

## Le pouvoir de la rétroaction corrective à l'oral

Eva Kartchava

Numéro 171, 2014

Le lexique : apprentissage et enseignement

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/71235ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Kartchava, E. (2014). Le pouvoir de la rétroaction corrective à l'oral. *Québec français*, (171), 91-92.

# Le pouvoir de la rétroaction corrective à l'oral

\* Eva Kartchava\*

Afin que l'enseignement de l'anglais langue seconde (L2) suive l'évolution de la pratique, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), les concepteurs de programmes, les chercheurs et les enseignants visent à s'assurer que le programme d'enseignement permette aux élèves de la province d'acquérir les compétences nécessaires à une maîtrise de l'anglais. De nouveaux développements dans la façon dont les langues sont enseignées dans la province ont souligné l'importance de mettre l'accent non seulement sur le sens, mais également sur la forme du message.

En effet, des études empiriques portant sur l'efficacité de l'approche communicative (qui met l'accent sur l'interaction) dans l'enseignement des langues ont montré que cette méthode permettait aux apprenants d'acquérir de bonnes compétences en lecture et à l'écoute, mais ne leur permettait pas d'atteindre les compétences à l'écrit et en expression orale d'un locuteur natif<sup>1</sup>. Ces lacunes d'ordre grammatical ont été attribuées au fait que l'approche communicative négligeait l'enseignement des normes linguistiques de la L2. La rétroaction corrective (RC), rétroaction de l'enseignant à l'égard des erreurs

d'un apprenant, constitue justement une façon d'attirer l'attention d'un apprenant sur la forme, puisque cette méthode vise l'exactitude du sens et de la forme. Toutefois, dans quelle mesure la RC est-elle efficace et dans quelle mesure les apprenants prennent-ils conscience de la correction des erreurs ? Même si des études ont été menées sur la prise en compte et l'efficacité des différents types de RC, les enseignants de langues n'en savent toujours pas plus sur les répercussions réelles de ces études dans la salle de classe. Comprendre le rôle de la RC dans le processus d'acquisition d'une langue est particulièrement important au Québec, où le programme de L2 lui a officiellement attribué un rôle de premier plan.

Le présent article a pour objet de décrire les différentes techniques de RC que les enseignants utilisent pour corriger les erreurs d'apprenants à l'oral, d'examiner leur efficacité et leur prise en compte ainsi que de proposer des façons d'adopter et d'adapter de telles techniques en salle de classe.

## Les techniques liées à la RC

Les six techniques de RC représentent la taxonomie établie par Roy Lyster et Leila Ranta<sup>2</sup> pour une classe de L2 (voir encadré). Les techniques ont été classées en trois catégories, soit 1) la reformulation, 2) la correction explicite et 3) l'incitation<sup>3</sup>.

## Les conditions d'utilisation des techniques liées à la RC

Le milieu d'enseignement peut déterminer la fréquence à laquelle chaque technique est utilisée. Tandis que la reformulation est la technique qui a été observée le plus souvent dans les milieux d'enseignement, la correction explicite est celle qui est la moins utilisée<sup>4</sup>, sauf dans les cours de français L2 au Québec, où elle est le plus souvent utilisée<sup>5</sup>. Par ailleurs, l'incitation semble dominer dans les cours d'immersion anglaise et espagnole au Sénégal ainsi que dans les cours de langues au secondaire en Chine et en Belgique. Fait intéressant, le seul contexte

### TECHNIQUES DE RÉTROACTION CORRECTIVE, SELON LYSTER ET RANTA (1997)

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

où la reformulation et la question incitative ont été utilisées dans des proportions égales (41 %) est dans les cours de L2 au Québec<sup>5</sup>.

Toutefois, le taux de répétition d'une technique de RC donnée ne garantit pas que la correction sera assimilée. En fait, malgré sa fréquence, on constate que la reformulation mène au moins grand nombre d'« uptake » (réponse immédiate de l'apprenant à la rétroaction de l'enseignant) et de réparation (répétition parfaite de l'apprenant de la forme correcte ou autocorrection ou correction par les pairs), particulièrement dans des contextes canadiens de L2 et d'immersion française orientés sur la signification. Néanmoins, dans des cadres d'apprentissage linguistique structurés de L2 destinés aux adultes en Nouvelle-Zélande et dans des classes de langue étrangère en Corée, la reformulation semble entraîner davantage d'« uptake » et de réparation. De plus, l'absence d'« uptake » ou l'« uptake » limité ne signifie pas nécessairement que la rétroaction n'a pas été assimilée. Elle peut simplement suggérer que l'apprenant (1) ne reconnaît pas l'importance de réagir à la correction, (2) n'est pas en mesure<sup>6</sup> ou n'est pas prêt, sur le plan du développement, à réagir ouvertement à la rétroaction ou (3) dans le cas des cours fondés sur le contenu, il perçoit la reformulation comme une autre façon de dire la même chose ou comme un renforcement positif de la signification, et non comme une intervention ciblée sur un problème de forme. Par contre, la simple répétition de la rétroaction n'implique pas que la correction a été assimilée, comprise ou intégrée. Au contraire, la rectification qui s'ensuit peut simplement être une « imitation »<sup>7</sup> de la rétroaction reçue, sans analyse ni révision de la langue de l'apprenant. Après tout, de simples répétitions de la reformulation ont démontré qu'elles ne favoriseraient pas l'apprentissage de la L2.

