



**HAL**  
open science

**Le feedback correctif à l'écrit : techniques, élaboration, acquisition : étude longitudinale dans l'apprentissage de l'italien langue étrangère chez un public d'adolescents francophones au lycée**

Francesca La Russa

► **To cite this version:**

Francesca La Russa. Le feedback correctif à l'écrit : techniques, élaboration, acquisition : étude longitudinale dans l'apprentissage de l'italien langue étrangère chez un public d'adolescents francophones au lycée. Linguistique. Université Michel de Montaigne - Bordeaux III; Università degli studi Roma Tre, 2021. Français. NNT : 2021BOR30002 . tel-03159184

**HAL Id: tel-03159184**

**<https://theses.hal.science/tel-03159184v1>**

Submitted on 4 Mar 2021

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

THÈSE DE DOCTORAT EN COTUTELLE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

# **Le feedback correctif à l'écrit : techniques, élaboration, acquisition.**

*Étude longitudinale dans l'apprentissage  
de l'italien langue étrangère chez un public  
d'adolescents francophones au lycée.*

Volume 1/2

Présentée et soutenue publiquement le 12 janvier 2021 par

**Francesca LA RUSSA**

Sous la direction de

Mme Mariella CAUSA,  
Professeure des Universités, Université Bordeaux Montaigne

et la codirection de

Mme Elena NUZZO  
Professore Associato, Università degli studi Roma Tre

## **Membres du jury :**

Sandra BENAZZO, Professeure des Universités, Université Paris 8

Elisabetta BONVINO, Professore Ordinario, Università degli studi Roma Tre

Bruno DI BIASE, Associate Professor, Western Sidney University

Martine MARQUILLO, Professeure des Universités, Université Lumière Lyon

*A Bobbi*

*Ho sceso, dandoti il braccio, almeno un milione di scale  
e ora che non ci sei è il vuoto ad ogni gradino.  
Anche così è stato breve il nostro lungo viaggio.  
Il mio dura tuttora, nè più mi occorrono  
le coincidenze, le prenotazioni,  
le trappole, gli scorni di chi crede  
che la realtà sia quella che si vede.*

*Ho sceso milioni di scale dandoti il braccio  
non già perché con quattr'occhi forse si vede di più.  
Con te le ho scese perché sapevo che di noi due  
le sole vere pupille, sebbene tanto offuscate,  
erano le tue.*

*Eugenio Montale, 1967*

## Remerciements

Je tiens à remercier tous ceux qui, d'une manière ou d'une autre, m'ont aidée à mener à bien ce travail.

Mes premiers remerciements s'adressent à Mariella Causa et Elena Nuzzo qui ont accepté de diriger ma recherche. Je remercie Mariella pour sa patience, sa disponibilité et pour l'attention scrupuleuse qu'elle a dédiée à mon travail. Ses critiques constructives m'ont poussée à aller toujours plus loin dans la réflexion. Je remercie Elena qui, lors de mon Master à l'Université de Roma Tre, m'a fait découvrir le domaine passionnant de la didactique des langues et m'a initiée à la vie scientifique. Je la remercie de la confiance qu'elle m'a accordée et pour ses précieux conseils. Merci Mariella et Elena, pour vos enseignements, pour m'avoir suivie avec professionnalisme et rigueur tout au long de ces années de thèse et d'avoir été un guide sans égal.

Je tiens à remercier Sandra Benazzo, Bruno Di Biase, Elisabetta Bonvino et Martine Marquillo de m'avoir accordé l'honneur d'être dans mon jury de thèse. Je leur suis reconnaissante d'avoir consacré une partie de leur temps précieux à lire et à évaluer mon travail.

J'exprime ma gratitude aux membres du comité de suivi de thèse, Laurence Labrune, Jean-Rémi Lapaire et Valeria Villa pour les échanges enrichissants qui m'ont permis d'avancer dans ma recherche.

Je remercie tous les enseignants et le personnel administratif de l'UFR Sciences du Langage de Paris 8 de m'avoir accueillie avec bienveillance au sein de leur équipe pédagogique en qualité d'ATER. Cela a été une expérience enrichissante du point de vue humain et professionnel et j'en garderai un beau souvenir. Un grand merci va en particulier à Simona Anastasio, pour sa disponibilité et pour m'avoir aidée à m'orienter dans mes premiers jours à Paris 8.

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 thèse. Merci de votre collaboration.

Ma reconnaissance va à Giuseppe Bove, Professeur de Statistiques à l'Université Roma Tre, pour ses précieux conseils sur les procédures d'analyse des données.

Je tiens à remercier la Fondazione ONAOSI pour m'avoir choisie comme bénéficiaire de leur bourse et d'avoir ainsi financé une partie de cette recherche.

Je remercie toute ma famille, sans le soutien de laquelle ce travail aurait difficilement vu le jour. Merci à ma grande-mère Carmela qui a été le pilier de mon éducation, je lui dois beaucoup de ce que j'ai pu accomplir jusqu'à présent et à ma grande-mère Egidia avec laquelle j'aurais voulu partager ce moment. Merci à Luca, Marta et Andrea d'avoir mis à disposition leurs connaissances et compétences pour m'aider, d'une manière ou de l'autre, dans la réalisation de ce travail. Je remercie Fabio d'avoir été à mes côtés pendant ces années. Merci à Chiara d'avoir été toujours là pour moi, même quand tout mon monde semblait s'effondrer. Merci à ma tante Cinzia de son énergie et à ma tante Paola de m'avoir fait sentir comme sa fille, de m'avoir écoutée et conseillée avec patience, pendant des heures au téléphone. Sans son encouragement je ne sais pas si j'aurais eu la force de continuer. Les mots ne suffisent pas à exprimer ma gratitude. Merci à ma mère pour son amour sans réserve et pour avoir trouvé la force de dépasser tout obstacle pour être à mes côtés. Elle sait combien ces deux dernières années ont été difficiles pour nous deux, suite à la perte incommensurable que nous avons subi. Rien ne sera plus pareil mais nous serons toujours-là, l'une pour l'autre. Tu es tout l'amour qui me reste.

Pour finir, je remercie la personne la plus importante de ma vie, mon père Roberto auquel je dois tout. Merci d'avoir été mon enseignant, mon ami, mon conseiller, mon point de repère et mon refuge. Merci de m'avoir enseigné la valeur de l'humilité, de la générosité désintéressée et de l'ironie. Merci d'avoir dédié les sacrifices de toute une vie à mon bien-être. Merci d'avoir été le premier à croire en mes capacités, même lorsque je n'arrivais pas à les voir moi-même et de m'avoir encouragée à voyager et à poursuivre mes ambitions et mes rêves. Merci de ton « étayage » qui m'a rendue autonome et de m'avoir donné de bases solides pour affronter les obstacles que la vie nous réserve. Je n'étais pas prête à en surmonter un si grand comme ta perte si tôt.

C'est grâce à toi que j'ai commencé ce doctorat et j'aurais voulu t'avoir à mes côtés aujourd'hui. Excuse-moi si j'y suis arrivée trop tard. Ce ne sera pas pareil sans toi mais j'espère quand même que tu es fier de moi, où que tu sois.

## Résumé

### **Le feedback correctif à l'écrit : techniques, élaboration, acquisition. Étude longitudinale dans l'apprentissage de l'italien langue étrangère chez un public d'adolescents francophones au lycée**

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, italoophone 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 successives. 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 successives.

**Mots-clés** : Didactique des langues, acquisition des langues secondes, feedback correctif écrit, feedback direct, feedback indirect.

## **Abstract**

### **Corrective feedback : techniques, processing, acquisition.**

#### **A longitudinal study on the acquisition of Italian as a foreign language by French-speaking adolescents in high school.**

Written corrective feedback, that is, the intervention of the teacher in response to learners' errors, is a widely adopted technique in classroom interaction. While researchers working on second language acquisition generally agree that corrective feedback plays a role in the development of learners L2 skills, the identification of the most effective written corrective technique is still a matter of debate (Bitchener & Storch, 2016). Among many techniques, direct feedback - i.e. reformulation of the error by the teacher - and indirect feedback - i.e. pointing out the error implicitly, without giving the correction - are the most studied.

While feedback effectiveness depends in part on the technique adopted by the teacher, the way students process it and other contextual, individual and linguistic variables might affect its learning potential.

Our work aims to compare the effects of the two aforementioned corrective techniques on the L2 acquisition process and, at the same time, to assess the impact of other variables that affect the assimilation of feedback.

To this end, we conducted an experimental study on twenty-six French-speaking learners who studied Italian as a third foreign language in high school. They were divided into three groups: one group received direct feedback, one group received indirect feedback, and a control group did not receive feedback. The experimental design consisted in: a pre-test (written and oral production), a treatment phase with written corrective feedback (writing - correction - revision and rewriting), an immediate post-test and a delayed post-test (written and oral production).

The results show that the groups that received written feedback obtained better results compared to the control group, both in the rewriting of the text and in the successive written and oral productions. The level of engagement shown by learners while processing the correction affected their results: a higher level of engagement corresponded to better results. As for the comparison between the two corrective techniques, the indirect feedback seemed to be slightly more effective for the rewriting of the text, while direct feedback was more effective in the successive written and oral productions.

**Keywords:** Language teaching, second language acquisition, written corrective feedback, direct feedback, indirect feedback.



## **Riassunto**

### **Il feedback correttivo scritto : tecniche, elaborazione, acquisizione. Uno studio longitudinale sull'acquisizione dell'italiano come lingua straniera da parte di adolescenti francofoni al liceo.**

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 gioca un ruolo nello sviluppo delle abilità dello studente in lingua seconda, 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 - cioè l'indicazione implicita della forma sbagliata, senza dare la correzione - sono i più studiati.

Inoltre, se l'efficacia della correzione dipende in parte dalla tecnica adottata dall'insegnante, il modo in cui viene elaborata dagli studenti e alcune variabili contestuali, individuali e linguistiche, influiscono sulla sua efficacia.

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

A tale scopo, abbiamo condotto uno studio sperimentale su ventisei studenti francofoni che dell'italiano come terza lingua straniera al liceo. Sono stati divisi in tre gruppi: un gruppo ha ricevuto feedback diretto, un gruppo ha ricevuto feedback indiretto e un 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.

**Parole chiave:** didattica delle lingue, acquisizione delle lingue seconde, feedback correttivo scritto, feedback diretto, feedback indiretto.

# Sommaire

Volume 1/2

Introduction.....XIII

## **Partie I. Cadre général de la recherche : construction de la problématique et présentation de l'objet d'étude.....1**

Chapitre 1 : Qu'est-ce que l'erreur ?.....3

1.1. Vers une définition d'erreur.....3

1.2. Le statut de l'erreur : bref historique de la notion..... 12

1.3. Modèles d'analyse des erreurs.....36

1.4. Un modèle contextualisé d'analyse des erreurs.....55

Observations conclusives.....59

Chapitre 2 : Le feedback correctif : cadre théorique.....62

2.1. Définition des notions clés.....62

2.2. Rôle du feedback correctif dans l'acquisition linguistique.....72

2.3. Débats et positionnements autour du feedback correctif.....84

2.4. Le focus du feedback correctif oral et écrit.....89

2.5. Les contextes.....95

2.6 Le feedback correctif écrit.....102

Observations conclusives.....108

Chapitre 3 : Définition de l'objet d'étude.....111

3.1. Objet d'étude, objectifs et variables en jeu.....111

3.2. Questions de recherche et hypothèses de départ.....115

3.3. Données empiriques à recueillir.....119

**Partie II. Mise en place d'une expérimentation ciblée : protocole d'enquête, constitution du corpus et méthodologie d'analyse....121**

Chapitre 4 : La pré-enquête : présentation du contexte de l'expérimentation et de l'échantillon de référence.....123

4.1. Le contexte de l'expérimentation.....123

4.2. Identification de l'échantillon de référence.....133

Observations conclusives.....166

Chapitre 5: Mise en place d'une méthodologie d'enquête.....168

5.1. Le protocole d'enquête.....168

5.2. Les tâches, les supports et les consignes.....174

5.3. Le corpus de référence.....187

Observations conclusives.....187

Chapitre 6 : Méthodologie d'analyse.....189

6.1. Méthodologie d'analyse des performances des groupes.....190

6.2. Analyse des études de cas.....201

Observations conclusives.....206

**Partie III. Analyse qualitative et quantitative du corpus de référence.....208**

Chapitre 7 : Analyse des performances des trois groupes.....210

7.1. Question de recherche 1.....210

7.2. Question de recherche 2.....213

7.3. Question de recherche 3.....	229
7.4. Question de recherche 4.....	237
Observations conclusives.....	243
Chapitre 8 : Études de cas.....	246
8.1. Le groupe feedback direct.....	247
8.2. Le groupe feedback indirect.....	278
8.3. Le groupe de contrôle.....	306
Observations conclusives.....	334
Chapitre 9 : Propositions pédagogiques pour l'amélioration des pratiques correctives dans l'enseignement/apprentissage des langues.....	338
9.1. Partir de l'erreur pour planifier l'intervention corrective.....	338
9.2. Choisir le feedback correctif approprié.....	340
9.3. Favoriser la réflexion métalinguistique et l'autonomie des apprenants.....	341
Conclusion générale.....	345
Bibliographie.....	353
Sitographie.....	370
Synthèse en italien.....	371
Liste des abréviations et conventions de transcription.....	422
Table des matières.....	424
Table des illustrations.....	432

## 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* »<sup>1</sup> (Lightbown et Spada, 1999 : 172).

Alors que le feedback oral interrompt 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, Fleck et Leder, 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 écrit<sup>2</sup> 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 et Kurzer (2019) l'ont expliqué plus tard, la focalisation des études sur le FC écrit s'est déplacée : se demander si les enseignants devraient fournir (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

---

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

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

aspects qui a été examiné, mais qui reste encore objet de débat, est l'identification de la technique corrective 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 contradictoires<sup>3</sup>.

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 produites sur les effets du feedback écrit sur l'apprentissage de l'anglais L2, très peu d'études ont été conduites<sup>4</sup>, à notre connaissance, sur des apprenants d'autres langues et, notamment, de l'italien.

Le travail ici présent se propose de mener une réflexion, aussi bien théorique qu'empirique, sur le rôle et la valeur du feedback dans une perspective acquisitionnelle et cherche, dans ce cadre, à comparer les effets des deux techniques correctives susmentionnées dans le processus d'acquisition en L2 et, en même temps, à évaluer l'impact des autres variables contextuelles qui affectent l'assimilation (ou non) du feedback.

---

<sup>3</sup> 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, le feedback le plus efficace est celui indirect.

<sup>4</sup> 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.

Avant de procéder à la présentation du cadre théorique de référence, de l'étude expérimentale elle-même et des pistes pédagogiques dégagées, il nous semble toutefois nécessaire d'expliquer le point de départ de ce projet de recherche. En effet, cette recherche s'inscrit dans la suite d'une étude pilote que nous avons effectuée en 2015 dans le cadre du mémoire de Master 2 obtenu à l'université de Roma Tre<sup>5</sup>. Nous allons brièvement résumer les résultats de cette étude, afin d'en montrer les limites et les pistes de recherche qu'elle a permis de dégager.

L'étude exploratoire de 2015 a été conduite sur douze apprenants francophones adultes apprenant l'italien comme langue étrangère. Nos informateurs suivaient des cours d'italien de différents niveaux (débutant, intermédiaire et avancé) à l'Institut Culturel Italien de Paris.

Ce travail, inspiré de l'étude de Storch & Wigglesworth (2010)<sup>6</sup>, visait essentiellement à analyser les effets de deux techniques correctives - le feedback direct et le feedback indirect - sur la révision et la production de textes écrits. Un autre objectif consistait dans l'observation de la phase d'élaboration du feedback par les apprenants afin d'établir une relation possible entre l'engagement et l'efficacité du feedback dans l'élaboration des corrections reçues (implicites et/ou explicites).

Le recueil des données s'est déroulé sur un mois pendant lequel les apprenants ont écrit en binôme le récit d'une histoire à partir d'images (session 1). La semaine suivante (session 2), six apprenants ont reçu le feedback direct sous forme de reformulation de la forme correcte et six apprenants ont reçu le feedback indirect sous forme de symboles indiquant le type d'erreur effectuée. Toujours en binôme, ils ont discuté des corrections, révisé et réécrit ensuite leur texte. Cette phase a été audio enregistrée. Deux semaines plus tard (session 3), les apprenants

---

5 La Russa F. (2015), *Effets du feedback direct et indirect sur la production écrite d'apprenants d'Italien LE : élaboration, utilisation et assimilation selon le niveau de compétence linguistique*, Mémoire de master en didactique des langues, sous la direction de Elena Nuzzo, Roma, Università degli studi di Roma Tre.

6 L'étude, conduite en Australie sur des apprenants d'anglais comme langue seconde, compare 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 est analysée. Les résultats de l'étude montrent que les apprenants qui reçoivent du feedback indirect s'engagent davantage dans l'élaboration de la correction. Les auteures mettent en évidence la relation étroite entre engagement des apprenants au cours de l'élaboration de la correction et efficacité du feedback.



ont écrit individuellement un nouveau texte à partir des mêmes images que celles de la session 1.

Le corpus de données empiriques écrites et orales s'est ainsi constitué :

1. de textes écrits produits dans les trois sessions de l'expérimentation,
2. des enregistrements des interactions entre les apprenants au cours de l'élaboration du feedback (session 2).

Pour observer les effets des deux techniques correctives, nous avons comparé les textes écrits dans la première session avec leur réécriture (session 2). Les résultats obtenus à partir de l'analyse des données ont montré une efficacité majeure du feedback indirect. En effet, en accord avec une partie des recherches<sup>7</sup>, les apprenants qui reçoivent le feedback indirect sont obligés de réfléchir sur leurs erreurs pour trouver la forme correcte. En revanche, les apprenants qui reçoivent du feedback direct se contentent souvent de lire la correction sans réfléchir à l'erreur commise. La signalisation par le biais des symboles indiquant le type d'erreur du feedback indirect semble, par conséquent, favoriser un engagement plus actif, une réflexion métalinguistique plus approfondie de la part des apprenants et, en retour, encourager leurs capacités d'autocorrection. Cette technique les aide à mémoriser les corrections et à réutiliser celles-ci dans la réécriture du texte.

Pour mesurer les effets des deux techniques correctives sur la production d'un nouveau texte, nous avons ensuite comparé le texte écrit au cours de la première session avec le texte produit dans la troisième session. Dans cette comparaison, le feedback correctif direct s'est avéré légèrement plus efficace que le feedback indirect. Nous avons à cet égard formulé l'hypothèse suivante : le feedback direct, non seulement signale aux apprenants la présence de l'erreur mais, avec la correction, leur donne aussi un modèle d'énoncés grammaticalement corrects en langue cible. En d'autres termes, le feedback direct fournit aux apprenants de l'input (il s'agit d'un *input providing strategy*, comme le dit Ellis, 2010) qui facilite la mémorisation et la réactivation de l'élément corrigé lors de la réécriture du nouveau texte.

Quant au dernier objectif de l'étude, pour observer comment les apprenants élaborent le feedback et si cela a un impact sur la réécriture et la production d'un nouveau texte, nous avons examiné les enregistrements des interactions des informateurs au cours de l'élaboration du feedback (session 2). Nous avons ainsi pu observer le niveau d'engagement, en distinguant deux profils d'apprenants : ceux qui ont montré un niveau d'engagement minimal et ceux qui ont montré un niveau d'engagement élevé. Nous avons ensuite mis en relation le niveau d'engagement des apprenants avec les résultats de la réécriture et de la production du nouveau

---

<sup>7</sup> E.g. Ferris, 2004, 2006.

texte. Les résultats obtenus ont montré qu'un niveau d'engagement plus élevé dans l'élaboration de la correction mène les apprenants à mieux assimiler le feedback reçu ; celui-ci a donc des effets positifs tant sur la réécriture du premier texte que sur la production d'un nouveau texte.

Cette première étude a ainsi montré que la technique correctrice qui favorise davantage l'engagement de la part des apprenants est le feedback indirect même si certains apprenants ayant reçu le feedback direct ont montré, eux aussi, un niveau d'engagement élevé. Cela semble dépendre de facteurs individuels, tels que leur niveau de motivation dans l'apprentissage de cette langue et un répertoire linguistique plus complexe<sup>8</sup>, qui n'ont pas été analysés dans la première étude mais qui le seront dans la présente recherche.

Pour finir, bien qu'une analyse systématique de l'efficacité des deux techniques correctives selon le type d'erreur traitée n'ait pas été effectuée dans cette étude exploratoire, il est ressorti que les deux techniques correctives ne sont pas également efficaces à cet égard. En effet, nous avons observé que, par exemple, les apprenants ayant reçu le feedback indirect avaient plus de difficultés pour trouver la correction des erreurs orthographiques. En effet, la plupart des fois ces erreurs ne sont pas gouvernées par une règle à laquelle remonter pour s'auto-corriger.

Bien que les résultats obtenus nous aient amenée à quelques conclusions intéressantes, l'étude pilote a montré une série de limites méthodologiques. Premièrement, l'échantillon des informateurs très limité<sup>9</sup> ; ce qui ne nous a pas permis de généraliser les résultats obtenus. Deuxièmement, l'absence d'un groupe de contrôle qui aurait permis de faire une comparaison avec les groupes expérimentaux : comme l'expliquent Bitchener et Ferris (2012), la présence d'un groupe de contrôle est une condition nécessaire pour définir les effets réels du feedback correctif. Troisièmement, la durée limitée<sup>10</sup> de l'expérimentation qui n'a pas permis d'observer les effets du feedback sur l'acquisition linguistique à plus long terme<sup>11</sup> en prenant également en compte l'efficacité relative des deux techniques correctives en fonction du type d'erreur produite.

---

8 Les apprenants qui ont reçu le feedback direct et qui ont néanmoins montré un niveau d'engagement élevé étaient souvent ceux qui connaissaient déjà plusieurs langues étrangères et qui se servaient de cette connaissance comme stratégie d'apprentissage pour faire des comparaisons avec la langue qu'ils étaient en train d'apprendre.

9 Il ne comptait que douze apprenants.

10 L'expérimentation s'est déroulée sur un mois.

11 Pour pallier ces difficultés, dans la recherche conduite dans le cadre du doctorat, nous avons élargi l'échantillon de référence, inséré un groupe de contrôle et conçu un protocole d'enquête qui prévoit un pré-test et des post-tests. Cela rend possible la comparaison des résultats obtenus et, par conséquent, l'évaluation des effets du feedback direct et indirect sur l'acquisition linguistique.

Dans le cadre de la présente recherche, nous avons voulu élargir le questionnement autour des effets du feedback dans une perspective plus résolument acquisitionnelle qui vise à examiner les effets des deux techniques non seulement sur la réécriture d'un même texte mais également sur le développement de l'interlangue des apprenants, observable dans les successives productions écrites et orales des apprenants 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'erreur produites ont été pris en compte dans le but de mieux comprendre quelles variables peuvent affecter l'assimilation du feedback et, plus en général, l'acquisition de la L2.

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

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

1b) Quelle technique corrective est la plus efficace ?

2a) Quels sont les effets de la manière dont les apprenants élaborent la correction sur la réécriture du texte ?

2b) Quelle est la relation entre le type de feedback reçu et la manière dont les apprenants élaborent la correction ?

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

3b) Quelle technique corrective est 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, y compris notre étude pilote, 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.

Cette thèse se constitue de trois grandes parties. Dans la première partie, après avoir présenté brièvement notre objet d'étude, seront exposées les théories et courants théoriques de référence sur lesquels s'appuie notre recherche. Plus particulièrement, dans le chapitre 1 sera présenté et définie la notion d'« erreur » et, dans le chapitre 2, la notion de « feedback correctif ». C'est ici que nous passerons en revue les théories de référence sur lesquelles nous sommes fondée. Enfin, dans le chapitre 3, nous détaillerons les objectifs de notre étude ainsi que les questions de recherche et les hypothèses de départ auxquelles tentera de répondre le présent travail.

La deuxième partie de la recherche sera consacrée à la présentation de notre étude expérimentale. Ainsi, le chapitre 4 exposera la mise en place de la pré-enquête, qui nous a permis de dégager les caractéristiques des informateurs constituant notre échantillon de référence. Il s'agira de présenter le contexte dans lequel l'expérimentation a eu lieu ainsi que la sélection préliminaire de l'échantillon de référence. Dans le chapitre 5, 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. Le chapitre 6 apportera un éclairage sur la méthodologie d'analyse que nous avons appliquée à l'étude du corpus en partant de nos questions de recherche.

Dans la troisième partie, nous réaliserons d'abord une analyse quantitative, puis qualitative, enfin comparative des différentes données collectées. L'analyse se focalisera, dans un premier temps (chapitre 7), sur les trois groupes d'informateurs constituant notre échantillon de référence (groupe feedback direct, groupe feedback indirect et groupe de contrôle). Dans un second temps, nous procéderons à une analyse plus détaillée à travers des études de cas (chapitre 8). L'analyse croisée des données, ainsi envisagée, permettra ensuite de proposer des pistes pédagogiques sur les techniques de correction efficaces dans l'enseignement des langues et, plus largement, dans l'apprentissage d'une langue.

L'étude se propose de conclure sur les ouvertures auxquelles notre travail peut donner lieu dans des recherches futures.

## **Partie I**

**Cadre général de la recherche : délimitation et  
présentation de l'objet d'étude**

Dans la première partie de cette thèse, qui a pour objet le feedback correctif écrit sur les erreurs d'apprenants d'italien langue étrangère (LE), seront présentées les théories de référence sur lesquelles s'appuie notre recherche.

Dans le chapitre 1, nous commencerons par quelques définitions de la notion centrale d'« erreur » et 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. Pour conclure ce chapitre, nous présenterons quelque modèle d'analyse des erreurs auxquelles nous nous sommes inspirée avant d'illustrer le modèle d'analyse des erreurs que nous avons conçu pour notre étude.

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 selon les auteurs cités. 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.

Suite à ce cadrage théorique, dans le chapitre 3, nous définirons plus dans le détail l'objet d'étude ainsi que les objectifs et les variables en jeu dans notre étude. Nous présenterons nos questions de recherche et hypothèses de départ, et sur ces bases nous définirons le type de données à recueillir.

# 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 principales raisons 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 et 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 dans un premier temps donner une définition de la notion d'erreur. Nous tracerons, dans un deuxième temps, 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 et de la méthode audio-orale – 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. Enfin, nous examinerons les modèles d'analyse des erreurs de Corder (1974), Ellis (1994), James (1998) que nous avons pris comme références avant de présenter le modèle que nous avons adopté et adapté aux objectifs de notre 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. Dans les prochains paragraphes, nous définirons l'erreur en procédant par approximations progressives : tout d'abord, nous soulignerons la différence entre erreur et faute. Pour cela, nous nous appuyerons sur les travaux menés dans le domaine de la psycholinguistique (Chomsky, 1965 ; Corder, 1967,

1974, 1981). Puis, nous réfléchissons à la distinction entre erreur et non-erreur par rapport à une norme. Ainsi faisant, nous procéderons à une première définition de l'erreur telle qu'elle sera utilisée dans ce travail de recherche. À cette fin nous ferons référence aux travaux dans le domaine de la sociolinguistique (Coseriu, 1952, 1973 ; Labov, 1972 ; De Mauro, 1975, 1980 ; Bourdieu, 1982 ; Mioni, 1983 ; Berruto, 1987 ; Gadet, 2004, 2007), de l'ethnographie de la communication (Hymes, 1972 ; Gumperz, 1989) et de la didactique des langues (Debysier, Houis et Rojas, 1967 ; Lennon, 1991 ; Bailly, 1998 ; Cuq, 1996, 2003).

### **1.1.1 La distinction entre « erreur » et « faute »**

La première étape pour définir l'« erreur » est de la situer par rapport à la « faute » car ces deux termes sont souvent encore confondus par les non spécialistes.

Contrairement à une représentation diffuse, 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 encore 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 « performanc e» 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 et Porquier, 1984). Les fautes appartiennent, ainsi, au domaine psychologique alors que les erreurs systématiques reflètent, quant à elles, les étapes du processus d'apprentissage.



### 1.1.2. La relativité de l'erreur

Une fois la distinction entre erreur et faute établie, il est nécessaire de donner une définition détaillée de l'erreur.

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<sup>1</sup>.* »

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, Houis et Rojas 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, lexicosémantique, 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 norme, de grammaticalité et d'acceptabilité, consubstantielles à la notion même d'erreur. Mais que désigne-t-on par ces notions ? Qu'est ce qu'est la norme ? Et par rapport à quelle norme l'erreur représente-t-elle un écart ?

Ces définitions restent ainsi vagues, et afin de les préciser davantage et de déterminer plus clairement ce qu'est une erreur, il est nécessaire avant tout d'approfondir, comme nous le ferons dans les prochains paragraphes, les trois notions centrales de norme, de grammaticalité et d'acceptabilité.

#### 1.1.2.1. La norme, le standard et la variation

Pour définir le concept de « norme » 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 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

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

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 ne 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) distingue quatre grands types de variation :

- 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.

Néanmoins, comme le souligne Gadet (2004), ces axes de variation sont étroitement

imbriqués dans les pratiques des locuteurs. À ce propos l'auteure (Gadet, op. cit. : 100) affirme : « Un locuteur a d'autant plus de chances d'avoir un fort accent régional qu'il relève d'une classe sociale plus basse et que ses contacts concernent un nombre plus restreint de partenaires. »

Celui qui a fait le lien entre variation et enseignement des langues est le sociolinguiste italien De Mauro (1975). L'auteur considère la variation comme le centre vital des faits linguistiques et en tant que pierre angulaire de l'enseignement démocratique des langues. Il inscrit ainsi le thème de la variation dans le cadre social, politique et scolaire.

Pour des raisons historiques bien connues, dans les années 1970<sup>2</sup>, différentes langues coexistaient sur le territoire italien. Les nombreuses variétés régionales et locales, les dialectes, les langues minoritaires faisaient de l'Italie un pays plurilingue avant même les récentes vagues migratoires. En particulier, une grande partie de la population employait couramment l'italien en alternance avec l'un des dialectes locaux dans divers domaines, de la famille à la vie sociale. À cette pluralité d'idiomes<sup>3</sup> s'ajoutait le plurilinguisme lié au développement d'une multiplicité de langages sectoriels dû aux changements dans le domaine de l'économie, de la communication, de l'information, de la science, etc. Toutefois, l'éducation linguistique à l'école s'écartait du plurilinguisme qui caractérisait la société. La langue enseignée, le *scolastichese* dans les termes de De Mauro (op. cit), était complètement éloignée de la variation linguistique propre de la communication quotidienne et négligeait la réalité linguistique et culturelle de départ des étudiants ainsi que les objectifs démocratiques. D'après l'auteur, seule une éducation linguistique qui met en valeur les compétences linguistiques de tous pouvait être définie comme démocratique et permettre une pleine participation à la vie sociale.

Les idées relatives à l'union entre variation, école et démocratie trouvent leur forme complète dans les « *Dieci Tesi per l'insegnamento democratico delle lingue* »<sup>4</sup> (1975) du *Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica*<sup>5</sup> (GISCEL) dont De Mauro faisait partie. Dans cet ouvrage, face à un type d'enseignement qui privilégie une formation monolingue, De Mauro proclame la nécessité de mettre en place une éducation linguistique plurilingue qui initie les élèves à la variation linguistique en leur apprenant à maîtriser les différentes variétés d'usage de la langue et toutes sortes de créativité expressive<sup>6</sup>.

2 Période à partir de laquelle se développe la réflexion de De Mauro.

3 Que De Mauro appelle *pluralismo idiomatrico* (pluralisme idiomatique).

4 *Dix Thèses pour l'enseignement démocratique des langues.*

5 Groupe d'Intervention et Étude dans le Domaine de l'Éducation Linguistique.

6 La première forme de créativité est la capacité de passer d'une langue à une autre, en renonçant à l'hégémonie du langage verbal. Ensuite, il y a la possibilité d'utiliser une pluralité de langues et de

Les enseignants d'une école démocratique ne doivent pas enseigner comment une chose *doit* être dite mais comment elle *peut* être dite car on peut s'exprimer de différentes manières selon différentes situations de communication – qu'il s'agisse de langues différentes ou d'usages différents d'une même langue (Thèse IV).

Nous avons ainsi une grande liberté dans l'utilisation des mots et des phrases, mais l'espace linguistique, à savoir l'espace dans lequel nous nous déplaçons avec la langue, n'est pas le chaos. À ce propos, dans le *Grande dizionario italiano dell'uso*<sup>7</sup> (Gradit, 1999-2007), l'auteur définit l'espace linguistique comme un « espace dans lequel un locuteur peut se situer variablement selon ses besoins d'expressivité immédiate ou de formalité ou d'adhésion aux usages et aux formes typiquement locales ou, au contraire, de circulation plus large et générale<sup>8</sup> ».

Les trois dimensions fondamentales de l'espace linguistique sont l'axe A des codes, à savoir le domaine spatial et géographique des mots (local, régional, standard, etc) ; l'axe B des registres, à savoir le degré de formalité des mots selon le contexte (informel, formel, etc.) ; et l'axe C des canaux, c'est-à-dire le canal (écrit, oral, média, etc.) que les mots traversent (De Mauro, 1980).

L'enseignement des langues doit viser la mobilité linguistique, l'objectif étant d'apprendre aux étudiants à se déplacer dans l'espace avec des outils variables et pluriels et à prendre conscience des choix à faire en parlant et en écrivant, permettant ainsi de réduire les inconvénients linguistiques et, en même temps, d'expérimenter toutes les possibilités de communication.

La notion d'espace linguistique permet de rendre compte de la variation linguistique, même en présence d'une pluralité de langues. Cette vision de la variation comme élément fondamental de l'éducation plurilingue et interculturelle s'applique ainsi non seulement à l'italien et aux dialectes mais concerne toute langue et est réaffirmée ces dernières années dans les orientations du Conseil de l'Europe (2001, 2018).

D'après ce que nous venons de dire, la langue est un système en constante évolution 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 ».

construire un nombre infini de phrases avec une variété de mots, de styles et d'exécutions.

7 Grand dictionnaire italien de l'usage.

8 Notre traduction.

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 variation mentionnés plus haut qui, comme nous le verrons dans le prochain paragraphe, peuvent affecter l'acceptabilité des énoncés produits par les étudiants.

### **1.1.2.2. La grammaticalité et l'acceptabilité**

Ainsi que nous l'avons dit en § 1.1.2, deux autres concepts sont essentiels pour définir l'erreur : la grammaticalité et l'acceptabilité. 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 dire s'il est conforme ou non aux règles de la grammaire de la langue. Toutefois, ce critère ne 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 Chomsky<sup>9</sup>, 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,

9 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.

- 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 et 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.

Un énoncé grammatical peut donc être considéré inacceptable ou acceptable selon le contexte dans lequel il est produit. Il s'ensuit que la détermination de l'erreur reste 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*<sup>10</sup>. » L'on revient ici aux questions soulevées par la sociolinguistique et l'ethnographie de la communication relatives à la définition de l'erreur en fonction du contexte social et de la communication dans lesquels elle est produite.

D'après ce que nous venons de dire, 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 et dépend du jugement du destinataire de l'énoncé produit par l'émetteur. 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.

### **1.1.3. Une 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 notre recherche. Il faut premièrement préciser que la définition

<sup>10</sup> « 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)

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 sur le fonctionnement de la langue cible à un moment donné de son apprentissage. Lorsque l'énoncé produit est corrigé, il se rend 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 en § 1.1.2 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 troisièmement nécessaire de prendre également 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 essentiellement 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*<sup>11</sup> ».

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.

Quant à notre attitude face au rapport entre erreur et norme, elle se rapproche de l'attitude décrite par Cuq (1996 : 68), à savoir :

Une attitude permissive, dans l'acceptation des variations qui se situent dans les limites de la grammaticalité et de l'esprit du système (exclusion des productions agrammaticales et des mélanges de normes) et une attitude corrective, nécessairement, et d'abord en cas de franchissement des fondamentaux du code, qui conduiraient à une communication non réussie. Mais aussi, ultérieurement, en cas de choix erronés, dans une situation de communication donnée, effectués par l'apprenant dans son répertoire verbal.

11 « 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)

Nous accepterons ainsi les productions qui, en fonction du contexte, présentent des variations du système de la L2 mais qui restent dans les limites de la grammaticalité. Par ailleurs, nous corrigerons les productions jugées agrammaticales qui ne respectent pas les règles morphologiques, lexicales, syntaxiques et orthographe de la L2 telles qu'elles sont exposées dans la deuxième édition de la *Grammatica Italiana* de Serianni (2005), notre ouvrage de référence.

Dans l'identification des erreurs à corriger, nous tiendrons ainsi compte du contexte et de la situation de communication : les apprenants émettent un message destiné à l'enseignante pendant l'exécution d'une tâche linguistique précise dans un contexte institutionnel : l'école. Ce message témoigne de leur compréhension (ou pas) des règles transmises (Bange, 1992). Nous prendrons également en considération le type de *médium* de communication, oral ou écrit, dans lequel les énoncés de nos étudiants sont produits. Plus de détails sur notre démarche d'identification et analyse des erreurs seront donnés en § 1.4.2.

## **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 des premières années du 1900 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) :

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 maintenant aborder l'erreur selon trois principaux courants théoriques, à savoir dans l'ordre chronologique : l'analyse contrastive (années 1950-1960), l'analyse des erreurs (années 1970) et la recherche sur l'acquisition des langues (années 1980-1990). Pour ce qui concerne ce dernier courant, nous nous concentrons particulièrement sur les recherches sur l'interlangue et celles sur la communication exolingue. Nous terminerons ce tour d'horizon par la manière d'envisager l'erreur par les travaux sur le plurilinguisme des années 2000.

#### **1.2.1.1. Les années 1950-1960 : l'analyse contrastive (AC)**

C'est grâce à l'analyse contrastive 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, ce qui a donné lieu à la méthode audio-orale (voir § 1.2.2.3).

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 natives.*<sup>12</sup>

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*<sup>13</sup> » (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 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 languages*<sup>14</sup>.

En posant cette opposition à la base de cette théorie, 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 Pourquoier (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

12 « 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)

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

14 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.

fondée sur la comparaison des deux systèmes 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).

### **2.1.2. Les années 1970 : l'analyse des erreurs (AE)**

L'analyse des erreurs 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 (1970) remet en cause les théories behavioristes. D'après l'auteur, 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.

Du côté de la psychologie cognitive, notamment en France, le constructivisme (Piaget, 1970) s'oppose aussi au behaviorisme. 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<sup>15</sup>.

L'apprentissage est conçu désormais 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

15 Cela se retrouve également dans la théorie socio-constructiviste fondée sur le travail de Vygotsky (1934, trad. française 1985), d'après laquelle l'apprentissage est un phénomène sociocognitif. Les fonctions cognitives apparaissent d'abord dans les interactions sociales entre un expert et un novice (mécanismes interpsychiques) et sont ensuite intériorisées par le novice (mécanismes intrapsychiques) qui devient, de ce fait, progressivement autonome. Cette théorie sera exposée plus dans le détail en § 2.1.1.2.

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 d'erreurs dans le 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 (voir § 1.2.1.3).

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, op. cit. : 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 (RAL)**

La Recherche en Acquisition des Langues (RAL)<sup>16</sup> 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 travaux ont une orientation plutôt psycholinguistique et se concentrent sur l'étude des propriétés linguistiques de l'interlangue ; plus particulièrement la manière dont les apprenants développent leur compétence grammaticale en L2 (voir par exemple les travaux de Corder, 1967, 1981 ; Selinker, 1969, 1972, 1974, 1975 ; Selinker et Lamandella, 1974 ; Noyau, 1976 ; Roulet, 1976 ; Berthoud et Py, 1979 ; Perdue, 1980 ; Besse et Porquier, 1984). Dans une deuxième période, à partir des années 1980, la RAL adopte une perspective plus résolument sociolinguistique et examine les aspects pragmatiques, en particulier comment les apprenants développent l'habilité à produire des actes de parole. Nous nous référons ici principalement aux travaux et recherches sur l'*Interlanguage pragmatics* (voir par exemple : Schmidt, 1983 ; Kasper et Dahl, 1991 ; Kasper, 1992, 1996 ; Ellis, 1992 ; Kasper et Schmidt, 1996) et sur la communication exolingue (par exemple : Tarone, 1980 ; Knapp-Potthoff et Knapp, 1982 ; Færch et Kasper, 1983 ; Porquier, 1984 ; Alber et Py, 1986 ; Py, 1987 ; Bange, 1992 ; Pekarek, 1999)

16 La RAL naît comme un courant interdisciplinaire qui emprunte ses concepts à la socio-psycho-linguistique, aux travaux sur l'acquisition de la L1 et à la psychologie cognitive et sociale. Dans les années 1980 et 1990 la RAL développe ses objectifs et méthodologies jusqu'à acquérir, à la fin du vingtième siècle, le statut de discipline autonome (Larsen-Freeman, 2000). Depuis ses débuts, la RAL se penche sur plusieurs axes de recherche, notamment : les erreurs des apprenants, l'acquisition du vocabulaire, le rapport entre Grammaire Universelle et acquisition, le rôle de l'input, le rôle des facteurs sociaux dans l'apprentissage d'une langue, l'attitude linguistique et la motivation d'apprentissage, l'acquisition linguistique en milieu naturel et l'acquisition en classe de langue (voir par exemple les travaux de Porquier, 1977 ; Besse et Porquier, 1984 ; Ellis, 1985 ; Klein, 1986 ; Larsen-Freeman et Long, 1991 ; Pujol et Véronique 1991 ; Noyau 1976 ; Berthoud et Py, 1979, entre autres).

### 1.2.1.3.1 Les travaux sur l'interlangue (IL)

Dans la période dite fondatrice (Matthey et Véronique, 2004), qui va de 1967 aux années 1980, la RAL se concentre sur la caractérisation de la notion centrale d'interlangue et la description de ses changements au fur et à mesure de l'avancement du processus d'acquisition. Deux dates marquent l'élaboration de la notion d'interlangue : la date de publication de « *The significance of learners' errors* » de Corder en 1967, et la parution de « *Language transfer* » de Selinker en 1969 dans lequel la première occurrence du terme apparaît. La notion sera développée plus amplement par ce dernier dans l'article « *Interlanguage* » de 1972.

Dans ces articles fondateurs, Selinker, suivant les hypothèses de Corder, utilise le terme « interlangue » pour définir la compétence intermédiaire développée par les apprenants au cours de l'apprentissage d'une langue étrangère. D'après l'hypothèse<sup>17</sup> 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 random.*<sup>18</sup>

L'interlangue est à la fois systématique et instable. Elle est, en effet, un système linguistique dynamique et transitoire, faisant l'objet d'un processus de restructuration continu qui la rapproche peu à peu au système de la langue cible. Comme tout système linguistique, elle est gouvernée par ses propres règles, plus précisément les règles de la grammaire mentale<sup>19</sup> de l'apprenant. Comme le montre la figure élaborée par Corder (1981) et reprise par Besse et Porquier quelques années plus tard (1984), certaines de ces règles proviennent de la langue maternelle (A), d'autres de la langue cible (C), d'autres encore n'appartiennent ni à l'une ni à

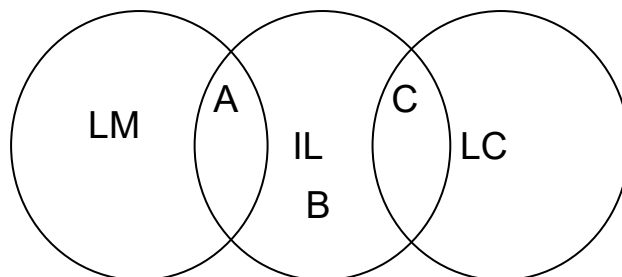
17 Il s'agit d'une hypothèse car ce système, comme tout autre système cognitif, n'est pas directement observable ; il est possible d'en supposer l'existence à partir de données observables, les productions langagières de l'apprenant. C'est pour cette raison que certains chercheurs préfèrent utiliser 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.

18 « 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)

19 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 (explicites 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.

l'autre mais sont propres à l'interlangue de l'apprenant (B).

Figure 1. Les règles de l'interlangue.<sup>20</sup>



Les règles interlinguistiques peuvent sembler simplifiées, moins développées et complexes par rapport à celles de la langue cible ou de la LM. Néanmoins, l'interlangue se caractérise par une complexification progressive qui permet son évolution et son rapprochement de la langue cible. Par conséquent, la systématique renvoie à la cohérence interne de l'interlangue à un moment donné de l'acquisition. Comme le suggère Noyau (1976 : 54) dans le processus d'évolution de l'interlangue, plus que d'« étapes » il faudrait parler d'« états », de « coupes synchroniques » qui possèdent une certaine cohérence interne à chaque phase de l'apprentissage. Il ne faut cependant pas oublier que la systématique 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 proceeds.*<sup>21</sup>

L'on revient ainsi au caractère instable de l'interlangue dans la mesure où l'apprenant passe par des états successifs, chacun se construisant sur un état antérieur en le modifiant. Cette instabilité peut être expliquée par la notion de microsystème définie par Berthoud et Py (1979 : 23) comme :

[ ... ] un être vivant, c'est-à-dire partiellement contradictoire et déséquilibré, susceptible de transgresser ses propres lois de fonctionnement [ ... ]. C'est la possession de tels traits qui donne au microsystème son dynamisme, c'est-à-dire les ressorts qui entraînent les modifications continues en son sein.

D'après les auteurs, l'interlangue est constituée d'un ensemble de microsystèmes autonomes, gouvernés par des règles originales et spécifiques propres à chaque apprenant. À chaque fois qu'une donnée nouvelle est introduite, la structure de ces microsystèmes se modifie et se

20 Reprise par Besse et Porquier (1984 : 225)

21 « 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)

restructure, ce qui détermine l'évolution de l'interlangue. L'interlangue est de ce fait constamment soumise à un processus évolutif de restructuration et est aussi, et surtout, propre à chaque apprenant. Des phénomènes de fossilisation sont néanmoins possibles, comme l'explique Selinker (1974 : 36) :

*Fossilised linguistic phenomena are linguistic items, rules, and subsystems which speakers of a particular NL [native language] will tend to keep in their IL relative to a particular target language, no matter what age of the learner or the amount of explanation and instruction he receives in the target language.*<sup>22</sup>

La fossilisation est une réalisation figée, due principalement à la persistance d'habitudes acquises en langue maternelle<sup>23</sup>, qui peut se vérifier surtout quand l'apprenant estime que sa compétence linguistique est suffisante pour satisfaire ses besoins communicationnels immédiats (Selinker et Lamendella, 1979).

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. Comme le souligne Ellis (1994), les travaux sur l'interlangue sont les premiers qui 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 et 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.

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'application 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

22 « Les phénomènes linguistiques fossilisés sont des éléments linguistiques, des règles et des sous-systèmes que les locuteurs d'une langue maternelle particulière auront tendance à conserver dans leur interlangue relative à une langue cible particulière, quel que soit l'âge de l'apprenant ou la quantité d'explications et d'instructions qu'il reçoit dans la langue cible. » (Notre traduction)

23 Mais aussi apprises dans l'enseignement de la L2, au stratégies d'apprentissage et de communication en L2, à la surgénéralisation des règles de la L2 (Selinker, 1974).



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.

Dans un article plus récent dans lequel Py (1993 : 15) fait une sorte de bilan des recherches américaines, l'auteur relève deux orientations principales dans la conception des erreurs. 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 language.<sup>24</sup>*

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 grammaires.

La deuxième orientation évoquée par Py (*idem*), celle pédagogique (Zydatiss, 1974), 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.

24 « 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 d'*Interlanguage pragmatics* (Gass et Selinker, 1994). Les travaux conduits dans cette perspective<sup>25</sup> s'intéressent à la compréhension, la production et l'adéquation d'actes de parole par des non-natifs dans des contextes différenciés, à la construction de la compétence pragmatique et du transfert des règles pragmatiques.

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 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. À ce propos, deux notions sont introduites : celle d'« interparole » et celle de « communication exolingue ».

La notion d'interparole renvoie à la dichotomie saussurienne entre « langue » et « parole » et à celle chomskyenne entre « compétence » et « performance » et désigne la dimension pragmatique et communicative de la langue. L'interparole représente plus précisément la réalisation de l'interlangue dans la pratique communicative, dans l'interaction entre locuteurs natifs et non natifs<sup>26</sup> (Alber et 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). Rappelons que 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

25 Voir par exemple : Schmidt, 1983 ; Kasper and Dahl, 1991 ; Kasper, 1992, 1996 ; Ellis, 1992 ; Kasper et Schmidt, 1996.

26 Cette opposition binaire est à repenser aujourd'hui et avec elle le mythe du locuteur natif. Pour Chomsky (1970), le linguiste peut s'appuyer sur l'idéal du « locuteur natif » pour rendre compte de la langue comme système. La linguistique variationniste (voir § 1.1.2.1.), qui considère la langue comme variation, s'oppose à cette vision normative. En effet, dans un même espace linguistique, il y a une diversité de langues – orales, écrites, qui varient selon les âges, le sexe, l'origine sociale et géographique des locuteurs et selon les situations langagières. Cela est d'autant plus amplifié dans un monde globalisé où la déterritorialisation d'une langue, sa diffusion et la pluralité des variétés parlées remettent en question l'existence même d'une norme ; d'autant plus lorsque la plus grande majorité des locuteurs se trouvent en dehors des nations où elle est langue maternelle (ça suffit de penser à l'anglais). D'après Davies (2003) le «locuteur natif» est ainsi un mythe et la distinction «locuteur natif/non natif» est une abstraction théorique à abandonner car elle met en place des barrières. En effet, si le locuteur natif est le garant légitime, en raison de sa nativité, de la langue qui lui est première, aux autres revient l'identité, parfois infamante, de locuteurs non natifs, d'étrangers au groupe. Le locuteur natif devient ainsi un idéal inaccessible pour l'apprenant d'une L2, ce qui risque d'entraver l'appropriation de la langue.

même langue maternelle<sup>27</sup>. 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 compétent<sup>28</sup> 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. Nous ne nous attarderons pas ici sur les stratégies adoptées par le locuteur plus compétent mais nous y reviendrons au chapitre 2. Le focus de ce chapitre étant sur l'erreur, nous nous concentrerons davantage sur les stratégies employées par le locuteur moins compétent.

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 disponibles dans son interlangue (Bange, 1992). La difficulté de communication peut dériver de :

- problèmes d'exécution, qui naissent de schémas existant dans l'interlangue, mais qui sont encore peu automatisés,
- problèmes de planification en cas d'absence des schémas pertinents dans l'interlangue.

Pour résoudre ces problèmes, le locuteur est porté à employer des «stratégies de communication». Elles sont définies par Knapp- Potthoff et 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 et

27 Py (1987) élargit ultérieurement la notion de communication exolingue à toutes les situations de communication caractérisées par l'asymétrie et la divergence entre les codes des participants, ce qui ne se réduit pas à l'opposition entre langue maternelle et langue étrangère mais concerne également des situations de communication entre locuteurs natifs d'une même langue

28 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.

Kasper (1983) et de Knapp-Potthoff et Knapp (op.cit), 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 (« réduction fonctionnelle » d'après Færch et Kasper, op. cit.) ou à des stratégies de «réduction formelle» lorsqu'il cherche à éviter les formes phonologiques, morphologiques, lexicales et syntaxiques dont il n'est pas sûr en faveur d'autres formes plus sûres.
- Les « stratégies de réalisation » des buts de la communication qui visent à affronter les problèmes d'exécution ou de planification. Pour résoudre les premiers, les stratégies utilisées sont des stratégies de refus des réductions formelles et donc d'emploi des savoirs existants dans l'interlangue même s'ils sont incertains. Pour résoudre les problèmes de planification qui dérivent de l'absence des schémas appropriés dans l'interlangue, les stratégies employées entraînent la formation de schémas hypothétiques par des procédures telles que la création de mots par analogie, les généralisations interlinguales (transferts) et intralinguales, la demande d'achèvement interactif par l'utilisation de formes paraphrastiques<sup>29</sup>.
- Les « stratégies de substitution »<sup>30</sup> 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. D'après Bange (op. cit.) ces stratégies sont intermédiaires entre l'évitement des problèmes et la recherche d'une maîtrise de ces problèmes et elles peuvent pencher plus d'un côté ou de l'autre<sup>31</sup>.

D'après Bange (op. cit. :7), toutes ces stratégies se situent sur un continuum qui va : « du "moins favorable" à l'interaction avec le LN au "plus favorable" et de la plus faible innovation dans les activités cognitives du LNN à la plus forte ».

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

29 Par exemple par des approximations, circonlocutions, synonymes, hyperonymes, etc. (Gülich, 1986).

30 Qui correspondent aux stratégies de compensation de Knapp-Potthoff et Knapp (op. cit.).

31 Par exemple, le recours à la gestualité est plus proche des stratégies d'évitement alors que le recours à L1, qui peut engendrer la production de formes plus ou moins proches du transfert, se rapproche davantage des stratégies de réalisation.

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<sup>32</sup>, la notion de compétence plurilingue s'affirme<sup>33</sup>. 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, Moore et Zarate (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

32 Voir en particulier Coste, Moore et Zarate, 1997.

33 Voir aussi § 1.2.2.5.

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, Moore et Zarate (op. cit. : 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, dir., 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-plurilingue » (Lüdi et Py, 1986 ; 2003)<sup>34</sup>, 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 langagière

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

34 L'on entend par « parler bi-plurilingue » (Lüdi et Py, 1986, 2003) la mobilisation de ressources bi-plurilingues et l'adoption de modes langagières hybrides dans lesquels 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).

ressources complémentaires (Porquier et Py, 2004).

Un changement de perspective se produit par lequel l'objectif final n'est plus la langue cible, l'acquisition d'une compétence proche de celle du locuteur natif liée à l'idée d'un bilinguisme idéal<sup>35</sup>, mais plutôt une compétence linguistique suffisante pour pouvoir communiquer dans une langue.

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**

Avant d'exposer le statut de l'erreur dans les méthodes d'enseignement des langues, une prémisse est nécessaire pour montrer le lien qui existe entre les théories socio-psycholinguistiques que nous venons d'exposer (§ 1.2.1) et la didactique des langues.

Le terme « didactique » par son origine grecque (*didaskein*) désigne l'étude des processus d'enseignement et d'apprentissage. La didactique des langues (DDL) est la discipline qui étudie les phénomènes constitutifs de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue en milieu institutionnel (Besse, 1984). L'attention est ainsi portée aux deux pôles de l'acte pédagogique : l'enseignement et l'apprentissage. Du côté de l'enseignement, l'on observe les différentes stratégies et techniques mises en œuvre par les enseignants en classe et qui renvoient à des hypothèses théoriques de différente nature. Du côté de l'apprentissage, l'on s'intéresse aux processus et stratégies que l'apprenant met en œuvre pendant le processus d'apprentissage de la langue.

Comme l'explique Dabène (1972), la DDL est une discipline autonome car elle prend en considération la nature de l'enseignement/apprentissage des langues (et non pas uniquement la nature du langage) ; pluridisciplinaire car ses hypothèses théoriques se construisent à partir

35 La notion de bilinguisme recouvre des concepts multiples. D'après le sens commun le bilingue est souvent un individu ayant, une maîtrise parfaite de deux langues (« *the native-like control of two languages* », d'après la définition de Bloomfield, 1933 : 56). Cette définition trop restrictive et peu réaliste et pour cette raison idéale est désormais écartée en faveur de celle proposée par Grosjean (1984 : 16) qui affirme que : « est bilingue la personne qui se sert régulièrement de deux langues, dans la vie de tous les jours, et non qui possède une maîtrise semblable (et parfaite) dans les deux langues ». La compétence du bilingue devient ainsi une «compétence ordinaire» (Coste, Moore et Zarate, 1997) possédée par un grand nombre de locuteurs et utilisée dans des situations ordinaires de leur vie quotidienne.

des apports d'autres disciplines comme, par exemple, les sciences du langage, la psychologie, la sociologie, les sciences de l'éducation, etc<sup>36</sup>.

