je tiens à remercier Giuseppe Bove, Diego Cortés Velásquez et Stefano Rastelli pour leurs conseils sur l'analyse des données. Je remercie également Sandra Benazzo, Bruno Di Biase, Elisabetta Bonvino, Martine Marquillo et les réviseurs de cet ouvrage qui ont consacré une partie de leur temps à lire mon travail et m'ont donné des conseils précieux pour l'améliorer.

Je remercie les enseignantes et les étudiants d'italien du Lycée Victor Louis de Bordeaux, et en particulier Sandrine de Nardi, Laura Maggini et Sonia Souriguère pour m'avoir permis de recueillir les données sur lesquelles se fonde cette recherche.

Je tiens à remercier l'*Associazione Italiana di Linguistica Applicata (AIItLA)* de m'avoir choisie comme bénéficiaire du prix AIItLA et d'avoir ainsi financé la publication de cet ouvrage.

Je remercie toute ma famille, et surtout Paola pour son encouragement et son soutien et ma mère Rosa Maria pour avoir trouvé la force de dépasser tout obstacle pour être à mes côtés.

Pour finir, je remercie mon père Roberto qui a été le premier à croire en mes capacités, même lorsque je n'arrivais pas à les voir moi-même. J'espère que tu es fier de moi, où que tu sois.

Bibliographie

- Alber, Jean-Luc & Py, Bernard. 1986. Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle: interparole, coopération et conversation. *Études de linguistique appliquée* 61. 78-90.
- Alberti, Livia & Nuzzo, Elena. 2014. Uno studio di caso sull'elaborazione e l'utilizzo del feedback scritto in apprendenti di italiano L2. *Italiano LinguaDue* 6(2). 1-14.
- Aljaafreh, Ali & Lantolf, James. 1994. Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development. *The Modern Language Journal* 78(4). 465-483.
- Allwright, Dick. 1988. *Observation in the classroom*. Londres, New York: Longman.
- Andersen, Roger. 1979. Expanding Schumann's pidginization hypothesis. *Language Learning* 29. 105-119.
- Andersen, Roger. 1983. *Pidginization and creolization in language acquisition*. Rowley: Newbury House.
- Anderson, John R. 1987. Skill acquisition: Compilation of eak-Methodes problem solutions. *Psychological Review* 94(2). 192-210.
- Anderson, John R. 1995. ACT: A simple theory of complex cognition. *American Psychologist* 51(4). 355-365.
- Andorno, Cecilia M. 2017. Definire l'oggetto: che cos'è una seconda lingua e che cosa significa acquisire una lingua. In Andorno, Cecilia & Valentini, Ada (a cura di), *Verso una nuova lingua. Capire l'acquisizione di L2*, 3-28. Torino: UTET Università.
- Ashwell, Tim. 2000. Patterns of teacher response to student writing in a multiple-draft composition classroom: Is content feedback followed by form feedback the best method?. *Journal of Second Language Writing* 9(3). 227-257.
- Austin, John L. 1962. *How to do things with words*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bailini, Sonia L. & Consonno, Silvia. 2002. *Ricette per parlare: attività e giochi per la produzione orale*. Alma Edizioni.
- Bailly, Danielle. 1998. Didactique scolaire: le rôle de la conceptualisation grammaticale dans l'apprentissage de la compréhension et de l'expression en langue étrangère. *Études de linguistique appliquée*. 325-344.
- Bange, Pierre. 1987. La régulation de l'intercompréhension dans la communication exolingue. *Contribution à la Table ronde du Réseau européen de laboratoires sur l'acquisition des langues*. La Baume les Aix.
- Bange, Pierre. 1992. À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). *Acquisition et interaction en langue étrangère* 1. 53-85.

- Bange, Pierre. 1996. Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère. *Les Carnets du Cediscor. Publication du Centre de recherches sur la didacticité des discours ordinaires* 4. 189-202.
- Bange, Pierre. 2002. L'usage de la règle dans l'enseignement et l'apprentissage de langue étrangère. In Cicurel, Francine & Véronique, Daniel (éds.), *Discours, action et appropriation des langues*, 21-36. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle.
- Bange, Pierre. 2005. *L'apprentissage d'une langue étrangère: cognition et interaction*. Paris: Editions L'Harmattan.
- Behrent, Sigrid. 2007. *La communication interalloglotte*. Paris : Editions L'Harmattan.
- Bellack, Arno. 1966. *The Language of the Classroom*. New York: Teachers College Press.
- Berruto, Gaetano. 1987. *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Roma: Carocci.
- Berthoud, Arnaud & Py, Bernard. 1979. Etude des processus d'apprentissage de L2: contraintes déictiques sur l'emploi de quelques verbes de mouvement en français, allemand et espagnol. *Encrages, numéro spécial Linguistique appliquée*. 22-31.
- Berthoud, Arnaud & Py, Bernard. 1993. *Des linguistes et des enseignants: maîtrise et acquisition des langues secondes*. Berne: Peter Lang.
- Bertocchini, Paola & Costanzo, Edvige. 2008. *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. CLE international.
- Besse, Henri & Porquier, Rémy. 1984. *Grammaire et didactique des langues*. Paris: Hatier-Didier.
- Bettoni, Camilla & Di Biase, Bruno. 2009. Come sviluppare la resa in grammatica del lessico in italiano L2: un esperimento in una scuola primaria di Sydney. *Studi di glottodidattica* 1(2). 80-92.
- Billiez, Jacqueline & Millet, Agnès. 2001. Représentations sociales: trajets théoriques et méthodologiques. In Moore, Daniel (éd.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*, 31-49. Crédif: Didier.
- Bitchener, John. 2008. Evidence in support of written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing* 17(2). 102-118.
- Bitchener, John. 2012. Written corrective feedback for L2 development: Current knowledge and future research. *TESOL Quarterly* 46(4). 855-860.
- Bitchener, John. 2017. Why some L2 learners fail to benefit from written corrective feedback. In Nassaji, Hossein & Kartchava, Eva (eds.), *Corrective feedback in second language teaching and learning*, 129-140. New York: Routledge.
- Bitchener, John. 2019. The intersection between SLA and Feedback Research. In Hyland, Ken & Hyland, Fiona (eds.), *Feedback in second language writing: Contexts and issues*, 90-91. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bitchener, John & Ferris, Dana R. 2012. *Written corrective feedback in second language acquisition and writing*. New York: Routledge.
- Bitchener, John & Knoch, Ute. 2008. The value of written corrective feedback for migrant and international students. *Language teaching research* 12(3). 409-431.
- Bitchener, John & Knoch, Ute. 2009. The contribution of written corrective feedback to language development: A ten month investigation. *Applied linguistics* 31(2). 193-214.

- Bitchener, John & Knoch, Ute. 2010a. Raising the linguistic accuracy level of advanced L2 writers with written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing* 19(4). 207-217.
- Bitchener, John & Knoch, Ute. 2010b. Written corrective feedback and advanced ESL learners. *Journal of Second Language Writing* 19(4). 207-217.
- Bitchener, John & Knoch, Ute. 2015. Written corrective feedback studies: Approximate replication of Bitchener & Knoch (2010a) and Van Beuningen, De Jong & Kuiken (2012). *Language Teaching* 48(3). 405-414.
- Bitchener, John & Storch, Neomy. 2016. *Written corrective feedback for L2 development*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bitchener, John & Young, Stuart & Cameron, Denise. 2005. The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing. *Journal of second language writing* 14(3). 191-205.
- Bloomfield, Leonard. 1933. *Language*. New York: Holt.
- Bourdieu, Pierre. 1982. *Ce que parler veut dire*. Paris: Fayard.
- Bruner, Jerome. 1981. *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Bruton, Anthony. 2009. Designing research into the effects of grammar correction in L2 writing: Not so straightforward. *Journal of Second Language Writing* 18(2). 136-140.
- Bouchard, Robert. 1984. *Interactions: les échanges langagiers en classe de langue* (Vol. 28). Grenoble: Editions littéraires et linguistique de l'université de Grenoble.
- Bouchard, Robert & Dabène, Michel. 1980. *Liaison, langage, activité d'éveil, dans des classes de l'école élémentaire comportant une proportion variable d'enfants étrangers*. Grenoble III: CDF.
- Canale, Michael & Swain, Merrill. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics* 1(1). 1-47.
- Causa, Mariella. 2002. *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère: stratégies d'enseignement bilingues et transmission de savoirs en langue étrangère*. Berne: Peter Lang.
- Causa, Mariella. 2004. Langue officielle, langue seconde, langue proche, langue voisine... Bref, l'italien dans tous ses états ! *Études de linguistique appliquée* 136(4). 419-448.
- Causa, Mariella. 2005. Déplacement, passages et rencontres des frontières linguistiques dans l'apprentissage d'une langue nouvelle. *Synergie France* (4). 212-219.
- Causa, Mariella. 2018. Observer et analyser les pratiques pédagogiques et didactiques à travers les corpus: des données in progress. *International Journal of Cross-Cultural Studies and Environmental Communication* 7(1). 27-34.
- Chandler, Jean. 2003. The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of Second Language Writing* 12(3). 267-296.
- Chandler, Jean. 2004. A response to Truscott. *Journal of Second Language Writing* 4(13). 345-348.
- Chomsky, Noam. 1965. De quelques constantes de la théorie linguistique. *Diogène* (51). 4-21.
- Chomsky, Noam. 1970. *Le langage et la pensée*. Paris: Payot.
- Christenson, Sandra & Reschly, Amy & Wylie, Cathy. 2012. *Handbook of Research on Student Engagement*. Heidelberg: Springer.