### Des techniques particulièrement efficaces

Lorsque la visibilité de la reformulation et de l'incitation est comparée, l'incitation est non seulement mieux assimilée, mais les apprenants mentionnent qu'ils perçoivent clairement la rétroaction en l'exprimant explicitement ou en expliquant l'erreur<sup>8</sup>. La visibilité supérieure

de l'incitation s'explique à la lumière de sa prééminence, puisqu'elle indique non seulement aux apprenants que quelque chose cloche dans la façon dont ils s'expriment (par exemple offrir des indices négatifs) et signale la source du problème, mais elle les force aussi à trouver la forme appropriée par eux-mêmes. La reformulation, de son côté, est habituellement initiée et complétée par l'enseignant, ce qui empêche les apprenants de reconnaître la nature corrective de la RC et de comprendre la nature de l'erreur ainsi que sa source, et ce, dans un petit extrait de conversation. Néanmoins, la combinaison de la reformulation et de l'incitation dans un milieu d'enseignement a révélé qu'elle augmentait la visibilité de la reformulation, puisque l'exposition à l'incitation peut permettre aux apprenants de reconnaître la nature corrective de la reformulation<sup>9</sup>.

Les études sur l'efficacité de la RC ont montré que la rétroaction favorise une acquisition considérable chez les apprenants. Elles n'ont toutefois pas encore déterminé quelle technique a la meilleure incidence. En laboratoire, la reformulation facilite l'apprentissage de la L2<sup>10</sup>, mais les études qui ont comparé la reformulation à d'autres types de rétroaction ont conclu qu'elles étaient plus efficaces ou qu'elles ne marquaient aucune différence parmi les types de RC<sup>11</sup>. Toutefois, dans les études axées sur les classes, l'incitation, et dans certains cas, la correction explicite<sup>12</sup>, ont entraîné un meilleur rendement que la reformulation. Tandis que l'efficacité de la reformulation dépend de sa prééminence et des possibilités qu'elle offre de suggérer une intention corrective, le rôle correctif de l'incitation se traduit par des indices révélateurs et une modification du rendement.

Pour conclure, la rétroaction corrective est un outil puissant qui peut aider les professeurs de langues à améliorer l'exactitude du discours de leurs élèves en s'assurant qu'une RC est offerte et que les types de RC varient. Après tout, comme le mentionnent Lyster, Saito et Sato, « aucun type de RC ne peut couvrir toutes les bases » (p. 30) [traduction libre], et la variété des techniques qui existent offrent aux enseignants la possibilité de s'adapter à autant d'apprenants que possible, dans les limites de leur milieu d'enseignement

et des exigences du programme. Il est important de comprendre que les erreurs font partie du processus d'apprentissage et que la RC a une incidence positive sur le développement de la L2, que les manifestations soient immédiates ou qu'elles exigent une assimilation ouverte ou de la pratique. ✪

\* Professeur au Département de linguistique appliquée à l'Université Carleton, Ottawa

### Notes et références

- 1 P. Lightbown et N. Spada, « Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching : effects on second language learning », *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 1990, p. 429-448.
- 2 R. Lyster et L. Ranta, « Corrective feedback and learner uptake : negotiation of form in communicative classrooms », *Studies in Second Language Acquisition*, 19 (1), 1997, p. 37-61.
- 3 R. Lyster, « Differential effects of prompts and recasts on form-focused instruction », *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 2004, p. 399-432.
- 4 R. Lyster, K. Saito et M. Sato, « Oral corrective feedback in second language classrooms », *Language Teaching*, 46, 2013, p. 1-40.
- 5 D. Simard et G. Jean, « An exploration of L2 teachers' use of pedagogical interventions devised to draw L2 learners' attention to form », *Language Learning*, 61 (3), 2011, p. 759-785.
- 6 En raison du contexte, comme lors d'une interaction, lorsque la reformulation n'exige aucune réaction de la part de l'interlocuteur.
- 7 S. M. Gass, « Input and interaction », dans C. Doughty & M. Long [dir.], *The handbook of second language acquisition*, MA, Blackwell Publishing, p. 224-255.
- 8 A. Ammar, « Prompts and recasts : differential effects on second language morphosyntax », *Language Teaching Research*, 12 (2), 2008, p. 183-210.
- 9 E. Kartchava et A. Ammar, « The noticeability and effectiveness of corrective feedback in relation to target type », *Language Teaching Research*, (sous presse).
- 10 J. Leeman, « Recasts and second language development : beyond negative evidence », *Studies in Second Language Acquisition*, 25, 2003, p. 35-63.
- 11 R. Lyster et J. Izquierdo, « Prompts versus recasts in dyadic interaction », *Language Learning*, 59 (2), 2009, p. 453-498.
- 12 Y. Sheen, *Corrective feedback, individual differences and second language learning*. New York, Springer, 2011.