Besse (op. cit.) distingue trois niveaux d'analyse nécessaires pour étudier les pratiques d'enseignement/apprentissage des langues : le niveau des hypothèses (linguistiques, psychologiques et pédagogiques, etc.) (niveau 1) qui sont les principes théoriques à partir desquels se constituent les méthodes, à savoir un ensemble raisonné de procédés visant à organiser et favoriser l'enseignement et l'apprentissage des langues. Ces principes sont ensuite « appliqués » aux manuels (niveau 2). À leur tour, les manuels sont mis en œuvre en classe par les enseignants qui personnalisent la méthode (niveau 3).

Nous voyons ainsi que 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 en classe de langue, 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.

Revenant au statut de l'erreur selon les différentes méthodes didactiques, deux ouvrages en particulier peuvent être utiles pour le retracer : *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* de Puren (1988) et *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire* de Germain (1993).<sup>37</sup>

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

36 Par exemple, les sciences du langage renseignent sur la constitution et le fonctionnement du système linguistique enseigné/appris ; la psychologie éclaire les processus psychologiques mis en œuvre dans l'apprentissage ; la sociologie informe sur les aspects du contexte socio-culturel dans lequel les langues sont enseignées/apprises ; les sciences de l'éducation rendent compte des aspects pédagogiques de la relation enseignant-apprenant.

37 Comme le met en lumière Marquillo Larruy (2003), dans Puren (op. cit.) le terme « erreur » n'est mentionné qu'une dizaine de fois, tandis que dans l'ouvrage de Germain (op. cit.) une référence systématique est faite au statut et la place accordée à l'erreur dans chaque méthode. Par conséquent, c'est surtout à ce dernier ouvrage que nous ferons référence dans cette partie.



### **1.2.2.1. La méthode traditionnelle (MT)**

Il s'agit d'une méthode très ancienne, utilisée depuis le XVI<sup>e</sup> siècle pour l'enseignement des langues mortes (le grec et le latin) et qui a été ensuite appliquée telle quelle aux langues vivantes. La langue est vue comme un ensemble de règles : la grammaire, point central dans cette méthode, est présentée de façon explicite et déductive et la mémorisation des règles par les élèves est ensuite vérifiée par le biais de la traduction (thème et version) de textes littéraires.

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 » (*ibidem*).

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.

### **1.2.2.2. La méthode directe (MD)**

La méthode directe se développe entre la fin du XIX<sup>e</sup> et le début du XX<sup>e</sup> siècle en Allemagne et en France, en opposition à la MT jugée inefficace pour l'enseignement des langues vivantes. 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, qui par conséquent est rejetée dès le début de l'apprentissage. Contrairement à la MT, la priorité est ici accordée à l'expression orale, l'acquisition de l'écrit se fait dans un second temps. Quant à la grammaire, elle est implicite : les règles sont introduites progressivement par association et sans passer par le métalinguistique, les exercices sont surtout des exercices de transformation se limitant au niveau phrastique<sup>38</sup>.

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

<sup>38</sup> Il s'agit d'exercices de transformation des phrases demandant par exemple de transformer une phrase du singulier au pluriel.

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)<sup>39</sup>

Le 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.

### **1.2.2.3. La méthode audio-orale (MAO)**

La MAO se développe aux États-Unis dans les années 1940 mais connaît un grand succès en Europe entre les années 1950 et 1960<sup>40</sup>. Elle naît 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 et est ensuite adaptée aux besoins de la classe de langue. Cette méthode s'inspire de la linguistique structurale américaine, qui décrit le système propre de chaque langue à différents niveaux (phonologique, morphologique et syntaxique) et 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. Des phrases modèles facilitent l'assimilation de comportements linguistiques corrects susceptibles d'être automatisés et renforcés par les exercices structuraux qui sont conçus de manière à éviter toute interférence avec la langue maternelle.

Les étapes du processus d'apprentissage reprennent les trois principes prônés par la psychologie behavioriste : stimulus, réponse, renforcement. 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

39 Cité par Puren (1988 : 91).

40 Néanmoins, en France aucun manuel appartenant à cette méthode n'existe et c'est la méthode SGAV qui est élaborée presque en même temps (voir § 1.2.2.4).

contrastive (dont nous avons parlé en § 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.

#### **1.2.2.4. La méthode structuro-globale audio-visuelle (SGAV)**

La méthode SGAV se développe à la fin des années 1950 en Europe, notamment en France. SGAV signifie structuro-global audio-visuel, terme qui renvoie aux théories de référence sur lesquelles cette méthode se fonde. Parmi celles-ci, le structuralisme de Saussure (1916) est particulièrement importante, notamment la distinction entre langue et parole<sup>41</sup>. En effet, cette méthode se base sur une linguistique de la parole en situation plutôt que sur une langue abstraite, ce qui montre une attention accrue au fonctionnement et aux usages de la langue : la structure linguistique est désormais dépendante de la situation de communication. Cette dernière 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 (rythme, intonation, gestuelle, etc.) qui interviennent dans la communication orale.

Cette conception de la langue est supportée par la théorie psychologique du gestaltisme (Guberina, 1974) d'après laquelle la forme est perçue de manière globale par le cerveau qui réorganise dans un tout les différents éléments perçus par les sens. À chaque modification (par exemple une information nouvelle) les éléments doivent se réorganiser. L'apprentissage passe donc par les sens, en particulier par l'oreille et l'oeil qui servent de filtres entre les stimuli externes et le cerveau (d'où la dénomination d'audio-visuel).

La leçon SGAV s'articule en quatre phases canoniques : présentation d'un dialogue enregistré accompagné par des images qui plongent l'étudiant dans la situation de communication ; explication des éléments nouveaux présents dans le dialogue ; répétition avec correction phonétique et mémorisation du dialogue ; exploitation des éléments nouveaux dans des situations légèrement différentes ; transposition des éléments qui sont réutilisés plus spontanément, par exemple dans des jeux de rôle ou dans des activités de dramatisation.

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

41 D'après Saussure, la « langue » est un « système de signes distincts correspondant à des idées distinctes » (Saussure 1916 : 26), code partagé par tous les sujets parlants, et la « parole » est l'utilisation du code par des sujets parlants dans des situations particulières.

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 et qui peuvent être évitées grâce à l'analyse contrastive (voir § 1.2.1.1) à être objet de correction.

### **1.2.2.5. L'approche communicative (AC)**

L'approche communicative, qui se développe vers la moitié des années 1970, naît du croisement de facteurs politiques et de la convergence de plusieurs courants théoriques (d'où l'emploi du terme approche plutôt que méthode). En ce qui concerne le premier point, l'élargissement de l'Europe entraîne de nouveaux besoins linguistiques pour promouvoir la mobilité des personnes et favoriser l'intégration dans l'Europe unie<sup>42</sup>.

L'approche communicative prend ses origines principalement des travaux de Hymes (1972) sur la compétence de communication<sup>43</sup>. D'autres apports importants viennent de :

- la théorie des actes de langage élaborée par Austin (1962) et Searle (1969). Le langage est ici considéré comme un instrument pour accomplir des actions communicatives, chaque acte de langage ayant une fonction langagière précise. Les formes linguistiques utilisées doivent ainsi être adaptées tant à la situation qu'à l'intention de communication du sujet énonciateur. Ce sont la situation de communication et l'intention de communication qui permettent de choisir les éléments linguistiques/langagiers appropriés visant la réalisation d'un acte de parole précis.
- la psychologie cognitive (voir par exemple McLaughlin, 1987 ; Anderson, 1987). En réaction au behaviorisme, les cognitivistes voient l'apprentissage comme un processus créateur (et non d'imitation), soumis à des mécanismes internes plus qu'aux influences externes. L'apprenant est un sujet actif capable de traiter de l'information : l'information entrante (input) est sélectionnée et accommodée dans la mémoire à court

42 C'est dans ce but que le Niveau Seuil (1976), principal outil de référence de l'approche communicative est réalisé. Le terme Niveau Seuil se réfère au niveau seuil de compétence de communication en L2, l'objectif pour l'apprenant étant d'atteindre un niveau de compétence minimale pour être autonome en L2. Une des caractéristiques de ce document est de présenter une liste d'énoncés possibles pour réaliser une série d'actes de parole selon les besoins des différents publics (touristes et voyageurs, travailleurs migrants et leur familles, spécialistes et professionnels, adolescents en système scolaire, jeunes adultes) d'apprenants.

43 La compétence de communication désigne – nous le rappelons brièvement (pour plus de détails voir 1.1.2.2.) – la capacité d'un locuteur de produire et d'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 et inclut la compétence linguistique, sociolinguistique, pragmatique et stratégique.

terme où elle est codée, intégrée à l'information déjà connue et finalement stockée dans la mémoire à long terme en vue d'une éventuelle réutilisation. L'on voit bien ici de quelle manière l'apprenant passe d'un statut passif à un statut central et actif dans son apprentissage.

- l'analyse des besoins. Les objectifs, les contenus et les supports pédagogiques du cours doivent être établis en fonction du profil des apprenants et de leurs besoins langagiers. Par exemple, le cours peut être centré sur un domaine particulier, la production peut être privilégiée en dépit de la réception, l'écrit peut primer sur l'oral ou vice-versa selon les intérêts et les besoins des apprenants.

En ce qui concerne le statut de l'erreur, la norme par rapport à laquelle identifier les erreurs se retrouve relativisée, 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, le critère de la grammaticalité, non seulement en tant que respect des formes linguistiques de la langue cible, mais également celui de l'acceptabilité (voir § 1.1.2.2) selon la situation et l'intention de communication, est pris en compte.

L'approche communicative a une attitude de tolérance vis-à-vis de l'erreur, qui est définitivement considérée comme une étape naturelle dans le développement de l'interlangue (§ 1.2.1.3.1). Pour l'apprenant, elle représente un moyen de confirmer ou d'infirmer ses hypothèses sur le fonctionnement de la langue étrangère, pour l'enseignant elle est une manifestation des règles interlinguistiques lui permettant d'observer l'état de l'interlangue et son développement dans le parcours d'apprentissage.

L'on retrouve dans cette conception de l'erreur les fondements de la RAL, et notamment des travaux sur la communication exolingue et sur l'interlangue que nous avons exposés en §1.2.1.3

### **1.2.2.5 La perspective actionnelle (PA)**

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<sup>44</sup> adoptée dans le CECRL est actionnelle et plurilingue et se fonde sur les travaux que nous avons mentionnés en § 1.2.1.4.

<sup>44</sup> 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.

Elle est actionnelle car l'apprenant d'une langue étrangère est vu comme un acteur social à part entière ayant à accomplir des tâches<sup>45</sup> (non seulement langagières) dans un contexte social donné :

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. (Conseil de l'Europe, 2001 :15)

Les tâches, contextualisées autant que possible dans des situations authentiques de la vie réelle (contrairement à l'AC), cherchent à réduire la distance entre la classe et le monde extérieur, le but ultime de l'apprentissage linguistique étant de permettre à l'apprenant de devenir un acteur social pouvant se servir de la langue pour agir dans le milieu social dans lequel elle est parlée, pour s'intégrer dans un autre pays et devenir citoyen européen.

L'approche adoptée dans le Cadre est plurilingue<sup>46</sup>, elle :

[...] met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. Dans des situations différentes, un locuteur peut faire appel avec souplesse aux différentes parties de cette compétence pour entrer efficacement en communication avec un interlocuteur donné. (Conseil de l'Europe, 2001 : 11)

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

45 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)

46 Voir § 1.2.1.4 pour plus de détails.

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 mettre 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 :

- 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. (Conseil de l'Europe, 2001 : 118)

D'autres éléments «périphériques» aident à préciser le statut de l'erreur dans la PA. Tout d'abord la définition des niveaux de compétence<sup>47</sup> entraîne la possibilité d'atteindre une compétence partielle<sup>48</sup>, dans une langue donnée ou dans une habileté donnée selon les besoins des apprenants<sup>49</sup>. 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 :

47Une 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.

48 Voir § 1.2.1.4 pour plus de détails.

49 Par exemple, si un médecin a besoin d'apprendre une langue pour lire des articles scientifiques dans cette langue, le niveau de compétence visé sera plus élevé en compréhension écrite qu'en expression orale et, en tout cas, pas nécessairement correspondant à un niveau (quasi)natif (C2) en L2.

- par rapport aux besoins communicatifs effectifs des apprenants ;
- en fonction de la compétence visée dans un domaine particulier.

Ainsi que nous l'avons mentionné plus haut, 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.

De plus, comme nous venons de le voir, l'introduction de la notion de « tâche » 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<sup>50</sup> et aux différentes ressources de son répertoire plurilingue et pluriculturel pour atteindre son but linguistique et social.

En conclusion, comme pour le panorama sur l'évolution du statut de l'erreur dans les différents courants théoriques (§ 1.2.1.), cet 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 également 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.

### **1.3. Modèles pour l'analyse des erreurs des apprenants**

Comme nous l'avons dit précédemment (§ 1.1.1), l'analyse des erreurs systématiques donne accès à la compétence transitoire de l'apprenant, c'est-à-dire son interlangue. Analyser les erreurs devient alors un point de départ pour l'étude de l'interlangue des apprenants et des processus d'acquisition/apprentissage d'une langue, la connaissance de ces processus étant nécessaire pour proposer des techniques de remédiation appropriées.

Beaucoup d'études ont été conduites sur l'analyse des erreurs depuis la parution des premiers travaux de Corder (1967, 1974, 1981)<sup>51</sup>. Dans les pages suivantes, trois modèles seront

50 Voir § 1.2.1.3.2.

51 Nous rappelons que c'est à partir de ces travaux qu'un intérêt particulier pour l'étude des erreurs des apprenants se développe en linguistique et ce sont ces travaux que nous prenons comme point de



présentés dans les détails :

- le modèle de Corder (1974) ;
- le modèle de Ellis (1994) ;
- le modèle de James (1998).

Ces modèles ont été choisis car ils présentent une description systématique et chronologique des différentes phases de l'analyse des erreurs. C'est à partir de ces modèles que nous avons conçu notre propre modèle d'analyse qui sera illustré en § 1.4.

### **1.3.1. Le modèle de Corder (1974)**

Dans son article de 1974 « *Error analysis* », Corder présente tout d'abord le type de données sur lesquelles conduire l'analyse des erreurs. Ces données peuvent être orales ou écrites mais, puisqu'il est plus simple de conduire une analyse systématique à l'écrit, il s'intéresse surtout à ces dernières. Le chercheur peut éliciter les données en demandant aux informateurs soit une production libre, contenant des données de toutes sortes ; soit une tâche plus ou moins focalisée, qui vise à produire des données incorporant des caractéristiques particulières. Le premier type d'élicitation est utilisé lorsque l'enquêteur n'a pas encore d'hypothèse clairement formulée sur le phénomène à étudier et a besoin de données brutes sur lesquelles commencer à construire ses hypothèses. Le deuxième type d'élicitation est une procédure plus contrôlée. Dans ce cas, le linguiste a déjà une hypothèse préliminaire sur le phénomène qu'il décrit et souhaite le tester. Dans l'étude de l'interlangue, le premier type d'enquête correspond à ce que l'on appelle souvent «analyse des erreurs» et est effectué sur toutes les données obtenues de l'apprenant dans ou à l'extérieur de la classe. Sur la base de cette analyse préliminaire, l'investigateur formule des hypothèses spécifiques sur la nature possible du système approximatif de l'apprenant, qu'il tente ensuite de tester au moyen de procédures d'élicitation contrôlée.

Une fois les données recueillies, Corder distingue trois phases complémentaires pour l'analyse des erreurs proprement dite :

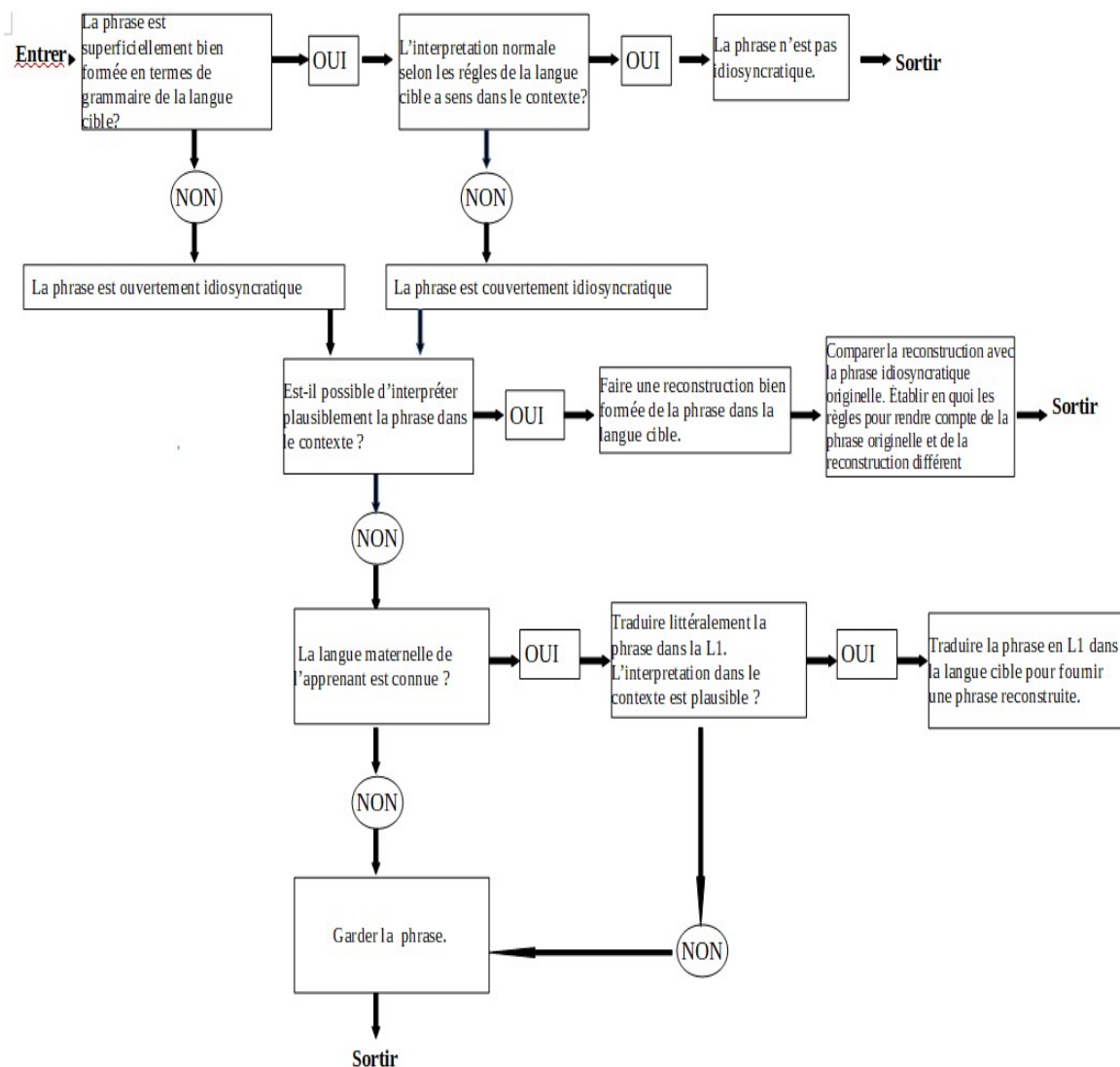
- a l'identification ;
- b la description ;
- c l'explication.

repère dans ce chapitre.

### 1.3.1.1. L'identification des erreurs

Pour identifier les erreurs des apprenants, Corder propose l'algorithme suivant :

Figure 2. Le processus de reconnaissance et identification des erreurs.<sup>52</sup>



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

52 Traduit par Corder (1974 : 129).

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.

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.

### **1.3.1.2. Description des erreurs**

À la fin de la phase 1, à savoir la phase d'interprétation, nous obtenons deux phrases qui sont l'équivalent en traduction l'une de l'autre, l'une dans le «dialecte<sup>53</sup>» de l'apprenant, l'autre en langue cible. Le processus comparatif de la description se base ainsi sur la comparaison bilingue 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

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

l'applique pas toujours.

### 1.3.1.3 Explication des erreurs

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<sup>54</sup>.

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 maternelle,
- 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, comme nous l'avons dit en § 1.2.1.1., des interférences. Comme l'affirme Corder (1974 : 130) : « *The starting hypothesis 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*<sup>55</sup>. »

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

54 Corder précise que, en l'absence d'une théorie universellement acceptée sur l'acquisition de la L2, l'explication demeure encore largement spéculative.

55 « 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)

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. Comme l'affirme Corder (op. cit. : 263) :

*However both the learning and teaching process may be less than optimally efficient. We may organize and present the data in less than the optimal fashion. In our ignorance we obviously do. This will increase learner's difficulties. The errors he makes as a result are theoretically redundant. They do not need to happen. The learning process may also be less than optimally efficient. People are not all equally endowed with intelligence; do not all remember equally well, are not all equally motivated; they may be unwell, or tired, or emotionally upset or inattentive.<sup>56</sup>*

### **3.1.4. Quelques commentaires sur le modèle de Corder**

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

En particulier, l'un des principaux avantages de ce modèle est de proposer un algorithme détaillé pour guider la phase d'identification des erreurs qui, en vertu du caractère relatif de l'erreur (voir § 1.1.2), est l'une des plus difficiles à analyser. Néanmoins, selon nous, parmi les procédures illustrées dans cette phase, un point faible demeure, à savoir le fait de demander l'interprétation officielle de l'apprenant (§ 4.1.1). Cela n'est pas toujours réalisable dans la pratique car il se peut que l'apprenant ne soit pas toujours présent et à 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.

Quant à la phase de description, l'observation systématique des erreurs commises s'avère très utile : celle-ci permet de retracer l'état de l'interlangue de l'apprenant à un moment précis de son apprentissage et son éventuelle évolution. Cela rend possible, d'un point de vue théorique, l'observation du processus d'acquisition en cours, l'état de son développement et, d'un point de vue plus pratique, la détermination des zones de difficulté de l'apprenant et les actions de remédiation à mettre en place pour pallier ces obstacles. Il nous semble également opportun

56 « Cependant, le processus d'apprentissage et d'enseignement peut ne pas être parfaitement optimal et efficace. Nous pouvons organiser et présenter les données de manière non optimale. Dans notre ignorance, nous le faisons évidemment. Cela augmentera les difficultés de l'apprenant. Les erreurs qu'il commet en conséquence sont théoriquement redondantes. Elles ne doivent pas se produire. Le processus d'apprentissage peut également ne pas être parfaitement optimal et efficace. Les individus ne sont pas tous également dotés d'intelligence ou de mémoire, ne sont pas tous également motivés ; ils peuvent être malades, fatigués ou émotionnellement bouleversés ou inattentifs. » (Notre traduction)

de préciser que dans la description, il est tout d'abord nécessaire d'analyser toutes les erreurs présentes pour ensuite en déterminer la systématicité. Soulignons par ailleurs que détecter la systématicité de l'erreur n'est pas toujours une opération immédiate, surtout dans les cas de ce que Corder appelle «erreurs post-systématiques» : dans ce cas, l'apprenant connaît la règle mais il teste ses contextes d'application. Il serait souhaitable, par conséquent, d'avoir à disposition plusieurs occurrences de la même structure linguistique afin d'observer la manière dont l'apprenant l'utilise et de détecter la règle interlinguistique qu'il est en train d'élaborer.

En ce qui concerne enfin l'explication des erreurs et les sources identifiées par Corder, nous constatons que, concernant les erreurs de transfert, leur interprétation devrait désormais se faire en prenant en compte toutes les langues du répertoire linguistique de l'apprenant. Dans l'analyse de ce type d'erreurs, il est ainsi fondamental de prendre en compte, non seulement la L1 et la L2, mais également les autres langues qui participent – à des degrés divers – à l'élaboration de l'interlangue.

En conclusion, le modèle de Corder a le mérite d'avoir élaboré les étapes essentielles pour l'analyse des erreurs. Son modèle servira ainsi de référence et de point de départ pour les modèles successifs.

### **1.3.2 Le modèle de Ellis (1994)**

Dans son ouvrage de 1994 «*The Study of Second Language Acquisition*», Ellis dédie toute une partie à la description de la langue de l'apprenant («*The description of learner language*»<sup>57</sup>). Dans cette partie, un chapitre est consacré aux erreurs des apprenants et à leur analyse («*Learner Error and Error Analysis*»<sup>58</sup>). En partant du travail de Corder, il propose un modèle d'analyse qui prévoit cinq phases, à savoir :

- a Le recueil d'un échantillon de l'IL des apprenants ;
- b L'identification des erreurs ;
- c La description des erreurs ;
- d L'explication des erreurs ;
- e L'évaluation des erreurs.

#### **1.3.2.1. La phase de recueil d'un échantillon de l'interlangue des apprenants**

Le point de départ du modèle proposé est le choix et le tri d'un échantillon d'interlangue à

57 Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.

58 *Ibidem*, pp. 47-72

utiliser pour l'analyse. D'après Ellis, les facteurs à prendre en compte sont :

- la taille de l'échantillon qui peut être massif, quand il réunit les productions d'un grand nombre d'apprenants ; spécifique, si les informateurs sont en nombre limité ; circonstanciel, s'il est constitué des productions d'un seul apprenant.
- les facteurs contextuels qui affectent le recueil des données. Il distingue deux catégories : 1) les facteurs liés au langage, tels que le médium (écrit ou oral), le genre textuel et le thème de la communication ; 2) les facteurs liés à l'apprenant, tels que son niveau de compétence, sa langue maternelle ou son parcours d'apprentissage/acquisition.
- la manière dont les données sont collectées : notamment, s'agit-il d'un échantillon qui reflète l'usage spontané et naturel, ou bien élicité par le chercheur ? Les données sont-elles, à leur tour, collectées transversalement, c'est-à-dire sur plusieurs apprenants à un moment donné ; ou bien sont-elles longitudinales, c'est-à-dire recueillies sur une période de temps plus longue ?

### 1.3.2.2. Identification des erreurs

Une fois l'échantillon collecté, l'on passe à la phase d'identification. Tout d'abord, il est nécessaire de décider ce qui est à traiter comme une erreur et d'établir une procédure pour la reconnaître. Ellis souligne trois sortes d'identification des erreurs :

- l'identification par rapport à la norme,
- la distinction entre erreurs grammaticales, erreurs pragmatiques et erreurs couvertes,
- la distinction entre erreur et faute.

L'auteur pose tout d'abord la question de l'identification des erreurs par rapport à la norme (voir § 1.1.2.1). Il définit l'erreur comme une déviation par rapport à la norme de la langue cible et propose comme norme de référence pour les productions écrites « *the standard written dialect*<sup>59</sup> ».

L'auteur affirme que l'analyse des erreurs ne doit pas identifier comme erreurs uniquement les déviations grammaticales de la norme de la L2 mais également les déviations pragmatiques, à savoir les productions qui ne sont pas acceptables dans un contexte de communication précis (voir § 1.1.2.1.). Il souligne ainsi que : « *EA [Error Analysis] has attended to breaches of the code and ignored misuse of the code*<sup>60</sup> » (Ellis, op. cit. : 52) .

Si dans sa distinction entre erreurs ouvertes et couvertes (voir § 1.3.1.1.) Corder (op. cit.)

59 « Le dialecte écrit standard. » (Notre traduction)

60 « L'Analyse des Erreurs s'est occupée des infractions du code et non du mauvais usage du code. » (Notre traduction)

incluait dans ces dernières tant les productions qui ne sont pas appropriées dans le contexte où elles sont produites que celles qui ne véhiculent pas le message que l'apprenant voulait transmettre. Ellis considère les premières comme erreurs pragmatiques et les deuxièmes comme erreurs couvertes.

Une fois l'erreur identifiée par rapport à la norme grammaticale, à la situation de communication et au message que l'apprenant voulait transmettre, il est nécessaire de la distinguer par rapport aux fautes dues aux problèmes de performance (voir § 1.1.1). Ellis souligne néanmoins qu'il n'est pas simple de distinguer entre erreurs et fautes à cause du critère de variabilité dans l'interlangue des apprenants. Les déviations asystématiques par rapport à la norme peuvent être aussi bien des fautes que des erreurs. Cela est dû au fait que l'apprenant n'a pas encore compris tous les contextes d'application de la règle en question.

### **1.3.2.3. La phase de description des erreurs**

Pour décrire les erreurs, l'attention est portée aux marques de surface des productions des apprenants. Ellis cite l'étude de Dulay, Burt et Krashen de 1982 qui prône, comme point de départ pour l'explication, l'adoption de taxonomies descriptives uniquement basées sur des caractéristiques de surface observables. Les auteurs proposent deux types de taxonomie. La plus simple se base sur les catégories linguistiques, telles que le lexique, la morphologie et la syntaxe ; la taxonomie alternative, plus complexe, est celle des «stratégies de surface» (*surface strategies*) qui montre la manière dont les structures linguistiques sont altérées par l'apprenant. Il est possible de distinguer, par exemple, les erreurs d'omission (un élément indispensable dans la phrase a été oublié), d'addition (un élément superflu a été ajouté), de sélection ou de substitution (un élément incorrect a été choisi au lieu d'un autre), et les erreurs d'ordre (les éléments présents sont corrects mais leur ordre ne l'est pas). Les auteurs soutiennent la validité de cette classification en insistant sur le fait qu'elle est à même d'indiquer les processus cognitifs qui sont à la base de la reconstruction de la L2 par l'apprenant.

Bien que les descriptions basées sur les catégories linguistiques et les stratégies de surface aient une application pédagogique certaine, puisqu'elles montrent les erreurs les plus récurrentes à savoir celles qui nécessitent une attention particulière de la part de l'enseignant, elles ne donnent pas pour autant d'information sur la manière dont l'apprenant apprend. C'est la raison pour laquelle les études longitudinales sur les erreurs des apprenants sont d'un plus grand intérêt pour la recherche sur l'acquisition des langues. À ce propos, Ellis reprend la distinction entre erreurs pré-systématiques, systématiques et post-systématiques proposée par



Corder (voir § 1.3.1.2).

#### 1.3.2.4. L'explication des erreurs

La phase qui aborde l'explication des erreurs consiste à en établir l'origine. Cette phase est la plus importante car elle mène à des hypothèses explicatives concernant les processus d'acquisition linguistique. À ce sujet Ellis cite Taylor (1986) qui distingue quatre sources d'erreurs :

- psycholinguistique : les erreurs de ce type qui proviennent de la connaissance du système de la L2 et des difficultés des apprenants à l'utiliser pour produire des énoncés ;
- sociolinguistique qui concerne la capacité des apprenants d'adapter leur production au contexte social ;
- épistémique : ces erreurs sont produites à cause d'un manque de connaissances d'ordre général (connaissances du monde) ;
- discursive : qui concerne les problèmes d'organisation des idées dans un discours cohérent et cohésif.

D'une manière générale, les chercheurs en RAL se sont intéressés à la source psycholinguistique des erreurs. Ainsi, dans cette perspective, Ellis cite Dulay et Burt (1974b) qui distinguent trois catégories d'erreurs, à savoir :

- les erreurs développementales propres du processus d'apprentissage. Elles sont analogues aux erreurs dans l'acquisition de la L1,
- les erreurs d'interférence qui reflètent la reprise d'une structure de la L1 dans la L2,
- les erreurs ambiguës qui ne sont ni développementales ni dues à l'interférence.

À ces catégories, Ellis en ajoute une quatrième, celle des erreurs induites par les explications que l'apprenant a reçues par l'enseignant<sup>61</sup>.

Se fondant sur des travaux précédents<sup>62</sup> sur la source des erreurs des apprenants, Ellis fait les constats suivants :

- la plupart des erreurs produites par les apprenants sont intralinguales plutôt que de transfert<sup>63</sup>. Ainsi, les apprenants ne transfèrent pas la structure superficielle de la langue maternelle, mais plutôt le processus créatif d'acquisition linguistique :

61 Ces catégories correspondent essentiellement avec celles dégagées par Corder (op. cit.) : les erreurs interlinguales correspondent aux erreurs de transfert de Corder et les erreurs développementales aux erreurs analogues.

62 Dulay et Burt, 1974 ; Taylor, 1975 ; Lococo, 1976 ; White, 1977.

63 Dulay et Burt (1974 : 132) montrent par ailleurs que les transferts constituent à peine 5% des erreurs commises contre 87% des erreurs développementales.

*Data indicates that what transfers is not the surface structure of the first language, as has been widely believed. The amount of actual syntactic interference in child second language speech is trivial—barely 5% of the syntactic error types observed. What is transferred, or revived, if you will, is the general creative process of language learning, while developmental strategies account for 87.1% of the errors<sup>64</sup>.*

- les apprenants de niveau débutant produisent davantage d'erreurs de transfert que les apprenants de niveau intermédiaire ou avancé. Ces derniers, en revanche, produisent plus d'erreurs intralinguales ;
- la proportion des erreurs intralinguales ou de transfert dépend aussi de la tâche que les apprenants doivent produire ;
- les erreurs de transfert sont plus fréquentes aux niveaux phonologique et lexical qu'au niveau grammatical ;
- les erreurs de transfert sont plus fréquentes chez les adultes que chez les enfants ;
- les erreurs peuvent combiner plusieurs sources.

### **1.3.2.5. La phase d'évaluation des erreurs**

Si les étapes précédentes prévoient d'examiner les erreurs du point de vue de l'apprenant, la phase d'évaluation permet, selon l'auteur, de montrer quels sont les effets des erreurs sur le destinataire du message, tant en terme de compréhension du sens qu'en terme de réponse affective à l'erreur. Différentes études citées par Ellis (Burt, 1975 ; Tomiyana, 1980 ; Khalil, 1985) démontrent que les erreurs lexicales sont jugées comme étant plus importantes et, de plus, que les erreurs globales qui affectent l'organisation de la phrase sont susceptibles de nuire davantage à la compréhensibilité par rapport aux erreurs locales<sup>65</sup>. Toutefois, comme le rappelle l'auteur, toute évaluation est influencée par le point de vue de l'évaluateur. Par exemple, ce qui constitue le cas le plus fréquent, le jugement des locuteurs natifs peut varier de celui des locuteurs non natifs<sup>66</sup>. Ces derniers semblent être plus sévères quant au jugement concernant les erreurs locales et morphologiques ; ce qui les amène au phénomène de l'hypercorrection.

Quant aux critères pour déterminer le degré d'importance<sup>67</sup> des erreurs, Ellis cite Khalil

64 « Les données indiquent que ce qui est transféré n'est pas la structure de la L1, comme on pense généralement. La quantité d'interférence syntactique effective est triviale —à peine le 5% des erreurs syntaxiques observées. Ce qui est transféré ou réactivé, si l'on veut, est le processus créatif général d'apprentissage linguistique, tandis que les stratégies développementales expliquent 87.1% des erreurs. » (Notre traduction).

65 Les erreurs qui portent sur un seul élément de la phrase : erreurs morphologiques ou grammaticales.

66 Voir James, 1977 ; Hughes et Lascaratou, 1982 ; Davies, 1983 ; Sheorey, 1986 (cités par Ellis, 1994).

67 En fonction des effets des erreurs sur le destinataire du message.

(1985) qui en identifie trois :

- l'intelligibilité, qui concerne la mesure dans laquelle une phrase avec des erreurs peut être comprise ;
- l'acceptabilité dans le contexte où elles sont produites ;
- l'irritation, qui concerne la réponse émotive du destinataire et qui est étroitement liée à la fréquence des erreurs.

Ellis rappelle enfin un point central : l'évaluation des erreurs est influencée par le contexte dans lequel elles sont produites. En effet, la même erreur peut être évaluée différemment selon la personne qui l'a commise et quand, comment et où il/elle l'a commise. D'après l'auteur, les études conduites sur ce sujet tendent toutefois à ne pas préciser ces éléments et à présenter les erreurs isolément du contexte dans lequel elles sont produites.

### **1.3.2.6. Quelques commentaires sur le modèle de Ellis**

Comme nous l'avons dit plus haut, Ellis (op. cit.) part du modèle proposé par Corder (op. cit.) et le développe. Par rapport à Corder, les apports du modèle d'Ellis sont l'insertion du recueil des données que Corder présentait comme préliminaire, et l'introduction de la phase finale concernant l'évaluation des erreurs. Ellis illustre par ailleurs les procédures et les problématiques liées à chaque étape de l'analyse en s'appuyant sur les principales études sur l'erreur, ce qui donne un cadre assez exhaustif de ce phénomène. Cela lui permet d'être très détaillé dans l'énumération des facteurs à prendre en compte au cours du recueil des données afin d'avoir un corpus cohérent. Cette façon de procéder nous semble appréciable car le fait de contrôler toutes les variables en jeu s'avère essentiel pour comprendre le type d'erreurs produites par les apprenants.

Une remarque s'impose néanmoins par rapport à la phase de description des erreurs. Ellis cite trois taxonomies différentes<sup>68</sup>, indiquant la distinction entre erreurs pré-systématiques, systématiques et post-systématiques de Corder comme étant la plus apte du point de vue acquisitionnel. Cette taxonomie s'éloigne significativement des deux autres. En effet, la taxonomie basée sur la catégorie linguistique et celle des stratégies de surface proposées par Dulay, Burt et Krashen (1982) demandent une observation des caractéristiques superficielles de la production de l'apprenant et impliquent une description objective de l'écart par rapport à la langue cible. La première se base en effet sur l'identification de la catégorie linguistique de

<sup>68</sup> La taxonomie basée sur la catégorie linguistique, celle basée sur les stratégies de surface proposées par Dulay, Burt et Krashen (1982) et celle basée sur la systématique des erreurs proposée par Corder (1974).

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.

La distinction entre erreurs pré-systématiques, systématiques et post-systématiques demande par contre un examen plus approfondi pour déterminer la systématisme de l'application d'une règle dans l'interlangue de l'apprenant. Dans cette taxonomie, l'erreur n'est pas décrite de manière objective par rapport à la langue cible mais elle est interprétée par rapport à l'interlangue de l'apprenant. 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 la catégorie intéressée et/ou la stratégie mise en place, les deux ne s'excluant pas réciproquement. L'analyse de la systématisme, liée à l'observation de l'interlangue, serait à garder pour la phase successive d'explication et d'interprétation des erreurs.

### **1.3.3. Le modèle de James (1998)**

Le dernier modèle que nous allons présenter est celui de James que l'auteur propose dans son ouvrage *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis*, publié en 1998.

James propose un modèle d'analyse des erreurs qui reprend en gros les phases déjà décrites dans les modèles de Corder (1974) et Ellis (1994), à savoir :

- a le recueil des données ;
  - b la description des erreurs<sup>69</sup> ;
  - c l'explication (que James appelle diagnostic) des erreurs ;
  - d l'évaluation des erreurs ;
- À cela, James ajoute une cinquième phase :
- e la correction des erreurs.

Ce modèle représente à la fois une guide pour l'étude des erreurs et un bilan critique des travaux précédents.

#### **1.3.3.1 Le recueil des données**

Comme Ellis (op. cit.), James inclut le recueil des données parmi les phases de l'analyse, soulignant l'importance du contexte dans lequel les erreurs sont produites. D'après l'auteur, deux types d'élicitation sont possibles pour effectuer le recueil : la première est celle qu'il

69 Qui dans le modèle de James inclut également leur identification.

appelle «pêche au chalut» (*broad trawl*) ou élicitation programmée, qui recueille toutes les erreurs produites ; la seconde méthode est l'élicitation ciblée ou analytique qui prévoit quant à elle de sélectionner le niveau de la langue cible à examiner, la modalité réceptive ou productive, le *medium* écrit ou oral.

### 1.3.3.2. La description des erreurs

Dans ce modèle, la phase de description inclut cinq étapes

- la détection ;
- la localisation ;
- la description ;
- la catégorisation ;
- le comptage.

Contrairement aux autres auteurs qui distinguaient l'identification des erreurs de leur description, James envisage la description au sens large et inclut dans cette phase l'identification (qu'il appelle détection) des erreurs. L'auteur compare la phase de détection à la procédure d'identification du suspect dans une investigation criminelle. Il propose d'examiner les énoncés produits par l'apprenant et de sélectionner ceux qui semblent « suspects », c'est-à-dire potentiellement erronés. Dans cette phase, il est demandé de prendre une décision du type «oui/non» et de reconnaître la présence ou non de l'erreur. Néanmoins, James souligne que la décision sur le caractère erroné ou non d'un énoncé n'est pas simple, elle n'est pas non plus absolue car, comme le montrent Hughes et Lascaratou (1982) et ainsi que nous l'avons déjà relevé en § 1.3.2.5., les locuteurs natifs jugent différemment les écarts produits par rapport aux locuteurs non natifs, de même que les enseignants par rapport à ceux qui ne sont pas enseignants, et ainsi de suite.

La localisation consiste à indiquer la place dans laquelle l'erreur se trouve dans l'énoncé. Toutes les erreurs ne sont pas facilement localisables. En effet, certaines erreurs affectent l'organisation de toute la phrase, c'est le cas des erreurs globales. Un autre problème de localisation réside dans la décision de considérer l'erreur par rapport à ce que l'apprenant a dit, et donc par rapport à son interlangue, ou à ce qu'il aurait dû dire, et donc par rapport à la langue cible. Si Burt et Kiparsky (1972 : 8) proposent d'identifier les erreurs par rapport à la langue cible (« *according to what the person who says them has to learn*<sup>70</sup> ») c'est-à-dire selon la règle qui a été violée, James propose de localiser l'erreur selon ce que l'apprenant a effectivement dit. Ainsi :

70 « Selon ce que la personne qui les produit doit apprendre. » (Notre traduction)

*People have criticized EA [Error Analysis] for wishing to censure failure (that is, what the learners have not said) rather than credit them with success. If we locate error in what the learners did say, we are at least acknowledging something that the learner do say.* <sup>71</sup> (1998)

À l'identification par localisation s'ajoute ensuite l'identification par description. Selon ce modèle, l'outil de référence pour décrire les erreurs doit avoir deux caractéristiques, il doit être :

- exhaustif et détaillé car les erreurs des apprenants sont complexes ;
- «*user friendly*», c'est-à-dire simple et facilement compréhensible par les utilisateurs.

Entre les deux extrêmes qui sont d'une part les grammaires scientifiques, très techniques et difficiles à comprendre par les non-spécialistes, et d'autre part les grammaires pédagogiques, qui, au contraire, sont simples mais non exhaustives, James propose d'adopter comme compromis les grammaires descriptives qui, elles, sont détaillées, concises et également accessibles à tous.

La localisation et la description nous semblent coïncider car les deux comportent la détermination de la catégorie linguistique intéressée par l'erreur.

L'étape successive prévoit leur catégorisation à travers une taxonomie. James cite, lui aussi, les deux taxonomies descriptives de Dulay, Burt et Krashen (1982) basées sur la description linguistique et sur les stratégies de surfaces (voir § 1.3.2.3). James élargit et complexifie cependant ces deux dimensions et propose de les combiner dans une taxonomie multidimensionnelle en y ajoutant une troisième dimension : celle de la quantité. Une fois les erreurs décrites sur la base de la structure linguistique et de la stratégie de surface mise en place par l'apprenant, le nombre d'erreurs appartenant à chaque catégorie est compté pour en établir la fréquence.

### 1.3.3.3 Le diagnostic des erreurs

Cette phase prévoit l'identification des sources des erreurs : une distinction est ici proposée entre une source générale et une source spécifique. Selon James : « *Primary diagnosis explains why error occur, secondary diagnosis explains the forms that errors assume*<sup>72</sup> ».

Les sources des erreurs identifiées par James correspondent essentiellement aux sources trouvées par les autres auteurs. Elles sont :

- l'influence de la L1 source d'erreurs interlinguales ou d'interférences ;

71 « L'AE a été critiquée car elle censure l'échec (c'est-à-dire ce que les apprenants n'ont pas dit) plutôt que reconnaître leur succès. Si nous localisons l'erreur dans ce que l'apprenant a dit, nous reconnaissons au moins quelque chose que l'apprenant a dit. » (Notre traduction)

72 « Le premier diagnostic explique pourquoi l'erreur se vérifie, le deuxième diagnostic explique la forme de l'erreur. » (Notre traduction)

- la maîtrise incomplète de la langue cible, qui cause les erreurs intralinguales. Les erreurs causées par les stratégies d'apprentissage<sup>73</sup> et celles causées par les stratégies de communication<sup>74</sup> appartiennent à cette catégorie ;
- la situation de la classe, les techniques d'enseignement et le matériel utilisé qui provoquent ce que James qualifie d'erreurs induites.
- une quatrième catégorie est celle où l'origine des erreurs ne peut être clairement déterminée, ce qui produit des erreurs ambiguës.

#### 1.3.3.4. L'évaluation des erreurs

Évaluer les erreurs, c'est établir leur valeur relative, leur degré de déviance afin de donner la priorité aux erreurs saillantes. Les deux critères principaux pour déterminer la valeur relative de l'erreur sont, d'après James, le critère linguistique et le critère de la compréhensibilité. Du point de vue linguistique, les erreurs grammaticales semblent être plus importantes que les erreurs lexicales car, selon Di Pietro (1971 : 163) : « *The seriousness of an error is a function of the generality of the rule. Grammar rules are more general in that they apply to a larger number of instances* »<sup>75</sup>. Il existe donc une corrélation entre la gravité de l'erreur et la portion de l'énoncé qu'elle affecte. En ce sens, les erreurs globales sont plus graves que les erreurs locales (voir Burt et Kiparsky, 1972). La fréquence, c'est-à-dire la mesure quantitative de la densité des erreurs dans le texte, est un facteur à prendre en compte également. Un grand nombre d'erreurs différentes est considéré plus grave qu'un grand nombre d'erreurs du même type, et cela à cause de l'effet cumulatif (Zola, 1984 ; Lennon, 1991 ; Guntermann, 1978).

Quant au critère de compréhensibilité, il inclut tous les aspects de l'accessibilité au contenu du message, notamment l'intelligibilité et la communicabilité. L'intelligibilité se situe au niveau du texte et concerne l'accès au sens littéral du message ; la communicabilité se situe au niveau du discours et concerne les aspects pragmatiques.

Un autre facteur ayant une incidence sur l'importance des erreurs et déjà mentionné par Khalil (1985) est celui de l'irritation. D'après James (op. cit.) le potentiel d'irritation dépend de trois facteurs : la prévisibilité, la relation sociale entre le locuteur et l'écouteur et le degré d'infraction des normes sociales. Il affirme : « *An error will tend to cause irritation when it*

73 Par exemple une fausse analogie, une application incomplète d'une règle, redondance, simplification, hypercorrection, sur-généralisation.

74 Par exemple, le recours à un synonyme, un antonyme, un hyperonyme ou à la paraphrase.

75 « La gravité d'une erreur dépend de la généralité de la règle. Les règles de grammaire sont plus générales car elles s'appliquent à un plus grand nombre d'occurrences ». (Notre traduction)

*has sociopragmatic consequences, that is when it is not so much language rules as social norms that are violated by the error*<sup>76</sup> ».

Comme l'avait déjà montré Ellis (1994) (voir § 1.3.2.4), James souligne que toute évaluation dépend du point de vue de l'évaluateur. Il cite ainsi quelques recherches (Hughes et Lascaratou, 1982 et Davies, 1983) qui comparent les points de vue des enseignants de ceux qui ne le sont pas car, comme l'affirme l'auteur, l'écart le plus significatif ne s'observe pas entre locuteurs natifs et non natifs mais entre ceux qui possèdent la connaissance déclarative explicite des structures linguistiques (les enseignants), et ceux qui sont dépourvus de cette connaissance. Les non-enseignants sont généralement plus tolérants que les enseignants.

### 1.3.3.5 La remédiation aux erreurs

L'un des objectifs de l'analyse des erreurs est d'identifier les principes qui doivent guider une remédiation efficace. Comme le dit James : « *Principled EC [Error Correction] is applied EA [Error Analysis]*<sup>77</sup> ».

James définit la correction comme un acte métalinguistique de réaction à une production erronée du point de vue linguistique et opère une distinction entre :

- le feedback qui informe l'apprenant qu'une erreur a été commise mais qui n'en donne pas la solution ;
- la correction qui donne l'information nécessaire à la solution d'une erreur spécifique ;
- la remédiation qui fournit l'information nécessaire pour réviser ou rejeter la règle erronée qui a causé l'erreur.

L'indication donnée à l'apprenant peut à son tour être positive ou négative (selon si la forme correcte en langue cible est donnée) ; directe ou indirecte (selon si quelqu'un signale explicitement que la forme utilisée n'est pas grammaticale ou compréhensible).

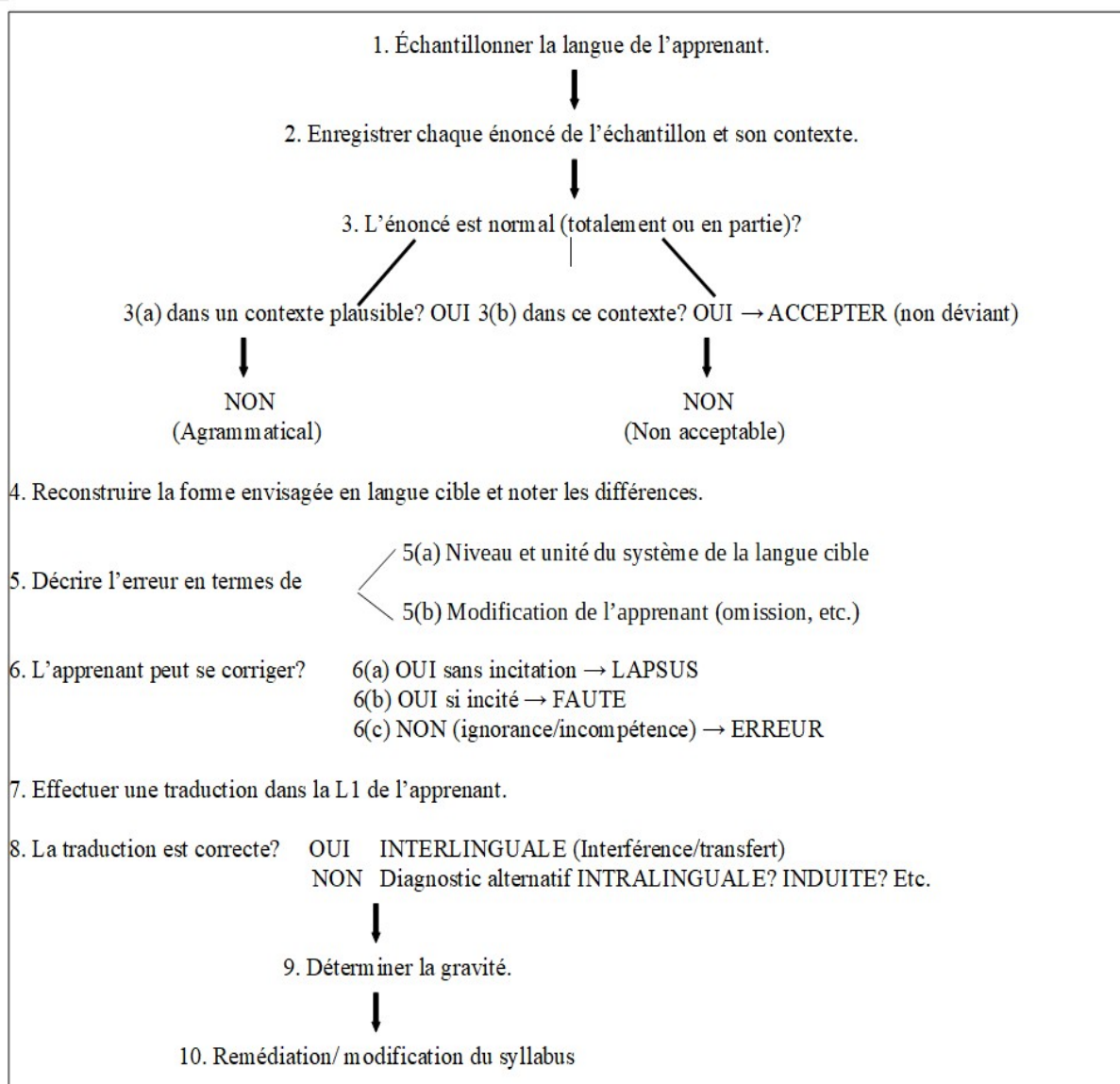
Pour résumer son modèle, James reprend et adapte l'algorithme de Corder (voir § 1.3.1.1) que nous reprenons dans la figure ci-dessous :

76 « Une erreur causera irritation quand elle a des conséquences sociopragmatiques, c'est-à-dire quand, plus que les règles linguistiques, ce sont les normes sociales qui sont violées par l'erreur. »

77 « La correction fondée sur des principes est l'AE appliquée. » (Notre traduction)



Figure 3. Algorithme de James pour l'analyse des erreurs<sup>78</sup>



Dans les étapes 1 et 2, les échantillons des énoncés produits par les apprenants sont collectés et enregistrés en prenant en compte le contexte de production. Dans l'étape 3, ces énoncés sont jugés sur la base de leur normalité, dans le sens de conformité à la norme de la L2. Si l'énoncé est jugé non déviant dans un contexte quelconque (3a) et dans le contexte particulier dans lequel il a été produit (3b), il ne s'agit pas d'une erreur et l'énoncé peut être accepté. Si l'énoncé n'est pas acceptable dans un contexte quelconque, il est jugé agrammatical : il ne respecte pas les règles de la langue cible. Dans le cas où l'énoncé est considéré acceptable dans un contexte quelconque mais ne l'est pas dans le contexte particulier, il n'est pas acceptable. Autrement dit, bien qu'il soit grammatical, il représente une déviation par rapport au contexte de production. L'étape successive (4) prévoit la reconstruction de l'énoncé erroné selon les formes standards de la langue cible. Suite à cela, les écarts entre l'énoncé erroné et la

78 Traduit par James (1998 : 269)

reconstruction en langue cible correspondante sont enregistrés. Dans l'étape 5, les différences ainsi identifiées sont décrites sur la base d'une catégorie linguistique précise et de la stratégie mise en place par l'apprenant. L'étape 6 montre une distinction entre le lapsus (6a), quand l'apprenant peut s'autocorriger sans incitation externe ; la faute (6b) lorsqu'il peut s'autocorriger suite à une incitation externe ; l'erreur (6c) s'il ne peut pas s'autocorriger car il ne connaît pas encore la règle de la L2 (ignorance) ou qu'il n'est pas capable de l'utiliser de manière correcte (incompétence). Dans l'étape 7, les énoncés produits sont traduits dans la L1 de l'apprenant, et dans l'étape 8 la traduction produite est analysée : si elle est correcte, l'erreur commise est une erreur interlinguale, c'est-à-dire une interférence ; si la traduction n'est pas correcte, un diagnostic alternatif est nécessaire car il s'agit d'une erreur intralinguale, ou induite, ou encore ayant une source ambiguë. Les deux dernières étapes, étapes 9 et 10, consistent à évaluer les erreurs (9) et à y remédier, éventuellement en modifiant le syllabus (10).

#### **1.3.3.6. Quelques commentaires sur le modèle de James**

James (op. cit.) propose une synthèse des autres études sur l'erreur afin de donner un cadre complet de ce phénomène, comme le démontre l'algorithme susmentionné ; son modèle est exhaustif et précis dans l'exposition des procédures à suivre.