- Cicurel, Francine. 2011. De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral: une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique* (149-150). 41-55.
- Cicurel, Francine & Blondel, Eliane. 1996. *La construction interactive des discours de la classe de langue* (Vol. 4). Paris: Presses Sorbonne Nouvelle.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris: Didier.
- Conseil de l'Europe. 2018. *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Paris: Didier.
- Corder, Stephen P. 1967. The significance of learner's errors. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 5(1-4). 161-170.
- Corder, Stephen P. 1971. Idiosyncratic dialects and error analysis. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 9(2). 147-160.
- Corder, Stephen P. 1974. Error analysis. *The Edinburgh course in applied linguistics* 3. 122-131.
- Corder, Stephen P. 1981. *Error analysis and interlanguage* (Vol. 112). Oxford: Oxford University Press.
- Cosereanu, Elena. 2010. *Le rôle de la négociation et de la rétroaction corrective dans l'acquisition des langues secondes: la situation des tâches d'interaction en communication synchrone étudiée sur le cas du français langue étrangère*. Doctoral dissertation, Université de Compiègne.
- Coseriu, Eugenio. 1952. *Sistema, norma y habla: con un resumen en alemán*. Montevideo: Universidad de la República. Facultad de Humanidades y Ciencias. Instituto e Filología. Departamento de Lingüística.
- Coseriu, Eugenio. 1973. *Sincronía, diacronía e historia* (Vol. 193). Madrid: Gredos.
- Coste, Daniel & Cavalli, Marisa. 2015. *Education, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des politiques éducatives.
- Coste, Daniel & Courtillon, Janine & Ferenczi, Victor & Martins-Baltar, Michel & Papo, Eliane & Roulet, Eddy. 1976. *Un niveau-seuil*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Coste, Daniel & Moore, Danièle & Zarate, Geneviève. 1997. *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.
- Cozzi, Nazzarena & Federico, Francesco & Tancorre, Adriana. 2005. *Caffè Italia 1: corso di italiano*. Recanati: ELI Publishing group.
- Cuq, Jean-Pierre. 1996. *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris: Didier-Hatier.
- Cuq, Jean-Pierre. 2003. *Dictionnaire de didactique du français*. Paris: CLE international.
- Cuq, Jean-Pierre & Gruca, Isabelle. 2005. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Dabène, Louise. 1994. *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues: les situations plurilingues*. Paris: Hachette.
- Debyser, Francis & Houis, Maurice & Rojas, Colette. 1967. *Grille de classement typologique des fautes*. Sèvres: CIEP Centre international d'études pédagogiques.

- DeKeyser, Robert M. 1998. Beyond Focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. In Doughty, Catherine & Williams, Jessica (eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*, 42-63. Cambridge: Cambridge University Press.
- DeKeyser, Robert M. 2007. *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Demaizière, François & Nancy-Combes, Jean-Paul. 2005. Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)* 8(1). 45-64.
- De Pietro, Jean F. & Matthey, Marinette & Py, Bernard. 1989. Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. In *Actes du troisième colloque régional de linguistique* (99-124). Université des sciences humaines et Université Louis Pasteur de Strasbourg.
- Dorian, Nancy C. 1977. The problem of the semi-speaker in language death. *Linguistics* 191(15). 23-32.
- Dulay, Heidi C. & Burt, Marina K. & Krashen, Stephen D. 1982. *Language two*. New York: Oxford University Press.
- Durkheim, Emile. 1898. Représentations individuelles et représentation collectives. *Revue de métaphysique et de morale* 6(3). 273-302.
- Ellis, Nick C. 1994. *Implicit and explicit learning of languages*. London: Academic Press.
- Ellis, Rod. 1992. Learning to communicate in the classroom. *Studies in Second Language Acquisition* 14. 1-23.
- Ellis, Rod. 2006. Current issues in the teaching of grammar: A SLA perspective. *TESOL quarterly* 40(1). 83-107.
- Ellis, Rod. 2008. A typology of written corrective feedback types. *ELT journal* 63(2). 97-107.
- Ellis, Rod. 2010. Epilogue: A framework for investigating oral and written corrective feedback. *Studies in Second Language Acquisition* 32(2). 335-349.
- Ellis, Rod. 2012. *Language teaching research and language pedagogy*. Wiley-Blackwell.
- Ellis, Rod. 2017. Oral corrective feedback in L2 classrooms: What we know so far. In Nassaji, Hossein & Kartchava, Eva (eds.), *Corrective feedback in second language teaching and learning*, 3-18. New York: Routledge.
- Ellis, Rod & Sheen, Younghee & Murakami, Mioko & Takashima, Hide. 2008. The effects of focused and unfocused written corrective feedback in an English as a foreign language context. *System* 36(3). 353-371.
- Engeström, Yrjo. 2001. Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of education and work* 14(1). 133-156.
- Erlam, Rosemary & Ellis, Rod & Batstone, Rob. 2013. Oral corrective feedback on L2 writing: Two approaches compared. *System* 41(2). 257-268.
- Fathman, Ann & Whalley, Elizabeth. 1990. Teacher response to student writing: Focus on form versus content. In Kroll, Barbara (ed.), *Second Language Writing: Research insights for the classroom*, 178-190. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ferguson, Charles A. 1971. *Absence of copula and the notion of simplicity*. In Hymes, Dell (ed.), *Pidginization and creolization of languages*, 141-150. Cambridge: Cambridge University Press.

- Ferris, Dana. 1999. The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott (1996). *Journal of Second Language Writing* 8(1). 1-11.
- Ferris, Dana. 2002. *Treatment of error in L2 student writing*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Ferris, Dana. 2003. *Response to student writing: Implications for second language students*. Routledge.
- Ferris, Dana. 2004. The «grammar correction» debate in L2 writing: Where are we, and where do we go from here?(and what do we do in the meantime...?). *Journal of Second Language Writing* 13(1). 49-62.
- Ferris, Dana. 2006. Does error feedback help student writers? New evidence on the short- and long-term effects of written error correction. In Hyland, Ken & Hyland, Fiona (eds.), *Feedback in second language writing: Contexts and issues*, 81-104. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ferris, Dana. 2010. Second language writing research and written corrective feedback in SLA: Intersections and practical applications. *Studies in Second Language Acquisition* 32(2). 181-201.
- Ferris, Dana. 2012. Written corrective feedback in second language acquisition and writing studies. *Language Teaching* 45(4). 446-459.
- Ferris, Dana & Kurzer, Kendon. 2019. Does error feedback help L2 writers?: Latest evidence on the efficacy of written corrective feedback. In Hyland, Ken & Hyland, Fiona (eds.), *Feedback in second language writing: Contexts and issues*, 106-124. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ferris, Dana & Liu, Hugo & Sinha, Aparna & Senna, Manuel. 2013. Written corrective feedback for individual L2 writers. *Journal of Second Language Writing* 22(3). 307-329.
- Ferris, Dana & Roberts, Barrie. 2001. Error feedback in L2 writing classes: How explicit does it need to be? *Journal of Second Language Writing* 10(3). 161-184.
- Frear, David. 2012. *The effect of written corrective feedback and revision on intermediate Chinese learners' acquisition of English*. Doctoral dissertation, ResearchSpace Auckland.
- Gadet, Françoise. 2007. *La variation sociale en français*. Paris: Editions Ophrys.
- Gass, Susan. 1997. *Input, interaction and the second language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gass, Susan. 2005. Input and interaction. In Doughty, Catherine & Long, Michael (eds.), *The handbook of second language acquisition*, 224-255. Oxford: Blackwell.
- Gass, Susan & Selinker, Larry. 1983. *Language transfer in language learning. Issues in second language research*. Rowley MA: Newbury House Publishers, Inc.
- Gass, Susan & Selinker, Larry. 1994. *Second language acquisition: An introductory course*. New York: Routledge.
- Germain, Claude. 1993. *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: Clé International.
- Goldstein, Lynn. 2006. Feedback and revision in second language writing: Contextual, teacher, and student variables. In Hyland, Ken & Hyland, Fiona (eds.), *Feedback in second language writing: Contexts and issues*, 185-205. Cambridge: Cambridge University Press.