Deux aspects en particulier méritent notre attention : l'un concerne la phase de description des erreurs et l'autre la phase de correction. Quant au premier aspect, le fait que James combine plusieurs taxonomies descriptives<sup>79</sup> permet, à notre avis, de réaliser une description complète qui prend en compte toutes les dimensions de l'erreur, à savoir les catégories linguistiques intéressées par les erreurs, les stratégies de modification de la LC mises en œuvre par l'apprenant et la fréquence des erreurs. En particulier, la quantification des erreurs peut s'avérer utile, par exemple pour mesurer l'exactitude grammaticale d'un texte en termes de nombre d'erreurs sur le nombre total de mots, ou encore pour examiner la fréquence de certains types d'erreurs. Le comptage peut ainsi s'avérer nécessaire ou pas selon les objectifs et finalités de l'étude.

En ce qui concerne l'autre aspect, par rapport aux modèles précédemment cités, James conclut son modèle d'analyse des erreurs avec la phase de correction. L'affirmation de l'auteur : « *Principled EC is applied EA* » (voir § 1.3.3.5) nous semble significative car l'analyse des erreurs ne devrait pas rester une fin en soi ; elle devrait être utilisée pour fournir une correction raisonnée et adaptée aux nécessités des apprenants. Cependant, la correction en tant

<sup>79</sup> Les catégories linguistiques, les stratégies de surface et le comptage des erreurs (voir § 1.3.3.2).

que réaction de l'enseignant en réponse à l'erreur de l'apprenant nous semble une opération différente qui, bien que conséquente à l'analyse des erreurs, devrait rester séparée de celle-ci. En effet, s'il est vrai qu'une correction efficace devrait se baser en partie sur les informations recueillies sur l'interlangue des apprenants grâce à l'analyse des erreurs, elle est à son tour une opération très complexe qui requiert la prise en compte de toute une série d'autres facteurs<sup>80</sup> (le contexte d'enseignement, le type de tâche demandée, la stratégie corrective adoptée, etc.). Pourtant, en vertu de sa complexité intrinsèque, elle ne devrait pas être confondue avec l'opération d'analyse des erreurs.

De plus les deux opérations ne sont pas interdépendantes et ne vont pas nécessairement toujours ensemble : l'enseignant, par exemple pour manque de temps, peut décider de corriger les erreurs des apprenants sans les avoir analysées au préalable ; l'analyse des erreurs peut, à son tour, selon l'objectif visé, ne pas être suivie par des activités de correction/remédiation.

Les modèles que nous avons présentés et commentés ci-dessus constituent la base pour l'élaboration de notre propre modèle car, globalement, ils illustrent 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 les adapter à notre propre contexte et à nos objectifs de recherche.

#### **1.4. Un modèle contextualisé d'analyse des erreurs**

Dans notre étude expérimentale<sup>81</sup>, 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.

Commençant par le recueil des données – que nous considérons comme une étape préliminaire à l'analyse des erreurs mais qui ne fait pas partie de l'analyse elle-même<sup>82</sup> – nous avons élicité, par des tâches demandant le récit d'histoire à partir d'images<sup>83</sup>, des productions écrites et orales auprès de nos informateurs<sup>84</sup>.

80 Pour une exposition plus exhaustive sur le sujet voir le chapitre 2 sur le feedback correctif.

81 Pour plus de détails sur l'étude expérimentale voir la Partie II et III.

82 En effet, nous n'avons pas recueilli des données afin d'effectuer l'analyse des erreurs, mais l'analyse des erreurs a été un outil pour interpréter les effets du feedback, objet de notre recherche.

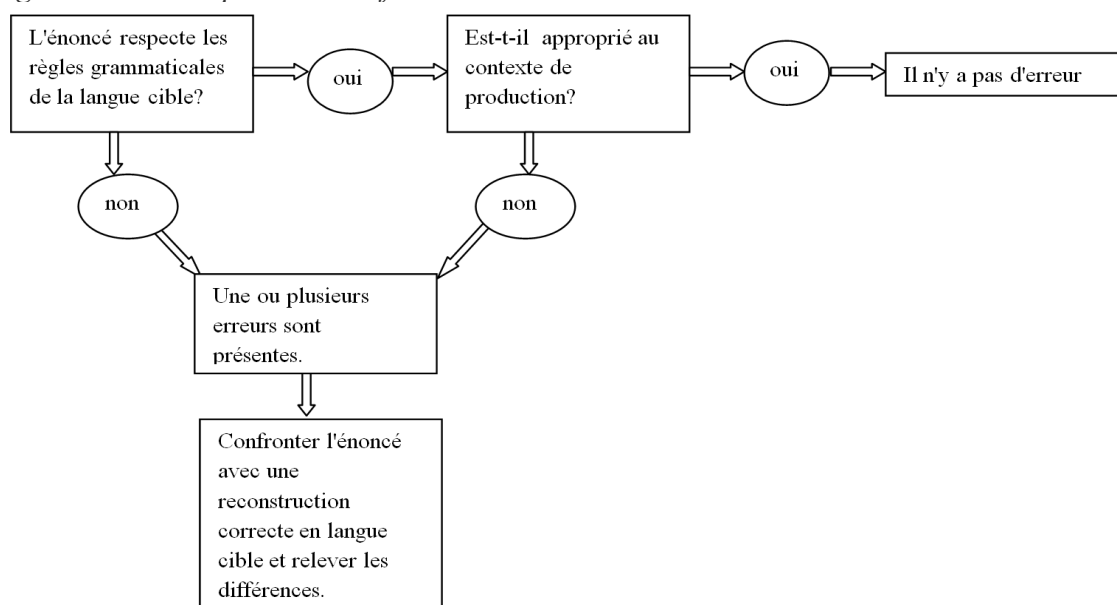
83 Voir Chapitre 5

Nous avons ensuite procédé à l'analyse des erreurs qui a comporté trois étapes principales : l'identification des erreurs, leur description et leur explication.

#### 1.4.2. L'identification des erreurs des informateurs

L'analyse des erreurs proprement dite commence à notre avis au moment de leur identification. Pour ce faire, les critères que nous avons adoptés 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 (voir § 1.1.3). Dans cette perspective, nous nous sommes inspirée de l'algorithme de Corder présenté en § 1.3.1.1 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 ? ». 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 4 visualise la démarche adoptée :

Figure 4. Schéma pour l'identification des erreurs.



84 Il s'agit de 26 apprenants francophones de l'italien comme LV3 au niveau débutant dans une classe de Terminale d'un Lycée bordelais. Plus de détails sur l'échantillon de référence seront donnés dans le Chapitre 5.

### 1.4.3. La description des erreurs : catégories linguistiques, stratégies de surface et comptage

Une fois les erreurs identifiées, nous avons procédé à leur description. Pour les raisons que nous avons précisées en § 1.3.2.6, il convient de distinguer d'une part, la description objective des erreurs effectuées par rapport à la langue cible, et, de l'autre, l'explication liée à l'interprétation des erreurs par rapport à l'interlangue. Pour ce dernier point, il convient dans la phase de description d'avoir recours aux 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 :

- catégories linguistiques ;
- stratégies de surface<sup>85</sup> ;
- comptage.

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 des catégories linguistiques, notre référence a été la deuxième édition de la *Grammatica Italiana* de Serianni (2005) qui comme le précise l'auteur adopte une approche « subtilement normative » visant non pas à interdire ou à condamner, mais à suggérer une utilisation plus consciente des différents registres de langue. Les macro-catégories retenues ont été les suivantes : lexique, orthographe et morphosyntaxe<sup>86</sup>.

Pour les catégories rassemblant les stratégies de surface, nous nous sommes fondée sur celles proposées par Dulay, Burt et Krashen (op. cit.), 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), et enfin *l'ordre* (les éléments présents sont corrects mais leur ordre ne l'est pas)<sup>87</sup>.

85 Proposées par Dulay, Burt et Krashen (1982), voir § 1.3.2.3.

86 Cette dernière comprend des différentes sous-catégories dont les principales sont : les verbes, notamment, mode et temps verbal, accord de la personne du verbe avec le sujet et conjugaison ; les articles définis et indéfinis, les prépositions, les concordances dans le syntagme nominal et la formation des mots.

87 La combinaison des deux taxonomies a donné des classifications du type : omission de la préposition, sélection du mot, ordre des mots, addition de l'article, etc. Pour une description complète des catégories d'erreurs relevées dans notre corpus, nous renvoyons au chapitre X.

Enfin, le comptage nous a permis de déterminer également la fréquence de chaque catégorie d'erreur.

#### 1.4.4. L'explication des sources des erreurs

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 systématicité. 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'apprenant<sup>88</sup> ;
- 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.

Nous avons exclu de notre analyse la catégorie des erreurs induites car les apprenants étaient exposés à plusieurs enseignants, nous ne pouvons par conséquent pas mesurer de manière précise l'influence des méthodes d'enseignement adoptées.

Dans un second temps, nous avons examiné la systématicité 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 : l'erreur, prise individuellement et isolément, ne fournit aucune indication sur ce qu'un apprenant a appris dans la L2, ni sur la manière dont il organise ses nouvelles connaissances<sup>89</sup>. C'est pourquoi nous avons repris les catégories élaborées par Corder (1974) et avons opéré une distinction entre :

88 Pour identifier les erreurs interlinguales nous nous sommes appuyée 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, seulement ces deux langues ont pu être prises en compte pour identifier les erreurs interlinguales

89 Seule la prise en compte de contextes interlinguaux plus vastes peut aider à mieux comprendre la nature de l'erreur et seules des études longitudinales peuvent aider à comprendre comment celle-ci se développe dans le temps, en d'autres termes comment se déroule le processus d'acquisition.

- 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 ;
- 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<sup>90</sup>.

Notre modèle n'inclut pas l'évaluation des erreurs car l'objectif de notre étude<sup>91</sup> ne le requiert pas. Nous avons ainsi attribué la même valeur à toutes les erreurs et nous ne nous sommes pas interrogée sur leur valeur relative. Toutes les erreurs produites ont été analysées en tant qu'écart, de natures différentes, des règles de la langue cible. Néanmoins, si on garde à l'esprit que l'évaluation ne peut pas être absolue car elle dépend du contexte dans lequel elle est mise en place, des critères d'évaluation choisis et du point de vue de l'évaluateur, nous n'excluons pas que l'évaluation puisse rentrer parmi les phases de l'analyse si son objectif le requiert. Les critères d'évaluation des erreurs devraient alors être élaborés sur la base de cet objectif.

La correction des erreurs n'a pas non plus été jugée pertinente dans notre analyse car, comme nous l'avons expliqué (§ 1.3.3.1), les deux opérations sont, à notre avis, distinctes et séparées et, dans le cas de notre recherche, l'analyse des erreurs n'a été qu'un instrument pour fournir du feedback dans un contexte donné.

## Observations conclusives

Comme nous l'avons vu dans ce chapitre (§ 1.1.), le concept d'erreur est relatif et soumis à l'interprétation. En effet, la distinction entre erreur et faute, et même celle entre erreur et non

90 Pour analyser de manière pertinente la systématisme des erreurs, nous nous sommes appuyée sur des données longitudinales. En effet, nous avons comparé les productions de chaque informateur dans trois moments (pré-test, post-test immédiat et post-test différé) pour évaluer l'éventuelle évolution de l'interlangue.

91 Nous avons fourni à nos apprenants du feedback non focalisé, c'est-à-dire sur toutes les erreurs produites. En outre, nous avons mesuré la correction grammaticale des productions des apprenants en termes de nombre *total* d'erreurs sur le nombre total des mots produits.

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<sup>92</sup> 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 (voir § 1.2.1.3.1), 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, lexicosémantiques, phonologiques ou pragmatiques de la L2<sup>93</sup> et/ou de ce que les locuteurs natifs auraient produit dans un même contexte de communication.<sup>94</sup> 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 soignée et fondée sur les phases que nous avons exposées en § 1.4<sup>95</sup> 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) :

92 Ce changement s'est produit à partir des travaux sur l'interlangue (voir § 1.2.1.3.1).

93 Telles qu'elles sont décrites dans les ouvrages de référence (dictionnaires, grammaires, manuels, etc).

94 Les productions des apprenants qui ne respectent pas ces règles sont ainsi considérées comme des erreurs tandis que les productions qui, en fonction du contexte et de la situation de communication, présentent des variations du système de la L2 qui restent dans les limites de la grammaticalité ne le sont pas.

95 À savoir, identification, description et explication.



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 : cadrage théorique

L'objectif de cette thèse consiste à examiner les effets du feedback correctif écrit pour l'acquisition de la langue, dans notre cas l'italien, ainsi que son efficacité dans le processus d'apprentissage. 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 (§ 2.2). Nous présenterons ensuite le débat autour du feedback correctif qui a eu lieu à partir des années 1990 (§ 2.3).

Nous aborderons ensuite la question de l'efficacité du feedback selon la structure linguistique objet de correction (§ 2.4) avant de passer brièvement en revue les contextes dans lesquels le feedback est fourni (§ 2.5), avec une attention particulière portée au feedback oral et télématique. Si en général, dans cette partie, nous faisons référence à la modalité de feedback la plus commune, c'est-à-dire celui fourni par l'enseignant, une brève mention sera faite du feedback entre pairs.

Pour finir, nous nous concentrerons particulièrement sur l'aspect central de notre thèse : le feedback écrit (§ 2.6). Ici une attention particulière sera portée tant aux différentes techniques pour le fournir et notamment au feedback direct et au feedback indirect<sup>96</sup> qu'à la manière dont les apprenants élaborent la correction.

#### 2.1. Définition des notions clés

Dans ce chapitre, nous souhaitons apporter quelques précisions terminologiques concernant les notions fondamentales de notre cadre théorique : l'« acquisition linguistique » et le « feedback correctif ». Ces précisions terminologiques permettront également d'en montrer leurs relations et complémentarités.

<sup>96</sup> Ces deux techniques correctives feront l'objet d'une comparaison dans la Partie II et III de ce travail.

### **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 savoir 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, par exemple d'Histoire ou de Géographie. Acquérir une langue 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 dans des connaissances procédurales et implicites de la langue qui permettent de l'utiliser de manière automatique. D'après Krashen (op. cit.) et les tenants de la *non-interface position*<sup>97</sup>, les deux processus – d'acquisition et d'apprentissage – seraient distincts et séparés, et la connaissance apprise ne pourrait pas être convertie en connaissance acquise.

97 Position de non interférence.

D'autres chercheurs<sup>98</sup> 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*)<sup>99</sup>, 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 l'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.

L'analyse d'une situation problématique et la construction de la prémisses intentionnelle activent la prémisses 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

98 McLaughlin, 1987 ; Anderson, 1995 ; DeKeyser, 1998, 2007.

99 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.

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 problème<sup>100</sup>.

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.

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 des approximations conceptuelles<sup>101</sup>. Les deux termes sont équivalents et

100 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.

101 De toute façon, la distinction acquisition et apprentissage n'est pas si nette. En effet si d'un côté les mécanismes d'acquisition naturelle sont actifs même au cours des activités guidées en classe avec l'enseignant de l'autre toute acquisition d'une langue est « guidée » par certains facteurs comme par exemple par les matériaux linguistiques auxquels l'apprenant a accès et des épisodes d'enseignement peuvent être présents dans l'acquisition non-guidée. Cela se vérifie par exemple quand on corrige une

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 (op. cit.) préfère ainsi parler d'«appropriation des langues», processus qui regroupe ensemble des mécanismes cognitifs internes et des mécanismes déclenchés de l'externe. Dans ce paragraphe, nous nous sommes concentrée 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 et 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 erreur de l'interlocuteur ou quand on lui fournit des mots qu'il ne connaît pas, etc. De plus, dans la réalité, le contexte mixte d'acquisition et apprentissage est assez fréquent.

un expert<sup>102</sup>. 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, il devient progressivement autonome.

L'une des notions centrales du socioconstructivisme est celle de Zone Proximale de Développement (ZPD) développée par Vygotsky (op. cit.) 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 consentir 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 calibrée, contingente et dynamique selon le niveau effectif du novice afin de lui permettre d'accomplir la tâche, (Aljaafreh et 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.

102 Elles sont à leur tour médiées par des outils physiques ou symboliques, dont le plus important est le langage. La médiation linguistique joue donc un rôle fondamental dans le développement psychocognitif de l'individu : elle permet la mise en place d'interactions sociales dans lesquelles la connaissance est co-construite, et elle permet à l'individu de donner du sens à son environnement.

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

Comme nous l'avons vu en § 2.1.1.1, 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 (op. cit.) 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. Il est tuteur seulement au regard de l'incapacité linguistique du novice, il ne l'est pas au regard de ses actions. 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 individuel<sup>103</sup>. Le tuteur soutient le novice dans l'acquisition d'un opérateur de résolution de problème, puis dans sa mise au point et dans son automatisation jusqu'à ce que le novice soit en mesure de réguler 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.

Comme nous l'avons mentionné précédemment (§ 2.1.1.1), sa 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

<sup>103</sup> 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 de la part de l'apprenant pour l'intégrer à son système de savoirs préexistants.



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 op. cit.).

#### **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 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<sup>104</sup>. Bange (op. cit.) explique le passage de la conceptualisation à la formulation en L2 suivant l'hypothèse lexicale<sup>105</sup> 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 (voir § 2.1.1.1.) 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.

104 Dans cette phase, les concepts représentés par la L1 sont vus comme un calque de la réalité. Le progrès de l'apprentissage révèle les insuffisances de cette conception naïve et le système sémantique de la langue maternelle apparaît pour ce qu'il est.

105 D'après Levelt (op. cit.) 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.

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 scolaire<sup>106</sup>.

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 problème 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 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'appropriation linguistique, que nous avons vu aux paragraphes précédents, 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 le syllabus interne de l'apprenant.

106 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.

De plus, comme nous l'avons vu en § 2.1.1.1, acquérir une langue est différent d'apprendre des notions car la langue n'est pas seulement objet d'étude mais également un moyen de communication. L'objet de l'enseignement/apprentissage des langues ne peut ainsi se limiter à un savoir déclaratif sur la langue en tant que système linguistique (avec sa composante grammaticale, lexicale, phonologique); un savoir-faire procédural qui permet de communiquer en L2 doit nécessairement être acquis.

L'enseignement doit ainsi viser la communication authentique avec sa dimension actionnelle et cognitive-individuelle de résolution de problème (§ 2.1.1.1.).

En conclusion, nous concordons avec Bange (op. cit. : 84) lorsqu'il affirme que la didactique des langues doit s'inscrire dans une perspective communicative-cognitive, ce qui signifie :

[...] d'une part, donner ou redonner à la langue sa fonction d'instrument d'action sociale. La classe dans laquelle la langue étrangère est apprise doit se dérouler comme un jeu de langage dans lequel d'abord les partenaires, le maître et les élèves, se donnent un but réel d'interaction, pour la réalisation duquel ils mettent en œuvre des moyens pragmatiques et linguistiques (dans la maîtrise desquels ils sont inégaux, ce qui définit leurs statuts réciproques de tuteur et de novice). Mais il est essentiel de privilégier une communication authentique en gardant bien présente l'idée que c'est seulement en communiquant (authentiquement) qu'on apprend à communiquer.

### **2.1.2. Le feedback correctif**

Différentes définitions du terme « feedback correctif » ont été données. Lightbown et Spada (1999 : 172) le définissent comme : « *an indication to the learner that his or her use of the target language is incorrect*<sup>107</sup> ». 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

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

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 utilisons 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).

## **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**

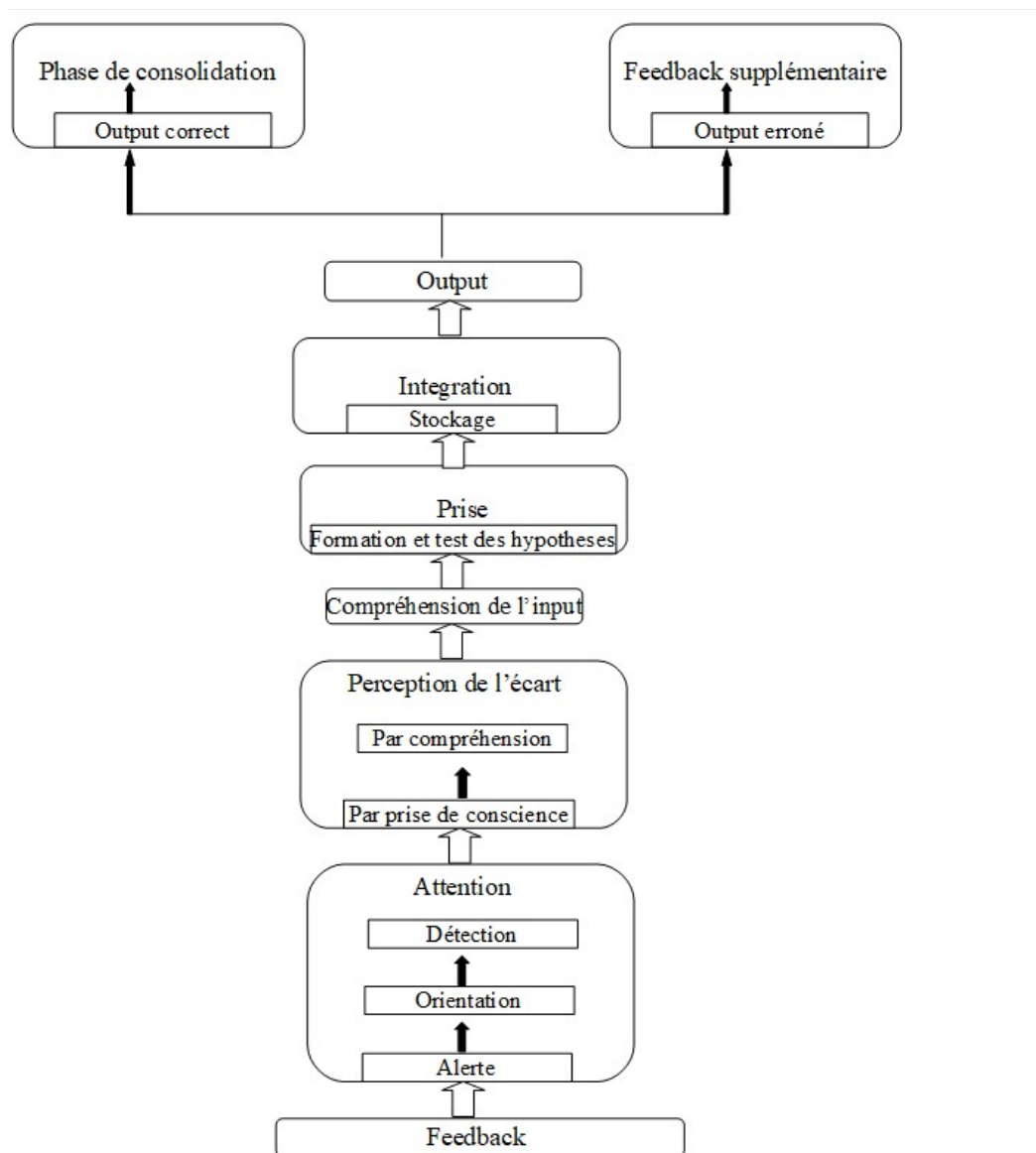
En § 2.1.1.1. nous avons vu que l'acquisition linguistique se vérifie quand l'élaboration contrôlée de la connaissance déclarative est convertie en connaissance procédurale automatisée, c'est ce qu'on appelle en didactique des langues (voir le CECRL) le passage du savoir au savoir-faire.

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 et Lapkin, 1995 ; DeKeyser, 1997, 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 et 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 5. Étapes de l'élaboration cognitive du feedback selon Gass<sup>108</sup>



108 Traduit par Bitchener et Storch (2016 : 20).

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*<sup>109</sup>), 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 standards (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 conséquente « prise ». 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

109 Voir Schmidt, 1995.

(voir § 2.1.1.1). 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 facilite, 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**

Comme nous l'avons vu (§ 2.1.1.3), la prise en compte de la dimension cognitive isolée, propre de la perspective cognitiviste, 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 l'hypothèse de l'interaction de Long (1983 ; 1996<sup>110</sup>) qui cherche 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<sup>111</sup>.

Dans une perspective interactionniste, le feedback correctif est une technique interactionnelle de négociation de la forme qui permet de rendre compréhensible l'input linguistique<sup>112</sup> pour en faciliter l'acquisition. À ce propos Long (1996 : 451-452) affirme que :

110 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.

111 Pourvu qu'il soit calibré, contingent et dynamique selon ses besoins.

112 D'après Krashen, 1982, pour que l'acquisition se vérifie, l'input donné à l'apprenant doit être compréhensible.

*[...] 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 ways.<sup>113</sup>*

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)<sup>114</sup>. 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*<sup>115</sup> » (Swain, 1995 : 127). Se vérifie alors le passage de l'élaboration sémantique à l'élaboration morphosyntaxique en L2. 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). Dans cette thèse nous nous concentrerons davantage sur ce dernier contexte car notre étude expérimentale, qui sera présentée dans la Partie II et III, a été conduite dans une classe de langue.

### **2.2.2.1. Le feedback correctif dans la communication exolingue**

En § 2.1.1.3., 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

113 « [...] 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)

114 Si Krashen (1982) affirmait que l'attention au sens était la condition suffisante pour l'acquisition, Long (op. cit.) pense que l'attention à la forme est également nécessaire, surtout lorsque les formes sont difficilement repérables.

115 Ils poussent leur interlangue pour atteindre des buts communicatifs. » (Notre traduction)



communication exolingue<sup>116</sup>, 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, Matthey et Py (1989) définissent ce dernier type d'épisodes de 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 corrective 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

116 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.).

natif a ainsi un but local de caractère 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 (§ 2.1.2), 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 et 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, op. cit.).

#### **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<sup>117</sup> (voir 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 recherches (voir par exemple Bouchard et Dabène, 1980 ; Bouchard, 1984 ; Bange, 1992 ; Moirand, 1992 ; Cicurel et Blondel (éds) 1996, et plus généralement les travaux des membres du *Cediscor*) 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

<sup>117</sup> Comme l'explique Cicurel (2011), dans le monde anglo-saxon ce courant de recherche était déjà présent, notamment dans le mouvement appelé *Second Language Classroom Research* dont on signale par exemple les travaux de Bellack (1966), Sinclair et Coulthard (1975), Mehan (1979) mais aussi Allwright (1988) et Van Lier (1988).

l'apprentissage de la langue) avec une distribution prévisible des rôles des interactants (celui d'apprenant et d'enseignant) ».

Cicurel (2011 : 44) synthétise bien 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 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 (op. cit.)<sup>118</sup>, 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 et 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<sup>119</sup>. Le feedback correctif ou évaluation négative entraîne l'arrêt de la progression et la reprise de certains éléments. Il est alors habituel de trouver une séquence enchâssée de reformulation (Gülich, 1985 ; Bange, 1987) qui vise au traitement d'un problème formel par la mise en place, de la part de l'enseignant, d'un certain nombre de stratégies de natures différentes, jusqu'à obtenir la réplique attendue.

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. Comme nous l'avons vu (§ 2.2.1.2), le feedback du locuteur natif dans la communication exolingue vise la résolution

118 Bange (op. cit.) reprend ici le modèle IRF (*Initiation-Response-Feedback*) conçu par Sinclair et Coulthard (1975).

119 « Rétroaction corrective » en français.

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, op. cit.).

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 « 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 communication<sup>120</sup>.*

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 et, dans le cas contraire, des opportunités pour la modifier.

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

120 « 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 manifestent incidemment dans la leçon où la focalisation se fait sur le sens, ou sur la communication. » (Notre traduction)

### 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<sup>121</sup> 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 cette thèse.

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 de 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<sup>122</sup>, 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 et Cavalli, op. cit. : 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 réduction de la distance entre l'apprenant et les éléments de connaissance à maîtriser, réduction d'abord approchante puis de plus en plus effective » (Coste et Cavalli, op. cit. : 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

121 Tant dans la communication exolingue (§ 2.2.2.1) que dans celle en classe de langue (§ 2.2.2.2).

122 Notamment pour les activités de médiation (médiation de textes, des concepts, de la communication) et des stratégies de médiation pour expliquer un concept et pour simplifier un texte.

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 » (*ibidem*). 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 et Cavalli, op. cit. : 109).

D'après ce que nous venons de dire, il est possible de considérer le feedback comme une forme de médiation cognitive<sup>123</sup> 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 »<sup>124</sup> 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 uses<sup>125</sup>.*

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

123 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.

124 Andersen (1979 : 109) définit ainsi le phénomène de nativisation : « *Nativization refers to the composite of (presumably universal) processes by which an individual language learner creates an internal representation of the language he is acquiring and the subsequent assimilation [...] of new input to the learner's gradually evolving internal representation of that second language.* » (Notre traduction : « La nativisation fait référence à l'ensemble des processus (vraisemblablement universels) par lesquels un apprenant d'une langue crée une représentation interne de la langue qu'il acquiert et à la successive assimilation [...] de nouvelles données à la représentation interne qui évolue progressivement de cette deuxième langue. »)

125 « 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)

La médiation de l'enseignant favorise ainsi le processus de « dénativisation »<sup>126</sup>, c'est-à-dire le remplacement des représentations nativisées de l'apprenant par des représentations qui correspondent au système de la L2. Ainsi Demaizière et J.-P. 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 (voir § 2.1.1.3). 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 (Bange, 2005).

126 D'après la définition de McLaughlin (1987 : 113) : « *Denativization consists of accommodation to the external system. During this process, the learner adjusts the internalized system to make it fit the input. [...] When circumstances cause the learner to reconstruct his interlanguage to conform more closely to that of the input, he must in effect dismantle parts of his 'native' system (the system that he constructed previously or that he is in the process of constructing).* » (Notre traduction : « La dénativisation consiste en une adaptation au système externe. Pendant ce processus, l'apprenant ajuste le système internalisé pour l'adapter à l'input. [...] Lorsque les circonstances portent l'apprenant à reconstituer son interlangue pour le rendre plus conforme à l'input, il doit en réalité démanteler des parties de son système « natif » (le système qu'il a construit précédemment ou qu'il est en train de construire). »]

## 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 empiriquement<sup>127</sup> 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 proposait 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 cinq arguments principaux que nous allons reporter ci-dessous :

- Le premier argument porte sur la nature progressive et complexe du processus d'acquisition linguistique. Truscott bâtit notamment son argument sur le fait qu'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 successives. 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.
- Le deuxième 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<sup>128</sup> (1984, 1998), 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<sup>129</sup>.
- Le troisième argument est que tout apprentissage dérivant du feedback n'est qu'un pseudo-apprentissage, une forme de connaissance superficielle et transitoire. Cet

127 Dans les pages précédentes (§ 2.2.) nous avons montré les positionnements théoriques en faveur du feedback correctif.

128 Pour une discussion plus approfondie de ces théories voir § 2.4.1.

129 Du côté des théories de l'apprentissage, cela rappelle la théorie socio-constructiviste de Vygotsky et, notamment, la notion de Zone Proximale de Développement (voir §2.1.1.2.).



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)<sup>130</sup>. 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 par conséquent l'efficacité quant à l'acquisition linguistique sur le long terme.

- Quant au quatrième argument, 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) prouvent la nécessité d'abandonner la pratique de la correction à cause de son inefficacité.
- Le cinquième argument concerne 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 enfin 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.

Dans une étude plus récente, Truscott et Hsu (2008) observent si les effets du feedback sur la révision immédiate du texte perdurent dans l'écriture d'un nouveau texte la semaine successive à la correction, ils ne trouvent pas de différences entre le groupe expérimental ayant reçu le feedback et le groupe de contrôle, et concluent que le feedback peut être utilisé comme « outil d'édition » mais non comme « outil d'apprentissage »<sup>131</sup>.

Les critiques de Truscott ont eu une grande résonance et différents chercheurs<sup>132</sup> ont poursuivi ce débat en leur opposant des arguments théoriques et empiriques en faveur du feedback. Parmi ces chercheurs, par exemple, Lyster, Lightbown et Spada (1999) dans l'article « *A response to Truscott's "What's wrong with oral grammar correction"* » ont répondu aux critiques de Truscott sur la validité du feedback oral ; Ferris (1999) dans « *The case for*

130 Cela renvoie également à la « prise » et « saisie » évoquées plus récemment par Py (1996).

131 Ces résultats ont néanmoins été mis en discussion par Bruton (2009) qui affirme que le nombre restreint d'erreurs produites par les apprenants dans la première écriture ne laisse pas assez de marges d'amélioration.

132 Par exemple, Lyster et al., 1999 ; Ellis et al., 2006 ; Lyster et Saito, 2010 ; Lyster et al., 2013 pour le feedback oral et Ferris, 1999, 2003, 2004, 2006, 2012 ; Chandler, 2003, 2004 ; Bitchener, 2008 ; Bitchener et Knoch, 2008, 2009, 2010, 2015 ; Bitchener et Ferris, 2012 ; Bitchener et Storch, 2016 pour le feedback écrit.

*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 écrit<sup>133</sup>. 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. Quant au deuxième argument - la capacité de fournir le feedback au moment exact où l'apprenant est prêt à acquérir une certaine forme ou structure linguistique - les auteurs qui se sont positionnés contre les théories de Truscott rappellent que si le feedback se présente comme une forme d'étayage dynamique contingent et calibré aux besoins des apprenants, et que les enseignants le fournissent au moment où ils sont prêts à acquérir, il s'avère efficace. En ce qui concerne l'efficacité et le rôle de la correction fournie par l'enseignant, les chercheurs en faveur du feedback correctif citent différentes études<sup>134</sup> qui prouvent que les apprenants ne sont donc pas découragés par le feedback et, au contraire, qu'ils souhaitent que leurs erreurs soient corrigées.

Il faut également préciser que les résultats des études sur lesquelles Truscott se fonde dans ces articles ne sont pas jugés fiables du point de vue méthodologique et cela à cause du manque d'un groupe de contrôle. À cet égard, Bitchener et Ferris (2012 : 23) soulignent que le manque de preuves solides ne permet pas de justifier les arguments sur lesquels se fonde Truscott et, conséquemment, d'abandonner une pratique consolidée comme celle du feedback correctif (écrit, dans ce cas). 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*<sup>135</sup>. »

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 des apprenants d'une langue.

133 Truscott a répliqué à son tour avec « *The case for* » et « *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.

134 Entre autres, Schulz, 1996 ; Jean et Simard, 2011 pour le feedback oral et Saito, 1994 et Ferris et al., 2010 pour le feedback écrit.

135 « 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)

### 2.3.2. Études expérimentales en faveur du feedback correctif oral et écrit

Comme nous l'avons précisé au paragraphe précédent, les critiques de Truscott ont attiré 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 principaux résultats de ces études, nous concentrant particulièrement sur les études sur le feedback écrit qui est l'objet d'étude de cette thèse.

Pour le feedback oral, différentes études expérimentales<sup>136</sup> 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 études<sup>137</sup> qui prévoient un pré-test et un post-test dans leur protocole d'enquête montrent que le feedback permet également la « saisie » 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.

Les deux premières catégories s'inscrivent dans le courant de recherche sur l'écriture en langue seconde tandis que les études de la troisième catégorie sont conduites dans la perspective de recherches sur l'acquisition des langues secondes.

La première catégorie d'études<sup>138</sup> montrent que les apprenants des groupes expérimentaux qui reçoivent du feedback correctif obtiennent de meilleurs résultats par rapport au groupe de contrôle qui ne le reçoit pas et prouvent ainsi 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 et Storch, 2016).

En ce qui concerne la deuxième catégorie d'études<sup>139</sup>, elles observent si les effets du feedback sur la révision immédiate du texte perdurent dans l'écriture d'un nouveau texte la semaine successive à la correction. Van Beuningen et al. (2008) contredisent les résultats de Truscott

136 Par exemple Russel et Spada, 2006 ; Mackey et Goo, 2007; Lyster et Saito, 2010 ; Li, 2010 ; Lyster et al., 2013.

137 Par exemple Mackey et Oliver, 2002 ; Iwashita, 2003 ; Leeman, 2003 ; Ishida, 2004 ; Mackey et Silver, 2005 ; McDonough, 2005 ; Ellis et al., 2006 ; Mackey, 2010.

138 Par exemple Fathman et Whalley, 1990 ; Ashwell, 2000 ; Ferris et Roberts, 2001, entre autres.

139 Par exemple, Truscott et Hsu (2008) et Van Beuningen et al. (2008).

et Hsu (2008)<sup>140</sup> et montrent que les apprenants des groupes expérimentaux obtiennent de meilleurs résultats par rapport au groupe de contrôle dans l'écriture du nouveau texte.

Les résultats des études susmentionnées prouvent les effets positifs du feedback tant dans la révision immédiate du texte que dans l'écriture d'un nouveau texte à court terme. Cela étant dit, 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. À cet égard, Bitchener et Storch (2016) passent en revue treize études<sup>141</sup> sur les effets du feedback en lien avec le développement linguistique sur le long terme (de trois semaines de Shintani et Ellis, 2013, à dix mois de Bitchener et Knoch, 2010a). Les résultats de ces travaux sont considérés fiables et comparables car tous présentent un protocole d'enquête similaire qui prévoit la présence d'un groupe de contrôle. Le protocole d'enquête de ces études 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 qui montre que le processus d'apprentissage 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'apprentissage est en phase de consolidation (Bitchener et Storch, 2016).

Les résultats de l'analyse comparative effectuée par les auteurs montrent que, dans l'écriture d'un nouveau texte, les apprenants des groupes expérimentaux obtiennent non seulement de meilleurs résultats en termes d'amélioration de la correction grammaticale par rapport au groupe de contrôle, mais également qu'ils sont en mesure de retenir le feedback reçu, au moins jusqu'à dix mois<sup>142</sup>.

Les études que nous venons de présenter ont été conduites dans une perspective essentiellement cognitive. Toutefois, les recherches empiriques conduites dans une perspective plutôt socioconstructiviste confirment également la valeur du feedback correctif pour le développement linguistique. Parmi celles-ci, citons notamment celle de Aljaafreh et Lantolf (1994) qui considère le feedback comme un étayage calibré et contingent selon les besoins des apprenants sur une échelle de douze niveaux, qui vont de l'autocorrection à la

140 Ces auteurs n'avaient pas trouvé de différences significatives entre le groupe expérimental ayant reçu le feedback et le groupe de contrôle (voir § 2.3.1).

141 Sheen, 2007 ; Bitchener, 2008 ; Bitchener et Knoch, 2008, 2010a, 2010b ; Ellis et al., 2008 ; Sheen et al., 2009 ; Ferris, 2012 ; Shintani et Ellis, 2013 ; Shintani et al., 2014 ; Stefanu, 2014 ; Rummel, 2014 ; Guo, 2015.

142 Durée maximale de l'étude de Bitchener et Knoch, 2010a.

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 productions successives 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 de 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.

En ce qui concerne les études qui analysent le feedback comme une forme d'étayage dans une perspective socioconstructiviste, 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<sup>143</sup>.

Néanmoins, nous concordons avec Ellis (2010) lorsqu'il souligne que 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.

## **2.4. Le focus du feedback correctif oral et écrit**

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 du sujet apprenant, certains chercheurs<sup>144</sup> affirment qu'il n'est pas efficace sur toutes les structures linguistiques. D'autres encore pensent que le feedback n'est pas efficace si les erreurs sur toutes les structures linguistiques sont corrigées en même temps<sup>145</sup>.

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.

143 Voir par exemple, Nassaji et Swain, 2000 ; Nassaji, 2012 ; Erlam et al., 2013. 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, comme nous l'avons vu, est considéré comme une marque d'acquisition.

144 Voir par exemple Ferris (1999, 2002) et Truscott (2001, 2007) dont nous parlerons au § 2.4.1.

145 Comme nous le verrons en § 2.4.2., il s'agit dans ce cas de feedback non focalisé sur toutes les erreurs produites par l'apprenant qui, d'après Sheen (2007) et Bitchener (2008) entre autres, serait moins efficace du feedback focalisé sur certaines structures linguistiques.

### 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 qu'en anglais sont plus idiosyncratiques comme les prépositions et les verbes irréguliers.

En revanche, toujours faisant référence à l'anglais, Truscott (2001, 2007) affirme que l'acquisition d'éléments syntaxiques, lexicaux et morphologiques ne concernent 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*<sup>146</sup> » (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 CF*<sup>147</sup>.

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

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

147 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)

complexité en termes de relations avec les autres éléments linguistiques que l'apprenant doit traiter dans son élaboration 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'interlangue 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*). Ainsi, 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 :

*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*<sup>148</sup> (Pienemann, 1984 : 186).

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 d'élaboration 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 et 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 calibré 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<sup>149</sup>. Ainsi, les premiers améliorent la précision grammaticale des structures focalisées et passent plus rapidement au stade successif de développement.

148 « 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)



Conformément à ces résultats, dans leur étude sur le feedback oral, Grassi et Mangiarini (2010) observent que les apprenants d'italien L2 qui étaient prêts à acquérir la structure focalisée par la correction<sup>150</sup> 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.

La théorie de la processabilité, et la conséquente hypothèse de l'enseignabilité, concernent spécifiquement l'acquisition et l'enseignement des langues secondes. Un parallèle pourrait être établi ici entre l'idée que l'intervention de l'enseignant doit porter sur ce que l'apprenant est prêt à acquérir - et donc la notion de *developmental readiness*, pensée pour rendre compte de l'acquisition des structures linguistiques en L2 - et, du côté des théories socio-constructivistes de l'apprentissage, la notion de Zone Proximale de Développement (voir § 2.1.1.2) d'après laquelle l'intervention de l'expert, pour être efficace doit porter sur la ZPD du novice.

#### **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 la catégorie choisie ne sont pas corrigées. Chaque technique peut être plus ou moins appropriée selon la situation, le contexte et l'objectif visé.

De nombreuses études<sup>151</sup> montrent que le feedback focalisé sur l'utilisation de l'article en anglais a facilité l'acquisition de cette structure. Les chercheurs qui ont conduit ces études pensent qu'il est plus probable que les apprenants remarquent et comprennent les corrections quand elles sont focalisées sur une seule catégorie d'erreurs, ou sur une gamme restreinte de catégories (Ellis et al., 2008). Si le *noticing* est essentiel pour l'acquisition (Schmidt, 2001), le feedback focalisé peut alors avoir un plus grand impact sur le développement linguistique. À

149 La distinction entre feedback focalisé et non focalisé sera approfondie au prochain paragraphe (§ 2.4.2).

150 La troisième personne des pronoms clitiques en italien.

151 Bitchener et al. 2005 ; Bitchener, 2008 ; Bitchener et Knoch, 2008, 2009, 2010a et 2010b ; Sheen, 2007 ; Ellis et al., 2008 ; Shintani et Ellis, 2013 ; Shintani et al., 2014 ; Stefanou, 2014 conduites sur le feedback écrit.



ce propos, Sheen (2007) et Bitchener (2008) affirment que le feedback focalisé est plus efficace par rapport au feedback non focalisé. L'efficacité de ce dernier serait limitée par la capacité d'élaboration des apprenants (surtout au niveau débutant) : leur demander d'analyser toutes les erreurs produites pourrait causer une surcharge cognitive et inhiber l'élaboration du feedback. De plus, comme nous l'avons vu au paragraphe précédent, fournir du feedback sur les structures linguistiques que les apprenants ne sont pas encore prêts à acquérir en fonction de leur niveau de compétence risque de ne sortir aucun effet, il vaudrait mieux alors focaliser le feedback sur les structures qui correspondent au niveau de développement des apprenants. Dernier argument en faveur du feedback focalisé, et pas le moindre : la correction de toutes les erreurs présentes risque d'être démotivante pour les apprenants.

Les études susmentionnées prouvent l'efficacité du feedback focalisé sur certains types d'erreurs, et notamment des erreurs sur des structures considérées «traitables» au sens de Ferris (op. cit.) car gouvernées par des règles (voir § 2.4.1). Néanmoins, 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.

Quant au feedback non focalisé, les chercheurs<sup>152</sup> qui supportent cette technique corrective affirment que, d'un point de vue pratique, focaliser les corrections seulement sur certaines erreurs pourrait être insuffisant car 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. 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).

De toute façon, les résultats des quelques études (Ellis et al., 2008 ; Sheen et al., 2009 ; Bettoni et Di Biase, 2009<sup>153</sup>) 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 et Di Biase (2009) le feedback focalisé est plus efficace que le feedback non focalisé. La question de l'efficacité relative des deux techniques nécessite ainsi d'être étudiée davantage car il n'est pas possible, à présent, d'établir quel type de feedback (focalisé ou non focalisé) soit le plus efficace.

En ce qui nous concerne, bien que la comparaison entre ces deux techniques correctives ne rentre pas dans les objectifs de notre étude, nous avons également dû choisir entre fournir à

152 Voir par exemple les travaux de Ferris, 2010 ; Storch, 2012e ; Van Beuningen et al., 2008, 2012 sur le feedback écrit.

153 Voir § 2.4.1.

nos informateurs du feedback focalisé ou non focalisé. Après une attentive réflexion, nous avons opté pour le feedback (écrit) non focalisé sur toutes les erreurs produites.

Bien que les résultats des différentes études susmentionnées<sup>154</sup> ont prouvé l'efficacité du feedback focalisé, le feedback non focalisé nous semble mieux refléter les pratiques généralement adoptées par l'enseignant en classe. En effet, l'objectif de ces études<sup>155</sup>, à savoir examiner l'efficacité du feedback sur l'acquisition d'une structure linguistique donnée, ne coïncide pas avec l'objectif des enseignants, qui, comme nous l'avons vu, consiste à améliorer la correction globale des apprenants, et non leur utilisation d'une structure cible spécifique. De fait, il est rare que dans des situations d'enseignement authentiques, le feedback des enseignants (à différence de celui des chercheurs) soit limité à une ou deux structures présélectionnées (Ferris et Kurzer, 2019). Le choix du feedback non focalisé nous semble ainsi mieux garantir la validité écologique de notre étude qui a été menée dans une classe authentique et qui vise à obtenir des résultats qui reflètent les conditions dans lesquelles les langues sont effectivement enseignées et qui soient concrètement applicables en classe.

Concernant le problème des limites de la capacité d'élaboration du feedback non focalisé qui pourrait causer une surcharge cognitive, nous sommes persuadée que cette limite concerne davantage l'élaboration du feedback oral en temps réel que l'élaboration en différé du feedback écrit pour laquelle les apprenants ont à disposition plus de temps (Sheen, 2010a)<sup>156</sup>.

De plus, fournir du feedback sur toutes les erreurs produites nous permettra d'analyser ses effets non seulement pour le traitement des erreurs sur les structures considérées comme traitables (voir § 2.4.1) – en fonction de la catégorie linguistique intéressée et du niveau de compétence des apprenants – mais également pour le traitement des erreurs qui portent sur les structures jugées non traitables. Cela nous permettra de vérifier si effectivement le feedback correctif ne peut sortir aucun effet sur les structures non traitables. Cela est un aspect qui, à notre avis, mérite d'être analysé davantage car, comme nous l'expliquerons dans la suite (§ 2.6.1), l'efficacité du feedback sur une structure linguistique donnée peut varier en fonction de la technique correctrice – directe ou indirecte – adoptée.

154 Bitchener et al., 2005 ; Bitchener, 2008 ; Bitchener et Knoch, 2008, 2009, 2010a et 2010b ; Sheen, 2007 ; Ellis et al., 2008 ; Shintani et Ellis, 2013 ; Shintani et al., 2014 ; Stefanou, 2014.

155 D'ailleurs, elles ont été conduites pour la plupart dans un laboratoire et non dans une classe de langue authentique.

156 Ces différences entre feedback oral et écrit seront approfondies davantage en § 2.6.

## 2.5. Les contextes

Le feedback correctif peut être fourni en différents contextes. Par exemple, selon le *medium* utilisé nous pouvons distinguer feedback oral, écrit et télématique.

Dans ce chapitre, nous passerons brièvement en revue le feedback oral (§ 2.4.1) et celui télématique (§ 2.4.2), tandis que le feedback écrit, sujet de cette thèse, sera traité plus en détail dans le prochain chapitre (§ 2.6)

Si en général, dans cette partie, nous faisons référence à la modalité de feedback la plus commune, c'est-à-dire celui fourni par l'enseignant, une brève mention sera faite au § 2.5.3 à une modalité de feedback qui a amplement attiré l'attention des chercheurs ces dernières années, à savoir le feedback entre pairs. L'accent est mis, dans ce cas, sur la personne qui fournit le feedback plus que sur le *medium* employé.

### 2.5.1. Le feedback correctif à l'oral

La question de l'utilité du feedback oral pour le développement linguistique a été déjà traitée, tant du point de vue théorique qu'empirique, dans les chapitres 2.3 et 2.4. Dans ce chapitre nous aborderons plus particulièrement les techniques adoptées par l'enseignant pour le fournir.

Les premières études sur ce thème, principalement descriptives, ont élaboré différentes taxonomies, dont nous reprenons ici celles que nous jugeons les plus significatives. Commençons par la taxonomie de Lyster et Ranta (1997) qui identifient sept techniques principales :

- la correction explicite (*explicit correction*) : l'enseignant donne la forme correcte indiquant clairement que l'énoncé de l'apprenant est erroné ;
- la reformulation (*recast*) : l'enseignant reformule l'énoncé de l'apprenant en éliminant l'erreur ;
- la demande de clarification (*clarification request*) : l'enseignant signale ne pas avoir compris l'énoncé de l'apprenant et en sollicite une reformulation ;
- l'indice métalinguistique (*metalinguistic clues*) : l'enseignant donne des informations métalinguistiques sur la nature de l'erreur afin que l'apprenant s'auto-corrige ;
- l'incitation (*elicitation*) : l'enseignant demande explicitement à l'apprenant de corriger son énoncé erroné ;

- la répétition (*repetition*) : l'enseignant répète l'énoncé erroné de l'apprenant (éventuellement il souligne par l'intonation la présence d'erreurs) afin que l'apprenant s'auto-corrige ;
- la correction multiple (*multiple feedback*) : l'enseignant combine plusieurs de ces techniques.

Dans leur article de 2007, les auteurs développent cette taxonomie et regroupent ces techniques de correction en deux macro catégories : les «signalements», c'est-à-dire tout type de feedback qui signale l'erreur et demande à l'apprenant, plus ou moins explicitement, de s'autocorriger (comme l'indice métalinguistique, l'incitation, la répétition) et les reformulations, à savoir tout feedback qui prévoit la reformulation de l'erreur par la forme correcte (par exemple la correction explicite, la reformulation simple ou avec explication métalinguistique).

Les taxonomies principales pour classer les techniques de feedback oral sont de deux types (Ellis, 2010). Le premier type<sup>157</sup> se base sur la saillance perceptive de la correction et son caractère plus ou moins explicite : dans les techniques explicites, l'intention corrective est claire tandis que celles implicites tendent à maintenir le focus sur la conversation et l'intention corrective peut rester implicite. Grassi (2010) souligne toutefois que cette différenciation entre intervention implicite et explicite est difficile à établir de manière cohérente étant donné que l'interprétation de l'intervention en tant que marque corrective dépend de plusieurs facteurs tels que le contexte didactique, l'activité en cours, la structure traitée, le destinataire du feedback.

Le second type de taxonomie, adoptée par exemple par Lyster (2004), Lyster et Ranta (2007), Yang et Lyster (2010), se fonde sur l'opposition entre techniques correctives qui donnent de l'input (*input providing*) et celles qui stimulent la production (*output pushing*) : les unes fournissent de l'«évidence positive» (voir § 2.2.1), c'est-à-dire qu'elles donnent des modèles d'énoncés corrects en langue cible et donc la solution de l'erreur ; les autres ne donnent que de l'«évidence négative», c'est-à-dire qu'elles indiquent ce qui n'est pas correct ou acceptable en langue cible signalant la présence de l'erreur sans en donner la solution toute faite.

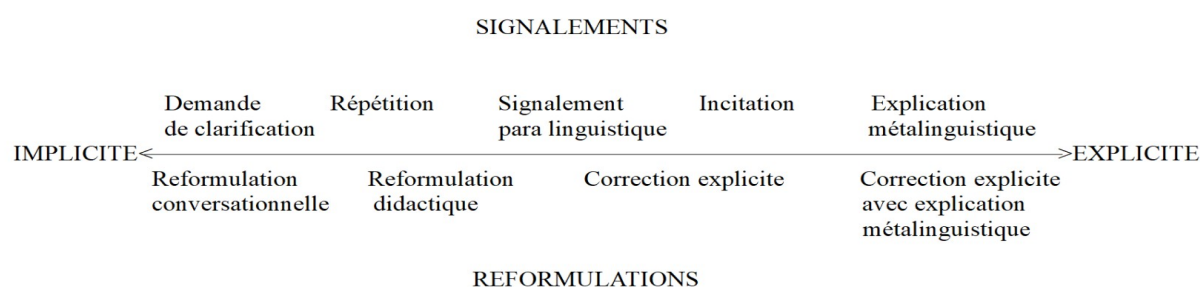
Le débat sur l'identification de la taxonomie la plus pertinente du point de vue théorique est actuellement encore ouvert et la préférence pour l'une ou l'autre dépend essentiellement de la manière de concevoir l'acquisition linguistique (Ellis, 2010) : la première semble plus pertinente pour les chercheurs qui attribuent un rôle central à la saillance dans l'input et le *noticing* (Schmidt, 2001) ; la deuxième est jugée la plus appropriée par ceux qui, en revanche,

<sup>157</sup> Qui a été adoptée, par exemple, par Ellis et al. (2006) ; Sheen (2010), Grassi et Mangiarini (2010), Ellis et Sheen (2011).

mettent l'accent sur le rôle de la production pour le développement linguistique (Swain, 1995). Ellis (2010) souligne également que les deux taxonomies ne sont pas alternatives mais complémentaires : il est tout à fait possible de distinguer entre techniques implicites et donnent de l'input (comme les reformulations), les techniques implicites qui stimulent la production (par exemple la demande de clarification), les techniques explicites qui donnent de l'input (comme la correction explicite), et celles qui stimulent la production (par exemple l'incitation).

Dans cette optique, Lyster et al. (2013) combinent les deux taxonomies et, ainsi que le montre la Figure 6, regroupent les techniques de feedback oral en deux grandes catégories, « signalements » et « reformulations », sur un continuum qui va de l'implicite à l'explicite<sup>158</sup>.

Figure 6. Techniques de feedback correctif oral.<sup>159</sup>



Chaque technique de correction orale a ses avantages et ses inconvénients. Nous pouvons par conséquent dire, d'une part, que les reformulations et les techniques plus implicites ont l'avantage de ne pas interrompre le débit de la conversation et maintenir le focus sur le sens, et d'autre part, que le risque est qu'elles passent inaperçues. Les stimulations et les techniques plus explicites, en revanche, interrompent le débit de la conversation et il est plus facile qu'elles soient remarquées et amènent par conséquent l'apprenant à s'autocorriger plus rapidement, lui conférant un rôle plus actif et favorisant enfin la mémorisation de la correction.

Du point de vue empirique, comme nous l'avons déjà mentionné, l'identification de la technique correctrice plus efficace pour faciliter le développement linguistique est encore

158 Par rapport à la classification de Lyster et Ranta (1997, 2007) les auteurs ajoutent les signalements paralinguistiques, à savoir le signalement de l'erreur à travers des moyens non linguistiques tels que les gestes. De plus, Lyster et al. distinguent entre reformulation conversationnelle en réponse à un problème communicatif et reformulation didactique en absence de problèmes communicatifs.

159 Lyster et al. (2013 : 5) (Notre traduction)

aujourd'hui objet de débat<sup>160</sup>. Comme le soulignent Ellis et al. (2006), les résultats de ces études sont contrastants à cause de nombreux facteurs qui affectent les résultats, principalement la méthodologie adoptée et les nombreuses variables contextuelles et individuelles (par exemple une étude conduite en laboratoire ou en classe de langue, les différentes tâches accomplies, l'âge et le niveau de compétence des informateurs, les langues en objet, etc.). À cela s'ajoute la différence dans la manière dont des concepts apparemment similaires sont utilisés, y compris la manière de considérer la catégorie de feedback étudié (selon sa saillance ou selon le type d'évidence donnée) ou de mesurer le développement linguistique (par exemple, en termes d'amélioration de la précision grammaticale, de développement de la connaissance déclarative ou de connaissance procédurale). En tous les cas, comme le résume Ammar et Spada (2006 : 566), en reprenant Ferris (1999) : « *one size does not fit all*<sup>161</sup>. »

En raison de la multidimensionnalité de la classe de langue et de la diversité des langues étudiées, qui rend impossible de prescrire un seul type of feedback pour tous les contextes d'enseignement, l'utilisation d'une multiplicité de techniques pourrait s'avérer plus efficace que l'utilisation d'une seule technique (Lyster et al., 2013). Une analyse plus nuancée et multidimensionnelle qui prenne en compte toutes les variables en jeu s'avère donc nécessaire afin de calibrer le feedback selon le contexte, les langues en question et les besoins des apprenants.

### **2.5.2. Le feedback télématique**

Le développement des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Education TICE a modifié l'enseignement/apprentissage des langues ces trente dernières années. Dans cette partie nous allons analyser leur impact sur le rôle du feedback.

Le feedback télématique peut être fourni soit par l'ordinateur, dans les cas du feedback automatique, soit par l'enseignant ou par un pair, dans la communication assistée par ordinateur. Dans le contexte de l'Enseignement des Langues Assisté par Ordinateur (ELAO), il existe des logiciels<sup>162</sup> qui scannent le texte et donnent du feedback automatique. S'il est vrai

160 Certaines études (Han, 2002 ; Iwashita, 2003 ; Leeman, 2003 ; Ishida, 2004) montrent une majeure efficacité des reformulations, d'autres (Ammar et Spada, 2006 ; Nassaji, 2009) soutiennent la supériorité des signalements ; certaines études (Younghee Sheen, 2007 ; Ammar, 2008 ; Ortega, 2009 ; Spada et Tomita 2010) affirment que les techniques explicites sont plus efficaces, d'autres encore (Ellis et al., 2006 ; Li, 2010 ; Grassi et Mangiarini, 2010) montrent la majeure efficacité des techniques implicites.

161 « Une taille unique ne convient pas à tous. » (Notre traduction).

162 Par exemple, le plurilingue *Language Tool*, *Grammarly* pour l'anglais, *Corrige !* pour l'italien et *CORDIAL* pour le français.

que ces « correcticiels » représentent un avantage en termes de temps pour l'enseignant et augmentent l'autonomie des apprenants, ils ont été également critiqués car se focalisant presque uniquement sur la précision grammaticale, surtout orthographique ; ils ne prennent pas en compte la dimension communicative de l'apprentissage linguistique.

À côté de ces programmes, où les usagers interagissent directement et uniquement avec la machine, il existe désormais différents systèmes qui utilisent la communication assistée par ordinateur pour l'enseignement des langues. La communication assistée par ordinateur permet l'interaction à distance entre enseignants et apprenants ou entre groupes d'apprenants. Elle peut être écrite ou orale, synchrone (chat, visioconférence) ou asynchrone (courriel, post dans un forum de discussion). Les études qui analysent le feedback télématique fourni par les enseignants (par exemple, Yeh et Lo, 2009 ; Tafazoli et al., 2014) dégagent des bénéfices pour les groupes expérimentaux qui reçoivent le feedback en ligne<sup>163</sup>. Toutefois, ces études ne sont pas encore très nombreuses et présentent – une fois de plus – des problèmes méthodologiques<sup>164</sup>, leurs résultats ne sont par conséquent pas généralisables.

En ce qui concerne la communication assistée par ordinateur entre pairs, elle s'avère plus motivante pour l'apprenant (Warschauer, 2002 ; Greenfield, 2003). De plus, elle favorise l'apprentissage collaboratif augmentant les possibilités d'interaction entre les apprenants et l'enseignant qui revêt ici le rôle de facilitateur (Kamhi-Stein, 2000 ; Ware et Warschauer, 2004).

Un autre avantage des TICE est qu'elles permettent la communication avec des locuteurs natifs dans des contextes authentiques de télécollaboration. C'est par exemple le cas des programmes en tandem en ligne. Le tandem est une pratique d'apprentissage autonome et réciproque qui permet à des étudiants de langues maternelles différentes de communiquer entre eux. Chaque partenaire est apprenant de la langue de l'autre et la communication (orale ou écrite, synchrone ou asynchrone) se déroule tour à tour dans l'une des deux langues. Dans ces échanges dont la focalisation est principalement communicative, l'attention sur la forme est entraînée par le feedback correctif. Nuzzo (2013) analyse un corpus d'interactions asynchrones entre locuteurs natifs et apprenants d'italien et observe les techniques de feedback correctif adoptées par les uns et les autres. L'auteure précise que, bien que le feedback en ligne ait des traits en commun avec le feedback oral<sup>165</sup>, ce sont les traits en

163 À travers un logiciel qui permet à l'enseignant de marquer les erreurs utilisant des codes préétablis dans l'étude de Yeh et Lo ; par courriel dans l'étude de Tafazoli et al.

164 Elles ne fournissent pas d'indications sur la quantité et qualité du feedback, sur la manière dont il est élaboré par les apprenants, et dans le cas de Yeh et Lo, 2009, il manque le pré-test et le post-test.

165 Les apprenants sont destinataires du feedback mais peuvent également accéder au feedback public donné aux autres.

commun avec le feedback écrit, à savoir l'intention corrective claire et le timing différé, qui ont un impact majeur sur le choix des techniques de correction asynchrone en ligne. La technique la plus fréquente dans cette étude est le feedback explicite avec indication graphique (l'erreur est barrée et reformulée) car il est le plus simple et rapide à fournir. Toutefois, le feedback avec explication métalinguistique est également assez utilisé dans le souci d'aider davantage les apprenants.

Quant à l'impact du feedback télématique entre pairs sur le développement linguistique, différentes études<sup>166</sup> montrent que la quantité de feedback augmente dans la modalité télématique, plus de commentaires sont produits mais ils sont souvent aussi plus superficiels : la multitude de commentaires risque de submerger l'apprenant et a des conséquences sur la qualité de l'élaboration de la correction. Le niveau d'engagement s'avère moins important.

En résumant, la recommandation générale est de ne pas considérer les deux modalités comme alternatives mais de combiner le feedback télématique avec le feedback en présence (Schultz, 2000 ; Liu et Sadler, 2003 ; Guardado et Shi, 2007).

### **2.5.3. Le feedback entre pairs**

Jusqu'à présent nous nous sommes principalement concentrée sur le feedback conventionnel de l'enseignant, mais le feedback peut être également fourni entre pairs au même niveau de compétence en L2, ce qu'on appelle généralement de l'entraide. Le fondement théorique pour cette pratique réside notamment dans deux orientations : celle socioconstructiviste et celle de l'apprentissage collaboratif.

D'un point de vue socioconstructiviste, bien que l'étayage (voir § 3.2.1) soit normalement fourni par un expert à un novice, la notion peut être également employée pour décrire une activité collaborative dans un groupe de novices (Donato, 1994 ; Ohta, 2001 ; Storch, 2002). Dans ce cas, les membres du groupe mettent ensemble leurs ressources et compétences partielles pour achever la tâche ; le rôle d'expert est endossé tour à tour par l'apprenant «le plus expert» (appelé aussi «leader»). Granott (2005) redéfinit ce type d'étayage en tant qu'assistance temporaire qui se vérifie dans un groupe et lui permet de fonctionner au-delà du niveau linguistique effectif de chaque membre. D'après l'hypothèse de l'apprentissage collaboratif (voir Kenneth Bruffee, 1984) dans le travail de groupe, les apprenants qui mettent ensemble leurs ressources pour compléter une tâche apprennent à travers l'interaction et la négociation du sens avec leurs pairs (co-apprentissage).

166 Schultz, 2000 ; Liu et Sadler, 2003 ; Guardado et Shi, 2007 ; Jin et Zhu, 2010 ; Liang, 2010 ; Chang, 2012.



Comme tout type de feedback, le feedback entre pairs a aussi ses avantages et ses inconvénients. En ce qui concerne les aspects positifs, il encourage des comportements communicatifs et des interactions sociocognitives complexes (par exemple, l'explication, la clarification, la justification) susceptibles de favoriser le développement linguistique de chacun (Villamil et Guerrero, 1996). Par ailleurs, d'un point de vue socioconstructiviste, il semble être plus adapté aux besoins et au stade de développement des apprenants par rapport au feedback de l'enseignant (Brooks et Swain, 2009). Un autre avantage est que le feedback donné par un pair se situe à un niveau moins formel que le feedback de l'enseignant. Cela peut s'avérer motivant pour l'apprenant par rapport à l'interaction unidimensionnelle avec l'enseignant dans laquelle il risque de répéter sans toujours comprendre les corrections. Dans le feedback entre pairs, l'apprenant est donc plus autonome et endosse un rôle plus actif. Enfin, en corrigeant les autres, il peut améliorer, en retour, ses capacités d'autocorrection (Hyland et Hyland, 2006).

Le feedback entre pairs présente néanmoins des points critiques. Différentes études comparant les effets du feedback entre pairs avec ceux du feedback fourni par l'enseignant (notamment Tsui et Ng, 2000 ; Yang et al., 2006), montrent que les apprenants retiennent davantage le feedback de l'enseignant. Il semble que, en tant que récepteurs du feedback, les apprenants ont des réserves à l'égard du feedback d'un pair, alors qu'ils ont plus de confiance en les corrections de l'enseignant (Tsui et Ng, 2000). Parallèlement, en tant que fournisseurs de feedback, les apprenants peuvent être peu disposés à corriger les autres apprenants car ils se sentent incertains de leur compétence, ne veulent pas interrompre l'activité en cours et menacer la «face» de leurs camarades (Philp et al., 2010). De même, différentes études (McDonough, 2004 ; Zhao et Bitchener, 2007 ; Toth, 2008) montrent que le feedback entre pairs diffère qualitativement du feedback de l'enseignant et comporte le risque de prise d'un feedback incorrect ou de l'absence de feedback sur certains éléments saillants de la langue.

Pourtant, pour maximiser les opportunités d'apprentissage, entraîner les apprenants à fournir du feedback s'avère nécessaire. L'entraînement a des effets positifs non seulement pour ceux qui reçoivent le feedback, mais également pour ceux qui le fournissent : ils améliorent leurs capacités à détecter l'écart, leurs compétences en tant que évaluateurs de la production d'autrui mais aussi de leur propre production (Lundstrom et Baker, 2009 ; Rahimi, 2013 ; Sato et Ballinger, 2016).

## 2.6. Le feedback correctif à l'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 chercheurs<sup>167</sup> 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) identifie les différences suivantes entre les deux modalités de feedback correctif, plus précisément :

- l'intention corrective du feedback oral peut être plus ou moins claire selon la stratégie adoptée - par exemple les reformulations conversationnelles risquent de passer inaperçues auprès des apprenants - en revanche, l'intention corrective du feedback écrit est plus manifeste. En effet, lorsque l'apprenant voit les annotations de l'enseignant sur son texte, il comprend aisément qu'il s'agit de corrections.
- Le feedback oral est fourni (et élaboré) en temps réel alors que le feedback écrit est différé.
- le feedback oral est généralement adressé à un seul apprenant, même s'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 le fait que, si le feedback oral est précaire car il a une durée de quelques tours de parole, 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 peu avancés. La charge cognitive d'élaboration du feedback écrit peut être allégée par le fait

167 Par exemple, Sheen, 2010 ; Bitchener, 2012 ; Polio, 2012 ; Williams, 2012.

que, comme nous venons de le voir, 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 1. Différences entre feedback oral et feedback écrit.*

<b>Feedback oral</b>	<b>Feedback écrit</b>
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 dans les chapitres précédents (§ 2.2. et § 2.3) 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.

### **2.6.1 Feedback direct et feedback indirect**

Comme pour le feedback oral (voir § 2.5.1), 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.

A l'écrit la distinction principale est celle 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 », voir § 2.21), le feedback indirect est une technique « *output pushing* » (Ellis, op. cit.) qui indique seulement qu'une erreur a été commise (« évidence négative ») incitant les apprenants à s'autocorriger.

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.

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 (op. cit.), ces opérations sont susceptibles d'avoir des effets plus durables par rapport au simple recopiage de la correction directe.

Nous pouvons ainsi formuler l'hypothèse selon laquelle, le feedback direct demandant normalement une charge cognitive d'élaboration mineure, pourrait 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 (voir § 2.4.1). 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 à s'avérer le plus utile pour la consolidation des structures (partiellement) acquises ou en voie d'acquisition.

#### **2.6.1.1. Études expérimentales sur le feedback direct et le feedback indirect**

Du point de vue empirique, les résultats des études qui comparent l'efficacité des deux techniques correctives à l'écrit sont contradictoires. 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 et Storch (2016), ces résultats ne sont pas

comparables et fiables et cela pour des problèmes d'ordre essentiellement méthodologique<sup>168</sup>, problèmes que nous avons pointés, d'une manière générale, au § 2.4.1.

Parmi les études les plus récentes, Van Beuningen et al. (2008, 2012) et Bitchener et 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. 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. La Russa et Nuzzo (2016) montrent, quant à elles, un certain avantage du feedback indirect dans la révision du texte et du feedback direct dans la production d'un nouveau texte. Enfin, dans l'étude de Karim et Nassaji (2018), 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.

Se basant sur l'idée que l'explication métalinguistique aide à comprendre la nature de l'erreur, d'autres études<sup>169</sup> analysent l'impact de l'ajout d'informations métalinguistiques (par exemple sur le type d'erreur produite ou sur la règle grammaticale concernée, etc.) au feedback correctif (direct ou indirect). Encore une fois, les résultats sont à cet égard contradictoires. Par exemple, Ferris et Roberts (2001) ne trouvent pas de différences entre feedback indirect par simple soulignage de l'erreur et feedback indirect avec codes métalinguistiques qui indiquent le type d'erreur produite. Bitchener et al. (2005) et Bitchener (2008) montrent que le feedback direct avec explication métalinguistique orale, ou orale et écrite combinées, est en général plus efficace que le feedback direct, tant par simple reformulation de l'erreur que par reformulation accompagnée de l'explication métalinguistique écrite. Sheen (2007) ne trouve pas de différences entre correction directe simple et correction directe avec explications métalinguistiques sur le court terme. Cependant, cette étude montre que le groupe qui reçoit l'explication métalinguistique a de meilleurs résultats sur le long terme. Enfin, Bitchener et Knoch (2008, 2010a) et Stefanou (2014) n'observent pas de différences significatives entre les groupes qui reçoivent le feedback direct par simple reformulation de l'erreur et le feedback direct avec explication métalinguistique écrite ou orale.

168 Diversité de la tâche accomplie, manque de contrôle de la longueur du texte produit, etc.

169 Ferris et Roberts, 2001 ; Bitchener et al., 2005 ; Sheen, 2007 ; Bitchener, 2008 ; Bitchener et Knoch, 2008, 2010 ; Shintani et Ellis, 2013 ; Shintani et al., 2014 ; Stefanou, 2014 ; Guo, 2015 ; Rummel, 2014 ; Karim et Nassaji, 2018.

Au vu des résultats contradictoires des études que nous avons passées en revue, l'identification de la technique corrective la plus efficace reste encore aujourd'hui objet de débat. Si nous voulons apporter notre contribution, il nous semble nécessaire de comprendre pourquoi les résultats des études antérieures sont si conflictuels pour élaborer, par la suite, une méthodologie d'enquête fiable qui ne présente pas les mêmes criticités.

À notre avis, les différents résultats des travaux qui examinent l'efficacité du feedback direct et du feedback indirect écrit peuvent 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.
- 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.
- 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, nous le rappelons, 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 linguistiques<sup>170</sup>, 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 L2<sup>171</sup>, le feedback indirect, qui encourage les compétences d'auto-correction des apprenants, pourrait être plus utile (Ferris et Kurzer, 2019).

### **2.6.2. 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 les utilisent pas et comment ils s'engagent dans son élaboration.

170 Voir par exemple Sheen, 2007; Bitchener, 2008 ; Bitchener & Knoch, 2008 ; Ellis et al., 2008.

171 Voir par exemple Lalande, 1982 ; Ferris & Helt, 2000 ; Ferris, 2006.

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, op. cit.) et l'engagement des étudiants dans l'élaboration du feedback a été un domaine relativement peu étudié (Christenson, Reschly et Wylie, 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 et Lapkin (2001) ont adopté la Méthode de la Pensée à Voix Haute<sup>172</sup> (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 de 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)<sup>173</sup>, 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.

172 *Think Aloud Protocols* en anglais.

173 *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 d'avoir compris la raison de l'erreur, ils obtiennent des meilleurs résultats. L'engagement lors de l'élaboration du feedback semble donc une condition essentielle pour bénéficier de ses effets positifs (Zhang & Hyland, 2018).

De toute façon, 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 et Lapkin, 2001 ; Zheng et Yu, 2018) ; la motivation, les objectifs et les croyances qui sont façonnés par leurs expériences antérieures (Goldstein, 2006 ; Storch et Wigglesworth, 2010 ; Han, 2017).

Par conséquent, nous concordons avec Ellis (2008 : 106) qui affirme « *there is no corrective feedback recipe*<sup>174</sup> » et que 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). 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 de mieux comprendre les conditions dans lesquelles une technique corrective donnée s'avère la plus appropriée.

## **Observations conclusives**

Dans ce chapitre nous avons fait un tour d'horizon des travaux les plus significatifs sur la pratique du feedback correctif en examinant les différents aspects. Ainsi, après la définition des termes clés (ch. 2.1), nous avons abordé les fondements théoriques et empiriques (ch. 2.2 et 2.3), le focus et les contextes dans lesquels le feedback est produit (ch. 2.4 et 2.5). Nous nous sommes particulièrement concentrée sur le feedback dans la production écrite (ch. 2.6) et nous avons présenté les différentes techniques pour le fournir.

174 « Il n'existe aucune recette de feedback correctif. » (Notre traduction)



Au vu des résultats que nous avons passés en revue (voir § 2.6.1.1.), 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 corrective sur l'autre. Dans les études à venir, il serait ainsi nécessaire de :

- contrôler et évaluer l'impact des variables contextuelles et, notamment, le contexte dans lequel se déroule l'expérimentation (qui soit par exemple la classe de langue, ou encore le laboratoire). Il faut préciser que 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).
- ne pas limiter le traitement du feedback à un seul épisode (« *one shot* ») mais le répéter sur plusieurs sessions. Bien que les études avec une seule session de traitement soient les plus faciles à effectuer, elles sont plus problématiques car pour la consolidation de la connaissance un seul traitement n'est sans doute pas suffisant : l'exposition prolongée au feedback est nécessaire pour mesurer ses effets sur le développement linguistique (Karim et Nassaji, 2018).
- mesurer les effets du feedback non seulement sur la révision immédiate du texte, mais également dans les productions successives 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 et Storch, 2016). Il est toutefois important de souligner que, s'il est vrai que le post-test différé mesure les effets sur le long terme, l'éventuel développement pourrait être également dû à une exposition successive et indépendante de l'expérimentation.
- 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 et Knoch, 2015).

De plus, comme nous l'avons vu en § 2.6.2, 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, sociaux, etc., (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.).

Ce constat pourrait signifier que la vraie question n'est pas tellement « Quelle est la meilleure technique ? » mais plutôt « Dans quelles conditions une technique s'avère plus efficace qu'une autre ? ». À cette fin, dans les études à venir il serait 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 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 dans des conditions précises. Ces conditions seront présentées dans la Partie II de cette thèse où sera exposée également la méthodologie d'enquête adoptée.

## Chapitre 3

### Définition de l'objet d'étude

Le cadre théorique sur l'erreur (chapitre 1) et le feedback (chapitre 2) que nous avons dressé dans les chapitres précédents nous a permis de mieux définir l'objet d'étude, ses objectifs et les variables en jeu (§ 3.1) ainsi que les questions de recherche qui en constituent le fil rouge (§ 3.2). 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 (§ 3.3) pour les vérifier. Tous ces éléments seront présentés dans ce troisième chapitre qui découle des deux premiers et qui représente la conclusion logique de cette première partie de la thèse.

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

Comme annoncé précédemment, notre objet d'étude est le feedback correctif sur les erreurs dans la production écrite d'apprenants d'une L2. Deux principales perspectives de recherches 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 intéressée surtout aux effets du feedback à l'oral<sup>175</sup> sur l'acquisition linguistique<sup>176</sup>, tandis que la deuxième a trouvé son expression principale dans ce qu'on appelle les *revision studies* (Ferris 2010 : 188), à savoir des études<sup>177</sup> 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

175 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.

176 Voir par exemple les études de Mackey et Oliver, 2002 ; Iwashita, 2003 ; Leeman, 2003 ; Ishida, 2004 ; Mackey et Silver, 2005 ; McDonough, 2005 ; Ellis et al., 2006 ; Mackey, 2010.

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

linguistique. De l'autre côté, les recherches 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 à 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 celui 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 et Storch (2016 : 3) celle de 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 celui 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 celui d'améliorer l'habileté de production écrite des apprenants. Un objectif plus général est sans aucun doute celui 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 et 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 literature<sup>178</sup>.*

Avec notre étude nous espérons donc pouvoir contribuer, tout au moins en partie, à combler cette lacune dans la littérature sur le feedback correctif.

178 « 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)

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 observant si les effets du feedback correctif écrit sur la réécriture du même texte perdurent dans les successives 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 (a), 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 apprenants<sup>179</sup> 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 de l’intérêt à utiliser les techniques qui aident davantage les élèves à progresser dans leur parcours d’apprentissage.

Comme nous l’avons vu en § 2.6.1., 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<sup>180</sup>. 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, comparant les effets du feedback direct avec ceux du feedback indirect tant sur la

179 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.

180 Parmi les études relativement plus récentes, nous citons Van Beuningen et al., 2008, 2012 ; Storch, 2009 ; Bitchener et Knoch, 2010 ; La Russa et Nuzzo, 2016 ; Karim et Nassaji, 2018. Pour une description plus approfondie voir § 2.6.1.1.

réécriture d'un même texte que sur la production de nouveaux textes écrits et oraux, pour pouvoir établir quelle technique corrective aide davantage les apprenants dans leur parcours d'acquisition de la L2 et quels facteurs affectent son efficacité.

Pour les raisons évoquées en § 2.6.2, il serait très ambitieux, voire peu réaliste de notre part d'affirmer qu'une technique corrective 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 technique corrective 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 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 corrective pourrait s'avérer plus efficace qu'une autre (voir § 2.6.1.).
- le type d'erreurs produites par les apprenants car une technique corrective donnée pourrait s'avérer plus efficace sur un type d'erreur plutôt que sur un autre (voir § 2.4.1. et § 2.6.1.).

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 (voir § 2.6.2).

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 successives productions écrites et orales 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 les variables en jeu ainsi, il faut donner une définition claire du sens que ces variables prennent dans l'expérimentation. Ainsi :

- 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 soulignage 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 (voir § 3.1), nous avons défini un certain nombre de questions de recherche qui constituent le fil rouge de notre étude :

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

2a) Quels sont les effets de la manière dont les apprenants élaborent la correction sur la réécriture du texte ?

2b) Quelle est la relation entre le type de feedback reçu et la manière dont les apprenants élaborent la correction ?

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

3b) Quelle technique correctrice est 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.

- ***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.



- ***L'élaboration du feedback :***

**Hypothèse 2a :** plusieurs travaux<sup>181</sup> montrent que, si les apprenants s'engagent activement dans l'élaboration de la correction et montrent d'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. Nous pouvons affirmer que la technique indirecte, qui ne fournit pas la solution immédiate à l'erreur commise, sollicite 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 leur donnant la correction de manière explicite, aide les apprenants à comprendre davantage l'erreur commise, surtout ceux qui sont plus faibles ou qui ont un niveau débutant. Dans ce même sens, à savoir la prise en compte du niveau des apprenants, cela voudrait dire que, avec le feedback indirect, les apprenants n'arrivent pas, avec les connaissances dont ils disposent, à auto-corriger toutes les erreurs produites.

- ***Les effets du feedback sur la production de nouveaux textes écrits et oraux :***

**Hypothèse 3a :** comme nous l'avons vu en § 2.2, 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). 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

181 Voir par exemple Qi et Lapkin, 2001 ; Sachs et Polio, 2007 ; Storch et Wigglesworth, 2010 (voir § 2.6.2.).

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 successives 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 (six mois dans Bitchener, 2008 et dix mois dans Bitchener et Knoch, 2010). En conséquence, nous pouvons supposer que le feedback, quelle que soit la modalité choisie, a des effets sur l'acquisition linguistique.

**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.

- ***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 grammaticales<sup>182</sup> (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 »<sup>183</sup> car plus idiosyncratiques ou qui sont au-delà de la ZPD des apprenants et qu'ils ne pourraient pas réviser de manière autonome.

De toute façon, 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.

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

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

### 3.3. Données empiriques à recueillir

Chacune des hypothèses formulées a demandé un type de données précis. Avant de procéder à la mise en place d'une méthodologie d'enquête, il est ainsi nécessaire de réfléchir aux données nécessaires pour atteindre les objectifs fixés (voir § 3.1).

Dans notre recherche, 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 (voir § 3.2). Pour cette raison, nous avons conduit une pré-enquête (voir ch. 4) 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 didactique 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 (voir § 3.3).

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 :

- textes écrits par les apprenants ;
- 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. Ces données peuvent être qualifiées d'« introspectives » car elles concernent les processus internes d'élaboration des apprenants (Mackey et Gass, 2005)

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. Si 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 successives productions écrites des apprenants, elle ne nous semble pas suffisante 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 consentir d'avoir 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.

À ces éléments, nous avons ajouté 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<sup>184</sup> ont été ainsi nécessaires pour analyser les changements qui se produisent dans l'interlangue de nos informateurs.

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 différentes 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. Plus précisément, nous choisirons une catégorie d'erreur traitable et une catégorie d'erreur non traitable (au sens de Ferris, 2002) pour pouvoir comparer les effets des deux techniques correctives sur ces deux types d'erreurs. 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.

En conclusion, dans cette première partie nous avons tracé le cadre théorique dans lequel nous nous positionnons et défini les objectifs de notre étude. Nous avons ainsi identifié le type de données empiriques à recueillir pour les atteindre. Dans la prochaine partie, nous allons réfléchir à la mise en place d'une expérimentation ciblée qui puisse nous permettre de recueillir ces données et répondre ainsi aux questions de recherche que nous nous sommes posées.

184 Plus que pour la durée de l'expérimentation, qui n'est pas en soi très longue, le corpus peut être qualifié de longitudinal dans le déroulement des étapes. Les données recueillies nous donnent en effet l'opportunité d'observer l'état et le développement de l'interlangue de l'apprenant à différents moments : avant le traitement avec le feedback (pré-test), immédiatement après (post-test immédiat) et six semaines plus tard (post-test différé). Pour plus de détails voir la Partie II sur la méthodologie d'enquête.

## **Partie II**

**Mise en place d'une expérimentation ciblée : protocole d'enquête, constitution du corpus et méthodologie d'analyse.**

La deuxième partie de cette thèse est consacrée à la présentation de la méthodologie de recherche mise en place pour la réalisation d'une étude longitudinale dans l'apprentissage de l'italien L3 chez un public de lycéens francophones de niveau débutant.

Après avoir présenté la pré-enquête qui nous a permis de dégager les caractéristiques des informateurs constituant notre échantillon de référence, et du contexte dans lequel l'expérimentation a eu lieu (chapitre 4), nous expliquons les critères que nous avons suivis dans la mise en place de la méthodologie d'enquête et les outils que nous avons adoptés pour que la récolte de données puisse nous permettre d'avoir un corpus homogène et analysable. Nous expliquons également comment s'est fait le choix des consignes à partir desquelles les apprenants ont dû produire leurs textes et pourquoi. Ces éléments, de nature différente, montreront la cohérence et la validité de notre corpus (chapitre 5).

Nous terminons cette deuxième partie en présentant la méthode adoptée pour analyser les données récoltées (chapitre 6), l'analyse du corpus étant l'objet de la troisième partie de ce travail de recherche.

## Chapitre 4

### La pré-enquête : présentation du contexte de l'expérimentation et de l'échantillon de référence

La définition du protocole d'enquête est une phase fondamentale pour le bon déroulement de la récolte des données, pour l'analyse qui s'ensuit et, en dernier ressort, pour la validité des résultats de la recherche.

Dans le domaine de la sociolinguistique, Labov (trad. fr. 1976 et 1978) souligne l'importance d'adopter une approche systématique du phénomène observé dans les enquêtes de terrain. Pour ce faire, le protocole d'enquête doit prévoir deux étapes fondamentales :

- la pré-enquête qui permet de préciser les hypothèses formulées auparavant et éventuellement de réajuster les critères pour le recueil des données ;
- l'enquête proprement dite pour finaliser la récolte du corpus longitudinal de données écrites et orales auprès de nos informateurs.

La présence de ces deux étapes garantit la validité du protocole d'enquête et la constitution d'un corpus fiable et cohérent (Causa, 2018).

Dans notre recherche nous avons ainsi 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.

#### 4.1. Le contexte de l'expérimentation

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.

#### **4.1.1. Le contexte de l'expérimentation et ses retombées didactiques**

Nous avons décidé de conduire notre expérimentation dans une classe de langue authentique plutôt qu'en simuler les conditions dans un contexte artificiel comme un laboratoire (voir ch. 2). 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 et 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 research.*<sup>185</sup>

Comme l'explique 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.

185 « 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 écologique pour la recherche. » (Notre traduction)



Pendant l'année scolaire 2016-2017, nous avons ainsi participé au programme d'échange d'assistants de langue<sup>186</sup> du *Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR)*<sup>187</sup> et nous avons été affectée au Lycée Victor Louis de Talence, commune de l'aire urbaine de Bordeaux. Le Lycée Victor Louis<sup>188</sup> affiche une grande diversité de public 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. Dans ce lycée, l'italien est donc 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 lent<sup>189</sup> par rapport par exemple 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 des élèves (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

186 Dans le cadre des activités prévues par les accords culturels et les protocoles exécutifs connexes, 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 candidats sélectionnés travaillent aux côtés des professeurs de langue italienne dans les écoles étrangères et, de même, un contingent d'assistants des pays partenaires soutient les cours de langue et de littérature étrangères dans certaines écoles italiennes. En tant que locuteur natif de la langue, la mission de l'assistant est celle de contribuer à l'appropriation d'une langue authentique et de faciliter la découverte des réalités culturelles de son pays conformément aux programmes d'enseignement des langues vivantes. Comme le précise le site de France Éducation International (ex CIEP), en charge de la gestion du programme en France depuis 1998 : « le rôle de l'assistant est d'améliorer les compétences en communication des élèves (notamment à l'oral) et d'approfondir leur connaissance d'une civilisation et d'une culture différentes. Il intervient généralement en appui au travail mené par les enseignants de langue vivante de l'école et/ou l'établissement scolaire où il est affecté sous leur tutelle ».

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

188 Le lycée se trouve au 2 Avenue de Thouars 33405 TALENCE CEDEX. Site web : <http://www.lvlouis.net/>

189 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.

quelque sorte obligés d'apprendre la langue pour réussir leur parcours scolaire. Ce facteur de motivation est, parmi ceux cités par Klein (op. cit.)<sup>190</sup> le plus faible, et fonctionne rarement de façon autonome pour mettre en route le processus d'acquisition. Comme l'explique l'auteur (Klein, op. cit. : 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)<sup>191</sup>.

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 en LC, il se peut que le programme d'enseignement s'éloigne de ces intérêts et besoins. 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).

#### **4.1.2 Les langues impliquées dans l'expérimentation et leur statut**

Les langues impliquées dans notre expérimentation sont le français comme langue de départ et l'italien comme langue cible. Dans ce paragraphe, après avoir examiné les statistiques relatives à l'enseignement de l'italien dans le système scolaire français, une réflexion sera menée sur les représentations sur cette langue, ainsi que sur les facteurs pouvant contribuer à les façonner. Pour finir nous analyserons le statut spécifique de l'italien dans l'Académie de Bordeaux et dans l'école où nous avons effectué notre expérimentation.

##### **4.1.2.1. La place de l'italien dans le système scolaire français**

S'interroger sur la place de l'italien dans le système scolaire français signifie rechercher des données à la fois objectives (statistiques) et subjectives (représentations). En effet,

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

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

l'enseignement de cette langue est non seulement tributaire de la politique éducative ministérielle, mais est aussi conditionné par diverses représentations qui lui confèrent, parmi les langues vivantes proposées par le système éducatif français, un statut particulier (Masperi et Tea, 2001). Ces représentations, comme nous le verrons, sont susceptibles d'influencer non seulement la place accordée à l'italien dans le système scolaire français mais également le processus d'apprentissage de la langue.

En concordance avec les directives de l'Union Européenne<sup>192</sup>, dix-neuf langues dont dix européennes<sup>193</sup> sont proposées dans l'enseignement scolaire français. D'après les statistiques de 2018 du Ministère de l'Éducation Nationale<sup>194</sup>, les langues les plus étudiées dans le second degré en France Métropolitaine et dans les DOM sont l'anglais, l'allemand, l'espagnol et l'italien<sup>195</sup>.

L'italien peut être choisi comme première, deuxième ou troisième langue vivante, parmi les langues étrangères proposées dans l'enseignement secondaire français. Cependant, il n'est

192 Depuis la signature de la Convention culturelle européenne en 1954, le Conseil de l'Europe est actif dans la promotion de l'apprentissage et de l'enseignement des langues vivantes de l'enseignement et de l'apprentissage des langues vivantes. L'objectif est de sauvegarder et développer « le riche patrimoine que représente la diversité linguistique et culturelle en Europe » (voir Recommandation R (82) 18); 2) faciliter la communication et les échanges entre européens de langue maternelle différente ; 3) parvenir à une plus grande concertation au niveau européen à travers la coopération et coordination des politiques linguistiques des États membres

En conséquence, les activités du Conseil de la Coopération Culturelle, son Comité de l'Éducation et sa Section Langues Vivantes se sont focalisées sur l'encouragement, le soutien et la coordination des efforts des États membres pour améliorer l'apprentissage des langues. Cela au moyen de nombreuses initiatives et du développement d'instruments de référence pour la planification politique et la définition de standards. En ce qui est du domaine de l'éducation et de la formation scolaire, qui nous concerne de plus près, ces principes ont été, entre autres, repris dans la Carte des Langues Vivantes (Circulaire n° 2015-173 du 20-10-2015.), document qui permet aux recteurs d'académie de définir une politique en faveur des langues vivantes, de garantir la diversité linguistique tout au long de la scolarité obligatoire et d'enrichir les compétences linguistiques des élèves au lycée. À cela s'ajoute, parmi les références les plus récentes, *Le cadre stratégique européen Éducation et Formation 2020* qui souligne la nécessité pour les États membres de l'Union européenne (UE) de promouvoir le plurilinguisme notamment en favorisant l'enseignement, dès le plus jeune âge, d'au moins deux langues étrangères.

193 Les langues européennes enseignées dans l'enseignement scolaire français sont l'anglais, allemand, espagnol, grec moderne, italien, néerlandais, norvégien, polonais, portugais, suédois (source Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement et de la Jeunesse). <https://www.education.gouv.fr/les-principes-directeurs-de-l-apprentissage-des-langues-11021>).

194 Source : Publication annuelle de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche [RERS 2019], Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche, 4.15 L'étude des langues vivantes dans le second degré. Site web : <https://www.education.gouv.fr/reperes-et-references-statistiques-sur-les-enseignements-la-formation-et-larecherche-2019-380>.

195 99,5 % des élèves apprennent une première langue vivante (LV1), parmi eux, 95,9 % choisit l'anglais qui représente la LV1 privilégiée. 79,4% des élèves apprennent une deuxième langue vivante (LV2), la LV2 la plus fréquemment choisie est l'espagnol (72 %). Seulement 6,8 % des élèves apprennent une troisième langue vivante (LV3), parmi eux, 38,6 % apprennent l'italien qui est la LV3 la plus fréquemment choisie, suivie du chinois (17 %), de l'espagnol (15,6 %) et du russe (5,7 %).

presque jamais choisi comme 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 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 LV3 (38,6 %) bien que, par rapport à 2017, il a légèrement perdu 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 %) <sup>196</sup>. Ces pourcentages nous montrent que l'italien occupe une place minoritaire parmi les langues vivantes enseignées dans le système scolaire français. D'après Causa (2004), différents facteurs de diverses natures 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 <sup>197</sup>. Comme l'explique Causa (op. cit. : 446) :

Le statut d'une langue varie selon le contexte dans lequel cette langue est parlée/apprise, selon les locuteurs qui la parlent/l'apprennent, selon les autres langues qui sont en contact avec elle et, enfin, selon les représentations, conventionnelles et individuelles, liées à cette langue.

Les facteurs géographiques, linguistiques, personnels, affectifs, etc., susceptibles d'influencer les représentations sur l'italien, sont multiples. Parmi ces facteurs on trouve sûrement la proximité géographique entre les deux pays. En fait, bien que l'anglais reste toujours prédominant, les régions où les étudiants qui apprennent l'italien sont les plus nombreux sont celles qui sont géographiquement plus proches de l'Italie et notamment la Corse et la Provence-Alpes-Côte d'Azur et l'Auvergne-Rhône-Alpes. Toutefois, la distance/proximité géographique n'est pas le seul critère qui façonne les représentations autour de la langue. Parmi les autres critères, Causa (op. cit.) souligne la nécessité de prendre en compte également : l'utilisation/diffusion de cette langue, les supports didactiques, l'offre de l'école, la formation des enseignants, etc.

196 Publication annuelle de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche [RERS 2018], Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche, 4.15 L'étude des langues vivantes dans le second degré.

197 Celle des représentations est une notion transversale que l'on retrouve dans plusieurs domaines de recherche au sein des sciences humaines et a été introduite dans le domaine des sciences sociales par Durkheim (1898). Comme l'expliquent Billiez et Millet (2001 : 35), les représentations sociales sont des « cadres de référence » permettant de « comprendre le monde environnant [afin] de se situer et de développer des relations ». Dans le domaine de la didactique des langues, les représentations jouent un rôle important dans l'enseignement et dans l'apprentissage. En effet, nous avons tous une idée des caractéristiques d'une langue/culture avant même d'en faire une expérience directe, sans compter les représentations sur l'enseignement des langues, leur apprentissage, sur la situation d'enseignement apprentissage, etc. En particulier, en ce qui concerne le représentation sur la LE une distinction peut être faite entre le statut officiel, c'est-à-dire le statut reconnu à la langue dans une communauté donnée, mais également par les autres communautés, et, le statut informel, c'est à dire « l'ensemble des représentations fortement stéréotypées qu'une collectivité attache à une langue donnée. » (Dabène, 1990 : 50)

Concernant l'utilisation et la diffusion de la langue, il ne faut pas oublier les raisons historiques et économiques qui lient l'Italie à la France, notamment la forte émigration des Italiens dans les différentes régions françaises et surtout dans le Grand Est ; à cela s'ajoute la présence importante de l'Italie en France au moyen de films, pièces de théâtre, littérature, produits alimentaires, mode, restaurants, etc.

Un rôle également important est joué par les supports didactiques. Ainsi l'image de l'Italie, véhiculée par les documents et les activités didactiques<sup>198</sup>, 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 (op. cit. : 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 français<sup>199</sup>, et d'autre part, la langue la plus étudiée (l'anglais). De plus, la perception de la proximité d'une langue pourrait dépendre non seulement de facteurs liés aux systèmes linguistiques mais 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, op. cit.). Les attitudes des sujets à l'égard de la proximité/distance d'une langue étrangère sont liées à la représentation qu'ils ont sur ces notions. À cet égard, l'auteure explique (2004 : 446) :

Les notions de proximité et de distance, pour qu'elles soient opératoires, ne peuvent être enfermées dans des définitions rigides et figées qui ne rendraient pas compte de leur signification dynamique. En effet, comme tout phénomène lié à l'usage, l'apprentissage et la communication, ces notions sont construites par le sujet-apprenant-acteur social à partir d'un déjà là et se modifient à partir d'expériences vécues en situation.

Ainsi, la proximité entre les langues peut être soit jugée néfaste, puisqu'elle génère des interférences négatives<sup>200</sup>, soit considérée comme un facteur de facilité extrême, ce qui

198 Surtout ceux plus « traditionnels » au plan tant de la méthodologie adoptée que de la vision stéréotypée de l'Italie et de l'italien qu'ils véhiculent.

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

200 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,

démotive l'apprenant. Causa (*op. cit.*) a conduit une étude sur les stratégies mises en œuvre par des étudiants universitaires francophones lorsqu'ils apprennent l'italien, langue appartenant à la même famille linguistique et donc ressentie comme typologiquement proche. L'auteure montre qu'en début d'apprentissage, les étudiants se sentent rassurés par la proximité linguistique et ils ont la sensation d'apprendre facilement, sans trop d'efforts. Toutefois, lorsqu'ils avancent dans l'apprentissage, les interférences, avec la langue maternelle ou avec d'autres langues étrangères, notamment des langues de la même famille linguistique comme l'espagnol, commencent à poser problème. Ainsi, une sensation de confusion suit celle de facilité. Cette confusion serait, d'après l'auteure, positive pour l'apprentissage car la troisième phase qui s'en suit serait une phase pour ainsi dire « 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. Ainsi (Causa, *op. cit.* : 446) :

Il semblerait alors que c'est seulement à partir du moment où les apprenants reconnaissent l'unicité des deux systèmes en présence que le processus d'exploitation de la langue maternelle peut se mettre véritablement en place.

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 le choix des langues à étudier mais 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, outre 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<sup>201</sup> 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, Moore et Zarate, 1997), elles sont susceptibles d'influencer l'apprentissage de l'italien. Véronique (2009)

plus les différences sont manifestes, plus les langues/sont proches, plus les différences s'amenuisent et deviennent difficiles à repérer.

201 La notion de répertoire linguistique est issue de l'ethnographie de la communication, et notamment des travaux de Gumperz (1964 : 152) qui désigne par répertoire langagier « la totalité des formes linguistiques régulièrement employées au cours d'interactions socialement significatives ». Au fil des années et de recherches menées dans les domaines de l'acquisition, de la psycholinguistique et de la sociolinguistique, la définition donnée par les ethnographes de la communication a été précisée en y incluant les aptitudes psycho-cognitives et les représentations socio-langagières sur lesquelles les individus s'appuient pour développer leur compétence plurilingue et pluriculturelle.

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.

#### **4.1.2.2. La place de l'italien dans l'Académie de Bordeaux et au Lycée Victor Louis**

Mais quelle est la place de l'italien dans l'Académie de Bordeaux, et plus précisément au Lycée Victor Louis où notre expérimentation s'est déroulée ?

L'italien est enseigné dans cinquante-trois établissements de la région Aquitaine, dont seize collèges et seize lycées dans l'agglomération bordelaise<sup>202</sup>. D'après les informations disponibles sur le site de l'Académie de Bordeaux<sup>203</sup>, deux lycées proposent une section européenne<sup>204</sup> en italien. Un lycée a une section binationale franco-italienne pour l'obtention de l'ESAME di Stato italien et du BACCALURÉAT français (ESABAC). Dès 2013, un partenariat est en place entre le Rectorat de l'Académie de Bordeaux et l'Ufficio Scolastico Regionale de Toscane en Italie, « en vue de la conduite d'actions de coopération éducative visant à développer la mobilité européenne et internationale des personnels enseignant et des élèves ainsi que l'apprentissage de la langue et de la culture française dans les établissements scolaires de Toscane et celui de la langue et de la culture italiennes dans les établissements scolaires de l'Académie de Bordeaux<sup>205</sup> ». Dans ce cadre, des échanges sont organisés entre des lycées et collèges de Bordeaux et de Pise et Florence. En dehors de la Toscane, des échanges sont aussi organisés entre des établissements scolaires de Bordeaux et de Milan (Lombardie), Pesaro (Marches), Fasano (Pouilles) et Poggio Mirteto (Latium). Aux échanges en présence s'ajoutent les échanges numériques, ainsi un projet eTwinning<sup>206</sup> est actif entre un collège de Villenave d'Ornon et un collège de Matera. Toutes ces actions sont menées pour favoriser la diffusion de l'italien mais, malgré cela, l'anglais et l'espagnol<sup>207</sup> occupent une

202 Source : site institutionnel de l'Association des Professeurs d'Italien de l'Enseignement Secondaire (APIES) de l'Académie de Bordeaux <http://www.italien-aquitaine.fr/>

203 <http://www.ac-bordeaux.fr/>

204 Les sections européennes et de langues orientales (SELO), créées en 1992 dans les collèges, les lycées généraux et technologiques, puis étendues en 2001 aux lycées professionnels sont des sections internationales qui proposent l'apprentissage renforcé d'une langue étrangère. Et proposent l'enseignement d'une discipline non linguistique en langue étrangère au lycée.

205 Convention de Partenariat entre l'Académie de Bordeaux-France et L'Ufficio Scolastico Regionale de Toscane Italie du 16 Octobre 2013.

206 eTwinning est un programme eLearning de la Commission européenne qui offre aux enseignants des 44 pays participants la possibilité d'entrer en contact afin de mener des projets d'échanges à distance avec leurs élèves à l'aide des outils numériques. Pour plus d'informations voir le site web du programme: <https://www.etwinning.fr/>

207 Probablement pour des raisons de proximité géographique.

place prépondérante<sup>208</sup> dans le système scolaire de la région. La place de l'italien se confirme, en accord avec les tendances générales attestées sur la plupart du territoire national<sup>209</sup>, minoritaire.

En ce qui concerne le Lycée Victor Louis de Talence, son offre linguistique est très riche et variée et, en accord avec les dispositions de l'UE relatives à la promotion du plurilinguisme, différentes initiatives 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. Le lycée propose des sections européennes : mathématiques, gestion et secrétariat en anglais, histoire-géographie, commerce et vente en espagnol, histoire et géographie en italien. Des programmes de mobilité européenne (Erasmus, Comenius, Leonardo, et Voltaire) sont en place : le lycée organise des échanges avec l'Irlande et il est jumelé avec un lycée de la ville d'Alcala en Espagne et un lycée de Florence en Italie. Dès 2011, une section binationale Franco-Espagnole est ouverte aux élèves des séries L, ES et S pour l'obtention simultanée du BACHillerato espagnol et du BACCalauréat français (BACHIBAC). À partir de l'année scolaire 2017-2018, la section binationale franco-italienne pour l'obtention de l'ESABAC a été introduite. Si la place de l'italien dans la région reste donc minoritaire, le Lycée Victor Louis, avec sa section européenne, sa section binationale et le jumelage avec un lycée de Florence, est devenu, à partir de l'année scolaire 2017-2018, le lycée bordelais où l'enseignement de l'italien est le plus répandu.

Toutefois, à l'époque de notre expérimentation, la section binationale n'avait pas encore été créée et l'italien n'était dispensé que comme LV3 en tant qu'enseignement optionnel<sup>210</sup> offert aux élèves des classes de seconde, première et terminale générales (séries L, ES et S)<sup>211</sup>. Ce qui confirme la place minoritaire de cette langue par rapport aux autres langues enseignées dans l'établissement<sup>212</sup>.

208 À titre d'exemple attestant la place prioritaire de l'anglais et de l'espagnol, l'on peut constater que les lycées offrant une SELO en anglais dans la région bordelaise sont 78, 49 lycées ont une SELO pour l'espagnol mais il n'y a que deux lycées qui ont une section européenne en italien (source : <http://www.ac-bordeaux.fr/>).

209 Voir § 4.1.2.1.

210 Les autres options sont latin, grec, langue des signes française, éducation physique et art.

211 Voir § 4.1.1.

212 La plupart des élèves privilégiait l'anglais comme LV1 et l'espagnol ou l'allemand comme LV2.



## 4.2. Identification de l'échantillon de référence

Comme nous l'avons expliqué en § 4.1.1, à la rentrée 2016-2017, nous avons été affectée en qualité d'assistante de langue italienne au Lycée Victor Louis. Deux classes de Terminale qui avaient l'italien comme LV3 nous avaient été assignées par notre tutrice au sein de l'établissement, Mme Sandrine de Nardi, enseignante d'italien au Lycée Victor Louis. C'est dans ces deux classes que nous avons conduit l'expérimentation. Les deux classes avaient eu la même enseignante d'italien 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<sup>213</sup> Notre échantillon aurait donc dû être constitué des trente-quatre élèves de ces deux classes. Toutefois, huit apprenants – cinq de la classe A et trois de la classe B – n'ont pas été présents tout au long de l'expérimentation et n'ont pas passé tous les tests. En conséquence, nous les avons exclus de l'échantillon de référence. L'échantillon de référence se compose ainsi de vingt-six informateurs<sup>214</sup> qui ont été répartis dans trois groupes : un groupe qui a reçu le feedback direct (GFD), un groupe qui a reçu le feedback indirect (GFI) et un groupe de contrôle (GC) qui n'a pas reçu le feedback. Dans la classe A, huit<sup>215</sup> apprenants ont été assignés au groupe GFD et cinq<sup>216</sup> au GC. Dans la classe B, neuf<sup>217</sup> 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, 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

213 Plus de détails sur les classes seront fournis en § 4.2.1.

214 Leurs caractéristiques seront décrites dans le détail dans le paragraphe § 4.2.2.3.

215 Ils étaient douze au début de l'expérimentation mais puisque certains apprenants n'ont pas été présents tout au long de l'expérimentation, nous n'avons pas pris en compte leurs productions.

216 Ils étaient six au début de l'expérimentation.

217 Ils étaient initialement douze.

tous accepté de bon gré de participer à l'étude en qualité d'informateurs. Nous avons pu ainsi commencer rapidement à mettre en place l'expérimentation dans les deux classes.

#### 4.2.1. Les observations de classe

Nous avons prévu une phase d'observation qui a eu lieu du 18 novembre au 2 décembre 2016 tous les vendredis pendant trois semaines<sup>218</sup>. 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.

L'observation est une méthode de recueil des données qualitatives qui permet au chercheur de s'immerger dans le contexte de son expérimentation pour analyser de manière systématique les participants, les interactions, les échanges, les relations, les actions, les événements qui s'y vérifient dans ce contexte (Mackey et Gass, 2005). L'objectif est de décrire de manière détaillée les éléments observés sans y intervenir<sup>219</sup> pour acquérir une compréhension plus approfondie du contexte d'apprentissage de la LC ainsi que des acteurs (enseignant et apprenants) impliqués dans le processus d'apprentissage et de leur relation. Différents types d'observations, plus ou moins structurées, sont possibles<sup>220</sup>. L'objectif de ce travail de recherche n'étant pas l'observation de la classe en soi, cette phase nous a servi pour mieux interpréter les effets du feedback correctif<sup>221</sup>. À cette fin, nous avons jugé suffisant d'effectuer une prise de notes, à l'aide d'une grille d'analyse (voir *infra*) que nous avons nous mêmes élaborée ciblant des éléments précis d'observation. Ces éléments ont été sélectionnés sur la base des informations que nous avons jugées pertinentes pour les objectifs de notre recherche, à savoir :

218 L'école étant fermée pour les vacances d'automne du 20 octobre au 2 novembre pour les vacances d'automne ainsi que le vendredi 11 novembre pour l'Armistice de 2018.

219 Bien que différents biais puissent se vérifier comme, par exemple, le paradoxe de l'observateur (Labov, 1972) qui fait référence au fait que, bien que l'objectif de la plupart des recherches consiste à collecter les données le plus discrètement possible, la présence d'un observateur peut influencer le comportement linguistique de ceux qui sont observés. Il y a aussi une certaine possibilité de l'effet Hawthorne qui peut se produire lorsque les apprenants se rendent compte qu'ils sont sous observation, ce qui cause une amélioration de leurs performances.

220 Les observations plus structurées prévoient souvent de faire des audio ou vidéo enregistrements des séances didactiques, d'avoir recours à des outils comme les listes de contrôle ou les grilles d'évaluation, tandis que les moins structurées peuvent se baser sur une simple prise des notes concernant les éléments observés ainsi que sur les impressions du chercheur (Gass et Mackey, 2005).

221 Ces effets seront analysés à l'aide d'outils différents que nous présenterons plus loin.

- le contexte : lieu, jour, horaire, fréquence et durée du cours d'italien. Ces éléments factuels sont à prendre en compte car, comme nous l'avons vu en § 4.11., ils ont des retombées didactiques qui peuvent influencer le processus d'apprentissage de la LC.
- l'enseignant : en particulier son statut sociolinguistique de locuteur natif/non natif de la LC et son emploi de la LC ou de la langue de scolarisation<sup>222</sup> en classe ainsi que son/ses rôle(s) au sein de la classe.
- les pratiques de classe : présence/absence de routines dans le déroulement du cours, gestion et place réservée aux différentes activités langagières de production et compréhension orale et écrite, la place accordée au travail sur la langue (grammaire, lexique, orthographe, prononciation). Ces éléments nous ont aidé à comprendre les habitudes d'apprentissage de nos informateurs, par exemple s'ils sont plus accoutumés au travail à l'oral ou à l'écrit, s'ils sont à l'aise (ou pas) avec le métalangage et les activités métalinguistiques, etc. Ces informations ont été utilisées pour mieux interpréter leur performance écrite et orale au cours de l'expérimentation, ainsi que leur manière d'élaborer le feedback correctif, activité qui requiert nécessairement de porter une attention importante aux éléments formels de la langue ainsi qu'une certaine capacité de réflexion métalinguistique (surtout dans le cas du feedback indirect).
- le matériel didactique : analyse du manuel adopté par l'enseignant, de son approche méthodologique et de la place réservée aux différentes activités langagières et au travail sur la langue ; analyse du matériel complémentaire apporté de manière ponctuelle par l'enseignant (documents authentiques, fabriqués, etc). La finalité de l'observation de ces éléments est la même que celle de l'observation des pratiques de classe.
- les pratiques de correction des erreurs tant à l'oral qu'à l'écrit : nous avons observé sur quels éléments linguistiques porte généralement la correction de l'enseignante ; les

222 Par « langue de scolarisation » nous nous référons au français en tant que langue utilisée pour l'enseignement des autres disciplines (mathématiques, biologie, histoire, géographie, etc.) à l'école. Ce terme fut utilisé pour la première fois par Vigner (1989) à propos de situations africaines : « Le français en Afrique est d'abord la langue de l'écolier, langue apprise et utilisée en situation scolaire ». La notion a été développée par Verdelhan (2002 : 79) qui l'applique au français de l'immigration. La définition donnée par l'auteure est la suivante : « La langue de scolarisation est une fonction qu'une société fixe à une langue, ou à une variété de langues. Cette langue ou cette variété peut être différente de la langue maternelle ; dans un même pays, la langue de scolarisation peut être langue maternelle ou langue seconde pour des parts différentes de la population. »

Considérant que dans notre échantillon de référence il y a des apprenants d'origine arménienne, sénégalaise et portugaise, le terme de « langue de scolarisation » nous semble par conséquent plus approprié que celui de « langue maternelle » lorsque nous parlons du français.

techniques correctives adoptées, le lien entre les corrections effectuées et le focus de l'activité en cours ; la réaction des apprenants à la correction et leurs stratégies (auto)correctives. Ces éléments nous permettront d'avoir un aperçu des habitudes des apprenants par rapport au feedback correctif. Ces habitudes pourraient influencer sur leur manière de réagir au feedback au cours de l'expérimentation et il est par conséquent important de les prendre en compte.