- Grassi, Roberta & Mangiarini, Cristina. 2010. Feedback «implicite» e feedback «esplicito» a confronto: uno studio sperimentale per l'italiano L2. In Grassi, Roberta & Piantoni, Monica & Ghezzi, Chiara (a cura di), *Interazione didattica e apprendimento linguistico*, 129-162. Perugia: Guerra.
- Grosjean, François. 1984. Le bilinguisme : vivre avec deux langues. *Tranel* 7. 15-42.
- Grosjean, François. 2018. Être bilingue aujourd'hui. *Revue française de linguistique appliquée* 23(2). 7-14.
- Guardado, Martin & Shi, Ling. 2007. ESL students' experiences of online peer feedback. *Computers and Composition* 24(4). 443-461.
- Guénette, Danielle. 2007. Is feedback pedagogically correct?: Research design issues in studies of feedback on writing. *Journal of Second Language Writing* 16(1). 40-53.
- Guénette, Danielle & Jean, Gladys. 2012. Les erreurs linguistiques des apprenants en langue seconde: quoi corriger, et comment le faire ?. *Correspondance* 18(1). 15-19.
- Gulich, Elisabeth. 1985. L'organisation conversationnelle des énoncés inachevés et de leur achèvement interactif en 'situation de contact'. *DRLAV. Documentation et recherche en linguistique Allemande Vincennes* 34(1). 161-182.
- Gumperz, John J. 1964. Linguistic and social interaction in two communities. *American anthropologist* 66(6). 137-153.
- Gumperz, John J. 1989. *Sociolinguistique interactionnelle, une approche interprétative*. Paris: L'Harmattan.
- Guo, Qi. 2015. *The effectiveness of written CF for L2 development: A mixed-method study of written CF types, error categories and proficiency levels*. Doctoral dissertation, Auckland University of Technology.
- Han, Ye. 2017. Mediating and being mediated: Learner beliefs and learner engagement with written corrective feedback. *System* 69. 133-42.
- Han, Zhao Hong. 2002. Rethinking the role of corrective feedback in communicative language teaching. *RELC Journal* 33(1). 1-34.
- Huang, James. 1970. *A Chinese child's acquisition of syntax*. Unpublished MA TESL thesis, University of California at Los Angeles.
- Hyland, Fiona. 2010. Future directions in feedback on second language writing: Overview and research agenda. *International Journal of English Studies* 10(2). 171-182.
- Hyland, Ken & Hyland, Fiona. 2006. Feedback on second language students' writing. *Language Teaching* 39(2). 83-101.
- Ishida, Midori. 2004. Effects of recasts on the acquisition of the aspectual form-te i-(ru) by learners of Japanese as a foreign language. *Language Learning* 54(2). 311-394.
- Iwashita, Noriko. 2003. Negative feedback and positive evidence in task-based interaction: Differential effects on L2 development. *Studies in Second Language Acquisition* 25(1). 1-36.
- Jean, Gladys & Simard, Daphnée. 2011. Grammar teaching and learning in L2: Necessary, but boring?. *Foreign Language Annals* 44(3). 467-494.
- Jefferson, Gail. 1984. Transcription Notation. In Atkinson, Maxwell & Heritage, John & Oatley, Kate (eds.), *Structures of social interaction*, 243-249. New York: Cambridge University Press.

- Karim, Khaled & Nassaji, Hossein. 2018. The revision and transfer effects of direct and indirect comprehensive corrective feedback on ESL students' writing. *Language Teaching Research* 24(4). 519-539.
- Kasper, Gabriele & Dahl, Merete. 1991. Research methods in interlanguage pragmatics. *Studies in Second Language Acquisition* 13(2). 215-247
- Kasper, Gabriele. 1992. Pragmatic transfer. *Second Language Research* 8(3). 203-231.
- Kasper, Gabriele & Færch, Claus (eds.). 1983. *Strategies in interlanguage communication*. London/New York: Longman Publishing Group.
- Kasper, Gabriele & Schmidt, Richard. 1996. Developmental issues in interlanguage pragmatics. *Studies in Second Language Acquisition* 18(2). 149-169.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine. 1990. *Les interactions verbales tome I*. Paris: A. Collin.
- Kepner, Christine G. 1991. An experiment in the relationship of types of written feedback to the development of second-language writing skills. *The Modern Language Journal* 75(3). 305-313.
- Klein, Wolfgang. 1986. *Second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Knapp, Karlfried & Knapp-Potthoff, Annelie. 1986. Interweaving two discourses. The difficult task of the non-professional interpreter. *Interlingual and intercultural communication: Discourse and cognition in translation and second language acquisition studies*. 151-168.
- Krashen, Stephen D. 1976. Formal and informal linguistic environments in language acquisition and language learning. *Tesol Quarterly* 10. 157-168.
- Krashen, Stephen D. 1981. Bilingual education and second language acquisition theory. *Schooling and language minority students: A theoretical framework*, 51-79. Sacramento: California State Department of education. Office of bilingual bicultural education.
- Krashen, Stephen D. 1982. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, Stephen D. 1985. *The input hypothesis: Issues and implications*. London/New York: Longman Ltd.
- Labov, William. 1972. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Lado, Robert. 1957. *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lalande, John F. 1982. Reducing composition errors: An experiment. *The Modern Language Journal* 66(2). 140-149.
- Lantolf, James P. (ed.). 2000. *Sociocultural theory and second language learning* (Vol. 78, No. 4). Oxford: Oxford University Press.
- La Russa, Francesca. 2017. Il feedback correttivo allo scritto: tecniche ed elaborazione. In Grassi, Roberta (a cura di), *Trattamento dell'errore nella classe di italiano*, 141-154. Firenze: Franco Cesati Editore.
- La Russa, Francesca & Nuzzo, Elena. 2016. Effetti del feedback diretto e indiretto sulla produzione scritta di apprendenti di italiano LS. *Rassegna italiana di linguistica applicata* 1, 93-107.
- Lee, Icy. 2008. Understanding teachers' written feedback practices in Hong Kong secondary classrooms. *Journal of Second Language Writing* 17(2). 69-85.

- Leeman, Jennifer. 2003. Recasts and second language development: Beyond negative evidence. *Studies in Second Language Acquisition* 25(1). 37-63.
- Lennon, Paul. 1991. Error: Some problems of definition, identification, and distinction. *Applied Linguistics* 12(2). 180-196.
- Lenoir, Yves. 1996. Médiation cognitive et médiation didactique. In Raisky, Claude & Caillot, Michel (éds.), *Le didactique au-delà des didactiques. Débats autour de concepts fédérateurs*, 223-251. Bruxelles: De Boeck Université.
- Leontyev, Aleksei N. 1981. *Problems of psychic development*. Moscow: Progress.
- Levelt, Willem J. M. 1989. *Speaking. From intention to articulation*. Cambridge: MIT Press.
- Li, Shaofeng. 2010. The effectiveness of corrective feedback in SLA: A meta-analysis. *Language Learning* 60(2). 309-365.
- Long, Micheal H. 1983. Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics* 4(2). 126-141.
- Long, Michael H. 1996. The role of the linguistic environment in second language acquisition. In Ritchie, William C. & Bhatia, Tej K. (eds.), *Handbook of second language acquisition*, 413-468. New York: Academic Press
- Long, Michael H. 2006. *Problems in SLA. Second language acquisition research series*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Long, Michael H. 2015. *Second language acquisition and task-based language teaching*. Wiley- Blackwell.
- Lyster, Roy. 2004. Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction. *Studies in Second Language Acquisition* 26(3). 399-432.
- Lyster, Roy & Lightbown, Patsy & Spada, Nina. 1999. A response to Truscott's 'What's wrong with oral grammar correction'. *Canadian Modern Language Review* 55(4). 457-467.
- Lyster, Roy & Ranta, Leila. 1997. Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition* 19(1). 37-66.
- Lyster, Roy & Ranta, Leila. 2007. A cognitive approach to improving immersion students' oral language abilities: The awareness-practice-feedback sequence. In DeKeyser, Robert (ed.), *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology*, 141-160. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lyster, Roy & Saito, Kazuya. 2010. Oral feedback in classroom SLA: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition* 32(2). 265-302.
- Lyster, Roy & Saito, Kazuya & Sato, Masatoshi. 2013. Oral corrective feedback in second language classrooms. *Language Teaching* 46(1). 1-40.
- Lüdi, Georges. 1987. Les marques transcodiques: regards nouveaux sur le bilinguisme. In Lüdi, Georges (éd.), *Devenir bilingue, parler bilingue*, 1-21. Tübingen: Niemeyer.
- Lüdi, Georges. 2007. Le parler plurilingue: une catégorie étique ou émique?. In Gajo, Laurent & Curdy, Benoit (éds.), *Langues en contexte et en contact. Hommage à Cecilia Serra*, 55-63. Cahiers de l'ILSL 23.
- Lüdi, Georges & Py, Bernard. 1986. *Etre bilingue*. Berne/Francfort/New-York: Peter Lang.
- Lüdi, Georges & Py, Bernard. 2003. *Etre bilingue* (3e édition). Berne/Francfort/New-York: Peter Lang.