- les attitudes des apprenants : observation de leurs comportements et participation en classe ainsi que du niveau de compétence global du groupe-classe. Nous avons décidé de ne pas aller trop dans le détail dans l'observation de ce qui concerne les apprenants dans cette phase et de nous limiter à des considérations de caractère général. Puisque les facteurs individuels représentent l'un des éléments pouvant affecter l'efficacité du feedback, nous avons jugé nécessaire de recueillir, dans un second temps, des données plus détaillées sur le profil des apprenants. Cela ne pouvait pas être fait par la simple prise de notes à l'aide d'une grille d'observation ; nous avons en conséquent élaboré un outil plus adapté que nous présenterons dans le prochain paragraphe.

Le tableau suivant montre la grille d'observation de la classe que nous avons construite pour cette phase d'observation.

*Tableau 2. Grille d'observation de la classe.*

Le contexte du cours	Lieu dans le quel 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

Comme le montre la grille, dans cette phase d'observation, nous nous sommes limitée à une analyse descriptive des données recueillies, cela étant suffisant pour les objectifs de notre étude. Nous reprenons, ci-dessous, les différents éléments analysés dans les détails.

#### **4.2.1.1 Le contexte du cours : lieu, fréquence et créneaux**

Le cours d'italien LV3 se déroule au Lycée Victor Louis de Bordeaux avec une fréquence de trois séances de cinquante minutes par semaine.<sup>223</sup> Deux séances étaient assurées par l'enseignante titulaire et une séance par nous-même en qualité d'assistante de langue.

#### **4.2.1.2. L'enseignante : statut sociolinguistique, rôles et stratégies**

Le cours d'italien est dispensé par Mme Sandrine De Nardi. Elle est chargée de ces deux classes depuis la seconde (deux ans et demi) et, en conséquence, une certaine familiarité existe avec les apprenants.

Mme De Nardi est une enseignante locutrice non native de la langue enseignée. Cela implique le partage, avec la plupart des apprenants, d'un certain nombre de connaissances communes et, notamment, l'appartenance linguistique et culturelle. L'enseignante partage ainsi la même langue de scolarisation des apprenants. De plus, ayant vécu elle-même l'expérience de l'apprentissage de la LC (Dabène, 1990), elle connaît, et peut

<sup>223</sup> Les créneaux du cours sont : lundi de 9h50 à 10h40 (classe A) et de 10h40 à 11h30 (classe B) ; mardi de 10h40 à 11h30 (classe B) et de 11h30 à 12h20 (classe A) ; vendredi de 9h00 à 9h50 (classe A) et de 9h50 à 10h40 (classe B).

conséquemment prendre en compte, les difficultés que les apprenants rencontrent lors de l'apprentissage de la langue. Ayant vécu longtemps en Italie pour ses études, sa compétence en LC est proche de celle des locuteurs natifs (niveau C2 du CECR). Elle peut être ainsi considérée bilingue<sup>224</sup> français-italien. Son rôle au sein de la classe change en fonction de l'activité en cours : le plus souvent elle est experte de la LC et facilitatrice d'apprentissage (Bertocchini et Costanzo, 2008) lorsqu'elle crée les conditions favorables à l'acquisition de la LC, introduit un élément linguistique nouveau, et met à disposition et gère les ressources (activités, matériel) pour maximiser l'apprentissage. Elle donne souvent des conseils pour faciliter le travail : elle oriente les apprenants plus forts et aide les plus faibles. Elle prend le rôle d'enseignante technicienne lorsqu'il s'agit d'utiliser les nouvelles technologies (surtout Google et YouTube) pour monter des vidéos ou des images.

En ce qui concerne la structure de l'échange, l'enseignante gère les tours de parole dans la classe (donne la parole s'adressant à un apprenant précis ou à tout le groupe, interrompt, reprend la parole, etc.). L'interaction verbale en classe est principalement dominée par la LC que l'enseignante utilise pour s'adresser aux apprenants dans tous les moments du cours (salutations, contrôle de présence, travail sur la langue, consignes relatives aux tâches à effectuer, gestion de la classe, relations interpersonnelles). Cela est probablement dû à la nécessité de maximiser l'exposition des apprenants à la LC qui, étant enseignée dans un contexte alloglotte, n'est pas présente dans le milieu environnant immédiat. Néanmoins le recours à la langue de scolarisation n'est pas rejeté et des phénomènes d'alternance codique, c'est-à-dire de passage d'un code linguistique (LC) à l'autre (langue de scolarisation), se vérifient assez souvent. Par exemple, la langue de scolarisation est utilisée parfois dans les activités de réflexion sur la/les langue(s) pour effectuer un travail contrastif entre l'italien et le français (stratégie contrastive<sup>225</sup>, voir Causa, 2002) et pour résoudre des problèmes de communication ou faciliter la compréhension des apprenants (stratégie d'appui<sup>226</sup>, voir Causa, op. cit.). Dans le premier exemple (Exemple 1) ci-dessous, tiré de nos notes d'observation, l'enseignante adopte une stratégie contrastive pour expliquer que le mot *arte* (art) est féminin en italien à la différence du français. Dans le deuxième exemple (Exemple 2) elle utilise une

224 Nous reprenons ici le sens donné à ce terme par Grosjean (1984 : 16). « [...] est bilingue la personne qui se sert régulièrement de deux langues dans la vie de tous les jours et non qui possède une maîtrise semblable (et parfaite) des deux langues. »

225 « La stratégie contrastive est la mise en rapport des deux systèmes linguistiques en présence pour en relever les points communs et les différences. » (Causa, 1996 : 3)

226 « Nous appelons *stratégie d'appui* l'utilisation de la langue du public par l'enseignant, c'est-à-dire ici l'emploi du français. La différence avec la *stratégie contrastive* est que les passages d'une langue à l'autre ne sont pas marqués mais *dynamiques* (Lüdi et Py, 1986) et, en outre, ils ne relèvent pas uniquement de la langue à apprendre mais aussi du discours « naturel » tel qu'on le retrouve dans des interactions ordinaires. » (Causa, op.cit. : 4)

stratégie d'appui recourant à l'expression française *tri des déchets* pour faciliter la compréhension de l'italien *raccolta differenziata*.

Exemple (1)

E : in francese *art* é maschile invece in italiano *arte* è femminile<sup>227</sup>

Exemple (2)

E : la *raccolta differenziata*, *le tri des déchets*, è importante<sup>228</sup>

Au niveau verbal, autre que l'appui sur la langue de scolarisation, elle adopte différents procédés de modification de la LC. La stratégie la plus fréquemment employée est celle d'amplification (Causa, 2002) qui consiste en un emploi redondant de la LC à travers différents procédés, essentiellement linguistiques, comme la mise en relation de deux termes qui ont une relation de synonymie, antonyme, hyperonymie, hyponymie, ou la reformulation d'un terme par une périphrase qu'en explique le sens. Nous citons ici, à titre d'exemple de ces processus, les extraits suivants (Exemple 3 et Exemple 4) tirés de nos notes d'observation. Dans le premier cas, l'enseignante mentionne des hyponymes (*patate, zucchine, pomodori* - pommes de terres, courgettes, tomates) pour faire comprendre le sens de leur hyperonyme (*ortaggi* - légumes). Dans le deuxième exemple elle reformule le mot *stipendio* (salaire) par la périphrase *paga mensile* (paye mensuelle).

Exemple (3)

E : gli *ortaggi* come le *patate*, le *zucchine*, i *pomodori*, ecc.<sup>229</sup>

Exemple (4)

E : lo *stipendio*, la *paga mensile*<sup>230</sup>

Plus rare, mais pas absent, est l'emploi de stratégies de réduction (Causa, op. cit.) sur le plan linguistique qui consistent en l'utilisation d'une langue systématiquement simplifiée. Nous en citons ici un exemple (Exemple 5) où l'enseignante parle d'*energia del vento* (énergie du vent) à la place du plus commun *energia eolica* (énergie éolienne).

Exemple (5)

E : ci sono diversi tipi di *energia* come l'*energia solare*, l'*energia del vento*, ecc.<sup>231</sup>.

227 E : en français *art* est masculin tandis qu'en italien *arte* est féminin.

228 E : *la raccolta differenziata*, le tri des déchets, est important.

229 E : les légumes, comme les pommes de terre, les courgettes, les tomates, etc.

230 E : le salaire, la paye mensuelle.

231 E : il y a différents types d'énergie comme l'énergie solaire, l'énergie du vent, etc.

L'enseignante a également recours à d'autres stratégies communicatives<sup>232</sup>. Par exemple, au niveau non verbal et paraverbal, elle a souvent recours aux gestes ou au ralentissement du débit.

#### **4.2.1.3. Les pratiques de classe : routines, activités langagières et travail sur la langue**

Comme nous l'avons mentionné en § 2.2.2, la classe de langue est à la fois une réalité sociale qui fait partie d'une institution (l'école) et un espace communicationnel (Pallotti, 2000), c'est-à-dire un réseau d'interactions entre les acteurs de la classe. En conséquence, les événements communicationnels qui y ont lieu sont institutionnalisés, c'est-à-dire présentent les caractéristiques d'un rituel et sont perçus comme tels par les participants. Les interactions en classe ont ainsi lieu entre sujets ayant des rôles définis par l'institution (apprenant et enseignant) sur la base de règles fixant des routines : dispositions spatiales fréquentes, stéréotypées langagières habituelles au début et à la fin du cours (salutations, consignes), segmentation du temps répétitive selon les activités mises en place, etc. (voir Cicurel et Blondel, 1996 ; Cicurel, 2011).

L'organisation de l'espace dans la classe peut présenter des configurations variables qui reflètent des choix méthodologiques ainsi que le type de communication envisagée et les relations entre les acteurs, tout comme de la culture éducative. Dans notre classe, la configuration spatiale adoptée est traditionnelle, avec des rangs de deux tables et deux chaises disposés les uns derrière les autres. Le bureau de l'enseignant est placé devant. Cette configuration ne change généralement pas selon les différentes activités en cours. Elle véhicule l'idée d'une transmission de l'information à sens unique, d'une relation verticale entre enseignant et apprenants (Bertocchini et Costanzo, 2008). Cette configuration est la plus commune dans le milieu institutionnel et c'est probablement pour cette raison qu'elle est adoptée. Néanmoins, malgré la disposition spatiale, la relation entre enseignant et apprenants ne se base pas essentiellement sur une transmission de l'information à sens unique (relation verticale entre enseignant et apprenants), les échanges sont fréquents et l'enseignante est attentive aux besoins de ses apprenants (relation horizontale)<sup>233</sup>.

232 C'est-à-dire des actions mises en œuvre pour la transmission de connaissances et savoir-faire en LC et /ou pour résoudre des problèmes communicatifs ayant recours à d'autres codes.

233 Différents types de relations pédagogiques entre enseignant et apprenants sont possibles en fonction des rôles et des places occupés par les deux pôles de l'acte pédagogique (enseignant et apprenant). D'après Galisson (1982) la relation traditionnelle est basée sur une conception « verticale », c'est-à-dire que l'information est transmise hiérarchiquement (du haut vers le bas) vers l'apprenant. L'enseignant expose le sujet, l'apprenant écoute passivement, prend des notes, mémorise les informations fournies et répond éventuellement aux questions. Dans cette relation « il n'y a pas de



Le déroulement du cours dans les deux classes observées est assez codifié par des routines. L'enseignante rentre dans la classe, saluant les apprenants en LC, ces derniers répondent toujours en LC. Après, elle fait l'appel. Ensuite, elle fait un rappel du cours précédent et notamment du sujet, ou des formes linguistiques selon le cas, qui avaient été abordées. Si elle avait assigné des devoirs à la maison, elle les corrige. Suite à cela, elle annonce le cours du jour. Différentes activités sont possibles :

- activités langagières : la compréhension écrite/orale. Un document (écrit ou oral), généralement tiré du manuel, est introduit par des activités d'anticipation (par exemple, formulation d'hypothèses sur le contenu du document à partir des images, du titre, etc) et ensuite lu<sup>234</sup>/écouté en classe. S'il s'agit d'un document écrit, au cours de la lecture l'enseignante s'arrête à expliquer les termes ou les expressions qu'elle juge peu claires pour les apprenants souvent en les traduisant en français ou à travers une paraphrase en LC. Les documents oraux sont écoutés généralement deux fois. Après la première écoute, l'enseignante pose des questions en LC pour tester la compréhension globale, par exemple : *Combien de locuteurs y a-t-il ? Qui sont les interlocuteurs ? De quel type de document s'agit-il ?*, etc. La compréhension détaillée du document est vérifiée le plus souvent par des questionnaires à choix multiples ou à réponses ouvertes auxquelles les apprenants répondent individuellement à l'écrit pendant que l'enseignante circule dans la classe pour aider les apprenants en difficulté. S'il reste du temps, l'enseignante corrige ces exercices demandant à chaque apprenant de répondre à une question.
- travail sur la langue : la grammaire. Généralement pour introduire une nouvelle structure linguistique, l'enseignante repère des énoncés contenant la structure cible, constituant l'objectif linguistique du cours, dans les documents étudiés et les écrit au tableau soulignant la structure en objet. Elle souligne les régularités et énonce la règle. Pour ce faire elle a recours au métalangage, bien qu'il s'agisse d'un métalangage relativement simple où les termes employés (*article, adjectif, concordance, verbe, conjugaison, indicatif, premier groupe*, etc.) s'avèrent compréhensibles pour les apprenants de ce niveau. Elle demande ensuite aux apprenants s'ils ont compris ou s'il y a des questions et, si nécessaire, elle donne des renseignements complémentaires, elle lit la règle sur le manuel et la précise si nécessaire. Suite à cela, la règle est

véritable communication, puisque le transfert d'information s'opère à sens unique, du maître vers l'élève » (Galisson, op. cit. : 20). Par contre, dans une relation de type horizontal, l'enseignant se positionne au même niveau que les apprenants et écoute leurs besoins d'apprentissage. Échange et réciprocité sont instaurés et la communication devient possible.

234 Par l'enseignante.

appliquée dans un exercice (le plus souvent il s'agit de phrases à compléter avec la structure cible) qui est fait à classe entière : chaque apprenant lit une phrase et la complète. L'enseignante corrige et rappelle la règle, si besoin. Des exercices de réemploi de la structure cible tirés du cahier d'exercices sont ensuite proposés. Ces exercices sont plus «ouverts», ils demandent à l'apprenant une production minimale, plus libre, par exemple l'élaboration d'une série de phrases ou la production d'un court texte. S'il reste du temps, ces exercices sont corrigés en classe, sinon ils sont à terminer à la maison et corrigés au cours suivant.

- les activités langagières : la production écrite et orale. La production orale s'effectue souvent en interaction, généralement en binômes ou en petits groupes. Les activités de production orale consistent la plupart des fois en des simulations ou jeux de rôles ou encore dans des interviews guidées par des questions sur des sujets en lien avec le thème abordé dans l'unité. Ces activités, proposées par le manuel, sont généralement conçues pour solliciter l'emploi d'un vocabulaire ou de structures linguistiques précises précédemment travaillées. L'enseignante commence par expliquer les consignes, les lisant à la classe et s'arrêtant pour expliquer les éléments susceptibles de créer des problèmes ou pour donner des explications sur les structures linguistiques ou le vocabulaire requis. Ensuite, les apprenants, travaillant en binômes ou en petits groupes en fonction de l'activité, ont à disposition un certain temps de préparation (généralement environ 20 minutes). Entre-temps l'enseignante circule dans la classe écoutant les discussions et donnant du feedback ou de l'aide aux apprenants en difficulté. Pour finir, l'enseignante interroge quelques groupes sur le travail effectué devant la classe entière. Après la production des apprenants, elle donne du feedback et/ou corrige et explique les erreurs récurrentes. Les activités de production écrite sont plus rares par rapport à celles de production orale. Tout comme dans les activités précédentes, il s'agit généralement d'activités en rapport avec le thème de l'unité qui sollicitent la production d'un vocabulaire et des structures linguistiques ciblées. Dans la plupart des cas, l'enseignante les assigne comme devoir à faire à la maison.

À la fin des cours, l'enseignante salue les apprenants en LC et ces derniers quittent la classe en saluant à leur tour en italien.

En conclusion, nous pouvons observer que les différentes activités pédagogiques sont articulées de façon cohérente en une succession de phases qui présentent une structure ternaire de présentation – pratique – production (PPP)<sup>235</sup>. Quant à la place des différentes

235 Voir Byrne (1976, 1986).

activités langagières, nous avons remarqué que la même importance est accordée aux activités de compréhension et de production. Par ailleurs, au moins en production, la priorité est accordée à la dimension orale qui prévaut sur l'écrit. Cela correspondrait mieux aux situations potentielles dans lesquelles les apprenants, en fonction de leur niveau de compétence, pourraient utiliser la LC. Cela pourrait être lié également à l'examen final du BAC pour lequel est demandée une production orale sur des notions précises. L'enseignante vise donc à les entraîner pour réussir au mieux cette épreuve.

Quant au travail sur la langue, selon nos observations, la grammaire occupe une place assez importante. Elle est enseignée de manière contextualisée (à partir des documents étudiés), explicite (avec explication de la règle et recours au métalangage) et inductive (on part des exemples pour ensuite formuler la règle). Le lexique est travaillé tant à l'écrit qu'à l'oral et tant en compréhension qu'en production. Le travail sur le lexique se fait essentiellement à travers les documents étudiés et par champs lexicaux (des mots qui se rattachent à un même thème, par exemple l'environnement, sont appris). L'orthographe ou la prononciation n'ont pas été travaillées<sup>236</sup> par des activités ciblées sur ces composantes. Quelques remarques sur ces éléments ont été faites par l'enseignante au cours de ses explications des documents étudiés, des structures grammaticales ou des consignes ou encore lorsqu'elle donnait du feedback aux apprenants. Nous reviendrons sur ce point par la suite.

#### **4.2.1.4. Le matériel didactique : le manuel et le matériel complémentaire**

L'ensemble pédagogique adopté dans les classes observées est *Piacere !* niveau 2/A2<sup>237</sup> réalisé par G. Fontier, L. Libenzi et A. Martinez et édité par Belin (2008). Il se compose de :

- 1 un manuel organisé en dix unités ;
- 2 deux CD audio avec les enregistrements de toutes les leçons et des tests de compréhension de l'oral ;
- 3 un cahier d'exercices pour élève qui reprend les contenus de chaque unité du manuel ;
- 4 un livre du professeur avec des analyses des différentes activités du manuel, des conseils d'exploitation et des scripts des enregistrements ;
- 5 un CD-ROM de fichiers images (carte de l'Italie, dessins, images, etc.).

236 Au moins pendant nos observations.

237 Des extraits du manuel de l'élève sont disponibles en annexe (voir annexe 2 dans le volume 2).

Comme l'affirment les auteurs dans l'Avant Propos du manuel, la méthode adopte une approche « résolument « actionnelle » en accord avec les recommandations du CECRL et les exigences des nouveaux programmes scolaires. »

Le manuel est organisé en 10 unités chacune abordant un thème précis, par exemple les vacances et la rentrée, la nourriture, les sentiments, les traditions et les légendes, l'art, l'environnement, etc. Chaque unité vise des objectifs communicatifs (par exemple écrire une carte postale, parler de la rentrée, créer un blog, rédiger un CV européen, etc.) et grammaticaux (les possessifs, le futur, le passé composé, etc.). Des sujets lexicaux (les vacances, l'école, les métiers, etc.) et de culture et civilisation (approfondissements sur des lieux touristiques, chansons, extraits de textes littéraires, etc.) sont également abordés dans chaque unité.

L'unité s'ouvre sur une double page qui oriente l'élève vers le thème ciblé : on y retrouve les objectifs de communication visés ainsi que des images et un exercice d'écoute pour solliciter les sens de l'élève et le préparer à l'apprentissage.

Suivent deux « leçons » qui traitent chacune un aspect du thème. Chaque leçon prend appui sur un document sonore comme une interview, un dialogue, un texte narratif, etc. accompagné de sa transcription. À partir de ces documents, des exercices de compréhension orale (vrai ou faux ou questions à réponse ouverte) et de phonologie (écoute et transcription de mots contenant les sons ciblés) sont proposés. Ensuite, des activités de production, focalisées sur le vocabulaire et/ou les objectifs communicatifs, permettent, selon les auteurs, d'interagir et reproduire immédiatement des scènes de la vie courante. Le nouveau vocabulaire est toujours accompagné de dessins permettant de saisir le sens des mots et des exercices d'appariement, à trous ou de réemploi en situation, sont proposés pour en faciliter l'apprentissage.

Les pages qui suivent, intitulées *Riflessione sulla lingua*<sup>238</sup>, illustrent les faits de langue rencontrés dans les deux leçons de chaque unité. Évitant « tout jargon » comme l'expliquent les auteurs, elles amènent l'élève à découvrir l'usage de la grammaire par l'observation d'exemples tirés des documents analysés dans l'unité, selon une démarche de conceptualisation. Ensuite la règle est formulée à l'aide d'un métalangage assez simple et un exercice d'application (généralement il s'agit de phrases à compléter ou d'exercices de substitution) est proposé. La progression des contenus est spiralaire : une structure donnée, introduite dans une unité, peut être reprise et approfondie dans les unités successives. Les rubriques suivantes sont dédiées à un élargissement du vocabulaire et à des activités de

238 Réflexion sur la langue (ndr).

communication basées sur des documents authentiques (extraits de textes littéraires, publicités, extraits de scénario théâtral ou de film, etc). Dans cette partie, des productions orales en interaction sont souvent demandées sous la forme de simulations ou jeux de rôles. Ces activités peuvent se prolonger dans la réalisation des projets de classe de différente nature (création d'un dépliant, d'une affiche, d'une publicité, etc.), à savoir ce qu'on appelle des tâches finales. Les nouvelles technologies sont exploitées par des activités qui demandent aux élèves de naviguer sur le Net pour rechercher des informations, remplir des formulaires, participer à des sondages, etc. Chaque unité se termine par un bilan, c'est-à-dire une autoévaluation, présenté de manière ludique sous forme d'un parcours : l'élève vérifie que les objectifs signalés au début sont atteints en répondant à des questions sur la culture italienne, en faisant des exercices de différentes natures (compréhension écrite, production orale, grammaire, lexicale, etc.). Ces activités d'autoévaluation sont censées accroître l'autonomie de l'apprenant.

Le manuel présente ainsi une organisation des activités selon trois phases principales : présentation (activités de compréhension orale à partir de documents variés) – pratique (travail sur la grammaire, le lexique, ou les fonctions communicatives) – production (simulations et jeux de rôles en interaction orale). La même importance est attribuée aux activités de compréhension et de production et une place prioritaire est accordée à l'oral qui prévaut sensiblement sur l'écrit (surtout en production).

En accord avec l'importance accordée à la dimension orale, la phonétique occupe une place considérable, chaque unité dédiant une section à des sons précis. La dimension culturelle occupe elle aussi une place importante : la civilisation italienne (œuvres d'art, écrivains, peintres, pièces théâtrales, films, éléments d'Histoire et géographie, etc.) joue sûrement le rôle principal et est présentée grâce aux différents documents authentiques susmentionnés. La culture anthropologique relative aux habitudes, modes de vie quotidienne, etc. est également présente, bien que dans une moindre mesure, dans certaines unités. Cela risque de renforcer ultérieurement l'image de l'italien comme langue de culture plutôt que comme langue pour communiquer dans la vie quotidienne.

La dimension visuelle est très présente : à chaque fois, des illustrations ou des photos accompagnent les documents déclencheurs et des dessins sont utilisés pour illustrer le lexique. Les documents sont variés et peuvent être tant fabriqués (par exemple dialogues ou interviews) qu'authentiques (extraits de textes littéraires ou de scénarios, sites internet, publicités, etc.). Le type de langue proposé est standard, le registre (formel/informel) varie selon les situations de communication présentées. La LC est utilisée pour les consignes dans

toutes les activités sauf celles de grammaire où le français est employé pour formuler la règle et pour les consignes des exercices .

Au delà du manuel, l'enseignante apporte au moins une fois par semaine du matériel complémentaire : il s'agit de documents - généralement authentiques (vidéos, images, chansons, articles de journal, biographies, interviews, etc.) en rapport avec les quatre notions à développer pour le Bac 2017 : mythes et héros, espaces et échanges, idée de progrès, lieux et formes du pouvoir. Chaque document est introduit par l'enseignante par des activités d'anticipation (formulation d'hypothèses sur le sujet du document), il est ensuite lu/écouté en classe. L'enseignante commente et explique les aspects les plus pertinents par rapport à la notion étudiée ou les éléments qu'elle pense être source de difficulté pour les apprenants. Des exercices de compréhension suivent, le plus souvent sous forme de questions à réponse ouverte. Les questions portent sur le sujet abordé, l'opinion de l'auteur, le lien avec la notion d'examen, etc. Suite à cela, les étudiants doivent soit réaliser une production écrite soit, plus fréquemment, préparer un exposé oral mettant en relation le document avec la notion travaillée et les documents/supports précédemment analysés. Leur production est évaluée et notée par l'enseignant.

#### **4.2.1.5. La correction des erreurs : techniques et focus du feedback**

Nous avons pu observer la correction des erreurs surtout à l'oral, le cours étant centré sur cette dimension. Nous avons remarqué que la technique correctrice adoptée ainsi que son focus varie en fonction de l'activité en cours. Nous en présentons ici quelques exemples.

Au cours de la correction des exercices de compréhension d'un texte ou d'un enregistrement (voir § 1.3), l'enseignante corrige surtout les erreurs de contenu témoignant une mauvaise compréhension du texte. Dans ce cas, elle signale l'erreur par des phrases comme « *Non, ce n'est pas ce que dit l'auteur* », ou « *pas exactement* » et demande à un autre étudiant, désigné ou volontaire, d'apporter la bonne réponse. Concernant les erreurs sur la forme linguistique, l'enseignante tend à ne corriger que les erreurs qui entravent la compréhension du message que l'étudiant veut transmettre. Il s'agit, selon le cas, d'erreurs de différentes natures : lexicales, grammaticales, de prononciation, etc. Le feedback fourni est principalement direct par reformulation de l'erreur, probablement dans le but de ne pas interrompre le flux discursif de l'apprenant. Concernant la réponse des apprenants, parfois, ils continuent à parler sans montrer explicitement avoir perçu la correction ; parfois, ils répètent la correction de l'enseignante avant de poursuivre surtout lorsqu'il s'agit d'erreurs de prononciation.

Au cours de la correction d'exercices portant sur la grammaire ou le lexique (voir § 4.2.1.3), s'il s'agit par exemple d'exercices à réponse fermée sur la structure/le lexique ciblé dans le cours et la réponse donnée par l'apprenant n'est pas correcte, l'enseignante opte souvent pour un feedback indirect. Elle signale la présence d'une erreur (par des répétitions ou des expressions comme « *non* », « *attention* », etc.) sans donner la correction et attendant l'autocorrection de l'apprenant. Si l'apprenant arrive à s'autocorriger, alors elle passe à l'item suivant, elle rappelle toute ou une partie de la règle ou donne à l'apprenant des informations métalinguistiques pour l'aider à trouver la réponse correcte. À ce moment, l'apprenant réussit généralement à s'autocorriger, dans le cas contraire l'enseignante demande à un autre apprenant de donner la réponse correcte. S'il s'agit d'exercices de réemploi de la structure/lexique ou d'exercices demandant une production plus libre, l'enseignante focalise la correction sur les éléments ciblés optant encore une fois pour un feedback de type indirect. Elle signale l'erreur et attend l'autocorrection de l'apprenant, si la correction n'est pas trouvée elle donne des indices métalinguistiques (rappel de la règle, équivalent du mot en français, etc.) pour aider davantage l'apprenant. Si l'apprenant ne peut pas s'autocorriger, soit elle donne la correction soit elle demande à un autre apprenant. Si l'erreur produite concerne un élément linguistique différent de celui ciblé dans l'exercice, soit elle n'est pas corrigée soit elle est corrigée de manière directe et plus implicite par reformulation.

Dans les activités de production en binômes ou dans les exposés oraux en continu (voir § 4.2.1.3), l'enseignante adopte fréquemment une correction explicite et différée. Elle laisse aux apprenants le temps de terminer leur jeu de rôle ou exposé et entre-temps elle prend des notes ; ensuite elle corrige les erreurs qu'elle a annotées. Il s'agit le plus souvent d'erreurs entravant la transmission du message ou d'erreurs sur les structures linguistiques récemment étudiées en classe. L'enseignant rappelle tout d'abord l'erreur produite et ensuite elle emploie les deux techniques correctives – directe et indirecte – selon le type d'erreur produite. Dans certains cas, surtout pour les erreurs lexicales de sélection du mot approprié ou les erreurs de prononciation, elle reformule les erreurs par la forme correcte. Le plus souvent, les apprenants montrent avoir compris, par exemple par un hochement de tête ou répétant la correction. Pour les erreurs grammaticales sur les structures récemment étudiées, soit l'enseignant donne directement la correction et rappelle la règle, soit elle se limite à rappeler la règle demandant aux apprenants de s'autocorriger.

Nous avons également demandé à l'enseignante de nous montrer comment elle donne du feedback à l'écrit. Elle nous a ainsi montré des productions écrites qu'elle avait corrigées. Les apprenants devaient rédiger une courte biographie d'un personnage italien de leur choix,

l'objectif linguistique était la production de verbes au passé composé. Les deux techniques correctives directe et indirecte avaient été utilisées pour corriger les erreurs. Le feedback direct par reformulation de l'erreur était le plus fréquent, il avait été utilisé pour corriger des erreurs de différente nature (grammaticales, lexicales, orthographiques). Le feedback indirect, généralement par simple soulignage de l'erreur, avait été adopté pour corriger les erreurs portant sur le passé composé (structure ciblée) et notamment sur la conjugaison, la sélection de l'auxiliaire et la concordance du participe passé avec le sujet. Cette technique est donc employée sur les éléments déjà acquis ou en cours d'acquisition. Dans certains cas, généralement pour la première occurrence de l'erreur, le feedback indirect est accompagné de commentaires, en marges ou en bas de page, sur le type d'erreur commise (par exemple : l'enseignante souligne le participe passé et le sujet de la phrase et écrit sur la marge *accorder* comme commentaire). En classe, l'enseignante distribue les copies à la fin du cours disant aux apprenants qu'ils peuvent les regarder à la maison. Elle ne les commente pas ni donne de consignes particulières pour la révision du texte et/ou l'élaboration des corrections reçues.

Pour conclure, les quelques exemples que nous venons de mentionner montrent que le feedback correctif en classe est fourni, donc initié, essentiellement par l'enseignant. À l'oral, elle adopte différentes techniques correctives en fonction tant du focus de l'activité en cours que du type d'erreur commise (voir Tableau 3 ci-dessous). Ainsi dans les activités plus focalisées sur la communication, elle choisit le plus souvent une correction implicite, directe par une reformulation visant à ne pas interrompre l'effort communicatif de l'apprenant. En revanche, dans les activités plus focalisées sur la forme linguistique, elle préfère le plus souvent un feedback explicite et indirect, signalant l'erreur et donnant parfois aux apprenants des indices métalinguistiques pour les aider à s'autocorriger. La technique indirecte est adoptée surtout pour les erreurs concernant des structures grammaticales gouvernées par des règles précises qui ont été étudiées en classe mais parfois également pour des éléments lexicaux récemment étudiés. La technique directe est adoptée surtout pour les erreurs de prononciation mais aussi pour celles lexicales et en général pour les erreurs sur les éléments linguistiques qui n'ont pas encore été abordés en classe.



Tableau 3. Type de feedback oral employé selon l'activité et l'erreur produite.

	<b>Feedback direct</b>	<b>Feedback indirect</b>
<b>Type d'activité</b>	Activités focalisées sur la communication (e.g. correction d'exercices de compréhension orale ou écrite ; activités de production orale).	Activités focalisées sur la forme linguistique (e.g. correction d'exercices de grammaire ou de lexique).
<b>Type d'erreurs</b>	Erreurs de prononciation ou de lexique ; erreurs sur les éléments linguistiques non encore acquis.	Erreurs de grammaire ou de lexique ; erreurs sur les éléments en cours d'acquisition ou déjà acquis.

Concernant la réponse des apprenants, ils arrivent la plupart du temps à s'autocorriger suite au feedback indirect. Quant au feedback direct, ils répètent généralement la correction de l'enseignant montrant de l'avoir comprise mais ne donnent parfois aucun signe de compréhension.

À l'écrit aussi, nous avons remarqué que différentes techniques correctives sont adoptées en fonction du type d'erreur produite (voir Tableau 4 ci-dessous). Bien que le feedback direct représente la technique correctrice principalement employée, le feedback indirect – avec parfois des indices métalinguistiques – est également utilisé pour corriger certaines structures linguistiques. Nous constatons que, pour ce que nous avons pu observer, il s'agit de structures gouvernées par des règles grammaticales. Il nous semble important de souligner qu'aucun moment de la classe n'est dédié à l'élaboration du feedback.

Tableau 4. Type de feedback écrit employé selon l'erreur produite.

	<b>Feedback direct</b>	<b>Feedback indirect</b>
<b>Type d'erreurs</b>	Erreurs de différentes natures (grammaticales, lexicales, orthographiques).	Erreurs de grammaire sur structures gouvernées par des règles précises ; erreurs sur les éléments en cours d'acquisition ou déjà acquis.

#### 4.2.1.6. Les apprenants : observation des comportements et de la participation en classe

Comme expliqué en § 4.2.1, nous nous sommes limitée à une observation globale<sup>239</sup> des comportements et de la participation des apprenants en classe. D'une manière générale, dans les deux classes, c'est l'enseignante qui sollicite la participation des apprenants en leur posant des questions adressées soit au groupe-classe soit à un apprenant en particulier. Lorsque les questions sont adressées à toute la classe, les mêmes apprenants demandent généralement à

<sup>239</sup> Des données plus détaillées sur le profil des apprenants ont été recueillies par le questionnaire et seront présentées dans le prochain paragraphe.

prendre la parole. Il s'agit principalement des apprenants qui étudient l'italien depuis le collège, c'est-à-dire Marine pour la classe A et Louna et Inès, pour la classe B. Dans la classe B, Julien et Jules prennent aussi souvent la parole ; on peut ainsi les qualifier de «leaders» du groupe. Parfois les apprenants coopèrent tous entre eux pour trouver la bonne réponse.

Dans la plupart des cas, les apprenants prennent la parole de leur propre initiative pour poser des questions à l'enseignante et clarifier leurs doutes sur des aspects linguistiques qu'ils n'ont pas compris ou pour faire des comparaisons avec le français. Dans ce cas, ils recourent majoritairement au français. Le recours au français est fréquent aussi lorsqu'ils travaillent en binômes ou en petits groupes. Les apprenants semblent à l'aise avec cette modalité de travail et même les apprenants les plus timides prennent spontanément la parole pour interagir avec leurs camarades lorsqu'ils se sentent en sécurité linguistique. L'enseignante accepte ainsi le recours à la L1 dans des échanges visant la compréhension du fonctionnement de la LC.

À partir de ces observations, l'on peut conclure qu'une ambiance de collaboration est présente dans la classe et que les apprenants semblent bien à l'aise avec le travail en groupe.

Les observations effectuées dans les classes nous ont permis de retenir pour les fins de notre expérimentation les aspects suivants :

- le contexte du cours et sa fréquence. Comme nous l'avons vu, le cours se déroule dans un contexte institutionnel alloglotte avec une fréquence de 2h30 par semaine. Les caractéristiques de ce contexte<sup>240</sup> (voir § 4.1.1) 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.
- le niveau général de compétence du public. Sur la base de ce qu'affirme l'enseignante, des activités proposées, du manuel adopté, du programme du cours, des interactions produites, etc., les apprenants<sup>241</sup> 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<sup>242</sup>. C'est ce niveau que nous avons suivi dans la conception des tests administrés pour le recueil des données ainsi que dans l'analyse des données.

240 Par exemple, 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.

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

242 D'après le Bulletin Officiel du Ministère de l'Éducation Nationale : MENE1820168A arrêté du 17-7-2018 - J.O. du 21-7-2018.

- les habitudes d'apprentissage des informateurs. Nous avons observé que les apprenants ont l'habitude de travailler en binômes 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<sup>243</sup>.
- 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. Quant aux activités de conceptualisation, aucune activité de réflexion (formulation d'hypothèses sur le système linguistique de la LC) n'a été proposée aux apprenants pendant nos observations. Il se peut, par conséquent, que les apprenants n'aient pas l'habitude de ce genre d'activités. Cela pourrait engendrer des difficultés, surtout que l'élaboration du feedback requiert une certaine capacité de réflexion métalinguistique, notamment dans le cas du feedback indirect.
- les habitudes des apprenants par rapport au feedback correctif. Nous avons noté que la technique employée majoritairement par l'enseignante est directe (voir § 4.2.1.5), 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 avancé<sup>244</sup> 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.

243 Plus de détails seront donnés au Chapitre 5.

244 Déterminé par un parcours d'apprentissage de l'italien qui dure de plus longtemps, comme dans le cas de Marine, Inès et Louana.

## 4.2.2. Le questionnaire

Comme nous l'avons expliqué au paragraphe précédent (§ 4.2.1), la simple observation des comportements des apprenants en classe nous a paru insuffisante<sup>245</sup> pour recueillir ce genre d'informations. En conséquence, nous avons dû choisir un outil plus adapté à cette fin. Les outils qui nous semblent les plus adaptés pour recueillir ce genre de données sont les interviews orales ou les questionnaires écrits. Interviewer à l'oral tous nos informateurs nous aurait pris beaucoup de temps et aurait dérangé le bon déroulement du cours<sup>246</sup>. De surcroît, le fait de passer un entretien individuel oral en italien aurait pu engendrer du stress chez les apprenants plus timides, affectant la qualité de leurs réponses et, par conséquent, notre perception de leur niveau de compétence. En vertu de ces considérations, nous avons ainsi opté pour cet outil. Les questionnaires sont des outils écrits qui présentent une série de questions ou affirmations auxquelles la personne qui répond doit réagir, soit en sélectionnant une (questionnaire à réponse fermée) ou plusieurs réponses parmi des options (questionnaire à choix multiple), soit écrivant directement la réponse (questionnaire à réponse ouverte). Ils permettent de recueillir les informations que les apprenants sont en mesure de fournir sur eux-mêmes, leurs opinions et motivation dans l'apprentissage, leurs réactions aux activités faites en classe, etc. (cf. Mackey et Gass, 2005).

Dans les pages qui suivent, nous présenterons les critères adoptés pour la création des items, la démarche adoptée pour l'analyse des données recueillies par ce moyen, et pour finir les informations obtenues.

### 4.2.2.1. Critères adoptés pour la création des items

Outre les informations biographiques relatives au nom, prénom et âge des apprenants, les informations sur le profil des apprenants que nous avons souhaité recueillir pour notre expérimentation 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 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, en plus des langues qu'ils ont côtoyées. Ces langues

245 L'observation en classe empêche par exemple de recueillir des données relatives à la motivation dans l'apprentissage de la LC, ou à l'emploi de cette langue en dehors du cours, etc.

246 Si on considère environ dix minutes pour chaque apprenant, il nous aurait fallu environ six séances de cinquante minutes pour interviewer tous les informateurs. De plus, les apprenants auraient dû sortir un par un de la classe pour être interviewés, dérangeant le déroulement du cours.

sont susceptibles d'influencer l'apprentissage de l'italien. De plus, 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 en § 3.1, 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 aurait pu affecter les résultats finaux.

Pour recueillir les informations mentionnées ci-dessus, nous avons ainsi conçu un questionnaire structuré en deux parties (voir annexe 3 dans le volume 2) :

- la première partie (questions de 1 à 14) portait sur le profil des apprenants. Ici, nous avons opté pour des items plutôt fermés comme des échelles likert<sup>247</sup> (questions 9 et 11) ou des réponses ouvertes courtes (toutes les autres questions), le but étant de recueillir des informations précises et non pas d'évaluer la production des apprenants. En particulier, cette partie était conçue de manière à prendre en compte des facteurs biographiques (nom, prénom et âge – question 1 et 2) et le répertoire linguistique des apprenants (langue maternelle – question 3 ; autres langues acquises/apprises et

247 Il s'agit d'un outil psychométrique qui permet de mesurer une attitude chez des individus. Il consiste en une ou plusieurs affirmations pour lesquelles la personne interrogée exprime son degré d'accord ou de désaccord généralement sur une échelle qui va de 0 à 5.

contexte et durée de leur parcours d'acquisition – questions de 4 à 6). Ensuite, le questionnaire se focalisait surtout sur l'italien (questions de 7 à 14) dont on cherchait à connaître le contexte et la durée du parcours d'apprentissage (questions 7 et 8). La motivation dans l'apprentissage de l'italien a été dégagée à travers des questions concernant le choix d'apprendre cette langue (motivation intrinsèque – question 9), et l'utilité (perception de la rentabilité de la langue – question 10) qui lui est attribuée (ou pas). Les questions 11 et 12 portaient sur la fréquence et les situations d'utilisation de l'italien et les questions 13 et 14 visaient à connaître les aspects (compréhension et production orale et écrite) que les apprenants trouvaient plus faciles et plus difficiles dans cette langue.

- une deuxième partie (questions de 15 à 20) visait à tester le niveau effectif de compétence linguistique en italien des informateurs. Plus précisément, l'objectif était de confirmer ou non l'homogénéité de l'échantillon de référence et, par conséquent, d'établir s'il y avait des apprenants en dessous ou en dessus du niveau global de la classe.

Pour la conception des items, nous avons ainsi 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 A2<sup>248</sup>. Nous avons choisi de poser des questions à implication personnelle sur les intérêts et les habitudes des apprenants (questions de 15 à 18) pour les motiver à s'exprimer librement et permettre à tout le monde d'écrire selon le 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'échantillon 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)

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

dans lequel avait été effacé à chaque fois le septième mot<sup>249</sup>. 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. Nous avons préféré ce format de test, pour deux raisons : en premier lieu, parce qu'il est utilisé pour évaluer la compréhension dans les épreuves d'examen CILS pour les adolescents de niveau A1 et A2 ; en second lieu, parce qu'il pouvait être complété de manière assez rapide par rapport au plus classique questionnaire à choix multiples. Ce dernier requiert de lire le texte, les questions et toutes les options de réponse possibles. Ajouter d'autres questions sur la compréhension du texte aurait rendu le questionnaire trop long pour être complété en 45 minutes, soit le temps alloué à cette activité. Le questionnaire ainsi conçu a été administré aux apprenants le vendredi 9 décembre 2016, la semaine successive après la phase d'observation et avant le début des vacances de Noël<sup>250</sup>. Les apprenants ont eu à disposition 45 minutes<sup>251</sup> pour le compléter.

#### **4.2.2.2. Méthodologie d'analyse des réponses au questionnaire**

Concernant la première partie du questionnaire (voir § 4.2.2.1), nous avons effectué, pour chaque apprenant, une description du profil biographique et linguistique, des langues présentes dans son répertoire verbal et de sa motivation et des situations d'emploi de l'italien. Pour la deuxième partie relative au niveau de compétence des informateurs, et notamment pour l'analyse de leur production écrite (questions de 15 à 19, voir § 4.2.2.1.), nous avons pris comme référence les descripteurs du CECR relatifs à la production écrite du niveau A1, inférieur au niveau global estimé, du niveau A2, que nous pouvons considérer comme correspondant au niveau de la classe, du niveau B1, supérieur au niveau global de la classe (voir Tableau 5 ci-dessous). Nous nous sommes arrêtée au niveau B1 car, d'après notre observation de la classe, nous avons constaté qu'aucun apprenant n'avait le niveau supérieur au niveau B1.

249 Ce test se base sur le principe d'après lequel si un natif, suite à la suppression d'un mot sur sept, peut quand même comprendre le texte, le texte offrait un indice de lisibilité élevé (Soudek & Soudek, 1983 ; Taylor, 1953).

250 Le vendredi 16 décembre une fête de Noël avait été prévue par l'enseignante et donc le vendredi 9 a été la dernière séance de l'expérimentation avant les vacances de Noël.

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

Tableau 5. Descripteurs de la production écrite du niveau A1, A2, B1 du CECR.

Production écrite	
<b>Niveau A1</b>	Peut écrire des expressions et phrases simples isolées.
<b>Niveau A2</b>	Peut écrire une série d'expressions et de phrases simples reliées par des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que ».
<b>Niveau B1</b>	Peut écrire des textes articulés simplement sur une gamme de sujets variés dans son domaine en liant une série d'éléments discrets en une séquence linéaire.

Pour les aspects relatifs à la compétence linguistique, nous avons pris comme repère le « *Tableau 9 : formes de l'italien L2* » des référentiels de ces trois mêmes niveaux pour l'italien L2. Comparés aux descripteurs génériques du Cadre, ces tableaux sont plus détaillés et montrent, pour chaque niveau de compétence, ce qui est attendu par rapport à différentes formes linguistiques : l'orthographe, les noms, les articles, les adjectifs, les pronoms, les quantificateurs, les verbes, les adverbes, les conjonctions, les phrases simples et complexes (voir Tableau 6).

Tableau 6. Formes de l'italien L2 pour le niveau A1, A2, B1.<sup>252</sup>

Formes de l'italien L2			
Forme	Niveau A1	Niveau A2	Niveau B1
<b>Orthographe</b>	Principaux graphèmes de l'italien, bien qu'avec des dysgraphies qui nécessitent une collaboration considérable de la part du récepteur pour être comprises.	Principaux graphèmes de l'italien, bien qu'avec des dysgraphies qui nécessitent de collaboration de la part du récepteur pour être comprises.	Principaux graphèmes de l'italien, bien qu'avec des liens qui nécessitent de collaboration de la part du récepteur pour être compris.
<b>Noms</b>	Emploi de noms à haute fréquence, appropriés à l'objectif communicatif, même s'ils ne sont pas correctement fléchis. Le contexte aide à récupérer le contenu du message et les informations morphologiques manquantes.	Emploi de noms appropriés au contexte et à l'objectif communicatif, même s'ils ne sont pas correctement fléchis. Le contexte aide à récupérer le contenu du message et les informations morphologiques manquantes.	Emploi de noms appropriés au contenu communicatif, même si parfois ils ne sont pas encore correctement fléchis.
<b>Articles</b>	À l'oral, la sélection de l'article est guidée surtout par le principe d'assonance. À l'écrit, ils sont souvent absents, sans toutefois affecter le contenu du	À l'oral, la sélection de l'article est guidée surtout par le principe d'assonance. À l'écrit, il se peut qu'ils soient toujours absents, sans toutefois affecter le	À l'oral, les articles sont accordés avec avec le nom, bien que certains choix soient encore faits par assonance. À l'écrit l'opposition article défini/indéfini

252 Traduction du *Tableau 9 : formes de l'italien L2* des référentiels de niveau A1, A2 et B1 pour l'italien L2.



	message.	contenu du message. Seul le contrôle de l'opposition entre article défini et article indéfini est requis. En cas de doute interprétative, on peut faire appel au co-texte.	indique la structure de l'information (ancienne/nouvelle).
<b>Adjectifs</b>	Emploi des adjectifs qualificatifs à haute fréquence, bien que souvent ils ne soient pas correctement fléchis selon le sexe et le nombre. Ils peuvent être placés avant ou après le nom, sans distinction.	Emploi des adjectifs qualificatifs à haute fréquence, même s'ils ne sont pas encore correctement fléchis selon le sexe et le nombre. La position post-verbale est respectée. Emploi des adjectifs numériques, cardinaux et ordinaux (unités et dizaines).	Emploi des adjectifs qualificatifs presque toujours correctement fléchis selon le sexe et le nombre. La position post-verbale est toujours respectée. Emploi des adjectifs numériques, cardinaux et ordinaux.
<b>Possessifs et démonstratifs</b>	Emploi des possessifs. Quand ils ne sont pas correctement sélectionnés ou fléchis, le contexte aide à reconstruire le contenu du message Emploi approprié des démonstratifs exprimant des relations déictiques. Lorsqu'ils ne sont pas correctement sélectionnés, le contexte aide à reconstruire le contenu du message.	Emploi des possessifs. Quand ils ne sont pas correctement sélectionnés, le contexte aide à reconstruire le contenu du message. Emploi des démonstratifs comme A1.	Emploi approprié des adjectifs et des pronoms possessifs et démonstratifs exprimant des relations déictiques, bien que parfois ils ne soient pas correctement fléchis ou qu'ils soient inappropriés.
<b>Pronoms</b>	Emploi des: - pronoms personnels sujets ; - pronoms personnels complément toniques ( <i>me, te, lui, voi, lei, etc.</i> ) ; - pronoms personnels compléments d'objet direct et indirect dans des expressions fixes ( <i>lo so; mi piace; a lui/ lei</i> ).	Emploi des: - pronoms personnels sujets ; - pronoms personnels complément toniques ( <i>me, te, lui, voi, lei, etc.</i> ) ; - pronoms personnels compléments atones d'objet direct et indirect ( <i>lo, la ; mi, tu, etc.</i> ). - pronom relatif <i>che</i> (sujet et objet). Lorsqu'il n'est pas correctement utilisé le contexte aide à reconstruire le contenu du message.	Emploi approprié des pronoms mentionnés au niveau A2 + emploi du <i>ne</i> (équivalent de <i>en</i> en français, ndr) dans des expressions figées.

<b>Quantificateurs</b>	Emploi des principaux éléments qui expriment des quantités : <i>poco</i> (peu), <i>molto</i> (beaucoup), <i>tutto</i> (tout), <i>niente</i> (rien).	Emploi des principaux éléments qui expriment des quantités : <i>poco</i> (peu), <i>molto</i> (beaucoup), <i>un po'</i> (un peu), <i>tutto</i> (tout), <i>niente</i> (rien), <i>nessuno</i> (aucun), <i>abbastanza</i> (assez), etc.	Emploi approprié des éléments qui expriment des quantités : <i>un po' di</i> (un peu de), <i>ogni</i> (chaque), <i>ognuno</i> (chacun), <i>tutto</i> (tout), <i>tutti</i> (tous), <i>niente</i> (rien), <i>nessuno</i> (aucun), etc.
<b>Verbes</b>	Emploi des verbes à très haute fréquence, y compris les verbes serviles ( <i>dovere/devoir</i> , <i>potere/pouvoir</i> et <i>volere/vouloir</i> ) appropriés au domaine et au but communicatif, même si ils sont rarement fléchis correctement selon la personne et le nombre. Emploi oscillant du présent indicatif, du passé (même si exprimé par le participe passé), du conditionnel, uniquement dans des formules de demande fixes ( <i>vorrei/je voudrais</i> ). Si le temps n'est pas exprimé, la distribution des événements/actions sur le plan temporel peut être reconstruite grâce au contexte.	Emploi des verbes à haute fréquence, y compris les principaux verbes pronominaux ( <i>lavarsi/se laver</i> , etc.) et les verbes serviles ( <i>dovere/devoir</i> , <i>potere/pouvoir</i> et <i>volere/vouloir</i> ) appropriés au domaine et au but communicatif, même si ils ne sont pas correctement fléchis selon la personne et le nombre. Emploi de l'indicatif présent, passé, imparfait ; du conditionnel dans les formules de demande fixes ( <i>vorrei/je voudrais</i> ). En cas de mauvais choix du temps, la distribution des événements/actions sur le plan temporel peut être reconstruite grâce au contexte.	Comme A2 + emploi du gérondif dans la périphrase : <i>stare+gérondif</i> (équivalent d'être en train de + infinitif - ndr)
<b>Adverbes</b>	Adverbes simples et locutions adverbiales à haute fréquence : d'affirmation/ négation ( <i>si/oui, no/non</i> ), de cause ( <i>perché/pourquoi/parce que</i> ), de temps ( <i>prima /avant, dopo/après</i> , etc.) et de lieu ( <i>qui/ici, là/la</i> ).	Comme A1 + adverbes interrogatifs et modaux ( <i>forse/peut être, sicuramente/sûrement</i> , etc.)	Adverbes simples et locutions adverbiales pour affirmer, nier, exprimer les relations de temps, de modalité, pour focaliser ( <i>certo/bien sûr, prima/avant, dopo/après, probabilmente/probablement, davvero/vraiment, sicuramente/sûrement, forse/peut-être, x ore fa/il y a x heures</i> etc.).
<b>Prépositions</b>	Emploi des principales	Emploi des principales	Comme A2

	prépositions simples dans des expressions figées ( <i>a casa/à la maison, di mio fratello/de mon frère, con le mani/avec les mains, etc.</i> ).	prépositions simples et articulées.	
<b>Conjonctions</b>	<i>E</i> (et additif)	<i>E</i> (et additif), <i>ma</i> (mais adversatif), <i>o</i> (disjonctif)	Emploi des plus fréquentes conjonctions de coordination et de subordination ( <i>ma/mais, invece/en revanche, quando/quand, mentre/pendant, perché/parce que ...</i> )
<b>Phrases simples et complexes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- phrases simples, avec ordre des constituants non marqué (SVO) ;</li> <li>- phrases négatives, même avec le «<i>non</i>» en première position ;</li> <li>- phrases interrogatives avec réponse oui/non ;</li> <li>- phrases interrogatives pour demander des informations (<i>Chi ? Dove ? Quando ? Perché ?/Qui ? Où ? Quand ? Pourquoi ?</i>)</li> <li>- phrases avec <i>mi piace/mi piaccio</i> (j'aime)</li> <li>- phrases impersonnelles avec verbes monovalents (<i>piove/il pleut</i>).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-phrases simples, avec ordre des constituants non marqué (SVO) ;</li> <li>- phrases négatives ;</li> <li>- phrases interrogatives avec réponse oui/non ;</li> <li>- phrases interrogatives pour demander des informations (<i>Chi ? Dove ? Quando ? Perché ?/Qui ? Où ? Quand ? Pourquoi ?</i>)</li> <li>- phrases avec <i>mi piace/mi piaccio</i> (j'aime)</li> <li>- phrases impersonnelles avec verbes monovalents (<i>piove/il pleut</i>)</li> <li>- phrases asyndétiques et syndétiques coordonnées avec <i>e, o, ma</i> (et, ou, mais)</li> <li>- discours direct</li> <li>- subordonnés causales et temporelles explicites, finales implicites, même sans connecteur causal ou temporel ;</li> <li>- phrases avec sujet post-verbal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- phrases simples, avec ordre non marqué des constituants, et phrases négatives ;</li> <li>- phrases interrogatives avec réponse oui/non et questions ouvertes ;</li> <li>- phrases exclamatives ;</li> <li>- phrases impersonnelles avec des verbes monovalents ;</li> <li>- phrases coordonnées asyndétiques et syndétiques ;</li> <li>- discours direct ;</li> <li>- discours indirect explicite ;</li> <li>- subordonnés causales et temporelles explicites, finales implicites signalées par le connecteur ;</li> <li>- phrases avec sujet post-verbal.</li> </ul>

Ainsi pour chaque apprenant nous avons repris les réponses aux questions de 15 à 19 (voir § 4.2.2.1.) et, sur la base des descripteurs et du tableau ci-dessus, nous lui avons attribué le niveau de compétence correspondant.

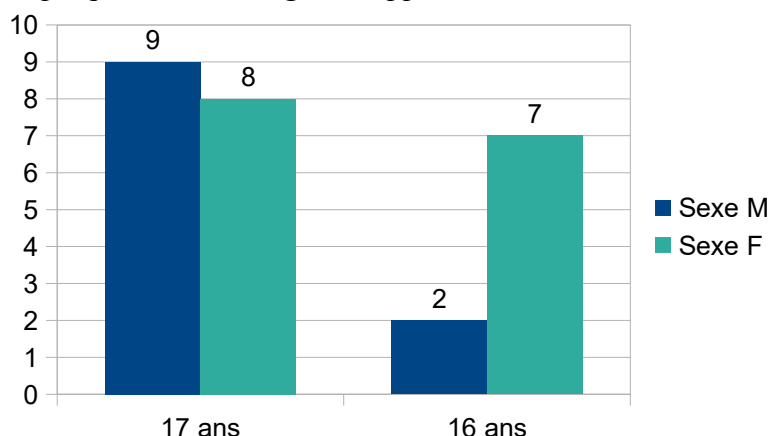
Pour la partie de compréhension écrite (question 20, voir § 4.2.2.1.) nous avons attribué un point pour chaque réponse correcte (9 points maximum). Nous avons calculé le score obtenu par chaque apprenant ainsi que la moyenne parmi les scores de tous les informateurs. Nous avons enfin observé quels apprenants avaient obtenu un score en dessous de la moyenne du groupe (plus de deux points en dessous), proche de la moyenne du groupe (entre un point en dessous et un point en dessus) et en dessus de la moyenne du groupe (plus de deux points en dessus).

Sur la base de ces informations, nous avons confirmé le niveau général de compétence de l'échantillon de référence et, dans un souci d'homogénéité, nous avons listé les apprenants s'éloignant de la moyenne du groupe.

#### 4.2.2.3. Données sur le profil des apprenants

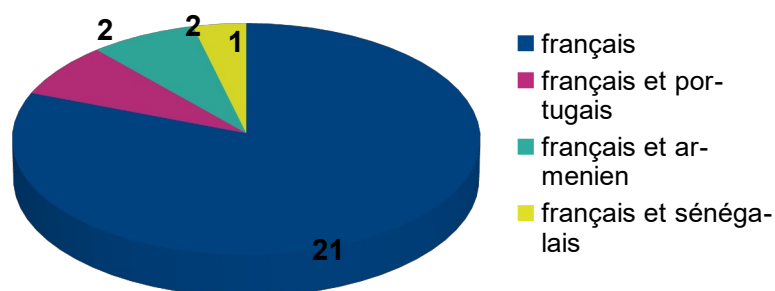
L'échantillon de référence se compose de onze garçons et quinze filles, âgés entre 16 et 17 ans (voir Graphique 1).

Graphique 1. Sexe et âge des apprenants.



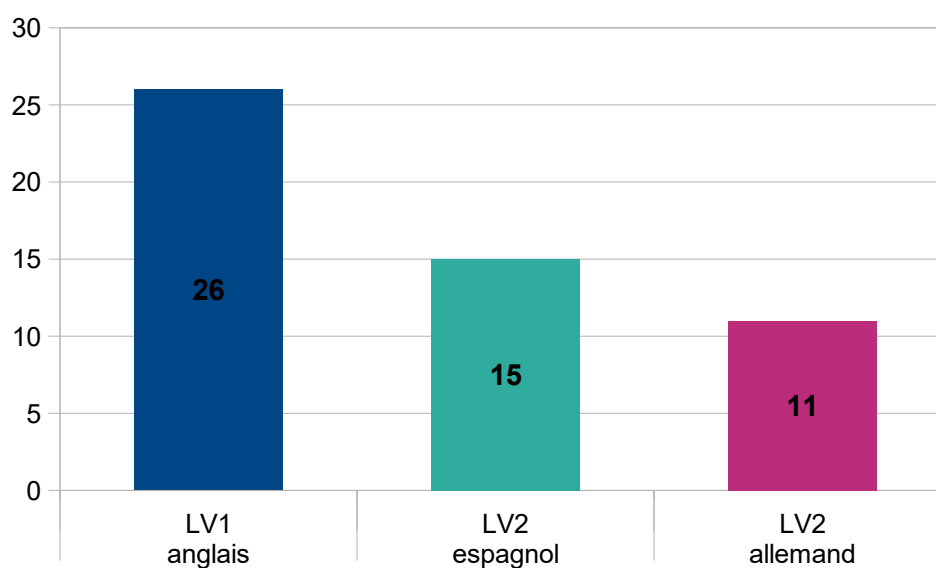
Quant au profil linguistique des apprenants, ils sont tous francophones et le français est leur langue maternelle. Deux apprenants (Ricardo et Carla) sont bilingues français et portugais, deux autres (Araik et Meherik) sont bilingues français et arménien, un apprenant (Bassirou) est bilingue français et sénégalais (voir Graphique 2).

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).

Graphique 3. LV1 et LV2 des apprenants.



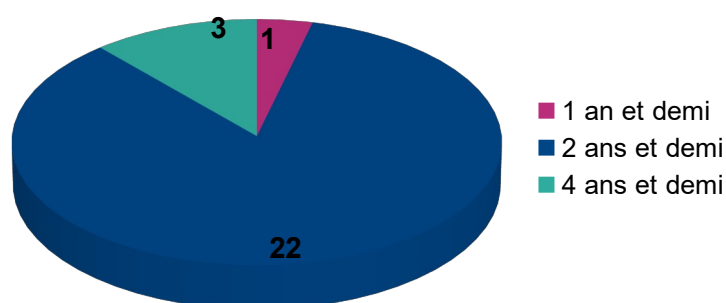
La plupart des apprenants étudie sa LV2 depuis le collège (depuis quatre ans et demi) et trois apprenantes<sup>253</sup> depuis le lycée (depuis deux ans et demi). Les informateurs déclarent avoir appris tant leur LV1 que leur LV2 à l'école, donc dans un contexte formel. Une considération sur la typologie linguistique des langues en contact dans le répertoire verbal de l'apprenant s'impose. En fonction de sa représentation psycho-typologique de la distance interlinguistique entre la/les langue(s) source(s) (LS), dans l'apprentissage de la langue cible, l'apprenant peut s'appuyer sur l'une ou l'autre des langues qu'il connaît ou sur sa LM. Ainsi l'on peut

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

supposer que les apprenants qui ont dans leur répertoire linguistique des langues typologiquement proches de l'italien comme le français, l'espagnol et le portugais - qui appartiennent à la famille des langues romanes - soient facilités dans l'apprentissage de l'italien. Toutefois, il ne faut pas oublier que, puisque les différences entre les structures linguistiques des deux systèmes (celui de la LS et celui de la LC) sont moins manifestes, ces langues sont susceptibles d'engendrer des phénomènes d'interférence plus fréquents par rapport aux langues comme l'anglais, l'allemand ou encore l'arménien et le sénégalais qui sont typologiquement éloignées de la LC. Dans ce cas, les différences entre les structures linguistiques des deux systèmes (source et cible) sont plus évidentes et, en conséquence, les interférences seront probablement moins fréquentes. Or, comme le souligne Causa (2005), dans son analyse des journaux de bord d'apprenants francophones apprenants l'italien, les apprenants trouvent des ressemblances et/ou des différences même avec les langues typologiquement éloignées et ils s'appuient sur ces ressemblances/différences pour développer des stratégies d'apprentissage variées dans l'acquisition de l'italien. Dans notre cas, les langues – LV1 et LV2, typologiquement proches ou éloignées de la LV3 – présentes dans le répertoire verbal de nos informateurs, sont apprises en même temps et dans le même contexte que la LV3 et en conséquence, quelle que soit leur origine, elles pourraient représenter des points de repère dans l'apprentissage de la nouvelle langue.

En ce qui concerne l'apprentissage de l'italien, tous les apprenants déclarent l'avoir appris à l'école, sauf un (Lino, dont le père est italien) qui affirme l'avoir appris aussi à la maison. La plupart des informateurs l'étudie depuis la seconde, donc depuis deux ans et demi, sauf trois élèves (Marine, Louane et Inès) qui l'étudient depuis la quatrième du collège (quatre ans et demi) et un apprenant (Lino) qui l'étudie depuis un an et demi (voir Graphique 4).

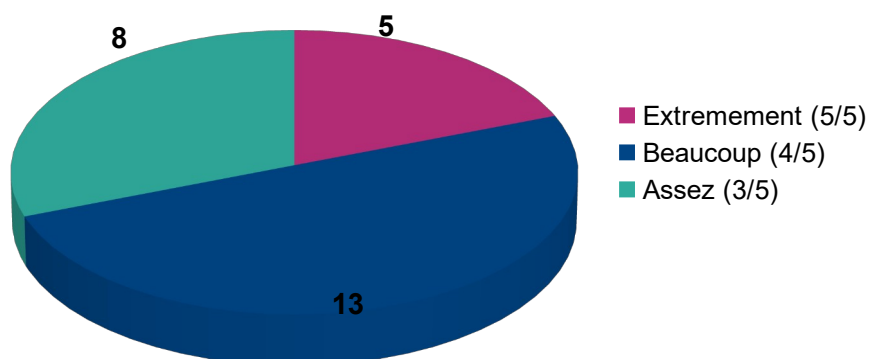
*Graphique 4. Durée du parcours d'apprentissage de l'italien.*



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

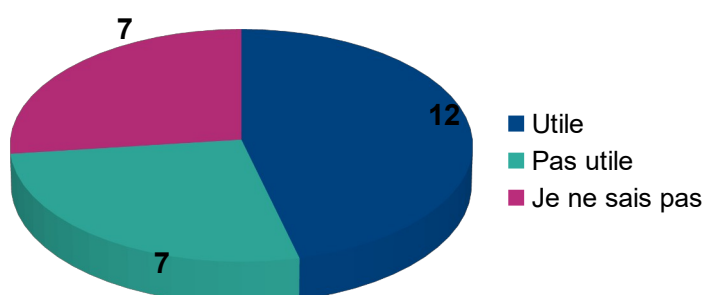
*Graphique 5. Attitudes des apprenants envers l'italien.*

De 1 à 5, les apprenants aiment l'italien :



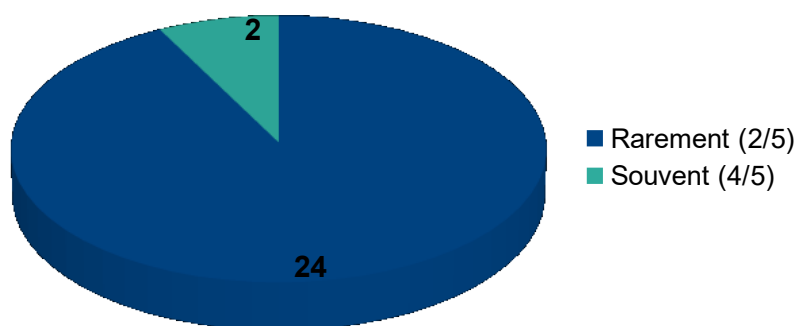
Nous pouvons ainsi supposer que les apprenants qui l'aiment extrêmement ou beaucoup sont plus motivés que les autres dans l'apprentissage de cette langue. Il en va de même pour les douze apprenants (voir Graphique 6) qui pensent que : l'italien leur sera utile dans le futur pour vivre en Italie (une 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) affirme 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.



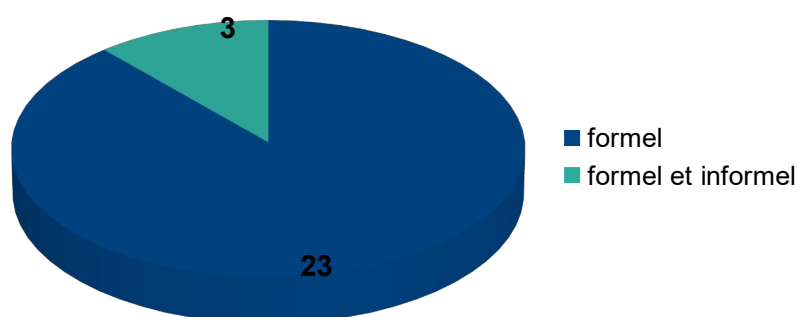
Le Graphique 8, ci-dessous, montre que presque tous les apprenants n'utilisent l'italien qu'en cours, donc dans une situation formelle<sup>254</sup>, sauf les deux apprenantes qui ont une correspondante italienne et Lino qui l'utilise aussi avec son père. Leur degré d'exposition à la langue ainsi que 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.

254 Rappelons que l'*apprentissage formel* repose sur un programme d'enseignement/apprentissage et présente un caractère intentionnel, toutes les activités proposées aux apprenants dans ce cadre ayant l'apprentissage de la langue comme objectif. Certaines caractéristiques de ce contexte d'apprentissage sont la présence d'un input simplifié et rendu compréhensible par l'enseignant, un focus sur les aspects formels de la langue, le recours aux activités métalinguistiques et au métalangage, l'acquisition de compétences déclaratives sur la LC, l'évaluation des acquis à l'aide de tests ou d'autres formes d'évaluation.

En revanche, l'*apprentissage informel* se produit hors des environnements d'apprentissage formel et est lié aux activités qu'une personne entreprend sans intention d'acquérir de nouvelles connaissances linguistiques. Il est involontaire et fait partie intégrante de la vie quotidienne (par exemple des activités communautaires comme les clubs de sport, clubs de lecture, etc.). Dans ces cas, l'apprenant acquiert la langue avec et par la communication avec les locuteurs natifs ; il acquiert principalement des connaissances procédurales en LC ; le focus est principalement sur la communication et la transmission du message, tandis que le focus sur les éléments formels est rare ; il n'y a pas d'évaluation des acquis.

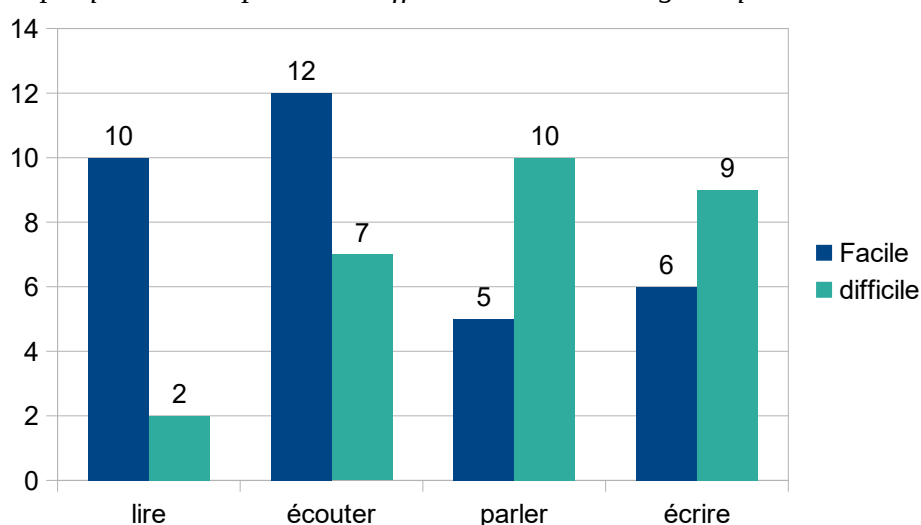


Graphique 8. Contexte d'emploi de l'italien.



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 linguistiques en italien.



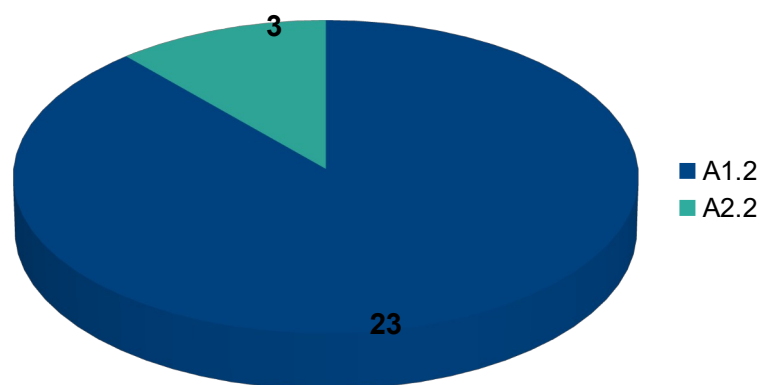
En ce qui concerne le niveau de compétence (Graphique 10 ci-dessous), comme nous l'avons vu au paragraphe précédent, il est, d'une manière générale, débutant (niveau A1/A2 du CECR). Les résultats du questionnaire, analysés d'après la procédure exposée en § 4.2.2.2., nous ont confirmé qu'au début de l'expérimentation<sup>255</sup> l'échantillon est assez homogène quant

255 En janvier et donc cinq mois avant la fin du lycée.

au niveau de la 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.

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 exposés<sup>256</sup>. Cela pourrait être dû au contexte formel et alloglotte dans lequel l'apprentissage de l'italien se déroule (voir § 4.1.1) 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.

Graphique 10. Niveau de compétence en italien des apprenants.



## 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

<sup>256</sup> 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 demi ont été exposés à environ 212 heures de cours (sans compter les absences des élèves, des enseignants et d'autres événements hors programme). D'après l'*Association of Language Testers in Europe (ALTE)* environ 200 heures d'apprentissage sont nécessaires pour acquérir un niveau A2, en revanche nos apprenants ont un niveau A1.2.

d'enseignement de la langue ainsi que sur le profil biographique et linguistique des apprenants.

Toutefois, comme l'explique Causa (2018 : 28), la didactique des langues étant de par sa nature interventionniste : « on ne peut se limiter aux descriptions des données car, tout en faisant des descriptions très minutieuses qui sont certes fort utiles, celles-ci ne représentent que le premier palier d'une analyse des données à visée interventionniste ».

Ainsi, 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.

## Chapitre 5

### Mise en place d'une méthodologie d'enquête

Dans ce chapitre nous présentons le protocole d'enquête que nous avons mis en place dans notre expérimentation. En particulier, nous présentons ici les modèles adoptés pour l'élaboration du protocole d'enquête et les différentes phases qu'il a prévu (§ 5.1). Nous expliquerons ensuite nos choix méthodologiques concernant les outils et supports que nous avons choisis pour le recueil des données, les consignes données ainsi que les tâches demandées dans les productions écrites et orales aux apprenants (§ 5.2). Pour finir nous présenterons le corpus de données que nous avons recueillies (§ 5.3).

#### 5.1. Le protocole d'enquête

Avant de rentrer dans les détails des différentes phases prévues dans notre protocole d'enquête, il nous semble nécessaire de présenter les modèles que nous avons suivis pour le concevoir ainsi que les modifications que nous y avons apportées pour répondre aux objectifs de notre recherche (voir § 3.1.)

##### 5.1.1. Les modèles adoptés

Dans la conception de notre protocole d'enquête, nous nous sommes inspirée principalement de l'étude de Storch et 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 élaborent le feedback ;
- session 3 (jour 28) : écriture collaborative en binômes d'un nouveau texte à partir du même stimulus utilisé le jour 1.

Comme nous l'avons fait dans l'étude pilote<sup>257</sup>, 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 successives des apprenants. Néanmoins, ayant élargi nos objectifs de recherche (voir § 3.1) 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 (voir § 2.3.2 et § 2.6.1.1.), dont les résultats sont considérés fiables et comparables (Bitchener et 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.

Concernant la phase de traitement par le feedback, dans l'étude que nous avons pris comme modèle principal (Storch et 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'avons expliqué au chapitre 2<sup>258</sup>, pour la consolidation de la connaissance un seul épisode de correction n'est pas suffisant et que l'exposition prolongée au feedback est nécessaire pour le développement linguistique, nous avons préféré ne pas limiter la phase de traitement à un seul épisode et en prévoir deux

257 Voir introduction.

258 Karim et Nassaji (2018) affirment qu'il ne faut pas limiter le traitement du feedback à un seul épisode (*one shot*) mais le répéter sur plusieurs sessions. Bien que les études avec une seule session de traitement soient les plus faciles à effectuer, elles sont plus problématiques car un seul traitement n'est pas suffisant et l'exposition prolongée au feedback est nécessaire pour mesurer ses effets sur le développement linguistique.

sessions (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.

Pour finir, comme nous l'avons expliqué en § 3.3 pour observer la manière dont les apprenants élaborent le feedback reçu, des données pouvant être qualifiées d'« introspectives » sont nécessaires. Néanmoins, 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. Le problème qui se pose est alors de trouver un outil adapté à cette fin. Comme nous l'avons vu en § 2.6.2., deux solutions différentes ont été adoptées dans les recherches qui ont étudié ce phénomène, plus précisément :

- la Méthode de la Pensée à Voix Haute<sup>259</sup> (MPVH) qui consiste à demander aux informateurs d'exprimer à voix haute tout ce qu'ils pensent pendant qu'ils élaborent le feedback reçu. Cela dans le but de rendre « observables » les différents mécanismes de la pensée utilisés en révisant le texte. Ces verbalisations sont enregistrées et ensuite analysées par le chercheur. Ce moyen a été adopté par exemple par Qi et Lapkin (2001) et Sachs et Polio (2007).
- l'enregistrement des interactions entre pairs lorsqu'ils élaborent le *feedback*. Dans ce cas, les apprenants verbalisent également ce qu'ils pensent quand ils révisent le texte mais pour le communiquer à l'autre apprenant avec lequel ils travaillent. Ce moyen a été employé par exemple par Storch et Wigglesworth (2010), Alberti et Nuzzo (2014), La Russa (2018).

La MPVH présente un inconvénient majeur : le fait de verbaliser ses réflexions dès qu'on effectue une autre tâche (élaboration du feedback) représente une charge cognitive importante qui peut affecter la réalisation même de la tâche. Si, dans leurs travaux, Qi et Lapkin (op. cit.) affirment que dans certains cas cette méthode favorise une augmentation de l'attention et à une élaboration plus profonde, d'autres recherches ont montré que verbaliser à haute voix aurait distraité les apprenants de l'élaboration de la tâche demandée. Un autre risque est que les verbalisations produites par les apprenants reflètent de manière incomplète ou inexacte le processus de réflexion ou qu'elles soient biaisées par ce qu'ils pensent être les attentes de l'enquêteur. De plus, la MPVH s'éloigne des activités normalement proposées par l'enseignant en classe. Le fait de parler tout seuls au magnétophone risquerait ainsi de sembler bizarre aux apprenants, affectant leur engagement.

259 *Think Aloud Protocols* en anglais.

En revanche, discuter avec un camarade des erreurs produites et des corrections reçues permet d'avoir accès aux mécanismes d'élaboration de la correction adoptés par les apprenants de manière plus spontanée. De surcroît, le travail en binômes correspond à une pratique normalement adoptée par l'enseignant (voir § 4.2.1.3.) et perçue comme plus naturelle et motivante par les apprenants.

Pour ces raisons, dans la phase de traitement, nous avons choisi de faire travailler les apprenants en binômes.

### **5.1.2. Les phases de l'expérimentation**

Appliquant ces modèles, nous avons ainsi prévu les étapes suivantes pour le recueil des données :

1. Administration du pré-test le vendredi 6 janvier : 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 du vendredi 13 janvier au vendredi 3 février : 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 binômes 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 corrections<sup>260</sup>, les apprenants ont réécrit en binômes les textes produits dans la première séance<sup>261</sup>.
3. Administration du post-test immédiat le vendredi 10 février (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.
4. Administration du post test-différé le vendredi 17 mars (un mois et demi après la fin du traitement<sup>262</sup>) : comme dans le pré-test et le post-test immédiat, nous avons

260 Seulement 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.

261 Nous en reparlerons en § 5.1.2

262 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.

élicite une production écrite et une production orale individuelles à partir de deux supports visuels, à savoir des séries d'images.

Pour les raisons expliquées au paragraphe précédent, les apprenants ont travaillé en binôme dans la phase de traitement avec le feedback correctif. Le tableau suivant illustre la répartition des apprenants dans les trois groupes<sup>263</sup> ainsi que leur binôme d'appartenance.

*Tableau 7. Répartition des apprenants dans les trois groupes.*

Groupe	Prénom	N° apprenant	N° Binôme
GFD	Marine	1	1
GFD	Josephine	2	1
GFD	Enzo P.	3	2
GFD	Bassirou	4	2
GFD	Araik	5	3
GFD	Meherik	6	3
GFD	Celia	7	4
GFD	Clara	8	4
GFI	Julien	9	5
GFI	Jules	10	5
GFI	Ines	11	6
GFI	Louana	12	6
GFI	Martin	13	7
GFI	Lino	14	8
GFI	Lea	15	9
GFI	Kevin	16	10
GFI	Camille	17	10
GC	Marie	18	11
GC	Lou	19	12
GC	Sianna	20	12
GC	Alexie	21	13
GC	Enzo	22	13
GC	Ricardo	23	14
GC	Carla	24	14
GC	Vanessa	25	15
GC	Valentine	26	15

263 Rappelons que les apprenants ont été répartis, de manière casuelle, en trois groupes : deux groupes expérimentaux, qui ont reçu respectivement le feedback direct (GFD) et le feedback indirect (GFI), et un groupe de contrôle (GC) comme moyen de comparaison des résultats des deux autres groupes. En effet, ainsi que nous l'avons vu au chapitre 2, la présence d'un groupe de contrôle est une condition nécessaire pour définir les effets réels du feedback correctif.



Ce protocole d'enquête nous a permis de recueillir des données qui, même si la durée temporelle de l'expérimentation n'a pas été très longue, peuvent être qualifiées de longitudinales. En effet, grâce à un déroulement soigné des actions et des étapes, les données collectées nous ont permis d'observer l'état et le développement de l'interlangue des apprenants dans les différentes phases de l'expérimentation.

Comme dans toute recherche empirique, des difficultés sont survenues au cours du recueil des données. Le protocole d'enquête présente ainsi, à notre avis, deux limites majeures :

- la taille réduite de l'échantillon. Une difficulté, inévitable dans une classe authentique, concerne l'absentéisme de quelques informateurs (cinq de la classe A et trois de la classe B) qui n'ont pas été présents tout au long de l'expérimentation. De ce fait, ainsi que nous l'avons déjà mentionné (voir § 4.2.), les données relatives à ces 8 apprenants n'ont pas été prises en compte dans l'analyse. Cela a restreint ultérieurement notre échantillon de référence à vingt-six informateurs. Pour obtenir des résultats significatifs du point de vue statistique, un échantillon plus ample est généralement requis.
- la durée de l'expérimentation qui a été contrainte par la durée de notre contrat d'assistante de langue à l'école<sup>264</sup>. Avoir plus de temps à disposition pour le recueil des données nous aurait permis de prolonger ultérieurement la durée du traitement par le feedback correctif pour pouvoir mieux en observer les effets. Cela nous aurait également permis de prévoir un deuxième post-test différé pour observer ces effets sur l'acquisition linguistique dans le plus long terme.

Ayant décidé de conduire notre expérimentation dans des classes de langue authentiques, nous étions conscients de ces limitations inévitables. Pourtant, les recherches en classe contribuent de manière substantielle à la compréhension des processus d'enseignement/apprentissage des langues secondes. En conséquence, tout en étant consciente de ses limites, nous avons préféré recueillir des données qui reflètent les conditions réelles dans lesquelles la langue est effectivement enseignée et apprise.

264 Jusqu'au 14 avril 2017.

## 5.2. 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-test et les post-tests oraux et écrits et dans la phase de traitement.

### 5.2.2. Les tests

Pour les raisons expliquées au chapitre 3<sup>265</sup>, 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 fondée sur le référentiel du niveau A2 conçu par les organismes certificateurs pour l'italien L2, basés à leur tour sur le CECR. Parmi les typologies textuelles, le référentiel du niveau A2 indique : les textes descriptifs, narratifs, expositifs et régulateurs. Les textes écrits correspondant au niveau sont : des avis, panels, brochures, instructions pour utiliser des objets quotidiens, lettres informelles, simples récits d'événements, formulaires à remplir, etc. Pour l'oral, les activités de compréhension/production sont les dialogues en continu pour obtenir des informations sur des itinéraires ou sur les transports en commun, des dialogues dans des contextes familiers, dans des magasins ou supermarchés ; des dialogues à distance comme les appels pour demander des informations ou des rendez-vous, des monologues pour présenter des personnes, décrire des lieux ou raconter des événements ; des monologues à distance comme par exemple enregistrer un message vocal, etc.

Parmi cet éventail de possibilités, nous avons choisi une typologie textuelle qui pouvait être aisément produite tant à l'oral qu'à l'écrit, à savoir raconter un événement. De plus, au moment où nous avons commencé à administrer les tests, les étudiants avaient déjà travaillé

265 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 la 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

sur cette typologie textuelle avec leur enseignante curriculaire, Mme De Nardi. En conséquence, ils avaient déjà une certaine familiarité avec le type de texte à produire.

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.

### **5.2.2.1. Les productions écrites du pré-test et des post-tests**

Pour la production écrite, et 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, les images choisies demandaient – toujours conformément au référentiel de niveau – l'emploi d'un lexique simple, concret et relatif aux besoins de la vie quotidienne (voir le référentiel du niveau A2)<sup>266</sup>. Pour les trois tests 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 à chaque fois les images pour ne pas nuire à la motivation des apprenants.

Nous montrerons et analyserons ci-dessous les supports utilisés, l'acte de langage à réaliser et les éléments linguistiques supposés être produits dans le pré-test et le post-test immédiat et différé écrit.

#### *Le pré-test*

Support : support visuel tiré du manuel d'italien *Ricette per Parlare* (S. Consonno et S. Bailini, 2002, Alma Edizioni). Il est composé de 16 images qui montrent les péripéties d'un garçon (voir Figure 7).

Acte de langage : raconter un événement.

Éléments linguistiques : verbes - au présent ou au passé composé de l'indicatif - pour relater les actions des protagonistes ; 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 (*dopo, poi*,<sup>267</sup> etc.) ; lexique simple, concret et relatif aux domaines des émotions, du divertissement et de la santé.

266 Ainsi les champs sémantiques intéressés sont la maison et le mobilier, les transports, la santé, etc.

267 *Après, ensuite*, etc.

Figure 7. Consigne et support pour la production écrite du pré-test.

Osserva le immagini e racconta la storia (70-100 parole) Durata: 45 min.  
 Regardez les images et racontez l'histoire (70-100 mots). Durée : 45 min.

*Le post-test immédiat*

Support : support visuel tiré du manuel d'italien *Ricette per Parlare* (S. Consonno et S. Bailini, 2002, Alma Edizioni). Il est composé de 16 images qui montrent les péripéties d'un garçon (voir Figure 8).

Acte de langage : raconter un événement.

Éléments linguistiques : verbes - au présent ou au passé composé de l'indicatif - pour relater les actions des protagonistes ; 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 (*poi, dopo, etc.*) ; lexique simple et concret relatif aux domaines de la maison et du mobilier.

Figure 8. Consigne et support pour la production écrite du post-test immédiat



### Le post-test différé

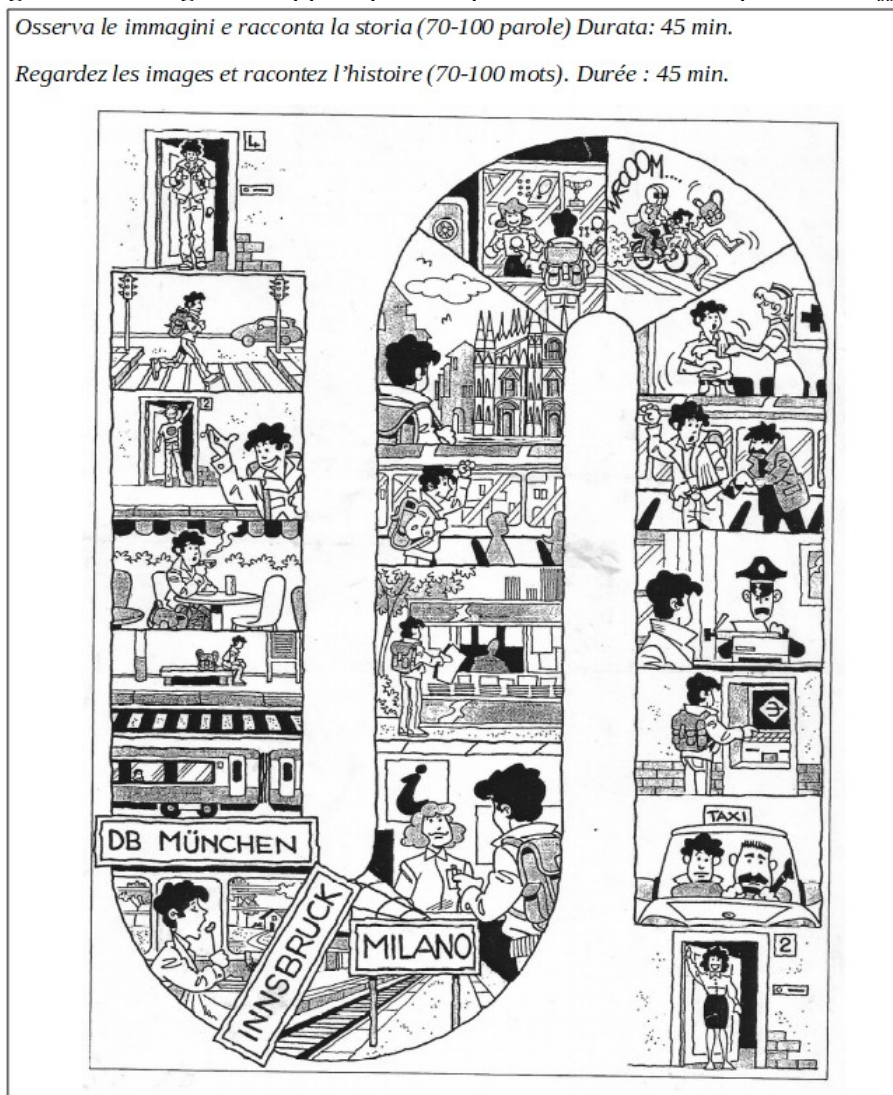
Support : support visuel tiré du manuel d'italien *Caffè Italia 1* (N. Cozzi, F. Federico et A. Tancorre, 2005, Spiga Edizioni). Il est composé de 19 images qui montrent les aventures d'un garçon (voir Figure 9).

Acte de langage : raconter un événement.

Éléments linguistiques : verbes - au présent ou au passé composé de l'indicatif - pour relater les actions des protagonistes ; 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 (après, ensuite, etc.) ; lexique simple et concret relatif aux domaines du tourisme, des voyages et des transports.

Considérant que le support utilisé pour le post-test différé écrit comporte 19 images, l'histoire à raconter aurait pu être légèrement plus longue. Néanmoins, le nombre de mots demandé reste toujours le même (entre 70 et 100) tout comme le contexte dans lequel se déroule l'histoire, à savoir un contexte concret et lié aux situations de la vie quotidienne. La production demandée est, de ce fait, similaire aux précédentes.

Figure 9. Consigne et support pour la production écrite du post-test différé



#### 5.2.2.2. Les productions orales du pré-test et des post-tests

Pour la production orale nous avons également demandé de raconter un événement. Le but, comme pour la production écrite, était d'obtenir des productions comparables entre elles. Ainsi, la consigne pour les trois tests oraux était toujours de raconter une courte histoire à partir d'images représentées dans des fiches



La consigne et les supports pour la production orale ayant été distribués en début de séance, les apprenants ont eu le temps de réfléchir à l'histoire et de se préparer avant l'enregistrement de leurs productions. Comme pour l'écrit, nous avons précisé la durée de la production orale d'environ une minute et demie<sup>268</sup>. Pour chaque test nous avons changé le support<sup>269</sup>. Nous les analysons ci-dessous.

### *Le pré-test*

Support : support visuel téléchargé du site de Loesher composé de quatre fiches indiquant « qui », « quoi », « quand » et « où » à partir desquelles il fallait raconter une histoire (voir Figure 10).

Acte de langage : raconter un événement.





Éléments linguistiques : verbes - au présent ou au passé composé de l'indicatif - pour relater les actions des protagonistes ; 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 (après, ensuite, etc.) ; lexique simple et concret relatif aux domaines des lieux de la ville et des métiers.

*Figure 10. Consigne et support pour la production orale du pré-test*

*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

### *Le post-test immédiat*

Support : support visuel téléchargé du site de Loesher composé d'un tableau (voir Figure 11) représentant des personnages (des filles, des garçons, des enfants), des lieux (bar, cinéma, club, plage, église) et un cœur entier et un cœur brisé (voir Figure 12). Les apprenants ont

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

269 Les supports ont été téléchargés du site de Loesher (<https://italianoperstranieri.loescher.it/>) qui offre des ressources pour l'enseignement de l'italien aux étrangers.

reçu aussi une série de lettres, chacune correspondant à une image, à partir desquelles ils devaient raconter l'histoire<sup>270</sup>.

Acte de langage : raconter un événement.

Éléments linguistiques : verbes - au présent ou au passé composé de l'indicatif - pour relater les actions des protagonistes ; 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 (après, ensuite, etc.) ; lexique simple et concret relatif aux domaines des émotions et des lieux de la ville.

Figure 11. Consigne et support pour la production orale du post-test immédiat

Seguendo l'ordine delle lettere racconta la storia dei due personaggi.  
Durata della storia: 1 minuto e mezzo.

Raconte: 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.

### Le post-test différé

Support : support visuel téléchargé du site de Loesher composé de quatre fiches avec des images représentant des métiers, des objets et des lieux de la vie quotidienne à partir desquelles les apprenants devaient inventer et raconter une histoire (voir Figure 12).

270 Par exemple, l'histoire correspondante aux lettres A, B et D pourrait être : Sandra et Luigi se rencontrent dans un bar (A), ensuite ils vont danser dans un club toute la nuit (B) mais à la fin de la soirée Sandra rencontre Marco, un collègue à elle. Elle s'en va avec Marco laissant Luigi tout seul (D).



Acte de langage : raconter un événement.


Éléments linguistiques : verbes - au présent ou au passé composé de l'indicatif - pour relater les actions des protagonistes ; 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 (après, ensuite, etc.) ; lexique simple et concret relatif aux domaines des métiers, des objets et des lieux de la vie quotidienne.

Figure 12. Consigne et support pour la production orale du post-test différé

*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*



The image shows five line drawings arranged horizontally. From left to right: a backpack, a person sitting at a desk with a computer monitor, a pair of trousers, a church with a steeple, and an orange with a leaf.

### 5.2.2. Les phases du traitement

Entre le pré-test et le post-test, les informateurs<sup>271</sup> ont été soumis au traitement avec le feedback correctif. Cette phase s'est déroulée sur un mois, du vendredi 13 janvier au vendredi 3 février 2017.

Comme expliqué en § 5.1.2.<sup>272</sup>, nous avons prévu deux sessions (session A et session B) de traitement par le feedback. 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'appartenance<sup>273</sup> 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 regardé en classe dans la session 2. Nous allons analyser plus en détail les supports choisis dans les paragraphes suivants.

271 Nous rappelons que, pour les raisons expliquées en § 5.1., dont la nécessité d'observer la manière dont les apprenants élaborent la correction, dans cette phase les apprenants ont travaillé en binômes.

272 Pour la consolidation de la connaissance un seul épisode de correction n'est pas suffisant et l'exposition prolongée au feedback est nécessaire pour le développement linguistique.

273 Le GC n'as pas reçu le feedback.

### 5.2.2.1. La session A

Nous présenterons ici les différentes étapes de la première session de traitement, à savoir :

- séance 1 : écriture d'un texte (A) en binômes ;
- correction des textes A ;
- séance 2 : révision et réécriture en binômes du texte A.

#### *La séance 1A*

Support : nous avons distribué à chaque binôme un titre de journal à partir duquel les apprenants devaient raconter un événement (voir Figure 13).

Acte de langage : raconter un événement.

Éléments linguistiques : 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 (après, ensuite, etc.) ; lexique simple et concret relatif à des domaines variés en fonction du titre assigné.

*Figure 13. Consigne et support 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*

*A 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**

Nous pouvons constater que le type de production demandé<sup>274</sup> reste le même que dans le pré-test et les deux post-test à une exception près : dans ce cas, les apprenants n'avaient pas d'images comme support mais des titres de journaux et devaient imaginer le déroulement de

<sup>274</sup> En termes d'acte de langage, d'éléments linguistiques requis et de nombre de mots à produire (70-100) pour accomplir la tâche.

l'événement. Ce choix est dû à la nécessité de varier autant que possible les supports pour ne pas nuire à la motivation des apprenants tout en gardant la production du même type de texte (récit d'événement). S'agissant cette fois d'un travail d'écriture collaborative – dans laquelle les apprenants de chaque binôme devaient mettre ensemble leurs ressources linguistiques et imaginatives pour réaliser la tâche – le fait d'avoir à inventer l'histoire ne nous a pas semblé une difficulté majeure mais au contraire un moyen pour rendre la tâche plus intéressante et motivante.

### *La correction des textes A*

Concernant maintenant la correction :

- 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 (voir Exemple 6).

Exemple (6)<sup>275</sup>

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 (Y) 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 8) 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.

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

Tableau 8. Légende des symboles utilisées 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	~

Exemple (7)<sup>276</sup>

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.

#### *La séance 2A*

Dans la seconde séance de la première session de traitement, dans un premier temps, nous avons distribué aux apprenants des groupes expérimentaux les textes écrits à 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 (révision A). 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 (réécriture A) 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.

<sup>276</sup> Exemple tiré du Texte A du binôme 5 du GFI.

### 5.2.1.2. La session B

Comme nous l'avons expliqué en § 5.1.2., nous avons jugé opportun de prolonger autant que possible, l'exposition au feedback et de prévoir ainsi une deuxième session de traitement (session B). Comme la session A, la session B a prévu les étapes suivantes :

- séance 1 : écriture d'un texte (B) en binômes ;
- correction des textes B ;
- séance 2 : révision et réécriture des textes B.

#### *La séance 1B*

Support : nous nous sommes appuyée sur un support vidéo. Nous avons montré aux apprenants un dessin animé de Walt Disney<sup>277</sup>. Ensuite, nous leur avons demandé d'écrire en binômes l'histoire qu'ils venaient de voir. Pour les aider à se souvenir des événements principaux, nous avons affiché une série d'images fixes tirées du dessin animé (voir Figure 14).

Acte de langage : raconter un événement.

Éléments linguistiques : verbes – au présent ou au passé composé de l'indicatif pour relater les actions des protagonistes ; 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 (après, ensuite, etc.) ; lexique simple et concret relatif au domaine des festivités de Noël.


277 Mickey et Pluto prennent dans la forêt un sapin de Noël dans lequel vivaient Tic et Tac. Arrivés à la maison Mickey décore le sapin et Tic et Tac commencent à embêter Pluto jusqu'à détruire le sapin. À ce point Mikey s'aperçoit de la présence des deux écureuils et ils vont tous ensemble à la fenêtre pour écouter des chants de Noël.

Figure 14. Consigne et support 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*

[\(Link: L'albero di Natale di Pluto\)](#)



Le type de production demandé<sup>278</sup> reste le même que dans le pré-test, les deux post-test et la session A de traitement, à savoir le récit d'un événement en 70-100 mots. Ce qui change est l'adoption d'un support vidéo que nous avons jugé plus motivant pour les apprenants car différent des autres supports utilisés jusque là. Nous avons choisi un dessin animé presque muet : bien qu'il y avait de la musique en arrière-plan, les animaux (Pluto et les écureuils) ne parlaient pas entre eux. Ainsi, comme dans les tâches précédentes, aucun élément lexical n'était fourni aux apprenants par le support. Un problème possible de ce type de support est que, une fois l'histoire regardée, les apprenants oublient de relater tous les événements principaux, produisant en conséquence des textes trop courts. Pour prévenir ce problème, nous avons affiché au tableau la série d'images précédemment mentionnée.

Nous avons ensuite corrigé les textes B selon la même démarche adoptée dans la session A et décrite au paragraphe précédent (§ 5.2.2.1).

278 En termes d'acte de langage, d'éléments linguistiques requis et de nombre de mots à produire (70-100) pour accomplir la tâche.

Dans la séance 2 de la session B de traitement qui a eu lieu la semaine successive, les apprenants ont révisé et réécrit les textes B suivant les mêmes consignes de la session A, que nous avons exposées au paragraphe ci-dessus (§ 5.2.2.1).

### **5.3. 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 de la durée de 101 minutes 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 de traitement) des textes écrits pendant la première session des deux séances de traitement (Réécriture A et Réécriture B, RA et RB).

### **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 (voir la conclusion du chapitre 2) ; des solutions qui devaient, en 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, assez aisément, des données comparables et suffisantes pour vérifier les hypothèses formulées. Comme le met en évidence le tableau ci-dessous (Tableau 9), qui montre la correspondance entre les objectifs visés et les données recueillies, ce corpus respecte les critères de fiabilité, faisabilité et représentativité (voir Causa, 2018).

Tableau 9. Tableau synoptique des objectifs de la recherche et des données recueillies.

Objectifs ➔	Observer les effets du feedback direct et indirect correctif sur la réécriture du texte et identifier la technique la plus efficace à cette fin. (QR1a et 1b)	Observer les effets de l'élaboration de la correction par les apprenants sur la réécriture du texte et son lien avec le type de feedback reçu. (QR2a et 2b)	Observer les effets du feedback correctif direct et indirect sur l'acquisition linguistique et identifier la technique la plus efficace à cette fin (QR 3a et 3b)	Observer l'efficacité du feedback direct et indirect selon le type d'écart produit. (QR4)
Données ⬇				
PE1 et PO1 PE2 et PO2 PE3 et PO3			X	X
TA et RA TB et RB	X	X		X
Rév. A et Rév. B		X		



## Chapitre 6

### Méthodologie d'analyse

Différentes démarches, que nous présenterons dans le détail dans ce chapitre, ont été suivies pour analyser les données récoltées.

Une fois les données relatives aux textes, révisions et réécritures et aux productions écrites et orales du pré-test et du post-test recueillies, nous avons analysé les performances des trois groupes (GFD, GFI, GC, voir § 5.1.2). Ainsi, s'agissant de données mesurables et quantifiables, une analyse quantitative a été conduite pour observer :

- 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 corrective la plus efficace pour l'amélioration générale de la correction de 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 (voir § 5.1.2). Cela nous a permis d'observer l'impact du niveau d'engagement sur l'assimilation du feedback.

Pour finir, pour mieux interpréter les résultats relatifs à la performance des trois groupes, et observer de plus près les effets des deux techniques correctives, nous avons effectué des études de cas (ch. 8). Nous avons ainsi sélectionné un binôme d'apprenants dans chaque groupe. Leurs productions ont été examinées de manière plus approfondie par une analyse quantitative et qualitative concernant leurs profils biographiques et linguistiques, les erreurs produites, leur engagement dans la révision du texte ainsi que leurs résultats dans la réécriture et dans les post-tests.

## 6.1. Méthodologie d'analyse des performances des trois groupes

L'analyse des données relatives aux performances générales des trois groupes – groupe feedback direct (GFD), groupe feedback indirect (GFI) et groupe de contrôle (GC) – s'est fondée sur les questions posées en amont (cf. § 3.2), questions que nous allons reprendre en expliquant, pour chacune, la méthode d'analyse adoptée pour y répondre.

Les modèles suivis pour le choix des procédures d'analyse des données à mettre en place ont été : pour les questions 1 et 2, l'étude de Storch et Wigglesworth (2010) adoptée également pour la conception du protocole d'enquête (voir § 5.1.1.). Néanmoins, comme déjà expliqué en § 5.1.1., cette étude ne prend pas en compte les effets du feedback correctif sur l'acquisition linguistique (question 3 de notre recherche) ni le rapport entre feedback correctif et type d'erreur produite (question 4, voir § 3.2). Ainsi, pour répondre à la question 3 nous avons dû concevoir la procédure d'analyse en prenant modèle sur d'autres auteurs dont Ellis (2006)<sup>279</sup>. Pour analyser les erreurs produites par les apprenants et notamment pour répondre à la question 4, nous avons adopté le modèle d'analyse des erreurs présenté en § 1.4 que nous avons conçu nous inspirant des modèles de Corder (1974), Ellis (1994), James (1998)<sup>280</sup>.

### 6.1.1. Question de recherche 1

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

*1b) Quelle technique corrective est 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, ce que nous pourrions également qualifier, de manière plus neutre dans cette recherche, d'écarts. Pour ce faire, nous avons suivi la démarche exposée en § 1.4 : pour chaque énoncé du texte nous avons observé le respect des règles grammaticales (morphologiques, lexicales, syntaxiques et orthographiques) de la langue cible et sa pertinence par rapport au contexte de production, c'est-à-dire s'il correspond à ce qu'un locuteur natif aurait produit. Nous avons ainsi produit une reconstruction correcte de l'énoncé en question en langue cible, à partir de l'énoncé

279 Plus de détails sur la procédure d'analyse seront donnés en § 6.1.3.

280 Voir Chapitre 1.

erroné de l'apprenant. Cette démarche nous a permis de relever dans chaque texte le nombre total d'erreurs.

Ainsi, par exemple (8), dans le TA du binôme 1 du GFD nous avons identifié 15 erreurs<sup>281</sup>.

Exemple (8) : TA du binôme 1 (GFD)

*E' 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'e 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.*

Ensuite, pour observer si le feedback avait produit des effets dans la réécriture du texte, s'agissant du même texte<sup>282</sup>, nous avons pu comparer les erreurs présentes dans les TA avec celles des RA. Notamment, suivant le modèle de Storch et Wigglesworth (2010)<sup>283</sup>, 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 (9), nous avons comparé le TA avec la RA du binôme 1 du GFD. Comme le montre l'Exemple (2) ci-dessous, sur 15 erreurs du TA, dans la RA : 7 erreurs (donc 46,7 % des erreurs du TA) ont été corrigées ; 8 erreurs (46,7%) ne l'ont pas été.

Exemple (9) : RA du binôme 1 (GFD)

*E' 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 sveglio (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  $\chi^2$  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

281 Nous avons souligné les erreurs dans le texte.

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

283 Voir § 5.1.1.

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.

### 6.1.2. Question de recherche 2

2a) *Quels sont les effets de la manière dont les apprenants élaborent la correction sur la réécriture du texte ?*

2b) *Quelle est le relation entre le type de feedback reçu et la manière dont les apprenants élaborent la correction ?*

Comme annoncé en § 6.1., pour répondre à ces questions nous avons suivi le modèle de Storch et Wigglesworth (2010) et nous avons tout d'abord transcrit (voir annexes 18, 19 et 20 dans le volume 2) les vingt-cinq enregistrements des interactions entre les apprenants au cours de la révision du texte (voir § 5.1.2) .

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)<sup>284</sup>, c'est-à-dire les séquences discursives ayant pour objet des éléments de la langue cible (voir § 2.6.2), comme le montre l'extrait suivant :

Exemple (10)<sup>285</sup>

- 1 Val : attends (.) c'est quoi *testimonianza* ?
- 2 Van : une témoignage

Ici, suite à la demande de Val (tour 1), Van explique la signification du mot *testimonianza* en le traduisant en français (*témoignage*, tour 2).

284 *Language Related Episodes (LRE)* cf. Storch et Wigglesworth, 2010.

285 Exemple extrait de la révision A du binôme 14 (GC).

Les auteures que nous avons pris comme modèle se limitaient à effectuer une distinction entre ELL dans lesquels les apprenants montraient un niveau d'engagement minimal, lorsque ils lisaient simplement la correction, et ELL dans lesquels les apprenants montraient un engagement élevé, faisant des propositions, donnant des explications ou produisant des commentaires qui montraient qu'ils avaient compris le feedback reçu<sup>286</sup>. Néanmoins, observant les ELL produites par nos informateurs, nous nous sommes aperçue que cette distinction binaire était trop vague et ne permettait pas de rendre vraiment compte des différents comportements des apprenants au cours de l'élaboration du feedback. Pour cette raison, nous avons réalisé une classification plus détaillée de ces comportements. Ainsi, dans chaque ELL, nous avons également retracé les épisodes de :

- Repérage (R) de l'erreur, comme dans l'exemple (11) où Jos constate avoir fait une faute :

Exemple (11)<sup>287</sup>

1 Jos : *dall'albero*<sup>288</sup> (.) j'ai fait une faute

- Commentaires (C) : quand les apprenants produisent des commentaires sur l'élément linguistique objet de la correction/négociation. Par exemple, dans l'extrait ci-dessous Juli explique la règle d'après laquelle en italien il ne faut pas mettre d'apostrophe à l'article indéfini masculin *un*.

Exemple (12)<sup>289</sup>

1 Juli : *un abito*<sup>290</sup> (.) *abito* c'est masculin faut pas mettre l'apostrophe

2 Jule : oui

- Discussion (D) : quand les apprenants échangent plusieurs tours de parole autour du phénomène linguistique en objet. Comme dans l'exemple (13) 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*<sup>291</sup>).

Exemple (13)<sup>292</sup>

1 Juli : deux l apostrophe *inizio* (.) c'est féminin ?

2 Jule : bah non il y a une voyelle (.) c'est pour ça

286 Voir § 2.6.2.

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

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

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

290 Une robe.

291 Au début.

292 *Idem*.

- 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 al (.) a l
- 8 Jule : oui t'as raison
- 9 Juli : on va tester

L'analyse du niveau d'engagement comporte une forte composante de subjectivité car le jugement de l'évaluateur rentre nécessairement en jeu. Pour pouvoir mettre le niveau d'engagement en relation avec les résultats des apprenants dans la réécriture du texte et avec le type de feedback reçu, nous avons essayé de le mesurer de manière plus objective. Pour ce faire, nous avons décidé d'attribuer des points à chaque type de ELL identifié. Nous avons ainsi accordé 1 point pour chaque ELL. À cela nous avons ajouté 0,5 point respectivement pour le Repérage (R), les Commentaires (C), la Discussion (D).

Le tableau suivant montre les différents types de ELL qui ont été repérés dans le corpus et le score attribué.

*Tableau 10. Classification et points ELL.*

Type de ELL	Points
ELL	1
ELLR	1,5
ELLD	1,5
ELLC	1,5
ELLCD	2
ELLRC	2
ELLRD	2
ELLRCD	2,5

Ce calcul a conduit à assigner à chaque binôme d'apprenants une notation relative à leur niveau d'engagement pour chacune des deux séances de révision et réécriture du texte au cours du traitement. Sur cette base, nous avons réparti les révisions effectuées par les binômes d'apprenants en : révisions dans lesquelles les apprenants ont montré un niveau d'engagement élevé et révisions où ils ont montré un niveau d'engagement faible. Pour ce faire, nous avons calculé la moyenne entre les notations obtenues par les quinze binômes d'apprenants. Les binômes d'apprenants qui ont obtenu une notation au-dessous de la moyenne ont été considérés comme binômes ayant montré un niveau d'engagement minimal dans la révision,

les binômes qui ont obtenu une notation supérieure à la moyenne du groupe ont été considérés comme binômes ayant montré un niveau d'engagement élevé.

Pour analyser la relation entre la manière dont les apprenants révisent le texte et la 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<sup>293</sup> dans la révision avec ceux des apprenants ayant montré un niveau d'engagement minimal<sup>294</sup>. Nous avons ainsi identifié le groupe qui avait obtenu les meilleurs résultats dans la réécriture.

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

Afin d'établir quelle est 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. Ainsi, pour chaque groupe, nous avons calculé :

- le nombre total de ELL produits<sup>295</sup> (N°ELL Tot.) ;
- le nombre de ELL simples (N°ELL) sans repérage de l'erreur, commentaires ou discussion ;
- le nombre d'épisodes contenant le repérage de l'erreur<sup>296</sup> (N°ELL-R-) ;
- le nombre d'épisodes contenant des commentaires<sup>297</sup> (N°ELL-C-) ;
- le nombre d'épisodes contenant la discussion/négociation<sup>298</sup> (N°ELL-D-).

Nous avons ensuite conduit une analyse qualitative et décrit et comparé les comportements des apprenants des trois groupes au cours de la révision du texte.