- Mackey, Alison. 2006. Feedback, noticing and instructed second language learning. *Applied Linguistics* 27(3). 405-430.
- Mackey, Alison & Gass, Susan. 2015. *Second language research: Methodology and design*. New York/London: Routledge.
- Mackey, Alison & Goo, Jaemyung. 2007. Interaction research in SLA: A meta-analysis and research synthesis. In Mackey, Alison (ed.), *Conversational interaction in second language acquisition: a series of empirical studies*, 407-453. Oxford: Oxford University Press.
- Mackey, Alison & Oliver, Rhonda. 2002. Interactional feedback and children's L2 development. *System* 30(4), 459-477.
- Mackey, Alison & Silver, Rita E. 2005. Interactional tasks and English L2 learning by immigrant children in Singapore. *System* 33(2). 239-260.
- Marquillo Larray, Marine. 2003. *L'interprétation de l'erreur*. Paris: CLE International.
- Matthey, Marinette & Véronique, Daniel. 2004. Trois approches de l'acquisition des langues étrangères: enjeux et perspectives. *Acquisition et interaction en langue étrangère* 21. 203-223.
- McDonough, Kim. 2005. Identifying the impact of negative feedback and learners responses on ESL question development. *Studies in Second Language Acquisition* 27(1). 79-103.
- McLaughlin, Barry. 1987. *Theories of second language learning*. London: Edward Arnold.
- Mehan, Hugh. 1979. *Learning lessons social organization in the classroom*, Cambridge: Harvard University Press.
- Meillet, Antoine. 1921. *Linguistique historique et linguistique générale*. Paris: Klincksieck.
- Mioni, Alberto M. 1983. Variabilità linguistica e contrastività. In Calleri, Daniela & Marellò, Carla (a cura di), *Linguistica contrastiva*, 339-357. Roma: Bulzoni.
- Moirand, Sophie. 1982. *Apprendre à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette.
- Moirand, Sophie. 1992. Des choix méthodologiques pour une linguistique de discours comparative. *Langages* 105, 28-41.
- Morton, Jeanne & Storch, Neomy & Thompson, Celia. 2014. Feedback on writing in the supervision of postgraduate students: Insights from the work of Vygotsky and Bakhtin. *Journal of Academic Language and Learning* 8(1). 24-36.
- Narcy-Combes, Jean-Pierre. 2005. *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Paris: Ophrys.
- Nassaji, Hossein. 2006. The relationship between depth of vocabulary knowledge and L2 learners' lexical inferencing strategy use and success. *The Modern Language Journal* 90(3). 387-401.
- Nassaji, Hossein. 2009. Effects of recasts and elicitations in dyadic interaction and the role of feedback explicitness. *Language learning* 59(2). 411-452.
- Nassaji, Hossein. 2012. The relationship between SLA research and language pedagogy: Teachers' perspectives. *Language Teaching Research* 16(3). 337-365.
- Nassaji, Hossein & Swain, Merrill. 2000. A Vygotskian perspective on corrective feedback in L2: The effect of random versus negotiated help on the learning of English articles. *Language Awareness* 9(1). 34-51.

- Nassaji, Hossein & Kartchava, Eva (eds.). 2017. *Corrective feedback in second language teaching and learning: Research, theory, applications, implications* (Vol. 66). New York/London: Routledge.
- Nemser, William. 1971. Approximative systems of foreign language learners. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 9(2). 115-124.
- Noyau, Colette. 1976. Les « français approchés » des travailleurs migrants: un nouveau champ de recherche. *Langue française* (29). 45-60.
- Nuzzo, Elena. 2018. Prospettive di ricerca sul trattamento dell'errore nella produzione scritta in L2. In Grassi, Roberta (a cura di), *Il trattamento dell'errore nella classe di italiano L2: teorie e pratiche a confronto*, 125-140. Firenze: Franco Cesati Editore.
- Ortega, Lourdes. 2009. *Understanding second language acquisition*. Oxford: Hodder Education.
- Pallotti, Gabriele. 2016. Qualitativo/quantitativo: ripensare la distinzione. In Gatta, Francesca (a cura di), *Parlare insieme. Studi per Daniela Zorzi*, 105-117. Bologna: Bononia University Press.
- Pekarek, Simona. 1999. Stratégies de communication bilingues en classe de L2? Enjeux acquisitionnels et enjeux communicatifs. *AILE numéro spécial du 8^{ème} colloque Eurosla* (Vol. 1). 127-141.
- Perdue, Clive. 1980. L'analyse des erreurs: un bilan pratique. *Langages* 57. 87-94.
- Piaget, Jean. 1970. *L'épistémologie génétique*. Paris: Presses universitaires de France.
- Pienemann, Manfred. 1984. Psychological constraints on the teachability of languages. *Studies in Second Language Acquisition* 6(2). 186-214.
- Pienemann, Manfred. 1985. Learnability and syllabus construction. In Hyltenstam, Kenneth & Pienemann, Manfred (eds.), *Modelling and assessing second language acquisition*, 23-75. Clevedon: Multilingual Matters.
- Pienemann, Manfred. 1986. L'effetto dell'insegnamento sugli orientamenti degli apprendenti nell'acquisizione di L2. In Giacalone Ramat, Anna (a cura di), *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*, 307-326. Bologna: Il Mulino.
- Pienemann, Manfred. 1989. Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses. *Applied Linguistics* 10(1). 52-79.
- Pienemann, Manfred. 1998. *Language processing and second language development: Processability theory* (Vol. 15). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Pienemann, Manfred (ed.), 2005. *Cross-linguistic aspects of processability theory* (Vol. 30). John Benjamins Publishing.
- Polio, Charlene. 2012. The relevance of second language acquisition theory to the written error correction debate. *Journal of Second Language Writing* 21(4). 375-389.
- Porquier, Rémy. 1975. Analyse d'erreurs en français langue étrangère. *Etude sur les erreurs grammaticales dans la production orale libre chez des adultes anglophones*. Paris: Paris VIII-Vincennes.
- Porquier, Rémy. 1977. L'analyse des erreurs. Problèmes et perspectives. *Études de linguistique appliquée* 25, 23-43.
- Porquier, Rémy. 1994. Communication exolingue et contextes d'appropriation. *Bulletin VALS-ASLA* 59. 159-169.