### 6.1.3. Question de recherche 3

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

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

293 Ceux qui avaient obtenu une notation supérieure à la moyenne de l'échantillon de référence.

294 Ceux qui avaient obtenu une notation inférieure à la moyenne de l'échantillon de référence.

295 Ce qui inclut ELL simples, ELLR, ELLD, ELLC, ELLCD, ELLRC, ELLRD, ELLRCD.

296 Ce qui inclut ELLR, ELLRC, ELLRD, ELLRCD.

297 Ce qui inclut ELLC, ELLCD, ELLRC, ELLRCD.

298 Ce qui comprend les ELLD, ELLCD, ELLRD, ELLRCD.

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 critère a), 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 et 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 acquisitionnelle<sup>299</sup>, 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)<sup>300</sup>. 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 délivré<sup>301</sup>, ont adopté uniquement le critère b. Nous aussi, dans notre 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 même procédure expliquée en § 1.4., 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

299 Voir par exemple Ellis, Lowen et Erlam (2006), Grassi et Mangiarini (2010), entre autres.

300 Voir § 2.4.2.

301 Voir par exemple Ferris (2010) ; Storch (2012), Van Beuningen et al. (2008, 2012), entre autres.



mots – des apprenants des trois groupes dans le pré-test avec ceux du post-test immédiat et du post-test différé.

Ainsi, pour observer le 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 PE1<sup>302</sup> (%ErPE1) et pour PE2 (%ErPE2). Ensuite nous avons calculé la variation relative (ou taux d'évolution)<sup>303</sup> entre la valeur finale (%ErPE2) et celle 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.

La variation relative<sup>304</sup> 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 valeurs de départ différents. 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 a 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 %<sup>305</sup> dans les deux groupes.

Le même calcul a été effectué pour comparer la production orale du pré-test (PO1) et du post-test immédiat (PO2).

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 différé<sup>306</sup>.

Dans les deux cas, pour identifier la technique correctrice qui entraîne une diminution plus importante du pourcentage d'erreurs dans les nouveaux textes écrits et oraux produits, les

302 PE1 = production écrite du pré-test.

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

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

305 Variation relative dans le groupe 1:  $[(5,00 \% - 10,00 \%) : 10,00 \%) \times 100 = - 50,00 \%$ . Variation relative dans le groupe 2 :  $[(10,00 \% - 20,00 \%) : 20,00 \%) \times 100 = - 50,00 \%$ .

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

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 des informateurs dans l'échantillon de référence, son résultat aurait été peu fiable.

#### 6.1.4. 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 § 1.4. 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 effectué la classification des erreurs par rapport aux écarts de la norme de la langue cible objectivement observables<sup>307</sup>. Les catégories adoptées pour la classification n'ont pas été établies a priori mais sur la base des erreurs effectivement repérées dans les textes des apprenants. Nous avons ensuite procédé à une analyse combinant les taxonomies mentionnées en § 1.4 concernant les catégories linguistiques et les stratégies de surface.

Du point de vue linguistique, nous avons réparti les erreurs dans les trois macro-catégories :

- morphosyntaxe (MS) ;
- lexique (L) ;
- orthographe (O).

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 différentes des erreurs de différentes natures : verbes, articles, pronoms, prépositions, etc. Quant à la catégorie lexique, elle inclut les erreurs de sélection du mot approprié dans un contexte donné et la catégorie orthographe comprend les mots mal orthographiés.

307 Notre référence pour l'identification des catégories linguistiques a été la deuxième édition de 2005 de la *Grammatica Italiana* de L. Serianni (voir § 1.4).

Pour les stratégies de surface, nous nous sommes fondée sur celles proposées par Dulay, Burt et Krashen (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 11. Catégories d'erreurs produites.

Catégorie	Description	Exemple	Occurrences
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

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	<i>(erreurs n'ayant plus de 2 occurrences)</i>	25
L	sélection du mot approprié	Arturo *si rende alla festa (Arturo va alla festa)	152
O	mot mal orthographié	*gato (gatto)	345
			<b>Total 1486</b>

Nous avons ainsi analysé si le pourcentage d'erreurs appartenant à une catégorie précise<sup>308</sup> 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 pre-test (PE1 et PO1) et des post-tests immédiat (PE2 et PO2) et différé (PE3 et PO3).

En ce qui concerne le premier point, suivant la procédure décrite ci-dessus, 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<sup>309</sup>.

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

308 Les macro-catégories de morphosyntaxe, lexicale, orthographe.

309 Pour un rappel du protocole d'enquête voir § 5.1.2

compte la catégorie dont le pourcentage d'erreurs corrigées est majeur 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 la seconde étape, 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 mêmes catégories (MS, L et O)

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.

## **6.2. Analyse des études de cas**

Pour observer de plus près les effets des deux techniques correctives, nous avons décidé d'effectuer des études de cas. Nous avons ainsi sélectionné un binôme d'apprenants dans chaque groupe. Pour le choix des binômes sur lesquels conduire les études de cas, nous nous sommes basée essentiellement sur leur niveau de compétence en LC, sélectionnant les apprenants ayant un niveau correspondant au niveau global du groupe et les apprenants plus avancés, afin de pouvoir comparer leurs résultats et leur manière de réagir au feedback.

Les productions de ces apprenants ont été analysées de manière fine à travers une analyse quantitative et qualitative concernant différents aspects que nous allons mentionner ci-dessous :

- les réponses au questionnaire ;
- les deux textes écrits en binômes (TA et TB) et les respectives réécritures (RA et RB) dans la phase de traitement avec le feedback ;
- les productions écrites et orales individuelles du pré-test et des post-test immédiats et différés.
- les enregistrements des interactions entre les apprenants dans la phase de révision des textes.

Grâce au questionnaire, sur la base des réponses fournies, nous avons retracé et décrit le profil biographique et linguistique de chaque apprenant sélectionné : l'âge, les langues de son répertoire verbal, le niveau de compétence en italien, la motivation dans l'apprentissage et les situations d'emploi de cette langue. Nous avons par la suite observé la relation entre ces éléments, notamment la motivation, les situations d'emploi de la langue apprise<sup>310</sup>, la manière des apprenants d'élaborer le feedback et leurs résultats dans la réécriture du texte et dans les productions successives.

L'analyse s'est faite à partir des textes produits en binômes dans la phase de traitement avec le feedback. Une fois les erreurs identifiées, elles ont été décrites selon la stratégie de surface et la catégorie linguistique utilisées (§ 1.4), ensuite nous avons identifié leur source.

Pour distinguer les différentes sources des erreurs, nous nous sommes appuyée sur les informations fournies par les apprenants relatives aux langues de leur répertoire verbal, particulièrement le français (L1 dans la plupart des cas) et l'anglais (première LV).

Pour chaque texte nous avons ensuite analysé l'enregistrement effectué dans la phase de révision (Rév.A ; Rév.B). Nous avons suivi la procédure décrite en § 6.1.2 et nous avons identifié les Épisodes Liés à la Langue (ELL) et en particulier les épisodes de Repérage (R) de l'erreur, Commentaires (C) sur l'erreur, Discussion (D) entre les apprenants, en assignant à chaque épisode un score, ce qui nous a permis d'avoir une idée du niveau d'engagement global des apprenants dans la révision du texte<sup>311</sup>. Nous avons mis en relation chaque ELL

310 Comme nous l'avons expliqué en § 4.2, ces facteurs sont susceptibles d'influencer l'engagement des apprenants dans l'apprentissage ainsi que leurs résultats.

311 Si le score total des ELL produits dans l'enregistrement était en dessous de la moyenne de l'échantillon, le niveau d'engagement a été considéré minimal ; en dessus de la moyenne il a été considéré comme élevé (voir §6.2.1).

avec l'erreur à laquelle il se réfère et à sa catégorie<sup>312</sup> pour voir si le feedback sur des erreurs de différentes natures est élaboré de manière différente par les apprenants.

S'agissant de révisions effectuées en binômes, nous avons également observé, de manière globale, le *pattern* d'interaction entre les apprenants qui peut, lui aussi, affecter la manière dont les apprenants élaborent la correction. Pour ce faire, nous avons pris comme repère la classification faite par Storch (2002) sur la base de deux critères : égalité dans le contrôle de la tâche ; et réciprocité, c'est-à-dire la capacité d'accepter les opinions du partenaire. L'auteure distingue quatre modalités principales d'interaction, à savoir :

- collaborative : où les niveaux de réciprocité et d'égalité sont élevés ;
- dominant/dominant : où le niveau d'égalité est élevé mais celui de réciprocité est bas ;
- dominant/passif : où les niveaux d'égalité et de réciprocité sont bas ;
- expert/novice : où le niveau de réciprocité est bas mais celui d'égalité élevé.

D'après l'auteure, les *patterns* collaboratif et expert/novice mènent les apprenants à un échange dialogique constructif sur les questions linguistiques, et créent plus d'opportunités pour négocier le sens entre les participants et, en conséquence, plus d'opportunités d'acquisition linguistique que les modalités dominant/dominant et dominant/passif, qui ne favorisent pas le dialogue et la confrontation entre les membres du binôme.

La troisième étape a consisté en l'analyse des réécritures (RA et RB) en mettant en relation les erreurs présentes dans les textes, les erreurs dont les apprenants discutent pendant la révision et les erreurs corrigées dans la réécriture. Cela a permis d'observer le rapport entre l'erreur produite, la manière dont la correction est élaborée et son effet dans la réécriture du texte.

La dernière étape a eu comme objectif d'observer l'état de l'interlangue de chaque apprenant en prenant en compte leurs productions écrites et orales individuelles dans les différents moments de l'expérimentation (pré-test, post-test immédiat, post-test différé).

Pour décrire l'état de l'interlangue des apprenants, nous nous sommes inspirée d'une partie de la grille élaborée par Pallotti (2017)<sup>313</sup> que nous avons traduit dans le Tableau 12.

312 Les sous-catégories de Morphosyntaxe (MS), Lexique (L) ou Orthographe (O), voir § 6.1.4.

313 Elle a été conçue pour guider l'observation de différents éléments de la compétence communicative (fluence et efficacité communicationnelle) et de la compétence linguistique (lexique, système nominal, système verbal, syntaxe). Puisque nous avons fourni le feedback sur les aspects plus purement linguistiques, c'est cette partie de la grille que nous avons utilisé comme repère.

Tableau 12. Grille pour l'analyse de l'interlangue de Pallotti(2017).<sup>314</sup>

<b>Grille pour l'analyse de l'interlangue</b>	
<p><i>Quels sont les aspects systématiques? Quelles régularités émergent? Qu'est-ce que les apprenants peuvent faire? Ce n'est pas une liste d'éléments à cocher avec simple oui et non, mais un guide pour effectuer une analyse et une réflexion systématiques.</i></p>	
<b>Système nominal</b>	<p><b>Morphologie du nom et de l'adjectif</b> : observez la flexion des noms et des adjectifs par genre (masculin et féminin) et nombre (singulier et pluriel).                      NB. La flexion par numéro a un sens (cela dépend du nombre de référents) alors que le genre est presque toujours arbitraire et doit être appris par cœur.                      Les noms qui se terminent par <i>-e</i> posent des problèmes particuliers car ils peuvent être tant masculins que féminins.                      Emploi du :                      - singulier : masculin et féminin?                      - pluriel : masculin et féminin?                      - genre des noms en <i>-e</i>?                      - stratégies basées sur la morphologie dérivationnelle pour attribuer le genre (par exemple, si le nom se termine par <i>-zione</i> = fem ;                      si le nom se termine par <i>-tore</i> = masc)</p>
	<p><b>Construction du syntagme nominal</b> : comment l'accord de genre et de nombre se manifeste-t-il? Quels éléments - par exemple articles, démonstratifs, possessifs, adjectifs - contribuent à créer le syntagme nominal (ex : les enfants intelligents, les jolies filles, le cercle jaune, etc.)                      NB. L'accord peut être correct même avec une attribution de genre incorrecte (<i>*la nostra problema</i>) ou avec des noms inventés (<i>i nostri *aiutatori</i>).                      Autre que l'article, il existe différents types de déterminants : quantificateurs (un crayon, plusieurs couleurs), des chiffres (trois, cinq chats), possessifs (son sac à dos, leurs sacs), démonstratifs (cette fille, ce livre).                      Observez :                      - l'accord entre l'article et le nom (l'enfant, les couteaux) ;                      - l'accord entre le nom et l'adjectif (enfant joyeux, couteaux jaunes) ;                      - l'accord entre l'article, le nom, l'adjectif (l'enfant joyeux, les couteaux jaunes) ;                      - l'accord dans les syntagmes singuliers ;                      - l'accord dans les syntagmes pluriels ;                      - l'emploi des démonstratifs ;                      - l'emploi des possessifs.</p>
	<p><b>Les pronoms</b> : quelles formes pronominales sont utilisées?                      Observez la présence et l'emploi :                      -des pronoms toniques (<i>io, tu, lui, lei, noi ...</i>) ;                      - des pronoms atones ou clitiques, qui peuvent être directs (me, te, lo, la, li) et indirects (<i>mi, ti, gli, le, ci, vi, gli</i>) ;                      - la position des pronoms clitiques par rapport au verbe (<i>*voglio lo vedere</i>) ;                      - des pronoms combinés (<i>glielo, ce li, me la</i>).</p>
<b>Système verbal</b>	<p><b>Conjugaison du verbe</b> : comment les différentes personnes sont-elles exprimées ? Avec une forme fixe, avec plusieurs formes ou avec tout le paradigme verbal ?                      - Le verbe est-il fléchi ?                      - Comment ? Certaines personnes ou toutes les personnes ?</p>
	<p><b>Temps, aspects et modes du verbe</b> : comment les notions de temps, de mode et d'aspect sont-elles exprimées ? Quels temps, modes et aspects du système verbal italien sont employés (si la situation de communication l'exige) ?</p>

314 Traduit par Pallotti, 2017.



	<p>Y a-t-il des formes créatives et idiosyncratiques pour la conjugaison du verbe ? Par exemple, des périphrases comme <i>*ero mangia</i>, <i>*avevo credo</i> ou sur-extensions comme <i>*l'ho spegnuto</i>, <i>*lui metté</i>.</p> <p>L'apprenant conjugue-t-il régulièrement des verbes irréguliers ou inventés? Par exemple <i>*loro leggiono</i>, <i>*lei anda</i>, <i>*io speranzo</i>.</p>
<b>Syntaxe</b>	<p><b>Ordre des mots dans différents types de construction</b> : comment les phrases sont-elles construites ? Selon l'ordre sujet-verbe-complément ou avec des ordres plus complexes ?</p> <p>Par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- sujet post-verbal (<i>è arrivato Mario</i>)</li> <li>- dislocations (<i>non l'ho visto, il libro</i>)</li> </ul>
	<p><b>Subordination</b> : l'apprenant utilise-t-il des subordonnés ? Lesquelles ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- subordonnés simples (causales, temporelles, finales) ;</li> <li>- subordonnées plus complexes (relatives, hypothétiques, concessives) (si requises par la situation communicative)</li> </ul>
	<p><b>Formules</b> : l'apprenant utilise-t-il des formules fixes, c'est-à-dire des morceaux de phrase appris par cœur comme un seul mot (par exemple, <i>come si chiama</i>, <i>come stai</i>, <i>non so</i>, etc.) ?</p> <p>Observez l'amplitude, la variété et l'adéquation de ces formules.</p>
	<p><b>Négation</b> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- no + X (<i>*no mangiare questo</i>, <i>*no pane</i>) ;</li> <li>- non + X (<i>non mangio questo</i>, <i>non c'è il pane</i>) ;</li> <li>- non ... mica, neanche ... (<i>non ha mica detto così</i>, <i>non ha neanche un soldo</i>) ;</li> <li>- avec indéfinis (<i>niente</i>, <i>nessuno</i> ...).</li> </ul>
<b>Lexique</b>	<p><b>Variété et richesse</b> : l'apprenant utilise-t-il un lexique varié ? La terminologie est-elle exacte? Quels exemples peuvent être cités de mots particulièrement recherchés, appropriés dans leur contenu et registre ?</p>
	<p><b>Emploi de stratégies communicatives pour compenser des lacunes lexicales</b> : l'apprenant utilise-t-il des stratégies de communication particulières pour compenser le manque de termes spécifiques ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- périphrase (la maison des abeilles, l'animal qui saute) ;</li> <li>- création imaginative (ex : <i>camionaio</i>) ;</li> <li>- approximation (ex : crayon pour dire marqueur ; verre pour dire pot) ;</li> <li>- demande de clarification/aide à l'enseignant.</li> </ul>

Par rapport à la grille ci-dessus, nous avons apporté quelques modifications : nous avons commencé l'analyse des productions des apprenants par l'observation de leur emploi du lexique considérant que, surtout pour les apprenants débutants, le lexique représente la voie d'accès la plus directe à la LE (cf. Cuq et Gruca, 2005). Nous avons ensuite ajouté la catégorie de l'orthographe car un nombre considérable d'erreurs produites par nos informateurs concernaient cette catégorie linguistique. Nous avons ainsi observé si les apprenants étaient en mesure d'orthographier correctement les mots et/ou s'il y avait des dysgraphies récurrentes dans la production de certains graphèmes. Suivant la grille de Pallotti (*op. cit.*) nous avons ensuite analysé la morphologie nominale et verbale, et la syntaxe.

L'intérêt de cette grille réside dans le fait que les questions formulées guident l'observateur dans le repérage des aspects systématiques et des régularités de l'interlangue des apprenants. Cela a permis d'observer la systématisme des erreurs dans chaque production et dans l'ensemble des productions (écrites et orales du pré-test et des post-tests) 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 linguistique<sup>315</sup> en nous appuyant sur les catégories élaborées par Corder et illustrées en § 1.3.1.2.

Nous avons observé si une évolution différente entre les productions du pré-test et celles des deux post-test se produisait selon le groupe d'appartenance (GFD, GFI, GC) de l'apprenant.

De surcroît, lorsque possible - c'est-à-dire lorsqu'il y a eu des occurrences de la même forme linguistique qui avait été objet de correction par le feedback au cours du traitement, tant dans le pré-test que dans les post-tests<sup>316</sup> – nous avons observé si cette forme était employée de manière plus correcte suite au feedback reçu. Une attention particulière a été portée à la distinction entre structures linguistiques dites « traitables », (celles gouvernées par des règles plus ou moins stables) et structures qualifiées de « non traitables » (plus idiosyncratiques, voir § 2.4.1). Ainsi, à l'intérieur de la macro-catégorie d'erreurs de morphosyntaxe nous avons effectué une comparaison ultérieure, observant les effets des deux feedbacks sur les erreurs relatives aux prépositions, structure linguistique « non traitable », et sur celles concernant la concordance de genre et nombre, qui peut être considérée comme une catégorie d'erreurs « traitables »<sup>317</sup>.

## Observations conclusives

La présentation du modèle élaboré et des différentes phases de la récolte des données empiriques montre clairement que nous avons adopté une approche méthodologique combinée à la fois qualitative observationnelle et quantitative et expérimentale<sup>318</sup>. Cette approche combinée nous a semblé nécessaire pour avoir – tant que faire se peut – une vision

315 Pour décrire l'interlangue il est en effet essentiel de savoir non seulement ce que l'apprenant n'arrive pas à faire, mais ce qu'il sait (déjà) faire : l'erreur, prise individuellement et isolément, ne fournit aucune indication sur ce qu'un apprenant a appris dans la L2, ni sur la manière dont il organise ses nouvelles connaissances. Seule la prise en compte de contextes interlinguaux plus vastes peut aider à mieux comprendre la nature de l'erreur et seules des études longitudinales peuvent aider à comprendre comment celle-ci se développe dans le temps, en d'autres termes comment se déroule le processus d'acquisition.

316 Toutefois, en s'agissant de textes différents, il se peut que la comparaison n'ait pas été toujours possible.

317 Pour faciliter la comparaison, les erreurs de sélection, omission et ajout de la préposition (voir tableau X) ont été regroupées sous la catégorie « prépositions », tandis que les erreurs de concordance du genre et celles de concordance du nombre ont été regroupées sous la catégorie « concordance ».

318 Tout en sachant que la dichotomie qualitatif/quantitatif s'avère problématique. Les deux approches sont en fait hétérogènes et il est assez rare qu'une recherche réponde exclusivement aux caractéristiques d'une approche plutôt que de l'autre (voir Pallotti, 2016).

exhaustive du phénomène analysé et récolter des données de différentes natures mais complémentaires. Ainsi, dans un premier temps dans la pré-enquête (chapitre 4), nous avons adopté une approche que nous pouvons définir d'essentiellement qualitative et observationnelle qui s'adaptait mieux à recueillir des données descriptives préliminaires sur le contexte d'enseignement de la langue, ainsi que sur le profil biographique et linguistique des apprenants.

Toutefois, la didactique des langues étant de par sa nature interventionniste (voir Causa, 2018), une approche plus résolument quantitative et expérimentale a été adoptée pour recueillir des données mesurables et quantifiables visant à examiner les effets du feedback sur les productions des apprenants (chapitre 5).

Soignant en amont la constitution du protocole d'enquête, nous avons ainsi pu recueillir un corpus de données qui respecte les critères fondamentaux de fiabilité, faisabilité et représentativité. L'analyse de ces données, au moyen de procédures que nous avons exposées au chapitre 6, nous permettra de vérifier les hypothèses formulées en amont (§ 3.2.). Cette analyse fera l'objet de la prochaine Partie III de la thèse.

## **Partie III**

### **Analyse qualitative et quantitative du corpus de référence**

Dans cette troisième et dernière partie nous analysons et discutons les données recueillies (voir chapitre 5).

Dans un premier temps (chapitre 7), en suivant les questions de recherche formulées en amont (voir § 3.2), nous présenterons les résultats des trois groupes (GFD, GFI et GC) dans la révision et la réécriture du texte au cours du traitement par le feedback, ainsi que dans les productions écrites et orales successives du post-test immédiat et différé. Une attention particulière sera portée à l'analyse du degré d'engagement montré par les apprenants pendant la révision des textes, et aux types d'erreurs produites.

Pour mieux interpréter les résultats des trois groupes, dans le chapitre 8 nous montrerons plus en détail la performance, le long de l'expérimentation, des apprenants appartenant aux trois binômes sélectionnés pour les études de cas (voir § 6.2).

Cela nous permettra d'aboutir à des conclusions plus fiables sur les effets des deux techniques de feedback correctif analysées dans les trois groupes observés, et de dégager des pistes pédagogiques visant l'amélioration des techniques de correction dans l'enseignement des langues (chapitre 9).

## Chapitre 7

### 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 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<sup>319</sup>). 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.

#### 7.1 Question de recherche n° 1

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 n° 1a et 1b suivantes :

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

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

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

##### 7.1.1 La session A

Pour répondre à ces questions (1a et 1b), nous le rappelons<sup>320</sup>, 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

319 Pour un rappel du protocole d'enquête voir le Chapitre 5 et notamment § 5.1.2.

320 Pour plus de détails sur les procédures d'analyse voir le Chapitre 6 et notamment § 6.1.

produits en binôme et le pourcentage d'erreurs corrigées (EC) dans les réécritures effectuées par ces mêmes binômes.

*Tableau 13. Résultats de GFD, GFI, GC sur la réécriture du texte A.*

<b>Groupe</b>	<b>Tot. Err.</b>	<b>EC</b>	<b>%EC</b>
<b>GFD</b>	70	34	48,60 %
<b>GFI</b>	71	51	71,80 %
<b>GC</b>	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 majeur 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  $\chi^2$ . 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.

### **7.1.2 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 14. Résultats de GFD, GFI, GC sur la réécriture du texte B.*

<b>Groupe</b>	<b>Tot. Err.</b>	<b>EC</b>	<b>%EC</b>
<b>GFD</b>	45	27	60,00 %
<b>GFI</b>	65	40	61,50 %
<b>GC</b>	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  $\chi^2$  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<sup>321</sup>, la différence entre GFD et GFI ( $p= 0,870$ ) n'est pas statistiquement significative.

### 7.1.3 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, ainsi que nous l'avons expliqué au chapitre 2, le feedback a attiré l'attention des apprenants vers 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 le 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 précédents conduits sur l'anglais LE<sup>322</sup> (voir § 2.3.2), 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, comme supposé en § 3.2, 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

321 Si l'on considère que le GFI ne corrige que 1,5 % d'erreurs de plus que le GFD.

322 Fathman et Whalley, 1990 ; Ashwell, 2000 ; Ferris et Roberts, 2001 entre autres.



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, qu'ils aient fait un effort majeur pour les mémoriser. Cela leur aurait permis de corriger un pourcentage d'erreurs majeur et proche de celui du GFI dans la réécriture B.

Par conséquent, nous ne pouvons pas conclure qu'une technique corrective 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, en même temps, d'observer l'impact de la manière dont les apprenants élaborent la correction sur l'efficacité du feedback.

## 7.2 Question de recherche n° 2

Dans les prochains paragraphes nous analyserons la manière dont les informateurs ont élaboré le feedback reçu pour répondre aux questions de recherche suivantes :

*2a) Quels sont les effets de la manière dont les apprenants élaborent la correction sur la réécriture du texte ?*

*2b) Quelle est la relation entre le type de feedback reçu et la manière dont les apprenants élaborent la correction ?*

Nous nous sommes basée sur les enregistrements<sup>323</sup> 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 focalisée en particulier sur le niveau d'engagement montré par les apprenants qui a été analysé suivant la démarche décrite en § 6.1.2. Ainsi, il a été possible d'assigner à chaque binôme d'apprenants une notation relative à leur niveau d'engagement pour chacune des deux séances de révision du texte. La moyenne entre les notations obtenues par les quinze binômes d'apprenants a été de 17,6 points. Les binômes d'apprenants qui ont obtenu une notation au dessous de la moyenne (< 17,6 points) ont été considérés comme binômes ayant

323 Comme nous l'avons expliqué (voir § 4.2.), 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.

un niveau d'engagement minimal, les binômes qui ont obtenu une notation supérieure à la moyenne du groupe (>17,6 points) ont été considérés comme binômes ayant un niveau d'engagement élevé.

D'une manière générale, les apprenants ayant montré un niveau d'engagement élevé sont ceux qui ont produit plus de ELL<sup>324</sup>, et qui, dans la plupart de cas, échangent différents tours de parole pour discuter de la structure linguistique en question (qu'elle soit l'erreur, la correction ou un autre élément de la langue). Souvent, ils montrent avoir compris la nature/l'origine de l'erreur, par exemple en rappelant la règle de la LC qui n'a pas été respectée. S'ils n'ont pas reçu la correction directe, ils font des propositions et des contre-propositions de résolution pour trouver la forme correcte de manière autonome. Ce mouvement est bien illustré dans l'exemple (14) où Juli et Jule ont compris le problème de l'accord : ils essaient de trouver la correction en proposant différentes solutions, en rappelant la règle de l'accord du participe passé avec le complément d'objet direct placé devant le verbe *avoir* (tour 2) et en faisant des comparaisons avec leur LM, le français (tour 7). Ils arrivent enfin à trouver la solution correcte (tour 12).

Exemple (14)<sup>325</sup>

- 1 Juli : *non l'ha trovato*<sup>326</sup> 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 succédé* (.) succédé c'est avec un *e* (.) *les reines se sont succédé* ça devrait s'écrire avec un *e*
- 8 Jule : *se sont succédé* mais c'est le verbe être déjà devant donc ça s'accorde
- 9 Juli : non *se sont succédé* 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*

L'on voit clairement ici que le feedback (dans ce cas 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 met en place (voir § 2.2.1). En plus de cela, il a donné lieu à un épisode de négociation de la forme assez développée à travers lequel les apprenants ont mis ensemble leurs ressources et connaissances pour trouver la solution à l'erreur. Ils l'ont, de ce fait, co-construite dans l'interaction entre pairs. Comme nous l'avons

324 Épisodes Liés à la Langue ayant pour objet un phénomène linguistique, voir § 6.1.2.

325 Exemple extrait de la révision A du binôme 5.

326 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* accordé au féminin auquel le participe passé se réfère.

vu en § 2.2.2 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 faciliter l'acquisition linguistique.

En revanche, les apprenants ayant montré un niveau d'engagement minimal sont ceux qui ont produit moins de ELL. Dans les ELL produits, ils se limitent souvent à prendre connaissance de l'erreur ou de la correction reçue sans réfléchir sur la raison de l'erreur, commenter ou discuter sur cela. Comme dans l'exemple (15), où Mar lit la correction reçue (*hanno invertito*<sup>327</sup>) et l'accepte disant *ok*.

Exemple (15)<sup>328</sup>

- 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* [...]<sup>329</sup>

Dans ce cas, le feedback (direct) a attiré l'attention des apprenants sur la forme linguistique mais n'a pas donné lieu à un épisode approfondi de négociation de la forme ni à la co-construction du savoir comme nous l'avons observé dans l'ELL précédent. Nous pouvons ainsi supposer que ce type d'élaboration de la correction soit moins favorable au développement de compétences en L2 des apprenants.

Pour répondre à la question de recherche 2 et vérifier ces hypothèses, 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.

### 7.2.1. 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 des apprenants – en termes de pourcentage d'erreurs corrigées dans la réécriture A et dans la réécriture B – ayant montré un niveau d'engagement élevé avec ceux des apprenants ayant montré un niveau d'engagement faible.

327 *Hanno invertito* (ils ont inversé) est la correction de l'erreur de choix lexical *hanno investito* (ils ont investi).

328 Exemple extrait de la révision A du binôme 1 (GFD).

329 Jos : [...] (lisant le texte) *un courant d'air qui a inversé les étiquettes*

Mar : *ils ont inversé* (.) *ok* (continuant à lire) *les corps* [...]

### 7.2.1.1 La session A

Les tableaux suivants montrent la répartition des binômes d'apprenants dans les deux groupes : engagement élevé (Tableau 15) et engagement minimal (Tableau 16) ainsi que le pourcentage d'erreurs corrigées dans la RA.

Tableau 15. Résultats du groupe engagement élevé dans la session A.

Groupe	Binôme	Score engagement	Err. TA	EC	% EC
GFD	2	21	11	8	72,70 %
GFD	3	37,5	21	9	42,80 %
GFD	4	41,5	23	10	43,50 %
GFI	5	55	17	15	88,20 %
GFI	6	30,5	10	10	100,00 %
GFI	10	45,5	16	9	56,30 %
<b>Total</b>			<b>98</b>	<b>61</b>	<b>62,30%</b>

Tableau 16. Résultats du groupe engagement minimal dans la session A.

Groupe	Binôme	Score engagement	Err. TA	EC	% EC
GFD	1	11,5	15	7	46,70 %
GFI	8	5	2	1	50,00 %
GC	12	0	22	3	13,60 %
GC	13	4	13	0	0,00 %
GC	14	0	11	3	27,30 %
GC	15	3,5	21	2	9,50 %
<b>Total</b>			<b>84</b>	<b>16</b>	<b>19,10 %</b>

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  $\chi^2$  montre que les différences entre les deux groupes sont statistiquement significatives ( $p=0,001$ ).

### 7.2.1.2 La session B

Les tableaux suivants montrent la répartition des binômes d'apprenants dans le groupe engagement élevé (Tableau 17) et engagement minimal (Tableau 18) et leurs résultats en termes de pourcentage d'erreurs corrigées dans la RB.

*Tableau 17. Résultats du groupe engagement élevé dans la session B.*

Groupe	Binôme	Score engagement	Err. TB	EC	% EC
GFD	4	21,5	9	8	88,90 %
GFI	5	22	7	5	71,40 %
GFI	6	23	5	5	100,00 %
GFI	7	32,5	9	6	66,70 %
GFI	10	24	19	13	68,40 %
GC	11	21,5	25	5	20,00 %
<b>Total</b>			<b>74</b>	<b>42</b>	<b>56,80 %</b>

*Tableau 18. Résultats du groupe engagement minimal dans la session B.*

Groupe	Binôme	Score engagement	Err. TB	EC	% EC
GFD	1	9	13	5	38,50 %
GFD	2	15	20	11	55,00 %
GFD	3	6	3	3	100,00 %
GC	12	0	11	0	0,00 %
GC	13	0	20	2	10,00 %
GC	14	0	11	1	0,00 %
GC	15	9,5	7	4	57,10 %
<b>Total</b>			<b>85</b>	<b>26</b>	<b>30,60%</b>

Comme dans la session A, le groupe qui a montré un engagement élevé dans la révision du texte a corrigé un pourcentage d'erreurs majeur par rapport au groupe ayant montré un niveau d'engagement minimal obtenant, en conséquence de meilleurs résultats dans la réécriture B. Le test du  $\chi^2$  confirme que les différences entre les deux groupes sont statistiquement significatives ( $p=0,001$ ).

Nous pouvons de la sorte affirmer que le niveau d'engagement montré par les apprenants dans la révision du texte a des effets certains sur la réécriture ; notamment un niveau d'engagement élevé porte à des résultats significativement meilleurs.

### 7.2.2 Relation entre l'engagement et le type de feedback reçu

Afin d'établir quelle est la technique corrective 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 (15, 16, 17, 18) dans les paragraphes précédents, nous pouvons constater que :

- les apprenants qui reçoivent du feedback direct montrent parfois un niveau d'engagement élevé (4 révisions sur 8<sup>330</sup>) et parfois un niveau d'engagement faible (les 4 révisions restantes<sup>331</sup>) ;
- les apprenants qui reçoivent du feedback indirect montrent massivement un niveau d'engagement élevé (7 révisions<sup>332</sup>) et un niveau d'engagement faible dans une seule révision<sup>333</sup> ;
- les apprenants du groupe de contrôle montrent un niveau d'engagement minimal dans 8 révisions<sup>334</sup> et un niveau d'engagement élevé dans une seule révision<sup>335</sup>.

D'après ces remarques, il semblerait que la technique corrective 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 quels comportements des apprenants ont déterminé un niveau d'engagement plus ou moins élevé, pour chaque groupe nous avons compté (voir Tableau 19) :

- le nombre total de ELL produits (N° ELL Tot.) ;
- le nombre de ELL simples (N° ELL) concernant des éléments de la LC qui n'ont pas été objet d'erreur sans commentaires ou discussion ;
- le nombre d'épisodes contenant le repérage de l'erreur (N° ELL-R-) ;

330 Révision A des binômes 2, 3 et 4 (voir Tableau 15) ; révision B du binôme 4 (voir Tableau 17).

331 Révision A du binôme 1 (voir Tableau 16) ; révision B des binômes 1, 2 et 3 (voir Tableau 18).

332 Révision A des binômes 5, 6 et 10 (voir Tableau 15) ; révision B des binômes 5, 6, 7 et 10 (voir Tableau 17).

333 Révision A du binôme 8 (voir Tableau 16).

334 Révision A des binômes 12, 13, 14 et 15 (voir Tableau 16) ; révision B des binômes 12, 13, 14 et 15 (voir Tableau 18).

335 Révision B du binôme 11 (voir Tableau 17).

- le nombre d'épisodes contenant des commentaires (N° ELL-C-);
- le nombre d'épisodes contenant les discussions (N° ELL-D-).

Tableau 19. Types de ELL produits dans les trois groupes.

Groupe	N° Err. Tot.	N° ELL Tot.	N° ELL	N° ELL-R-	N° ELL-C-	N° ELL-D-
GFD	115	97	6	89	34	8
GFI	136	130	1	128	56	33
GC	148	27	10	14	4	3

### 7.2.2.1 Le GFD

Les apprenants qui ont reçu le feedback direct ont montré un niveau d'engagement élevé dans la moitié des révisions et un niveau d'engagement minimal dans l'autre moitié. Observant le Tableau 19, nous pouvons remarquer que les apprenants qui ont reçu ce type de feedback produisent 97 ELL. En général, ils lisent le texte avec les corrections, repèrent les erreurs (89 ELL-R-) et acceptent les corrections (comme nous l'avons vu dans l'Exemple 8). Parfois, ils produisent des commentaires sur l'erreur (34 ELL-C-). La plupart de ces commentaires concerne l'orthographe des mots, comme dans l'exemple (9) où les apprenantes, après avoir lu la correction (*all'ospedale*<sup>336</sup>), constatent que l'orthographe correcte de la préposition *all* est avec deux *l*<sup>337</sup> :

Exemple (16)<sup>338</sup>

- 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. Ce sont ces comportements qui contribuent à faire obtenir aux apprenants un score d'engagement élevé (voir § 6.1.2). Par exemple, dans l'extrait (17) ci-dessous Bas se demande pourquoi sa production *sposa*<sup>339</sup> est incorrecte et après avoir lu la correction *sposato*, il comprend qu'il devait utiliser le temps passé :

Exemple (17)<sup>340</sup>

- 1 Bas : pourquoi c'est pas *sposa* ? *sposato* ah pourquoi c'est au passé ?  
2 Enz : oui

336 À l'hôpital.

337 Et pas avec un seul *l*, comme elles l'avaient écrit (*\*al'ospedale*) dans le texte.

338 Exemple extrait de la révision A du binôme 1 (GFD).

339 Il a utilisé le présent du verbe *sposare*, à la 3<sup>e</sup> personne du singulier, au lieu du passé composé .

340 Exemple extrait de la révision A du binôme 2 (GFD).

Ce n'est que rarement qu'ils s'arrêtent pour discuter sur l'erreur commise (8 ELL-D), s'engageant dans de plus longs épisodes de négociation de la forme. Ces comportements contribuent, eux-aussi, à faire obtenir aux apprenants un score d'engagement élevé. Dans l'extrait ci-dessous (Exemple 18) par exemple, les apprenants lisent la correction *elefante* (éléphant) mais ils ne l'acceptent pas immédiatement. Ils échangent plusieurs tours de parole et formulent des hypothèses<sup>341</sup> pour essayer de comprendre pourquoi leur production *elefanto*<sup>342</sup> n'est pas correcte.

Exemple (18<sup>343</sup>)

- 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*<sup>344</sup> (.) 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 (surtout dans les 4 révisions à engagement minimal). 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 pair<sup>345</sup> se produisent. Certains apprenants (ceux qui ont produit les 4 révisions à engagement élevé) de ce groupe s'engagent ainsi activement dans l'élaboration du feedback. Nous pouvons supposer que leur niveau d'engagement plus élevé est lié à des facteurs individuels, entre autres, leur motivation dans l'apprentissage de la langue.

### 7.2.2.2 Le GFI

Comme nous l'avons vu en § 7.2.1, les apprenants qui reçoivent du feedback indirect montrent un niveau d'engagement élevé dans la presque totalité des révisions. La seule

341 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*.

342 L'erreur porte sur la terminaison erronée du mot en *-o* (*elefanto*) au lieu de la terminaison correcte en *-e* (*elefante*).

343 Exemple extrait de la révision A du binôme 3 (GFD).

344 Dans le centre ville.

345 Comme ceux que nous avons analysé dans les exemples (17) et (18).



révision à engagement minimal est la révision A du binôme 8. Examinant cette révision de plus près, il est possible de constater que les apprenants n'avaient commis que deux erreurs dans le texte A et, par conséquent, ils ne produisent que deux ELL (un pour chaque erreur). Dans ces deux ELL, ils repèrent l'erreur, font des commentaires et discutent pour trouver la bonne forme, comme dans l'exemple (19).

Exemple (19)<sup>346</sup>

- 1 Lin : voilà *e tutti sotto l'emozione*<sup>347</sup> (.) mais je comprends pas ce qu'il faut en fait
- 2 Luc : *sotto*
- 3 Lin : ça veut dire tous sous l'émotion
- 4 Luc : peut-être qu'en italien c'est pas comme en français
- 5 Lin : au pire on dit tous dans l'émotion (.) dunque *nell'emozione*<sup>348</sup>
- 6 Luc : c'est mieux ça
- 7 Lin: oui vas-y écris le en bas
- 8 Luc : alors *tutti*=
- 9 Lin :=*nell'*
- 10 Luc : *nel*
- 11 Lin : non non non deux *l*
- 12 Luc : *nell* apostrophe *emozione* (.) oui exactement ça me semble plus correct

Dans cet extrait, pour comprendre l'erreur, les deux apprenants essaient d'établir des parallélismes entre la LC (l'italien) et leur L1 (le français) à travers la traduction (tour 3). Ils supposent que l'erreur est due à l'interférence de leur L1 sur la LC (tour 4) et formulent une proposition de solution (tour 5) qui leur semble la plus viable bien que cela ne corresponde pas encore à la forme correcte en italien (*per l'emozione*). Par ailleurs, il est intéressant de remarquer que cet échange se prolonge sur l'orthographe correcte de la préposition *nell'*<sup>349</sup> (tours de 10 à 12).

Cet extrait montre que les apprenants se sont engagés dans la révision des erreurs commises produisant deux ELL-R-C-D<sup>350</sup>, ce qui correspond à un total de 5 points. Le faible niveau d'engagement (5 < 17,6 points) dans la révision tient au fait que dans cette copie, seules deux erreurs étaient à réviser. La mesure de l'engagement montré par les apprenants est, dans ce cas, influencée par le nombre réduit d'erreurs produites. Néanmoins ce phénomène n'est pas récurrent dans le reste de l'échantillon où généralement plus d'erreurs sont présentes dans les textes, et plusieurs ELL sont produites sur la même erreur.

346 Exemple extrait de la révision A du binôme 8 (GFI).

347 Tous sous l'émotion.

348 Dans l'émotion.

349 *Nell'* (dans l') s'écrit avec deux l et l'apostrophe car la préposition se trouve devant un mot (*emozione*) qui commence par voyelle.

350 Épisodes Liés à la Langue avec Repérage de l'erreur, Commentaires et Discussion (voir § 6.1.2)

Les résultats obtenus nous permettent de montrer que les apprenants qui ont reçu le feedback indirect sont ceux qui produisent plus de ELL (130) par rapport aux deux autres groupes (GFD et GC). Dans la presque totalité de ces ELL, ces apprenants repèrent l'erreur commise (128 ELL-R-) et ouvrent un espace de négociation afin de discuter (33 ELL-D-) et commenter (56 ELL-C) 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 (comme nous l'avons vu dans les Exemples 12, 13 et 14).

Dans l'extrait (20) ci-dessous les apprenants avaient fait une erreur dans la concordance entre le pronom complément indirect (*gli*, masculin de la 3e 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 3e personne du singulier *le*<sup>351</sup>. 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 phrase (*l'abito*<sup>352</sup>, tours 2 et 3), supposent que l'erreur réside dans le fait que le pronom *gli* soit pluriel<sup>353</sup> (tours 6 et 7) et arrivent à la fin à trouver la solution (tour 8).

Exemple (20)<sup>354</sup>

- |   |   |
|---|---|
| 1 | Jule : p (.) <i>pronome</i> <sup>355</sup>  |
| 2 | Juli : c'était quoi le sujet ?  |
| 3 | Jule : c'est <i>l'abito</i>   |
| 4 | Juli : c'est l'abi:   |
| 5 | Jule : mais il y a un seul <i>abito</i>   |
| 6 | Juli : ah <i>gli</i> c'est pluriel ?  |
| 7 | Jule : beh oui  |
| 8 | Juli : <i>le</i> (.) <i>le piaceva</i> <sup>356</sup> ?                           |
| 9 | Jule : je sais pas comment on utilise (.) <i>le piaceva</i> (.) <i>le piaceva</i> |

D'autres fois, ils réfléchissent à la source de l'erreur comme dans l'exemple (20), où les apprenantes commentent l'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).

351 Contrairement au français où le pronom *lui* peut être utilisé tant pour le masculin que pour le féminin.

352 La robe.

353 Ce qui n'est pas le cas, ils le confondent probablement avec l'article masculin pluriel *gli*.

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

355 Pronom.

356 [La robe] lui plaisait.

Exemple (21<sup>357</sup>)

- 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 (33 ELL-D-) 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 (22) nous paraît particulièrement représentatif de ce comportement. Les apprenantes avaient écrit *si traveste \*in*<sup>358</sup> 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).

Exemple (22<sup>359</sup>)

- 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*<sup>360</sup> ?
- 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*

357 Exemple extrait de la révision A du binôme 6 (GFI).

358 Se déguise en.

359 *Idem*.

360 Cip s'enfuit et se déguise dans la chandelle.

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 (voir § 7.1.3). En particulier, dans tous les exemples que nous avons présentés ici, le feedback non seulement attire l'attention des apprenants sur la forme linguistique et notamment sur l'erreur mais donne lieu à des épisodes de négociation de la forme entre les apprenants qui favorisent la co-construction de la connaissance.

### 7.2.2.3 Le GC

Ainsi que le montrent les Tableaux 15 et 16 en § 7.2.1.1 et les Tableaux 17 et 18 en § 7.2.1.2, les apprenants qui ne reçoivent pas de feedback montrent un niveau très faible d'engagement dans presque toutes les révisions<sup>361</sup>. Par conséquent, par rapport aux apprenants des groupes expérimentaux, les apprenants du GC ne produisent que très peu d'ELL (27). Beaucoup de ces épisodes sont des ELL simples, à savoir des épisodes concernant des éléments de la LC qui n'ont pas été objet d'erreur, comme dans l'exemple (10) où suite à la demande de Val (tour 1), Van explique la signification du mot *testimonianza* en le traduisant en français (*témoignage*, tour 2).

Exemple (10)

- 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 : dans nos données nous avons observé 4 ELL-R- sur 146 erreurs commises. Rarement ils produisent des commentaires (4 ELL-C-) ou discutent (3 ELL-D-) d'une erreur ou d'un autre élément de la LC.

Dans les exemples suivants (23, 24, 25 et 26), 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.

Exemple (23)<sup>362</sup>

- 1 Lou : il n'y a pas [d'erreurs<sup>363</sup>]

361 Sauf pour la révision A du binôme 11 dans laquelle les apprenantes, ayant mal compris la consigne, au lieu de réviser et réécrire leur TA tel quel, l'ont développé davantage. La plupart des ELL produits concernent dans ce cas des questions d'orthographe des mots au cours de l'écriture de la nouvelle partie du texte.

362 Exemple extrait de la révision A du binôme 12 (GC).

363 Ndr.

Exemple (24<sup>364</sup>)

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

Exemple (25<sup>365</sup>)

1 Ale : il n'y a pas de fautes

Exemple (26<sup>366</sup>)

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.

### 7.2.3 Synthèse et discussion

L'analyse présentée dans ces paragraphes (§ 7.2.1 et § 7.2.2) nous a permis d'observer la manière dont les apprenants élaborent le feedback et, en conséquent, de mieux comprendre comment le feedback peut promouvoir le développement des compétences des apprenants en L2 et ce qui influence son efficacité.

Comme nous l'avons expliqué au chapitre 2, 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 (voir § 2.2.3).

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<sup>367</sup>. 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, 1996<sup>368</sup>).

364 Exemple extrait de la révision B du binôme 12 (GC).

365 Exemple extrait de la révision A du binôme 13 (GC).

366 Exemple extrait de la révision B du binôme 13 (GC).

367 Comme nous l'avons vu en § 2.4.1, un parallèle peut être établi, dans ce sens, avec la notion de ZPD de Vygotsky.

368 Comme l'explique l'auteur (op. cit. : 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

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<sup>369</sup> de l'écart entre leur production erronée et les formes standards de la LC.

Comme nous l'avons expliqué en § 2.2.3, 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<sup>370</sup>. 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<sup>371</sup>. Par contre, si on observe les réflexions des apprenants du groupe de contrôle dans la phase de révision<sup>372</sup>, 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<sup>373</sup> et par conséquent de les corriger en phase de réécriture<sup>374</sup>.

En ce qui concerne la manière dont les apprenants élaborent la correction, les résultats de notre étude (voir § 7.2.2.1 et § 7.2.2.2) 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

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. »

369 89 épisodes de repérage sont présents dans les révisions effectuées par les apprenants du GFD et 124 épisodes de repérage se vérifient chez les apprenants du GFI (voir Tableau 19 en § 7.2.2).

370 Voir Tableau 19 en § 7.2.2 et les paragraphes § 7.2.2.1 et § 7.2.2.2 sur l'élaboration de la correction par le GFD et le GFI.

371 En effet, les apprenants des groupes expérimentaux corrigent un pourcentage d'erreurs plus élevé que celui du CG (voir § 7.1).

372 Voir les exemples en § 7.2.2.3.

373 Il n'y a que 14 épisodes de repérage de l'erreur dans le GDC (cf. Tableau 19).

374 Voir § 7.1.

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 reçu<sup>375</sup>.

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 du GFI se sont engagés dans une élaboration plus approfondie<sup>376</sup> que les apprenants du GFD<sup>377</sup>. Cela pourrait être dû<sup>378</sup> au caractère plus ou moins explicite de la technique corrective utilisée et aux différents types d'information<sup>379</sup> 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.

Comme nous l'avons expliqué en § 2.2.3, 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 GFD) 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

375 En effet, si dans la RA le GFI obtient de meilleurs résultats, dans la RB les groupes GFI et GFD obtiennent des résultats similaires, voir § 7.1.3.

376 Comme le montrent les exemples mentionnés en § 7.2.2.2, il n'est pas rare que, pour trouver la correction de l'erreur, ils s'arrêtent pour discuter de l'erreur et/ ou de la correction et qu'ils mettent en place différentes stratégies, comme 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.

377 Comme expliqué en § 7.2.2.1 les apprenants qui ont reçu le feedback direct en général l'élaborent en lisant la correction, repérant l'erreur et en acceptant la correction. L'engagement élevé semble être une prérogative des apprenants plus motivés du groupe (voir Exemples 10 et 11).

378 Au-delà de l'influence de facteurs individuels comme la motivation.

379 Comme l'affirme Bitchener (op. cit : 98) : « Considérant d'abord l'étape à laquelle les apprenants doivent repérer un écart entre leur production erronée et ce que le FC écrit indique comme nécessaire pour une utilisation correcte de la langue cible, un facteur pédagogique (le caractère explicite de différents types de CF écrits) a été identifié pour son potentiel d'influencer (ou pas), ou sur la mesure dans laquelle un type de FC écrit peut mieux qu'un autre faciliter le repérage de l'écart. Il a été expliqué précédemment qu'il existe trois options de FC écrit (FC écrit direct ; FC écrit indirect ; FC écrit métalinguistique) et que chacune fournit différents types d'informations. En tant que tel, un type d'information peut être plus utile pour certains apprenants qu'un autre. Ainsi, le type de FC écrit fourni aux apprenants peut leur permettre ou non de mener à bien l'étape de repérage dans l'élaboration. » (Notre traduction)

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<sup>380</sup> 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 (voir § 7.2.2.1) 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<sup>381</sup>.

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 (voir les exemples 10 et 11 en § 7.2.2.1). Cela nous confirme que l'efficacité du feedback peut être influencée par d'autres facteurs, tels que la motivation des apprenants, qui les poussent 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<sup>382</sup>. 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 (et en dehors de leur ZPD). 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 (op. cit. : 6), 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 (op. cit. : 7), nous estimons que :

380 Les apprenants qui ont reçu le feedback indirect montrent un niveau d'engagement élevé dans presque toutes les révisions effectuées (voir § 7.2.2.2).

381 En particulier dans la RA, voir § 7.1.1.

382 Comme le montre l'Exemple 13 en § 7.2.2.2.



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 (voir Py, op. cit.). 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 successives des apprenants dont nous parlerons dans les paragraphes suivants.

### 7.3 Question de recherche n° 3

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.

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

*3b) Quelle technique corrective est la plus efficace ?*

Pour répondre à ces questions, nous avons 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 corrective qui entraîne une diminution plus importante du pourcentage d'erreurs dans les nouveaux textes écrits et oraux produits, 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<sup>383</sup>.

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).

383 Pour plus de détails voir § 6.1.3.

### 7.3.1 Comparaison entre pré-test et post-test immédiat de GFD, GFI et GC

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 des mots produits dans la PE1 (%ErPE1) et la PE2 (%ErPE2), et dans la PO1 (%ErPO1) et la PO2 (%ErPO2<sup>384</sup>). Ensuite, la variation relative entre %ErPE1 et %ErPE2 (Variation%PE1PE2) et entre %ErPO1 et %ErPO2 (Variation%PO1PO2) a été mesurée. Les tableaux suivants montrent ces résultats.

Tableau 20. Résultats post-test immédiat écrit des trois groupes.

Groupe	%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 21. Résultats post-test immédiat oral des trois groupes.

Groupe	%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 20) qu'à l'oral (Tableau 21), 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<sup>385</sup>.

384 Les productions orales des apprenants ont tout d'abord été enregistrées et transcrites.

385 À l'écrit, dans le GFD le pourcentage d'erreurs diminue de 25,5 % dans PE2 par rapport à PE1. Dans le GFI la valeur diminue de 20,30 %. À l'oral, le pourcentage d'erreurs de la PO2 diminue de 60,9% dans GFD et de 60,2 % dans GFI.

### 7.3.2 Comparaison entre pré-test et post-test différé de GFD, GFI et GC

Suivant la même procédure décrite au paragraphe précédent (§ 7.3.1), nous avons calculé la variation relative du pourcentage d'erreurs entre PE1 et PE3 (Variation %PE1-PE3) et entre PO1 et PO3 (Variation %PO1-PO3) :

Tableau 22. Résultats post-test différé écrit des trois groupes.

Groupe	%ErPE1	%ErPE3	Variation%PE1-PE3
GFD	29,00 %	17,90 %	-38,30 %
GFI	16,30 %	11,80 %	-27,60 %
GC	20,30 %	19,80 %	-2,50 %

Tableau 23. Résultats post-test différé oral des trois groupes.

Groupe	%ErPO1	%ErPO3	Variation%PO1-PO3
GFD	15,60 %	11,00 %	-29,50 %
GFI	9,60 %	7,70 %	-19,80 %
GC	11,10 %	14,00 %	26,10 %

Comme dans le post-test immédiat, les groupes expérimentaux obtiennent de meilleurs résultats par rapport au GC dans le post-test différé écrit et oral<sup>386</sup>. La technique corrective qui a entraîné une diminution plus significative du pourcentage d'erreurs est celle directe.

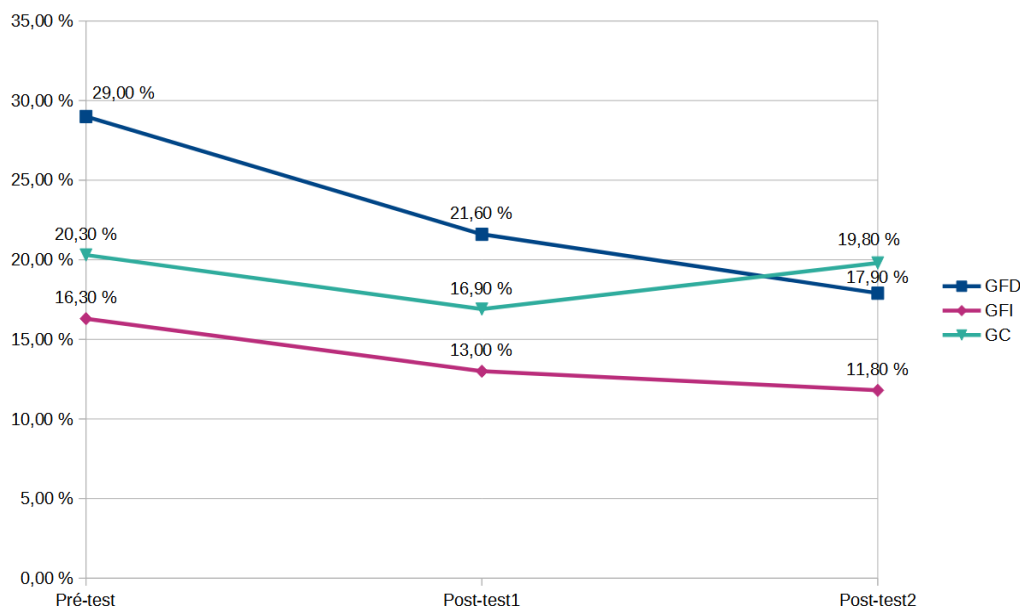
### 7.3.3 Synthèse et discussion

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.