- Porquier, Rémy & Py, Bernard. 2004. *Apprentissage d'une langue étrangère: contextes et discours*. Paris: Didier.
- Porquier, Rémy & Frauenfelder, Ulrich. H. 1980. Enseignants et apprenants face à l'erreur, ou de l'autre côté du miroir. *Le français dans le monde* 154, 29-36.
- Puren, Christian. 1988. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: CLE international.
- Py, Bernard. 1984. L'analyse contrastive: histoire et situation actuelle. *Le français dans le monde* 185, 32-37.
- Py, Bernard. 1989. L'acquisition vue dans la perspective de l'interaction. *Documentation et recherche en linguistique Allemande Vincennes DRLAV* 41(1), 83-100.
- Py, Bernard. 1991. Bilinguisme, exolinguisme et acquisition: rôle de L1 dans l'acquisition de L2. *Travaux neuchâtelois de linguistique (Tranel)* 17, 147-161.
- Py, Bernard. 1993. L'apprenant et son territoire: système, norme et tâche. *Acquisition et interaction en langue étrangère* 2, 9-24.
- Py, Bernard. 1995. Quelques remarques sur les notions d'exolinguisme et de bilinguisme. *Cahiers de praxématique* 25, 79-96.
- Py, Bernard. 1996. Les données et leur rôle dans l'acquisition d'une langue non maternelle. *Les Carnets du Cediscor. Publication du Centre de recherches sur la didacticité des discours ordinaires* 4, 95-110.
- Py, Bernard. 1997. Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues. *Études de linguistique appliquée* 108, 495-503.
- Qi, Donald S. & Lapkin, Sharon. 2001. Exploring the role of noticing in a three-stage second language writing task. *Journal of Second Language Writing* 10(4), 277-303.
- Ravem, Roar. 1968. Language acquisition in a second language environment. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 6(1-4), 175-186.
- Robb, Thomas & Ross, Steven & Shortreed, Ian. 1986. Salience of feedback on error and its effect on EFL writing quality. *TESOL Quarterly* 20(1), 83-96.
- Roulet, Eddy. 1976. L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés. *Études de linguistique appliquée* 21, 43-80.
- Roulet, Eddy & Auchlin, Antoine & Moeschler, Jacques & Rubattel, Christian & Schelling, Marianne. 1987. *L'articulation du discours en français contemporain* (Vol. 11). Paris/Berne: Peter Lang.
- Rummel, Stephanie L. 2014. *Student and teacher beliefs about written CF and the effect those beliefs have on uptake: a multiple case study of Laos and Kuwait*. Doctoral dissertation, Auckland University of Technology.
- Russell, Jane & Spada, Nina. 2006. The effectiveness of corrective feedback for the acquisition of L2 grammar. *Synthesizing research on language learning and teaching* 13, 133-164.
- Sachs, Rebecca & Polio, Charlene. 2007. Learners' uses of two types of written feedback on a L2 writing revision task. *Studies in Second Language Acquisition* 29(1), 67-100.
- Saito, Hiroko. 1994. Teachers' practices and students' preferences for feedback on second language writing: A case study of adult ESL learners. *TESL Canada Journal* 11(2), 46-70.

- Santa, Teresa. 2006. *Dead letters : Error in composition*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Saussure, Ferdinand. 1916. *Cours de Linguistique Générale*. Paris: Payot.
- Schmidt, Richard W. 1983. Interaction, acculturation and the acquisition of communicative competence. In Wolfson, Nessa & Judd, Elliot (eds.), *Sociolinguistics and second language acquisition*, 137-174. Rowley, MA: Newbury House.
- Schmidt, Richard W. 1990. The role of consciousness in second language learning1. *Applied Linguistics* 11(2). 129-158.
- Schmidt, Richard W. 1994. Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics. *Consciousness in second language learning* 11. 237-326.
- Schmidt, Richard W. 1995. Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. *Attention and awareness in foreign language learning* 9. 1-63.
- Schmidt, Richard W. 2001. Attention. In Robinson, Peter (ed.), *Cognition and second language instruction*, 3-32. New York: Cambridge University Press.
- Schmitt, Norbert. 1993. Comparing native and nonnative teachers' evaluations of error seriousness. *Japan Association for Language Teaching Journal* 15(2). 181-191.
- Schulz, Renate A. 1996. Focus on form in the foreign language classroom: Students' and teachers' views on error correction and the role of grammar. *Foreign Language Annals* 29(3). 343-364.
- Searle, John R. 1969. *Speech acts: An essay in the philosophy of language* (Vol. 626). Cambridge: Cambridge University Press.
- Selinker, Larry. 1969. Language transfer. *General Linguistics* 9(2). 67-92.
- Selinker, Larry. 1972. Interlanguage. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 10(1-4). 209-232.
- Selinker Larry. 1974. Interlanguage. In Richards, Jack (ed.), *Error analysis. Perspectives on second language acquisition*, 31-53. Essex: Longman.
- Semke, Harriet D. 1984. Effects of the red pen. *Foreign Language Annals* 17(3). 195-202.
- Sheppard, Ken. 1992. Two feedback types: Do they make a difference?. *RELC journal* 23(1). 103-110.
- Sheen, Younghee. 2007. The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles. *Tesol Quarterly* 41(2). 255-283.
- Sheen, Younghee. 2010. Differential effects of oral and written corrective feedback in the ESL classroom. *Studies in Second Language Acquisition* 32(2). 203-234.
- Sheen, Younghee & Wright, David & Moldawa, Anna. 2009. Differential effects of focused and unfocused written correction on the accurate use of grammatical forms by adult ESL learners. *System* 37(4). 556-569.
- Sheen, Younghee & Ellis, Rod. 2011. Corrective feedback in language teaching. *Handbook of research in second language teaching and learning* 2. 593-610.
- Shintani, Natsuko & Ellis, Rod. 2013. The comparative effect of direct written corrective feedback and metalinguistic explanation on learners' explicit and implicit knowledge of the English indefinite article. *Journal of Second Language Writing* 22(3). 286-306.

- Shintani, Natsuko & Ellis, Rod & Suzuki, Wataru. 2014. Effects of written feedback and revision on learners' accuracy in using two English grammatical structures. *Language Learning* 64(1). 103-131.
- Sinclair, John M. & Coulthard, Malcolm. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. Oxford: Oxford University Press.
- Soudek, Miluse & Soudek, Lev I. 1983. Cloze after thirty years: new uses in language teaching. *ELT Journal* 37(4). 335-340.
- Stefanou, Charis. 2014. *L2 article use for generic and specific plural reference: The role of written corrective feedback, learner factors and awareness*. Doctoral dissertation, Lancaster University.
- Storch, Neomy. 2002. Relationships formed in dyadic interaction and opportunity for learning. *International Journal of Educational Research* 37(3-4). 305-322.
- Storch, Neomy. 2009. *Comparing type of feedback and processing mode: Pair versus individual processing of feedback on writing*. Paper delivered at the Second language writing symposium, Phoenix, Arizona.
- Storch, Neomy. 2012. Collaborative writing as a site for L2 learning in face-to-face and on-line modes. In Kessler, Greg & Oskoz, Ana & Elola, Idoia (eds.), *Technology across writing contexts and tasks*, 113-129. San Marcos, TX: CALICO.
- Storch, Neomy. 2014. *Investigating feedback on writing from a sociocultural theoretical perspective*. Paper delivered at the AILA World Congress, Brisbane, Australia.
- Storch, Neomy & Wigglesworth, Gillian. 2010. Learners' processing, uptake, and retention of corrective feedback on writing. *Studies in Second Language Acquisition* 32(2). 303-334.
- Swain, Merrill. 1985. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. *Input in second language acquisition* 15. 165-179.
- Swain, Merrill. 1995. Three functions of output in second language learning. In Cook, Guy & Seidlhofer, Barbara (eds.), *Principle and practice in applied linguistics*, 125-144. Oxford: Oxford University Press.
- Swain, Merrill. 2000. The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. *Sociocultural theory and second language learning* 78(4). 97-114.
- Swain, Merrill. 2005. The output hypothesis: Theory and research. In Hinkel, Eli (ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning*, 495-508. New York: Routledge.
- Swain, Merrill & Lapkin, Sharon. 2002. Talking it through: Two French immersion learners' response to reformulation. *International Journal of Educational Research* 37(3-4). 285-304.
- Swain, Merrill & Kinnear, Penny & Steinman, Linda. 2015. *Sociocultural theory in second language education: An introduction through narratives* (Vol. 11). Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual matters.
- Tarone, Elaine. 1980. Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage 1. *Language Learning* 30(2). 417-428.
- Taylor, Wilson L. 1953. "Cloze procedure": a new tool for measuring readability. *Journalism Quarterly* 30, 415-433.

- Truscott, John. 1996. The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning* 46(2). 327-369.
- Truscott, John. 1999. What's wrong with oral grammar correction. *Canadian Modern Language Review* 55(4). 437-456.
- Truscott, John. 1999. The case for «The case against grammar correction in L2 writing classes»: A response to Ferris. *Journal of Second Language Writing* 8(2). 111-122.
- Truscott, John. 2001. Selecting errors for selective error correction. *Concentric: Studies in Linguistics* 27(2). 93-108.
- Truscott, John. 2004. Evidence and conjecture on the effects of correction: A response to Chandler. *Journal of Second Language Writing* 13(4). 337-343.
- Truscott, John. 2007. The effect of error correction on learners' ability to write accurately. *Journal of Second Language Writing* 16(4). 255-272.
- Truscott, John. 2010. Some thoughts on Anthony Bruton's critique of the correction debate. *System* 38(2). 329-335.
- Truscott, John & Hsu, Angela Y. P. 2008. Error correction, revision, and learning. *Journal of Second Language Writing* 17(4). 292-305.
- Van Beuningen, Catherine G. & De Jong, Nivja H. & Kuiken, Folkert. 2008. The effect of direct and indirect corrective feedback on L2 learners' written accuracy. *ITL International Journal of Applied Linguistics* 156. 279-296.
- Van Beuningen, Catherine G. & De Jong, Nivja H. & Kuiken, Folkert. 2012. Evidence on the effectiveness of comprehensive error correction in second language writing. *Language Learning* 62(1). 1-41.
- Van Lier, Leo. 1988. *The classroom and the language learner*. London/New York: Longman.
- Véronique, Daniel. 1997. La didactique des langues et des cultures face à l'apprenant de langues étrangères et à ses activités d'appropriation. *Études de linguistique appliquée* 105. 93-110.
- Véronique, Daniel. 2009. *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*. Paris: Didier.
- Vion, Robert. 1994. De l'hétérogénéité des instances énonciatives. *Cahiers du français contemporain* 1. 227-245.
- Vygotsky, Lev S. 1985. *Pensée et Langage*. Paris: Terrain, Messidor/Éditions Sociales.
- Wells, Gordon. 1999. Using L1 to master L2: A response to Antón and DiCamilla's 'Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom'. *The Modern Language Journal* 83(2). 248-254.
- Williams, Jessica. 2012. The potential role (s) of writing in second language development. *Journal of Second Language Writing* 21(4). 321-331.
- Wood, David & Bruner, Jerome S. & Ross, Gail. 1976. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17(2). 89-100.
- Zhang, Zhe V. & Hyland, Ken. 2018. Student engagement with teacher and automated feedback on L2 writing. *Assessing Writing* 36. 90-102.
- Zheng, Yao & Yu, Shulin. 2018. Student engagement with teacher written corrective feedback in EFL writing: A case study of Chinese lower-proficiency students. *Assessing Writing* 37. 13-24.

Table des illustrations et des annexes

Figures

Figure 1 – <i>Les règles de l’interlangue</i>	26
Figure 2 – <i>Étapes de l’élaboration cognitive du feedback selon Gass</i>	50
Figure 3 – <i>Étapes du protocole d’enquête</i>	103
Figure 4 – <i>Le processus d’identification des erreurs d’après Corder</i>	109
Figure 5 – <i>Schéma pour l’identification des erreurs</i>	112
Figure 6 – <i>Activités de réflexion adressées aux futurs enseignants</i>	157
Figure 7 – <i>Exemple de grille pour guider la révision des textes</i>	158

Graphiques

Graphique 1 – <i>Sexe et âge des apprenants</i>	93
Graphique 2 – <i>Langues maternelles des apprenants</i>	94
Graphique 3 – <i>LV1 et LV2 des apprenants</i>	95
Graphique 4 – <i>Durée du parcours d’apprentissage de l’italien</i>	95
Graphique 5 – <i>Attitudes des apprenants envers l’italien</i>	96
Graphique 6 – <i>Opinion des apprenants sur l’utilité de l’italien</i>	96
Graphique 7 – <i>Fréquence d’emploi de l’italien</i>	97
Graphique 8 – <i>Contexte d’emploi de l’italien</i>	97
Graphique 9 – <i>Perception des différentes activités en italien</i>	98
Graphique 10 – <i>Niveau de compétence en italien</i>	98
Graphique 11 – <i>Résultats des trois groupes dans les tests écrits</i>	138
Graphique 12 – <i>Résultats des trois groupes dans les tests oraux</i>	138
Graphique 13 – <i>Variation du pourcentage d’erreurs entre pré-test et post-test immédiat et différé des trois groupes</i>	140

Tableaux

Tableau 1 – <i>Statut de l’erreur des années 1950 à présent</i>	36
Tableau 2 – <i>Résultats des principales études sur le feedback correctif écrit</i>	61
Tableau 3 – <i>Différences entre feedback oral et feedback écrit</i>	68
Tableau 4 – <i>Légende des symboles utilisés dans le GFI</i>	106
Tableau 5 – <i>Catégories d’erreurs produites</i>	113

Tableau 6 – Résultats de GFD, GFI, GC sur la réécriture du texte A	123
Tableau 7 – Résultats de GFD, GFI, GC sur la réécriture du texte B	124
Tableau 8 – Résultats du groupe engagement élevé dans la session A	126
Tableau 9 – Résultats du groupe engagement minimal dans la session A	126
Tableau 10 – Résultats du groupe engagement élevé dans la session B	127
Tableau 11 – Résultats du groupe engagement minimal dans la session B	127
Tableau 12 – Résultats post-test immédiat écrit des trois groupes	136
Tableau 13 – Résultats post-test immédiat oral des trois groupes	136
Tableau 14 – Résultats post-test différé écrit des trois groupes	137
Tableau 15 – Résultats post-test différé oral des trois groupes	137
Tableau 16 – Pourcentage d'EC pour chaque catégorie dans RA et RB du GFD et GFI	143
Tableau 17 – Variation relative par catégorie entre pré et post-tests écrits de GFD et GFI	144
Tableau 18 – Variation relative par catégorie entre pré et post-tests oraux de GFD et GFI	144
Tableau 19 – Feedback plus efficace par catégorie d'erreur	145

Annexes

Annexe 1 – Conventions d'annotation et de transcription	187
Annexe 2 – Répartition des apprenants constituant l'échantillon de référence en groupes et binômes	188
Annexe 3 – Grille d'analyse pour les observations de classe	189
Annexe 4 – Questionnaire sur le profil des apprenants	190
Annexe 5 – Consignes et supports du pré-test	191
Annexe 6 – Consignes et supports du post-test immédiat	193
Annexe 7 – Consignes et supports du post-test différé	195
Annexe 8 – Consignes et supports de la première session de traitement	197
Annexe 9 – Consignes et supports de la deuxième session de traitement	198

Annexes

Annexe 1 – Conventions d'annotation et de transcription

Toutes les productions des apprenants ont été transcrites et les erreurs présentes ont été soulignées. Dans les réécritures (annexes 15, 16 et 17) nous avons également indiqué entre parenthèses si l'erreur avait été corrigée (EC) ou pas (ENC).

Pour la transcription des interactions entre les apprenants nous avons adopté une version simplifiée du système de transcription Jefferson (1984). La légende ci-dessous montre les symboles que nous avons utilisés.

[texte]	Indique les points de début et de fin de la parole qui se chevauchent.
=	Indique la coupure d'un énoncé et la poursuite par l'autre interlocuteur.
(.)	Indique une pause courte, généralement moins de 2 secondes.
(. n° de secondes)	Le nombre entre parenthèses indique le temps, en secondes, d'une pause plus longue.
↓	Indique une intonation descendante.
↑	Indique une intonation montante.
?	Marqueur de fin d'énoncé interrogatif.
.	Marqueur de fin d'énoncé.
<texte>	Indique que le discours est prononcé plus lentement.
MAJUSCULE	Indique un volume élevé.
<u>soulignage</u>	Indique que l'orateur met l'accent sur un mot ou un énoncé.
::	Indique la prolongation d'un énoncé.
(?)	Indique une transcription incertaine.
((<i>texte en italique</i>))	Indique une annotation du rédacteur ou une annotation d'une activité non verbale.

Annexe 2 – Répartition des apprenants constituant l'échantillon de référence en groupes et binômes

<i>Groupe</i>	<i>Prénom</i>	<i>N° apprenant</i>	<i>N° Binôme</i>
FCD	Marine	1	1
FCD	Josephine	2	1
FCD	Enzo P.	3	2
FCD	Bassirou	4	2
FCD	Araik	5	3
FCD	Meherik	6	3
FCD	Celia	7	4
FCD	Clara	8	4
FCI	Julien	9	5
FCI	Jules	10	5
FCI	Ines	11	6
FCI	Louana	12	6
FCI	Martin	13	7
FCI	Lino	14	8
FCI	Lea	15	9
FCI	Kevin	16	10
FCI	Camille	17	10
GDC	Marie	18	11
GDC	Lou	19	12
GDC	Sianna	20	12
GDC	Alexie	21	13
GDC	Enzo	22	13
GDC	Ricardo	23	14
GDC	Carla	24	14
GDC	Vanessa	25	15
GDC	Valentine	26	15

Annexe 3 – Grille d'analyse pour les observations de classe

Le contexte du cours	Lieu dans lequel se déroule le cours Créneau horaire Fréquence hebdomadaire
L'enseignant	Statut socioculturel : locuteur natif/ non natif Rôles au sein de la classe : facilitateur d'apprentissage, animateur du groupe, expert de la LC, évaluateur, etc. Emploi LC/ langue de scolarisation
Les pratiques de classe	Déroulement du cours : quelles routines ? Gestion et place des activités langagières (production et compréhension orale et écrite) Gestion et place du travail sur la langue (grammaire, lexique, orthographe, prononciation).
Le matériel didactique	Le manuel : approche méthodologique ; activités langagières et de travail sur la langue Le matériel complémentaire : documents authentiques et ou fabriqués
La correction des erreurs	Erreurs corrigées : grammaticales, lexicales, orthographiques, syntaxiques Techniques correctives de l'enseignant : correction implicite, explicite, immédiate, différée, directe, indirecte Stratégies (auto)correctives des apprenants Lien entre erreurs corrigées, techniques correctives adoptées et focus de l'activité en cours (e.g. activité langagière de production écrite/orale, travail sur la grammaire, le lexique, etc.)
Les apprenants	Comportements et participation en classe, observation du niveau de compétence globale

Annexe 4 – *Questionnaire sur le profil des apprenants*

Questionario

- 1) Come ti chiami (nome e cognome)?
- 2) Quanti anni hai?
- 3) Qual è la tua lingua madre?
- 4) Quali altre lingue conosci?
- 5) Dove le hai imparate?
- 6) Da quanti anni le studi/conosci?
- 7) Dove hai imparato l'italiano?
- 8) Da quanti anni lo studi/conosci?
- 9) Da 1 (pochissimo) a 5 (tantissimo) quanto ti piace l'Italiano?
1 2 3 4 5
- 10) Pensi che conoscere l'Italiano ti sarà utile in futuro? Se sì, per quale scopo?
- 11) Da 1 (mai) a 5 (sempre) quanto spesso usi l'Italiano?
1 2 3 4 5
- 12) Quando usi l'Italiano? Con chi?
- 13) Cosa trovi difficile fare in Italiano? (leggere, scrivere, parlare, ascoltare, ecc.)
- 14) Cosa trovi facile fare in Italiano? (leggere, scrivere, parlare, ascoltare, ecc.)

Su di te

- 15) Cosa ti piace fare nel tempo libero?
- 16) Che genere di film guardi? Qual è il tuo film preferito?
- 17) Che musica ascolti? Chi è il tuo cantante/la tua cantante preferito/a?
- 18) Quali argomenti ti piacerebbe trattare in classe quest'anno?
- 19) Presentati brevemente (50/70 parole): descrivi il tuo aspetto fisico, il tuo carattere, quali sono i tuoi gusti, cosa vuoi fare da grande, ecc.

Vediamo come te la cavi con l'Italiano

- 20) Completa il brano con le parole mancanti.

La maggior parte degli italiani fa colazione a casa. La colazione italiana tipica non è abbondante e varia come quella (1)___ o tedesca. In genere consiste in (2)___ bevanda calda (tè, caffè o latte) (3)___ biscotti, oppure pane o fette biscottate (4)___ la marmellata. Sono sempre più diffusi (5)___ cereali con il latte e i (6)___ di frutta. Alcuni italiani (specialmente chi lavora) (7)___ colazione fuori casa, al bar. (8)___ questo caso ordinano un caffè o (9)___ cappuccino con la brioche.

Annexe 5 – *Consignes et supports du pré-test*A) Production écrite¹

Osserva le immagini e racconta la storia (70-100 parole). Durata: 45 minuti.

Regardez les images et racontez l'histoire (70-100 mots). Durée : 45 minutes.



¹ Support visuel tiré du manuel d'italien *Ricette per Parlare* (Consonno & Bailini 2002). L'auteur dispose de l'autorisation de reproduire l'image.

B) Production orale²

Inventa e racconta una storia a partire dalle informazioni nelle carte.

Durata della storia: 1 minuto e mezzo.

Inventez et racontez une histoire à partir des informations dans les fiches.

Durée de l'histoire : 1 minute et demie.

Exemple de fiches :



Dove



Chi



Cosa



Quando

² Support visuel téléchargé du site <https://italianoperstranieri.loescher.it/materiale-didattico>.
L'auteur dispose de l'autorisation de reproduire l'image.

Annexe 6 – Consignes et supports du post-test immédiat

A) Production écrite³

Osserva le immagini e racconta la storia (70-100 parole). Durata: 45 minuti.

Regardez les images et racontez l'histoire (70-100 mots). Durée : 45 minutes.



³ Support visuel tiré du manuel d'italien *Ricette per Parlare* (Consonno & Bailini 2002). L'auteur dispose de l'autorisation de reproduire l'image.

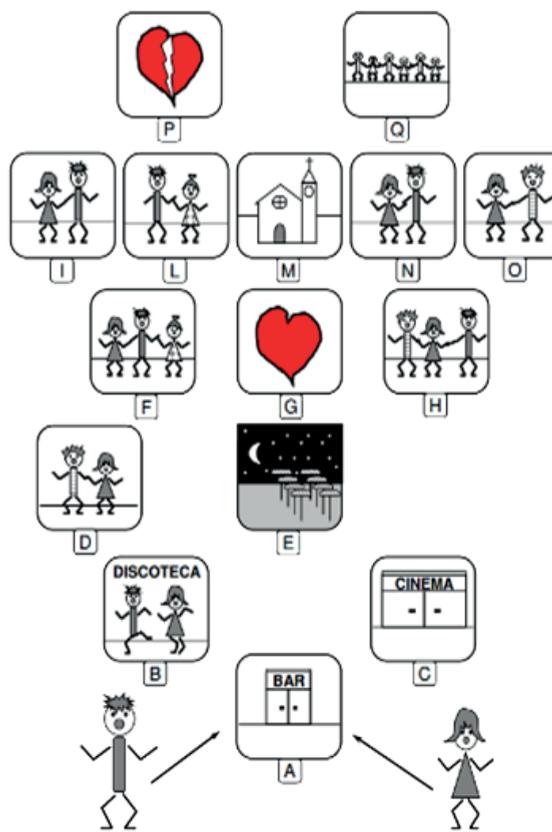
B) Production orale⁴

Seguendo l'ordine delle lettere racconta la storia dei due personaggi.

Durata della storia: 1 minuto e mezzo

Racontez l'histoire des deux personnages suivant l'ordre des lettres.

Durée de l'histoire : 1 minute et demie.



Esempio 1

A → B → D

Sandra e Luigi si incontrano in un bar. Lui la invita ad andare in discoteca dove ballano insieme tutta la notte e si divertono un sacco. Verso la fine della serata Sandra incontra Marco, un suo collega di lavoro, e se ne va con lui, lasciando Luigi solo.

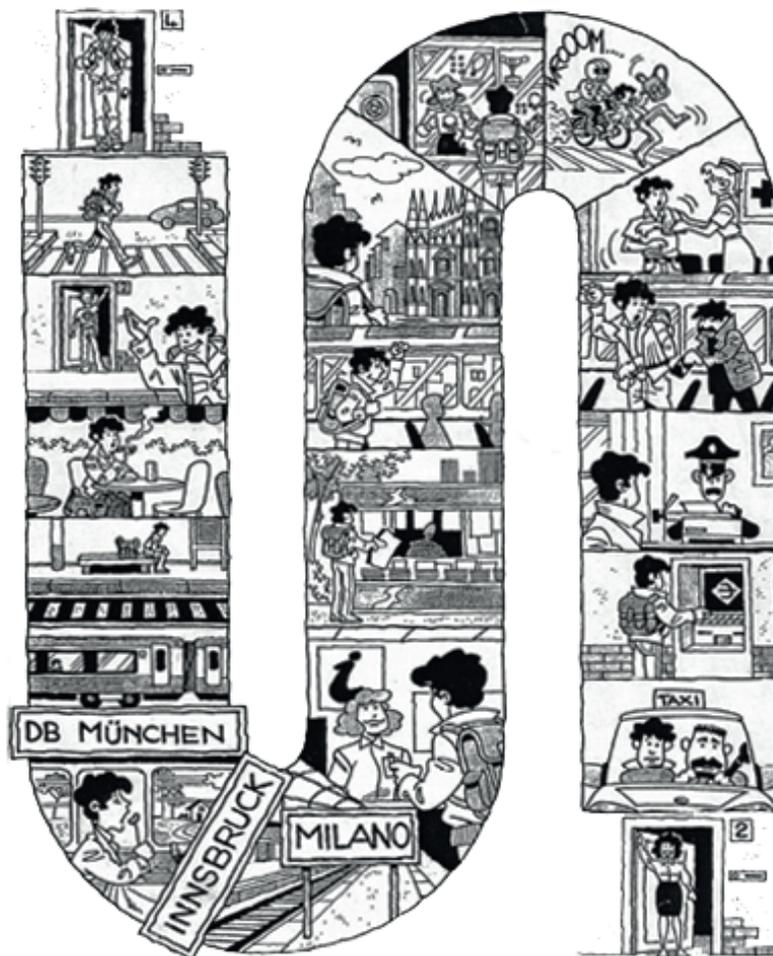
⁴ Support visuel téléchargé du site <https://italianoperstranieri.loescher.it/materiale-didattico>. L'auteur dispose de l'autorisation de reproduire l'image.

Annexe 7 – Consignes et supports du post-test différé

A) Production écrite⁵

Osserva le immagini e racconta la storia (70-100 parole). Durata: 45 minuti.

Regardez les images et racontez l'histoire (70-100 mots). Durée : 45 minutes.



⁵ Support visuel tiré de *Caffè Italia 1 - Guida per l'insegnante* © Eli 2005. Auteurs : Nazzarena Cozzi, Francesco Federico, Adriana Tancorre. Illustration de Angelo Maria Ricci. L'auteur dispose de l'autorisation de reproduire l'image.

B) Production orale⁶

Inventa e racconta una storia a partire dalle informazioni nelle carte.

Durata della storia: 1 minuto e mezzo.

Inventez et racontez une histoire à partir des informations dans les fiches.

Durée de l'histoire : 1 minute et demie.

Exemple de fiches :



⁶ Support visuel téléchargé du site <https://italianoperstranieri.loescher.it/materiale-didattico>.
L'auteur dispose de l'autorisation de reproduire l'image.

Annexe 8 – Consignes et supports de la première session de traitement

A partire da uno dei seguenti titoli di giornale scrivi il reportage del fatto di cronaca corrispondente

(70-100 parole).

Durata: 45 minuti.

À partir de l'un de ces titres de journal, écrivez le reportage du fait divers correspondant

(70-100 mots).

Durée : 45 minutes.

Elefante nel centro città

Piovono soldi in autostrada

Ruba abito da sposa e va a sposarsi

Uomo partecipa al suo funerale

Annexe 9 – Consignes et supports de la deuxième session de traitement

Guarda il cartone animato poi scrivi la storia (70-100 parole).

Durata: 45 minuti.

Regardez le dessin animé et ensuite écrivez l'histoire (70-100 mots).

Durée : 45 minutes.

Link : L'albero di Natale di Pluto

Biographie

Francesca La Russa est docteure de recherche en didactique des langues. A présent, elle est enseignante d'anglais au collège et chargée de cours au département de Sciences du Langage de l'Université Bordeaux Montaigne et au département de Langues modernes de l'Université de Cagliari. Ses intérêts de recherche portent sur l'enseignement/apprentissage des langues secondes avec un focus sur l'Italien comme langue étrangère, le feedback correctif à l'écrit, l'interaction entre pairs et le *Task-Based Language Teaching and Learning* (TBLT).

La collana “studi AItLA” accorpa le precedenti due collane dell’Associazione, quella degli «Atti» del convegno annuale e gli «Strumenti per la ricerca». La collana, costituita da volumi collettivi e monografie dedicate a temi e problemi della linguistica applicata, è ad accesso libero per tutti gli interessati.

Volumi pubblicati

1. *Varietà dei contesti di apprendimento linguistico*, a cura di Anna De Meo, Mari D’Agostino, Gabriele Iannaccaro e Lorenzo Spreafico, 2014.
2. *Grammatica applicata: apprendimento, patologie, insegnamento*, a cura di Maria Elena Favilla e Elena Nuzzo, 2015.
3. *L’insegnamento della grammatica nella classe multilingue. Un esperimento di focus on form nella scuola primaria*, Anna Whittle e Elena Nuzzo, 2015.
4. *Linguaggio e apprendimento linguistico. Metodi e strumenti tecnologici*, a cura di Francesca Bianchi e Paola Leone, 2016.
5. *Le dinamiche dell’interazione. Prospettive di analisi e contesti applicativi*, a cura di Cecilia Andorno e Roberta Grassi, 2016.
6. *Attorno al soggetto. Percorsi di riflessione tra prassi didattiche, libri di testo e teoria*, a cura di Emilia Calaresu e Silvia Dal Negro, 2018 | Premio Aitla 2017.
7. *Usare le lingue seconde. Comunicazione, tecnologia, disabilità, insegnamento*, a cura di Anna De Meo e Margaret Rasulo, 2018.
8. *Translation And Interpreting for Language Learners (TAIL)*, Lessons in honour of Guy Aston, Anna Ciliberti, Daniela Zorzi, 2018.
9. *Lingua in contesto. La prospettiva pragmatica*, a cura di Elena Nuzzo e Ineke Vedder, 2019.
10. *Motivazione, gioco, lingua. Elementi ludici tra glottodidattica e psicolinguistica*, di Ivan Lombardi, 2019.
11. *Lingue minoritarie tra localismi e globalizzazione*, a cura di Antonietta Marra e Silvia Dal Negro, 2020.
12. *Dalla glottodidattica alla formazione dei docenti. Dall’università alla scuola. In memoria di Cristina Bosisio*, a cura di Maria Cristina Gatti e Silvia Gilardoni, 2021.
13. *Lingue in contatto e linguistica applicata: individui e società*, a cura di Maria Elena Favilla e Sabrina Machetti, 2021.
14. *Fare linguistica applicata con le digital humanities*, a cura di Jacopo Saturno e Lorenzo Spreafico, 2022.

finito di stampare
nel mese di giugno 2022
presso la LITOGRAFIA SOLARI
Peschiera Borromeo (MI)

Le feedback correctif écrit, c'est-à-dire l'intervention de l'enseignant en réponse à l'erreur écrite, joue un rôle dans le développement des compétences linguistiques de l'apprenant. Néanmoins, l'identification de la technique correctrice la plus appropriée pour favoriser ce développement fait encore aujourd'hui l'objet de nombreuses controverses (Bitchener & Storch 2016). Parmi la multitude de techniques correctives, le feedback direct – c'est-à-dire la reformulation de la forme erronée par l'enseignant – et le feedback indirect – c'est-à-dire le fait de signaler la forme erronée de manière implicite, sans en donner la correction – sont les plus étudiées.

De plus, si l'efficacité de la correction dépend en partie de la technique adoptée par l'enseignant, la manière dont elle est traitée par les apprenants ainsi que d'autres variables contextuelles, individuelles et linguistiques peuvent également affecter son potentiel acquisitionnel.

Ce volume est destiné aux enseignants de langue étrangère, aux étudiants, futurs enseignants, et à tous ceux qui travaillent dans le domaine de l'enseignement des langues. Il se propose de mener une réflexion aussi bien théorique qu'empirique sur le rôle et la valeur du feedback écrit dans une perspective acquisitionnelle, comparant les effets des deux techniques correctives susmentionnées dans le processus d'acquisition en L2 et, en même temps, évaluant l'impact des autres variables qui affectent l'assimilation du feedback. Ainsi, après une discussion approfondie des hypothèses théoriques relatives à la correction des erreurs écrites, les résultats d'une analyse qualitative et quantitative basée sur un corpus de données authentiques, recueillies auprès d'apprenants francophones de l'italien comme LV3 au lycée, sont présentés. De cette analyse découlent des pistes pédagogiques pour l'optimisation des pratiques correctives des erreurs écrites en classe de langue et des exemples pratiques d'activités de réflexion sur l'erreur et le feedback.

Francesca La Russa est docteure de recherche en didactique des langues. A présent, elle est enseignante d'anglais au collège et chargée de cours au département de Sciences du langage de l'Université Bordeaux Montaigne et au département de Langues modernes de l'Université de Cagliari. Ses intérêts de recherche portent sur l'enseignement/apprentissage des langues secondes avec un focus sur l'Italien comme langue étrangère, le feedback correctif à l'écrit, l'interaction entre pairs et le *Task-Based Language Teaching and Learning (TBLT)*.

studi AItLA vol. 15

LA CORRECTION DES ERREURS ÉCRITES EN CLASSE DE LANGUE ÉTRANGÈRE

Francesca La Russa

AItLA - Associazione Italiana di Linguistica Applicata

via Cartoleria, 5 - 40100 Bologna - Italy

email: info@aitla.it | sito: www.aitla.it

Edizione realizzata da

Officinaventuno

via F.lli Bazzaro, 18 - 20128 Milano - Italy

email: info@officinaventuno.com | sito: www.officinaventuno.com

ISBN: 978-88-97657-52-1