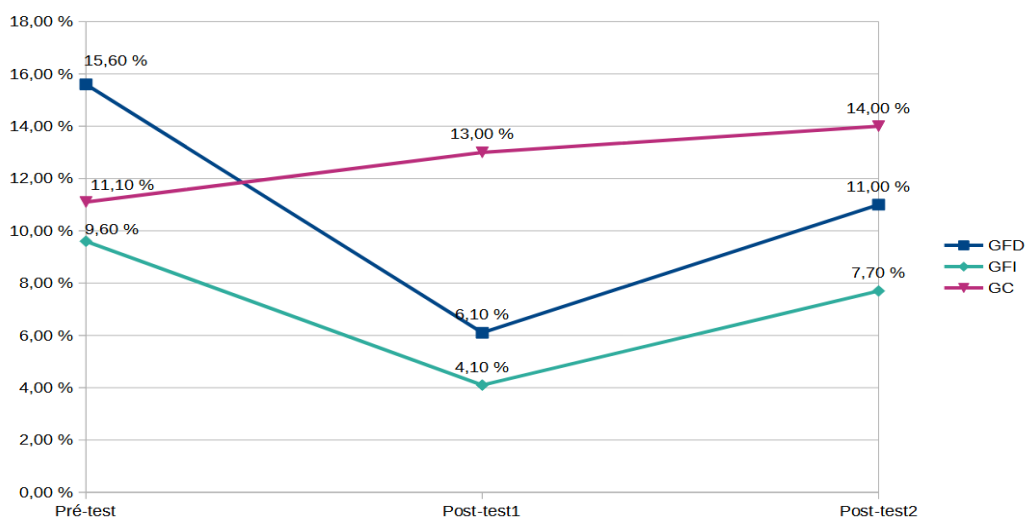
Les diagrammes suivants montrent le pourcentage d'erreurs sur nombre de mots dans le pré-test, le post-test immédiat et le post-test différé écrits (Graphique 11) et oraux (Graphique 12) des trois groupes.

386 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. Par rapport à la PE1, en effet, le pourcentage d'erreurs dans la PE3 diminue de 38,3 % dans le GFD, de 27,6% dans le GFI et seulement de 2,5 % dans le GC. 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. Le pourcentage d'erreurs de la PO3 diminue de 29,5 % dans le GFD, de 19,8% dans le GFI, tandis qu'elle augmente de 26,1 % chez le GC.

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<sup>387</sup>. À l'oral, nous avons relevé une diminution majeure du pourcentage d'erreurs dans le post-test

387 De 29 % du pré-test à 21,6 % du post-immédiat C 17,9 % du post-test différé pour le GFD. De 16,3 % du pré-test à 13 % du post-test immédiat à 11,8 % du post-test différé pour le GFI.

immédiat et une successive augmentation dans le post-test différé<sup>388</sup>, dont le pourcentage reste néanmoins moins important par rapport au pré-test<sup>389</sup>.

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 d'avoir porté un regard critique sur leurs textes grâce à la révision et réécriture des textes en binômes<sup>390</sup>. S'agissant d'activités centrées sur l'écrit, leurs effets sont particulièrement visibles sur les productions écrites successives et plutôt sur le court terme que sur le moyen terme. En effet, le pourcentage d'erreurs remonte dans le post-test écrit différé<sup>391</sup> se rapprochant ainsi du pourcentage du pré-test. À l'oral, le pourcentage d'erreurs augmente dans les trois moments de test<sup>392</sup>; 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 (voir § 7.2.2.3), 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' motivation<sup>393</sup>.*

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.

388 De 15,6 % à 6,1 % pour le GFD et de 9,6 % à 4,1 % dans le GFI.

389 11 % pour le GFD et 7,7% pour le GFI.

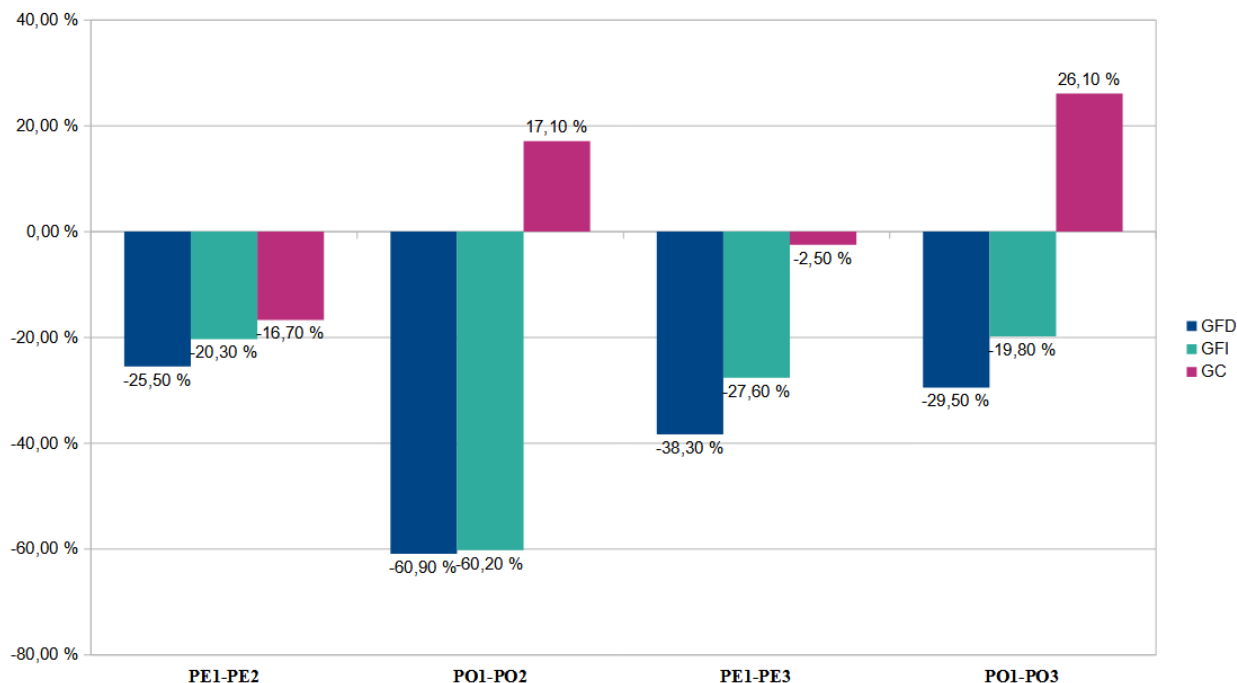
390 Comme le montre le fait qu'en phase révision ils aient discuté de quelques éléments linguistiques bien qu'il ne s'agissait pas nécessairement d'erreurs (voir Tableau 19 en § 7.2.2).

391 De 20,3 % dans le pré-test à 16,9 % dans le post-test immédiat à 19,8 % dans le post-test différé.

392 De 11,1 % dans le pré-test à 13 % dans les post-test immédiat à 14 % dans le post-test différé.

393 « 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 et 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 successives 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 précédentes concernant la révision et réécriture des textes<sup>394</sup>, perdurent également à court et moyen terme dans les productions successives, 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'apprentissage<sup>395</sup> pour employer/réactiver leurs connaissances explicites et déclaratives sur le fonctionnement de la langue. Le fait d'avoir

394 Voir § 7.1 et §7.2.

395 Frauenfelder et 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 (§ 7.1 et § 7.2) les apprenants ont eu recours principalement aux stratégies d'apprentissage pour réviser et réécrire leurs textes, dans les tests (§ 7.3) ce sont surtout les stratégies de communication qui sont employées pour produire de nouveaux textes à l'écrit et surtout à l'oral.

corriger certaines erreurs dans la réécriture du texte peut par conséquent être considéré comme un élément facilitateur de l'acquisition, mais comme nous l'avons expliqué en § 7.2.3, il ne peut être vu comme un indicateur fiable d'acquisition<sup>396</sup>. 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 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.

Les effets positifs du feedback sont observables non seulement à l'écrit, mais également à l'oral. Pour ces raisons, 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 (voir § 2.3.2) qui ont montré les effets positifs du feedback correctif sur l'acquisition de l'anglais LE/ L2<sup>397</sup>. 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 successives dans les deux groupes expérimentaux, les pourcentages d'erreurs des post-tests diminuent davantage dans le groupe qui a reçu le feedback direct. 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.

Ce résultat va dans le sens des études conduites sur l'anglais<sup>398</sup> et de notre étude pilote sur l'italien<sup>399</sup>. Il contredit cependant les résultats d'autres recherches<sup>400</sup>, en particulier l'hypothèse

396 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 : 6), bien que la prise d'un certain élément de la LC permet la préparation à l'acquisition de l'élément en objet, elle ne garantit pas la saisie de ce même élément. La saisie des données linguistiques se vérifie quand la prise est insérée dans un réseau formel et intégrée au système linguistique de l'apprenant (voir Py, op. cit.).

397 Voir, entre autres, de Sheen, 2007 ; Bitchener, 2008 ; Bitchener et Knoch, 2008, 2010a, 2010b ; Ellis et al., 2008 ; Sheen et al., 2009 ; Ferris, 2012 ; Shintani et Ellis, 2013 ; Shintani et al., 2014 ; Stefanu, 2014 ; Rummel, 2014 ; Guo, 2015.

398 E.g. Van Beuningen et al. (2008, 2012) et Bitchener et Knoch (2010b).

399 Voir l'introduction de la thèse.

400 Voir Lalande (1982), Sheppard (1992), Ferris et al. (2000).

de Ferris (2000, 2004, 2006) d'après laquelle l'effort d'élaboration demandé par le FCI 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 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 fournie 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 LC<sup>401</sup> pourrait être profitable pour l'acquisition linguistique. De plus, le feedback direct expose immédiatement l'apprenant à la forme correcte, cela pourrait aider à l'internaliser dès qu'elle est fournie.

En revanche, les apprenants qui reçoivent du feedback indirect<sup>402</sup> sont poussés à s'engager davantage dans l'élaboration de la correction (voir § 7.2.2.2). 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 accurate.*<sup>403</sup>

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*

401 Le feedback direct est une technique *input providing* (voir Ellis, 2010).

402 Le feedback indirect, par contre, 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.

403 « 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)



*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<sup>404</sup> (Ferris, 2006; Lalande, 1982).*

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'élaboration mineure 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 été stabilisées/acquises.

Nous essayerons de mieux vérifier ces hypothèses dans le chapitre 8 consacré à l'étude de cas. Cette analyse détaillée permettra d'analyser de plus près les productions de quelques apprenants pour chaque groupe et d'examiner les éventuelles évolutions de leur interlangue.

#### **7.4 Question de recherche n° 4**

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 (§ 7.4.1) à l'étude des erreurs présentes dans les textes et dans les réécritures produites lors des deux sessions de traitement et une partie (§ 7.4.2) aux erreurs produites dans les productions écrites et orales des pré-tests et des post-tests immédiat et différé.

404 « 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)

### 7.4.1 La phase de traitement

Suivant la procédure décrite dans § 6.1.4, pour chaque groupe expérimental, nous avons d'abord calculé le nombre d'erreurs par catégorie (MS, L et O)<sup>405</sup> 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<sup>406</sup>. 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 suivant montre le pourcentage d'erreurs corrigées pour chaque catégorie dans la RA et la RB du GFD et du GFI<sup>407</sup>.

Tableau 24. 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%

Dans le GFD la catégorie dont le pourcentage d'erreurs corrigées est majeur tant dans RA que dans RB est l'orthographe, alors que dans le GFI la catégorie dont le pourcentage d'erreurs corrigées est majeur dans RA et dans RB 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.

### 7.4.2 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 la PE1 et

405 Morphosyntaxe, Lexique et Orthographe.

406 Voir § 5.1 pour un rappel du protocole d'enquête.

407 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 (voir § 6.1.4)

dans les 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 suivants synthétisent ces résultats :

*Tableau 25. Variation relative par catégorie entre pré et post-tests écrits de GFD et GFI.*

	<b>Groupe</b>	<b>Var%MS</b>	<b>Var%L</b>	<b>Var%O</b>
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 26. Variation relative par catégorie entre pré et post-tests oraux de GFD et GFI.*

	<b>Groupe</b>	<b>Var%MS</b>	<b>Var%L</b>
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 25) est l'orthographe, suivie du lexique. À l'oral (Tableau 26) 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 réduit<sup>408</sup>.

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.

408 Seulement 8 erreurs avaient été produites dans la PE1 et 6 dans la PO1 .

### 7.4.3 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 27. *Feedback plus efficace par catégorie d'erreur.*

	<b>MS</b>	<b>L</b>	<b>O</b>
<b>RA</b>	FCI	FCD	FCD
<b>RB</b>	FCI	FCD	FCD
<b>PE2</b>	FCI	FCD	FCD
<b>PE3</b>	FCI	FCD	FCD
<b>PO2</b>	FCI	FCD	
<b>PO3</b>	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<sup>409</sup>) 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 débutant<sup>410</sup> que de leurs habitudes d'apprentissage. En effet, comme nous avons pu le constater par les observations de classe (voir § 4.2.1), les apprenants ont l'habitude de travailler surtout à l'oral et ce n'est que rarement qu'ils se trouvent à 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 les gouverne, lorsqu'ils la connaissent. C'est ce que nous avons pu noter dans l'Exemple 14<sup>411</sup> dans lequel les apprenants

409 Voir § 2.3.1.

410 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 de collaboration de la part du récepteur pour être comprises.

411 Extrait de la révision A du binôme 5 (GFI) voir § 7.2.

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* accordé 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*.

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 (27) dans lequel les apprenantes ayant reçu le feedback indirect n'arrivent pas à corriger l'erreur lexical *\*fatto diverso*<sup>412</sup> et demandent l'aide de l'enseignante.

Exemple (27<sup>413</sup>)

- 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 ?
- 3 San : *fatto di cronaca*
- 4 Inè : *fatto di cronaca*

En ce qui concerne les erreurs d'orthographe, l'Exemple 28 montre que les apprenants n'arrivent pas à trouver la solution correcte (*resterà*) de l'erreur *\*restera* mais supposent que le mot s'écrit avec deux t (*\*resttera*).

Exemple (28<sup>414</sup>)

- 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

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 GFD. Cela est bien exemplifié pour les erreurs lexicales dans l'Exemple 8 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.

En ce qui concerne les erreurs d'orthographe, l'Exemple 29 montre que les apprenantes qui avaient fait une erreur dans l'orthographe du mot *decorazione* (décoration) écrivant *\*decoratione* lisent la correction et constatent que le mot s'écrit avec un z.

Exemple (29)

- 1 Jos : *dall'albero* j'ai fait une faute
- 2 Mar : et *decorazione* c'est un z

412 Interférence avec le français *fait divers* alors qu'en italien on dit *fatto di cronaca*.

413 Exemple extrait de la révision A du binôme 6 (GFI).

414 Extrait de la révision A du binôme 10 (GFI).

Dans ces cas, il est probable que, ne pouvant pas remonter à une règle 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 tout seuls la solution. Tout comme les apprenants du GFI dans les Exemples 7 et 20.

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 en § 2.4.1, 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 acquérir<sup>415</sup>.

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 et provoquer de la frustration.

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.

Les données exposées dans ce paragraphe permettent de dévoiler des tendances générales attestées dans le GFI et le GFD. Toutefois, elles ne nous permettent pas d'observer dans le détail comment les différents types d'erreurs - et leurs corrections - sont élaborées et éventuellement intégrées dans l'IL des apprenants suite au traitement avec le feedback. En même temps, les catégories analysées ici, et surtout celle de la morphosyntaxe qui inclut tant des éléments linguistiques gouvernés par des règles (comme les concordances entre articles, noms et adjectifs) que des éléments plus idiosyncratiques (comme les prépositions), sont trop étendues.

Ce type de données ne nous permet pas, par conséquent, de confirmer ou d'infirmer de manière définitive les hypothèses avancées jusqu'à présent. C'est la raison pour laquelle il nous a semblé pertinent d'introduire les études de cas (chapitre 8). Celles-ci nous conduiront à analyser de plus près l'élaboration et l'intégration graduelles des éléments de la langue cible dans l'IL chez quelques informateurs de notre échantillon de référence. En même temps, dans

415 Voir la théorie de l'enseignabilité de Pieneman et la notion de *developmental readiness* (§ 2.4.1).

le chapitre 8 une distinction ultérieure sera effectuée à l'intérieur de la catégorie morphosyntaxe, pour observer les effets des deux feedbacks sur les erreurs relatives aux prépositions, structure linguistique « non traitable », et sur celles concernant la concordance de genre et nombre, qui peut être considérée comme une catégorie d'erreurs « traitables ».

### **Observations conclusives**

À la lumière des résultats obtenus dans cette phase de la recherche, nous pouvons donner une réponse aux questions de recherche initialement posées. Plus précisément :

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

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

Le feedback correctif a des effets positifs ; en effet, les apprenants qui ont reçu le feedback, soit-il direct ou indirect, corrigent un pourcentage majeur d'erreurs dans la réécriture du texte. Notre hypothèse initiale (1a<sup>416</sup>) est donc confirmée.

Bien que la technique indirecte ait été plus efficace dans la RA, si on prend en compte les résultats des deux groupes dans la RB, 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.

*2a) Quels sont les effets de la manière dont les apprenants élaborent la correction sur la réécriture du texte ?*

*2b) 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

416 Voir § 3.2.

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.

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

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

Par rapport au groupe de contrôle qui n'a pas reçu le feedback, les apprenants des groupes expérimentaux font en pourcentage moins d'erreurs dans les productions écrites et orales du post-test 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 pouvait 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 correctrice directe semble avoir des effets plus significatifs sur l'amélioration de la correction grammaticale des productions écrites et orales successives 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 correctrice qui s'est avérée plus efficace pour le traitement des erreurs morphosyntaxiques a été celle indirecte ; en revanche la technique plus apte au traitement des erreurs lexicales et orthographiques a été celle 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 (voir § 7.4), ce résultat confirme, au moins en partie, l'hypothèse 4 que nous avons initialement formulée<sup>417</sup>.

417 Comme expliqué en §7.4.3., des analyses plus approfondies sur les effets des deux feedbacks selon le type d'erreur traité seront menées au chapitre 8.



Les résultats obtenus nous permettent de tirer de premières conclusions par rapport à l'efficacité des deux techniques correctives. Leur différente efficacité semble ainsi principalement liée au type d'information fournie 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 de la correction 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 seulement 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 (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.

## Chapitre 8

### Études de cas

Pour observer de manière plus détaillée les effets des deux techniques correctives sur les productions des apprenants constituant notre échantillon de référence, nous avons effectué des études de cas en prenant comme point de repère un binôme d'apprenants de chaque groupe. Nous avons ainsi sélectionné :

- pour le GFD, le binôme 1 composé de Marine et Joséphine ;
- pour le GFI le binôme 6 composé de Inès et Louana ;
- pour le GC le binôme 14 composé de Ricardo et Carla.

Comme expliqué en § 6.2, ces binômes ont été sélectionnés sur la base de leur niveau de compétence plus ou moins avancé en italien. Avant de nous pencher sur l'analyse, nous exposons brièvement la démarche adoptée pour la présentation de ces données dans les paragraphes qui suivront. Ainsi, pour chaque binôme, nous analysons et présentons :

- Les réponses données par les apprenants au questionnaire administré en début d'expérimentation (voir chapitre 4) ;
- Les productions en binômes (écriture-révision-réécriture) lors de la phase de traitement avec le feedback : nous commençons par le Texte A<sup>418</sup> écrit lors de la première séance de la session A de traitement<sup>419</sup> et nous en analysons les erreurs selon la démarche décrite en § 6.1.4<sup>420</sup> ; nous passons ensuite à la Révision A (Rév.A) effectuée lors de la deuxième séance de la session A. Pour analyser la Rév.A nous identifions et catégorisons les ELL<sup>421</sup> et les mettons en relation avec les erreurs du TA auxquelles ils se réfèrent. Nous observons également le *pattern* d'interaction entre les apprenants ; la Réécriture A (RA) effectuée juste après la Rév.A dans la deuxième séance de la session A de traitement. Pour chaque erreur du TA nous observons si un ELL a été produit ou pas, et s'il a été corrigé ou pas dans la RA. Nous répétons la même analyse pour les textes (TB), révisions (Rév.B) et réécritures (RB) produites en

418 Chaque texte sera rapporté en italien et traduit en français en note. Nous traduirons les extraits mot à mot, autant que possible. Bien évidemment, nous ne pouvons pas traduire exactement les erreurs en français. Pour cette raison, dans la traduction française nous nous limitons à souligner les mots objets d'erreur dans l'original italien.

419 Pour un rappel du protocole d'enquête voir § 5.1.

420 Nous identifions les erreurs et la forme correcte correspondante, les décrivons du point de vue de la catégorie linguistique intéressée (morphosyntaxe MS, lexique L et orthographe O) et des stratégies de surface (comme l'ajout, l'omission, l'ordre, etc.) et nous essayons de remonter à la source (e.g. s'il s'agit d'une erreur interlinguale ou intralinguale). Pour plus de détails voir § 1.4 et § 6.1.2.

421 Épisodes Liés à la Langue, voir § 6.1.2.

binômes dans la première et deuxième séance de la session B de traitement. Nous présentons enfin une synthèse de la performance générale du binôme dans les deux sessions (A et B) de traitement ;

- Les productions individuelles dans le pré-test et les deux post-tests : pour chaque apprenant de chaque binôme nous reportons le texte écrit (PE1) et oral (PO1) produit individuellement lors du pré-test, les textes produits individuellement lors du post-test immédiat (PE2 et PE3) et ceux produits au moment du post-test différé (PE3 et PO3). Pour chaque texte nous analysons les erreurs selon la démarche décrite en § 6.1.4. À l'aide de la grille pour l'analyse de l'interlangue de Pallotti (2017) présentée en § 6.2, nous essayons également, si possible<sup>422</sup>, d'établir s'il s'agit d'erreurs systématiques ou non. Une attention particulière est portée aux erreurs sur les prépositions (formes pour ainsi dire « non traitables<sup>423</sup> ») et les concordances de genre et nombre (formes considérées comme « traitables »). Pour finir, nous proposons une synthèse de la performance des apprenants le long de l'expérimentation.

## **8.1 Le groupe feedback direct**

Nous analysons ici les résultats, dans les différentes phases de l'expérimentation, du binôme 1 du groupe qui a reçu le feedback correctif direct constitué par Marine et Joséphine. Marine et Joséphine ont 17 ans et leur LM est le français. Elles connaissent aussi l'anglais qu'elles étudient à l'école comme LV1 depuis dix ans. Leur LV2 est l'espagnol, apprise à l'école depuis deux ans et demi dans le cas de Marine et depuis quatre ans et demi pour Joséphine. Elles ont appris l'italien à l'école : Marine l'étudie depuis quatre ans et demi et Joséphine depuis deux ans et demi.

### **8.1.1 Le questionnaire**

Nous commençons par caractériser le profil des deux apprenantes à partir des réponses<sup>424</sup> qu'elles ont données au questionnaire (Tableau 28) distribué en début d'expérimentation.

422 S'il y a suffisamment d'occurrences de la même forme dans les différentes productions.

423 Voir § 2.3.1.

424 Tant les questions que les réponses données par les apprenantes étaient en italien, dans le tableau nous reportons notre traduction.

Tableau 28. Réponses au questionnaire de Marine et Joséphine.

Questions	Réponses Marine	Réponses Joséphine
Age :	17 ans	17 ans
LM :	Français	Français
LV1 :	Anglais	Anglais
Contexte et durée d'acquisition LV1	École, 10 ans	École, 10 ans
LV2 :	Espagnol	Espagnol
Contexte et durée d'acquisition LV2	École, 2 ans et demi	École, 4 ans et demi
Contexte et durée d'acquisition italien	École, 4 ans et demi	École, 2 ans et demi
De 1 à 5, elles aiment l'italien :	5/5	3/5
Opinion sur l'utilité de l'italien	Utile, pour vivre en Italie dans le futur	Je ne sais pas
Fréquence d'emploi de l'italien	4/5	2/5
Contexte d'emploi de l'italien	Formel (école) et Informel (correspondante)	Formel (école)
Difficultés en italien	Rien	Parler
Ce qui est facile en italien	Tout	Lire
Niveau de compétence	A2.2	A1.2

Nous pouvons constater que ce binôme n'est pas homogène : des différences, relatives au niveau de compétence en italien<sup>425</sup>, à la fréquence, au contexte d'emploi de la langue<sup>426</sup> ainsi qu'à la motivation dans l'apprentissage de la langue<sup>427</sup>, sont ainsi évidentes entre les apprenantes. Marine, pour les raisons que nous venons d'illustrer, semble plus motivée par rapport à Joséphine.

### 8.1.2 Le traitement avec le feedback correctif

Nous présentons ici les textes, révisions et réécritures effectués en binôme par les apprenantes dans la phase de traitement (session A et B) par le feedback correctif.

425 Le niveau de Marine (A2.2) est plus avancé par rapport au reste de la classe car elle étudie l'italien depuis plus longtemps. Le niveau de Joséphine (A1.2) correspond au niveau du reste de la classe.

426 Marine utilise l'italien tant dans un contexte formel, comme l'école, que dans un contexte informel, pour communiquer avec sa correspondante italienne ; tandis que Joséphine ne l'utilise qu'à l'école.

427 Marine nous semble plus motivée que Joséphine car elle affirme aimer beaucoup l'italien et que cette langue lui sera utile dans son futur pour vivre en Italie. Par contre, Joséphine aime assez l'italien et ne sait pas si cette langue lui sera utile dans le futur.

### 8.1.2.1 Le texte A

Marine et Joséphine ont écrit en binôme le texte A (TA) suivant :

TA, binôme 1, GFD

*E' 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'e 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<sup>428</sup>.*

Dans le texte nous avons identifié (et souligné) quinze erreurs. Nous avons analysé ces erreurs de la manière suivante :

Tableau 29. Analyse des erreurs dans le TA du binôme 1 du GFD.

Erreur	Forme correcte	Description	Explication
1. gaz	gas	O : mot mal orthographié	Interlinguale
2. A l'	all'	O : mot mal orthographié	Interlinguale
3. e	è	O : mot mal orthographié	Intralinguale
4. stato	stata	MS : concordance du genre	Intralinguale
5. corente	corrente	O : mot mal orthographié	Intralinguale
6. a	ha	O : mot mal orthographié	Interlinguale
7. invertitto	invertito	O : mot mal orthographié	Intralinguale
8. la	le	MS : concordance du nombre	Intralinguale
9. ettichette	etichette	O : mot mal orthographié	Intralinguale
10. investito	invertito	L: sélection du mot approprié	Intralinguale
11. barra	bara	O : mot mal orthographié	Intralinguale
12. nel	in	MS : ajout de l'article	Interlinguale
13. sveglio	svegliato	MS: sélection du mode verbal	Intralinguale
14. barra	bara	O : mot mal orthographié	Intralinguale
15. disaggio	disagio	O : mot mal orthographié	Intralinguale

Concernant l'explication des erreurs (colonne 4) et donc leur source, quatre erreurs sont interlinguales, probablement dues à l'interférence entre la LM des apprenantes<sup>429</sup> et la LC. Comparer les deux systèmes linguistiques peut nous aider à retracer les opérations mises en

428 Un incident s'est produit dans la maison des Armani. Les jumeaux ont été intoxiqués par le gaz laissé ouvert. L'un est mort immédiatement et l'autre est tombé dans le coma. A l' hôpital, il y a eu un courant d'air qui a inversé les étiquettes. Ils ont investi les deux corps et mis le mauvais corps dans le bar. Au moment des funérailles, le jumeau qui devait être à l'hôpital dans le coma s'est immédiatement réveillé dans le bar, ne comprenant pas ce qui se passait et pourquoi les gens faisaient ses funérailles. L'hôpital s'est excusé pour cet inconvenient.

429 Le français, voir Tableau en § 8.1.1.

œuvre par les apprenantes ? Dans le cas de l'erreur n° 1 (\*gaz) elles ont utilisé tel quel dans leur texte en italien le mot français *gaz* à la place de *gas*. Le même phénomène pourrait s'être produit pour l'erreur n° 6 (\*a). Dans ce cas, les apprenantes ont utilisé telle quelle la troisième personne du singulier du verbe *avoir* en français (*a*) au lieu de *ha*. En ce qui concerne l'erreur n° 2 (\*a l') à la place de *all'*, les apprenantes ont partiellement (mais pas complètement) adapté l'orthographe de la préposition + article en français (*à l'*) à l'italien. Dans le cas de l'erreur n° 12 (\*nel coma) l'interférence ne concerne pas l'orthographe mais la morphosyntaxe. Les apprenantes ont ajouté – comme en français (*dans le coma*) mais contrairement à l'usage correct en italien (*in coma*) – l'article défini masculin *il* à la préposition *in* (*in+ il = nel*).

En observant les formes correctes (colonne 2 du Tableau 29) correspondantes à chaque erreur (colonne 1), l'on s'aperçoit que les autres formes erronées sont aussi éloignées de la LM des apprenantes que des autres langues présentes dans leur répertoire verbal. Ces erreurs sont, probablement, dues à la formulation d'hypothèses interlinguistiques non encore correspondantes aux formes de la LC et peuvent ainsi être considérées comme intralinguales<sup>430</sup>.

### 8.1.2.2 La révision du texte A

Les erreurs du TA ont été corrigées par le feedback correctif direct et donc par la reformulation de l'erreur. Les apprenantes ont élaboré les corrections reçues dans la révision A (Rév.A) dont l'enregistrement a été transcrit en annexe<sup>431</sup>.

Le tableau ci-dessous montre l'erreur produite dans le TA, la transcription de l'ELL correspondant, le type de ELL dont il s'agit, à savoir s'il y a le repérage de l'erreur (R), des Commentaires (C) ou des épisodes de Discussion entre les apprenants (D) et, pour finir, les points attribués à chaque ELL en fonction de sa typologie<sup>432</sup>.

Tableau 30. Analyse de la Rév.A du binôme 1 du GFD.

Erreur	ELL	Type	Points
10. investito (L)	1. Mar : <i>Hanno invertito</i> <sup>433</sup> (.) ok	ELLR	1,5
10. investito (L)	2. Jos : ah ok là il y avait <i>invertito</i> <sup>434</sup>	ELLR	1,5
5. corente (O)	3. Mar : là il y avait un truc Jos : ça ? Mar : non là il y avait pas de fautes Jos : <i>corrente d'aria</i> <sup>435</sup> il y avait un truc	ELLRD	2

430 Nous rappelons que plus d'occurrences de ces formes seraient nécessaires pour confirmer nos hypothèses.

431 Voir annexe 18 dans le volume 2.

432 Pour un rappel sur la typologie des ELL identifiés et les points attribués à chacun, voir § 6.1.2.

433 *Ils ont inversé.*

434 *Inversé.*

435 *Courant d'air.*

2. a l' (O)	4. Mar : <i>all'ospedale</i> <sup>436</sup> (.) deux <i>l</i> Jos : oui <i>all'ospedale</i> (.)	ELLRC	2
7. invertito (O) ou 9. etichette (O)	5. Jos : [...] il y a deux <i>t</i> ? Mar : non il n'y a pas deux <i>t invertito</i> (.) <i>etichette</i> <sup>437</sup>	ELLRC	2
10. investito (L)	6. Jos : <i>investito</i> <sup>438</sup> ? T'as écrit <i>investito</i> ? Mar : oui c'est <i>invertito</i>	ELLR	1,5
2. a l' (O)	7. Jos : <i>ospedale</i> ? Mar : <i>all'ospedale</i>	ELLR	1,5
			Tot. 12 pt

Dans un premier temps les apprenantes lisent le texte et dans un cas<sup>439</sup> Marine montre qu'elle a repéré l'erreur, la plupart des ELL sont produits au cours de la réécriture du texte. Au total, les apprenantes du binôme 1 produisent 7 ELL dans lesquelles elles repèrent toujours l'erreur produite ; dans un épisode<sup>440</sup> elles discutent pour identifier l'erreur et dans deux cas<sup>441</sup> elles produisent des commentaires concernant l'orthographe des mots. Elles produisent des ELL seulement sur quatre des quinze erreurs produites (26,70%). Les erreurs que les apprenantes repèrent sont des erreurs lexicales et orthographiques mais aucun ELL n'est produit sur les erreurs morphosyntaxiques. Les deux apprenantes contribuent à la révision de manière assez équilibrée même si Joséphine semble plus incertaine par rapport à Marine ; en effet la plupart de ses interventions sont sous la forme de questions. Le *pattern* d'interaction entre les deux rassemble au *pattern* expert/novice<sup>442</sup>, dans lequel l'apprenant plus expert (dans ce cas Marine) guide l'apprenant moins expert (Joséphine) dans la réalisation de la tâche. Au total, elles obtiennent un score de 12 points pour leur engagement, ce qui correspond à un niveau minimal par rapport au reste de l'échantillon de référence (voir § 7.2).

### 8.1.2.3 La réécriture A

Suite à la révision du texte, les apprenantes ont produit la réécriture A (RA) suivante :

RA, binôme 1, GFD

*E' 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).*

436 *À l'hôpital.*

437 *Étiquettes.*

438 *Investi.*

439 ELL n°1.

440 ELL n° 3.

441 ELL n° 4 et 5.

442 Cf. Storch, 2002 (voir § 6.2).

*Al momento dei funerali, il gemello che doveva essere all'ospedale nel (ENC) come si è sveglio (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) .*

Dans le Tableau 31, nous avons mis en relation :

- les erreurs du texte A,
- les ELL produits par les apprenants dans la révision A,
- les erreurs corrigées (ou pas) dans la réécriture A.

Tableau 31. Analyse de la RA du binôme 1 du GFD .

Erreur dans TA	ELL dans Rév.A	Erreur dans RA
1. gaz (O -ie <sup>443</sup> )	aucun	ENC
2. A l' (O -ie)	ELLRC n°4 ; ELLR n°7	EC
3. e (O -ia)	aucun	EC
4. stato (MS- ia)	aucun	ENC
5. corente (O - ia)	ELLRD n°3	EC
6. a (O -ia)	aucun	ENC
7. invertito (O -ia)	ELLRC n° 5 (?)	EC
8. la (MS -ia)	aucun	EC
9. ettichette (O -ia)	ELLRC n° 5 (?)	EC
10. investito (L- ia)	ELLR n°1, 2 et 6	EC
11. barra (O- ia)	aucun	ENC
12. nel (MS -ie)	aucun	ENC
13. sveglio (MS- ia)	aucun	ENC
14. barra (O -ia)	aucun	ENC
15. disaggio (O -ia)	aucun	ENC

Sur 15 erreurs du TA, dans la RA 7 erreurs (46,7% EC) ont été corrigées ; 8 erreurs ne l'ont pas été.

Concernant la catégorie des erreurs, une erreur de morphosyntaxe (25 % EC\_MS) et la seule erreur lexicale (100 % EC\_L) ont été corrigées, cinq erreurs orthographiques sur dix (50 % EC\_O) ont été corrigées. Une des erreurs corrigées est interlinguale (25%EC\_IE) tandis que les six autres sont intralinguales (54,5 % EC\_IA)<sup>444</sup>.

De plus, les apprenantes qui, rappelons-le, avaient montré un niveau d'engagement minimal (12 points) et avaient produit des ELL sur 26,7 % des erreurs produites (voir § 8.1.2.2), corrigent toutes les erreurs qu'elles avaient repérées dans la phase de révision (100 %

443 Ie= interlinguale ; ia= intralinguale.

444 Voir § 8.1.2.3.



EC\_ELL). Parmi les dix erreurs dont les apprenantes n'avaient pas discuté pendant la révision, seulement deux erreurs<sup>445</sup> (20% EC\_NO\_ELL) ont été corrigées dans la RA. Le tableau suivant synthétise ces informations.

Tableau 32. Performance du binôme 1 dans la session A.

Session A	
EC	46,70 %
Engagement	12 pt
ELL/err	26,70 %
EC_ELL	100,00 %
EC_NO_ELL	20,00 %
EC_MS	25,00 %
EC_L	100,00 %
EC_O	50,00 %
EC_IE	25,00 %
EC_IA	54,50 %

#### 8.1.2.4 Le texte B

La semaine suivante, les apprenantes ont écrit en binôme le texte B (TB), dans lequel nous avons identifié et souligné 8 erreurs, à savoir :

TB, binôme 1, GFD

*Pluto e Topolino vanno cercare un'albero e sulla strada incontrano Cip e Ciop. Topolino taglia l'albero e lo portanno a casa per decorarlo e fare l'albero di Natal. Ma nel albero si trova Cip e Ciop. Loro escono dell'albero e giocanno con decorationi. Cip e Ciop cercanno Pluto e Pluto vuole cacciare le due scoiattoli. Poi Pluto si nasconde per non farsi prendere e va nell'albero per cacciarli ma rompe tutto. Topolino trova Cip e Ciop.*<sup>446</sup>

Nous avons analysé ces erreurs de la manière suivante :

Tableau 33. Analyse des erreurs dans le TB du binôme 1 du GFD.

Erreur	Forme correcte	Description	Explication
1. vanno cercare	vanno a cercare	MS : omission de la préposition	Interlinguale
2. un'	un	O : mot mal orthographié	Intralinguale
3. portanno	portano	O : mot mal orthographié	Intralinguale
4. Natal	Natale	O : mot mal orthographié	Intralinguale

<sup>445</sup>Erreur n° 3 et 8.

<sup>446</sup> Pluto et Mickey vont chercher un arbre et sur le chemin ils rencontrent Tic et Tac. Mickey coupe l'arbre et ils le ramènent à la maison pour le décorer et faire le sapin de Noël. Mais dans l'arbre, se trouve Tic et Tac. Ils sortent de l'arbre et jouent avec decorationi. Tic et Tac recherchent Pluto et Pluto veut chasser les deux écureuils. Puis Pluto se cache pour éviter de se faire attraper et rentre dans l'arbre pour les chasser mais il casse tout. Mickey trouve Tic et Tac.

5. nel	nell'	O : mot mal orthographié	Intralinguale
6. alberro	albero	O : mot mal orthographié	Intralinguale
7. trova	trovano	MS : accord sujet-verbe	Intralinguale
8. dell'	dall'	MS : sélection de la préposition	Interlinguale
9. giocanno	giocano	O : mot mal orthographié	Intralinguale
10. con	con le	MS : omission de l'article	Intralinguale
11. decorazioni	decorazioni	O : mot mal orthographié	Interlinguale
12. cercanno	cercano	O : mot mal orthographié	Intralinguale
13. le	i	MS : concordance du genre	Intralinguale

Dans ce texte deux erreurs (interlinguales) résultent probablement de l'interférence entre le français et l'italien. Dans le cas de l'erreur n° 1 (*vont chercher*) les apprenantes ont utilisé la construction française *aller chercher* (quelque chose) sans préposition entre les deux verbes alors qu'en italien la préposition est nécessaire (*andare a cercare*). En ce qui concerne l'erreur n° 8 (*escono \*dell'*), les apprenantes ont utilisé, la traduisant en italien, la préposition *de* qui est utilisée en français avec les verbes de mouvement pour exprimer le déplacement d'un lieu vers un autre. Par contre, en italien la préposition correcte pour exprimer le déplacement d'un lieu est *da*. Pour les formes erronées restantes, aucune similitude avec le français ou les autres langues étudiées par les apprenantes n'est présente, nous supposons en conséquence que ces erreurs sont intralinguales.

### 8.1.2.5 La révision du texte B

Les apprenantes ont reçu les corrections à travers le feedback direct et elles ont ensuite révisé et réécrit le texte. Une fois les ELL identifiés et catégorisés dans la Rév.B<sup>447</sup>, ils ont été mis en relation avec l'erreur à laquelle ils se réfèrent.

Tableau 34. Analyse de la Rév.B du binôme 1 du GFD.

Erreur	ELL	Type	Points
3. portanno (O)	1. Mar : c'est au futur qu'il y a deux n ? Jos : il n'y en avait qu'une (.) j'avais regardé Mar : oui una (.) vann <sup>448</sup> o (.) vanno (.) et [portano <sup>449</sup> ] Jos : [portano] Mar : là il n'y a qu'une n (.) oui mais c'est que des erreurs de n en fait	ELLRCD	2,5

447 Voir annexe 18 dans le volume 2.

448 *Vont*.

449 *Portent*.

8. dell' (MS)	2. Mar : [...] et ici c'est <i>dal</i> = Jos : = <i>dall'albero</i> <sup>450</sup> (.) j'ai fait une faute	ELLR	1,5
11.decorazioni (O)	3. Mar : et <i>decorazione</i> <sup>451</sup> c'est un z	ELLRC	2
4. Natal (O)	4. Mar : <i>albero di natalE</i> <sup>452</sup>	ELLR	1,5
//	5. Mar : [...] <i>cacciarli</i> <sup>453</sup> (.) deux c	ELLC	1,5
			Tot. 9 pt

Dans l'extrait présenté les apprenantes sont en train de récrire le texte sans avoir discuté des corrections. Cinq ELL sont produits. Dans les quatre premières ELL, elles repèrent l'erreur. Dans l'ELLRCD n° 1 elles échangent plusieurs tours de parole et produisent des commentaires sur l'orthographe correcte du mot *portano*. En particulier, Marine remonte à la source de l'erreur : la confusion avec la terminaison de la 3<sup>e</sup> personne du pluriel du futur simple avec deux « n ». Dans l'ELLRC n° 3 Marine fait un commentaire sur l'orthographe du mot *decorazione* et constate que le mot s'écrit avec un z<sup>454</sup>. Dans l'ELL n° 5 l'on remarque un commentaire sur l'orthographe de l'infinitif avec le pronom *cacciarli* mais ce mot n'étant pas objet d'erreur, plus probablement Marine disait à Joséphine, qui écrivait le texte, comment orthographier le mot.

Si au début, dans le premier ELL, les deux apprenantes semblent contribuer à la révision de manière équilibrée, par la suite c'est Marine qui produit la plupart des ELL<sup>455</sup>. Dans ce cas, l'interaction entre les deux apprenantes correspond ainsi au *pattern* dominant/passif (voir Storch, 2002) dans lequel l'apprenant dominant (Marine) prend le contrôle de la tâche tandis que l'autre ne contribue que de manière minimale et reste plutôt passif. Au total, le binôme obtient un score de 9 points pour l'engagement, ce qui correspond à un niveau minimal. Elles produisent des ELL sur quatre des treize erreurs produites (30,7%). Les erreurs que les apprenantes repèrent sont trois erreurs orthographiques et une erreur de morphosyntaxe.

### 8.1.2.6 La réécriture B

Suite à la révision, les apprenantes ont réécrit le texte (RB) :

RB, binôme 1, GFD

*Pluto e Topolino vanno cercare (ENC) un' (ENC) albero e sulla strada incontrano Cip e Ciop. Topolino taglia l'albero e lo portano (EC) a casa per decolarlo e fare l'albero di Natale (EC). Ma nel (ENC) alberro (ENC) si trova (ENC) Cip e Ciop. Loro escono dall'albero (EC) e*

450 *De l'arbre.*

451 *Décoration.*

452 *Sapin de Noël.*

453 *Les chasser.*

454 Pas avec un t (*\*decoratione*) comme elles l'avaient écrit dans le TB.

455 Elle produit les ELL n° 3, 4 E et 5 tandis que Joséphine ne produit que l'ELL n° 2 sous sollicitation de Marine qui semble demander ce qu'elle a écrit.

*giocanno (ENC) con(ENC) decorazioni(EC. Cip e Ciop cercano (ENC) Pluto e Pluto vuole cacciare i (EC) due scoiattoli. Poi Pluto si nasconde per non farsi prendere e Pluto va nell'albero per cacciarli e rompe tutto. Topolino trova Cip e Ciop.*

Dans le Tableau 35 nous avons procédé à une mise en relation des erreurs du TB, des ELL de la Rév.B et les erreurs corrigées et non corrigées dans RB.

*Tableau 35. Analyse de la RB du binôme 1 du GFD.*

<b>Erreur dans TB</b>	<b>ELL dans Rév.B</b>	<b>Erreur dans RB</b>
1. vanno cercare (MS -ie)	aucun	ENC
2. un'(O-ia)	aucun	ENC
3. portanno (O -ia)	ELLRCD n°1	EC
4. natal (O -ia)	ELLR n°4	EC
5. nel (O -ia)	aucun	ENC
6. alberro (O - ia)	aucun	ENC
7. trova (MS -ia)	aucun	ENC
8. dell' (MS-ie)	ELLR n°2	EC
9. giocanno (O -ia)	aucun	EC
10. con (MS -ia)	aucun	ENC
11. decoratione (O- ie)	ELLRC n°3	EC
12. cercano (O- ia)	aucun	ENC
13. le (MS -ia)	aucun	EC

Ainsi, dans la RB cinq erreurs sur treize du TB (38,5 % EC) ont été corrigées. Concernant la catégorie des erreurs, il s'agit de deux erreurs de morphosyntaxe (40 % EC\_MS) et de trois erreurs d'orthographe (37,5 % EC\_O). Trois des erreurs corrigées sont intralinguales (30 % EC\_IA) et deux sont interlinguales (66,7 % EC\_IE).

Les apprenantes, qui avaient obtenu un score de 9 points pour leur engagement (minimal) et avaient produit des ELL sur le 30,7 % des erreurs produites (voir § 8.1.2.5), corrigent les quatre erreurs qu'elles avaient repérées au cours de la révision (100 % EC\_ELL). L'erreur n° 13 *\*le* a été également corrigée, bien que les apprenantes n'en aient pas discuté (11,1 % EC\_NOELL). Il se peut qu'en réécrivant le texte, l'une des apprenantes ait corrigé cette erreur sans le communiquer à l'autre. Les erreurs restantes, dont elles n'avaient pas discuté dans la phase de révision, n'ont pas été corrigées dans la réécriture.

Le tableau suivant synthétise, en pourcentages, ces résultats.

Tableau 36. Performance du binôme 1 dans la session B.

Session B	
EC	38,50 %
Engagement	9 pt
ELL/err	30,70 %
EC_ELL	100,00 %
EC_NO_ELL	11,10 %
EC_MS	40,00 %
EC_O	37,50 %
EC_IE	66,70 %
EC_IA	30,00 %

### 8.1.2.7 Synthèse de la performance du binôme 1

Dans les réécritures effectuées après avoir reçu le feedback direct, les apprenantes corrigent moins de la moitié des erreurs produites (42,9 % EC). En ce qui concerne la catégorie d'erreur traitée, les productions que nous venons d'analyser montrent que ce type de correction s'est avéré assez efficace pour le traitement des erreurs d'orthographe (44,4 % EC\_O) et légèrement moins pour les erreurs morphosyntaxiques (33,3% EC\_MS). Les occurrences des erreurs lexicales sont trop rares pour pouvoir s'exprimer (une seule erreur lexicale, corrigée dans la réécriture, a été produite dans le texte A). Ces données confirment les effets positifs du feedback direct sur les erreurs d'orthographe déjà attestés au chapitre 7 lors de l'analyse des performances des trois groupes.

Concernant la source des erreurs, le même pourcentage d'erreurs intralinguales et interlinguales ont été corrigées (42,9 % EC\_IA et 42,9 % EC\_IE).

Pour ce qui est de l'engagement dans la révision, les apprenantes montrent un niveau d'engagement minimal. Dans les deux sessions, elles produisent des ELL sur 28,6 % des erreurs produites (ELL/Err). Il s'agit surtout de ELL dans lesquelles les apprenantes repèrent les erreurs (6 ELLR sont produites en total). À cela s'ajoutent 4 ELL avec commentaires (3 ELLRC et un ELLC), principalement sur l'orthographe des mots, et seulement dans deux cas une discussion dans laquelle les apprenantes échangent plusieurs tours de parole sur l'erreur produite (ELLRD) s'engage. Si toutes les erreurs repérées et discutées en phase de révision sont corrigées dans la réécriture (100 % EC\_ELL), il ne se vérifie pas de même pour les erreurs dont les apprenantes ne discutent pas au cours de la révision (15% EC\_NO\_ELL). À un niveau d'engagement plus élevé (Rév.A = 12 points d'engagement) correspond un pourcentage plus élevé d'erreurs corrigées dans la réécriture du texte (46,7 % d'EC dans RA)

par rapport à la révision B où un niveau d'engagement plus bas a été montré ( Rév.B = 9 points d'engagement) et un pourcentage mineur d'erreurs a été corrigé dans la réécriture (38,5 % d'EC dans RB).

Nous confirmons ainsi que les résultats dans la réécriture du texte sont influencés par la manière dont les apprenants révisent le texte et notamment par l'engagement qu'ils montrent dans cette tâche (voir § 7.2). Dans cette étude de cas, le feedback direct ne semble pas solliciter un engagement élevé de la part des apprenants ; en effet, ainsi que nous l'avons précisé, les deux apprenantes du binôme 1 montrent un niveau d'engagement minimal et lors de la révision se limitent le plus souvent à repérer les erreurs, produisant peu de commentaires et/ou de discussion. Le niveau d'engagement montré semble cependant tenir également à la motivation des apprenants. Dans le cas observé, l'on remarque une différence évidente entre les deux apprenantes : le *pattern* d'interaction entre les deux est du type expert/novice (dans la session A, voir § 8.1.2.2) et dominant/ passif (dans la session B, voir § 8.1.2.5). Marine prend à la fois le rôle d'apprenante experte/dominante et Joséphine celui de novice/passive. Cela est probablement dû au fait que, comme nous l'avons vu en § 8.1.1, Marine a un niveau de compétence plus élevé et semble plus motivée dans l'apprentissage de l'italien. En conséquence, Marine représente un point de repère pour Joséphine (surtout dans la session A) en se chargeant du contrôle de la tâche (surtout dans la session B).

Dans les prochains paragraphes, nous allons voir si cette différence dans la manière d'élaborer le feedback a un impact dans les productions individuelles des apprenantes.

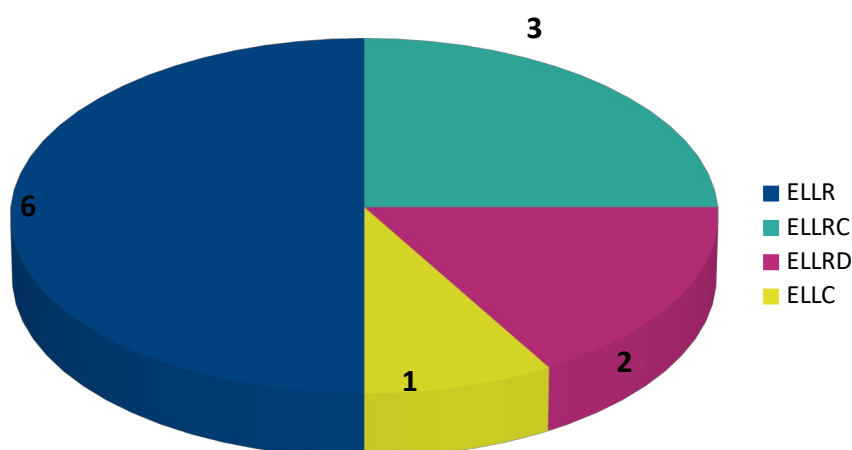
Le tableau ci-dessous synthétise la performance du binôme 1 du GFD au cours du traitement par le feedback mettant ensemble les résultats de la session A et de la session B . Nous avons calculé les pourcentages d'erreurs corrigées (EC) en total dans les deux sessions de traitement.

*Tableau 37. Performance du binôme 1 dans la phase de traitement.*

<b>Session A et B</b>	
<b>EC</b>	42,9%
<b>Engagement</b>	minimal
<b>ELL/err</b>	28,60 %
<b>EC_ELL</b>	100,00 %
<b>EC_NO_ELL</b>	15,00 %
<b>EC_MS</b>	33,30 %
<b>EC_L</b>	100,00 %
<b>EC_O</b>	44,40 %
<b>EC_IE</b>	42,90 %
<b>EC_IA</b>	42,90 %

Le Graphique 14 montre le type d'ELL produits au total dans la session A et B.

Graphique 14. ELL totaux produits par le binôme 1.



### 8.1.3 Les productions individuelles de Marine

Dans les prochains paragraphes nous analysons les productions individuelles, écrites et orales, de Marine au moment du pré-test (PE1 et PO1) et du post-test immédiat (PE2 et PO2) et différé (PE3 et PO3).

#### 8.1.3.1 Le pré-test (PE1 et PO1)

Nous examinons ici la production écrite (PE1) et la production orale (PO1) du pré-test.

PE1

*Un ragazzo va ad una festa dove c'è musica. Vede la sua ragazza con un'altro e si mette a piangere e poi a bere molto. Si sente male e si ubriaca. Cade delle scale e si fa male. Un suo amico lo porta a l'ospedale. Poi vede una bella infermiera, prende coragio e decide di baciarla ma lei gli da uno schiaffo<sup>456</sup>. (61 mots)*

Tableau 38. Analyse des erreurs de la PE1 de Marine.

Erreur	Forme correcte	Description	Explication
1.un'	un	O : mot mal orthographié	Intralinguale
2.delle	dalle	MS : sélection de la préposition	Interlinguale ;
3.a l'	all'	O : mot mal orthographié	Interlinguale
4. coragio	coraggio	O : mot mal orthographié	Intralinguale

<sup>456</sup> Un garçon va à une fête où il y a de la musique. Il voit sa copine avec quelqu'un d'autre et se met à pleurer puis à boire beaucoup. Il se sent mal et se saoule. Il tombe des escaliers et se blesse. L'un de ses amis l'emmène à l'hôpital. Puis il voit une belle infirmière, prend du courage et décide de l'embrasser mais elle le gifle.

PO1

*Lunedì scorso alle 17 si è svolto il matrimonio di mia cugina. Ha deciso di farlo dal centro commerciale. Ci sono andati in una macchina ben decorata con il loro cane che seguiva la macchina. (35 mots)<sup>457</sup>*

Tableau 39. Analyse des erreurs de la PO1 de Marine.

Erreur	Forme correcte	Description	Explication
1. dal	al	MS : sélection de la préposition	Intralinguale

Au moment du pré-test, Marine est en mesure de communiquer efficacement et de manière autonome. En ce qui concerne le lexique, Marine montre qu'elle dispose d'un répertoire approprié au contexte. Elle utilise surtout des expressions simples relatives au domaine personnel et familial, ce qui correspond au lexique requis pour réaliser ce type de tâche qui ne demande pas l'utilisation de termes plus spécifiques ou recherchés.

L'orthographe est généralement correcte, sauf pour trois erreurs (\*un' et \*a l' et \*coragio). Dans le cas de \*un' Marine a probablement généralisé la règle d'après laquelle en italien il faut mettre l'apostrophe lorsque deux voyelles se rencontrent ; cela s'applique à l'article indéfini féminin *una* mais pas pour le masculin *un* qui ne termine pas par une voyelle et n'a donc pas besoin d'apostrophe. Cette erreur est donc intralinguale, tout comme \*coragio. Dans ce cas, l'erreur consiste dans l'omission de la double consonne (l'orthographe correcte du mot étant *coraggio*). Les doubles consonnes sont souvent objet d'erreurs non seulement pour les apprenants de l'italien comme L2 mais également dans l'acquisition de l'italien L1. L'erreur n'est en conséquence pas due à l'interférence d'une autre langue mais au processus même d'apprentissage de la LC. En revanche, comme expliqué en § 8.1.2 l'erreur \*a l' (*au lieu de all'*) est probablement due à l'interférence entre le français et l'italien et elle est en conséquence interlinguale<sup>458</sup>.

Quant au syntagme nominal, l'on peut observer que les noms et les adjectifs sont accordés selon le genre<sup>459</sup> (par exemple : *bella infermiera, macchina ben decorata*), Marine utilise correctement les articles définis et indéfinis au masculin (par exemple : *il loro cane, il*

457 Lunedì dernier à 17 heures a eu lieu le mariage de mon cousin. Il a décidé de le faire chez le centre commercial. Ils y sont allés dans une voiture bien décorée avec leur chien qui suivait la voiture.

458 L'apprenante aurait partiellement (mais pas complètement) adapté l'orthographe de la préposition + article en français (*à l'*) à l'italien.

459 Il n'y a pas d'occurrences qui nous permettent d'observer si les noms et les adjectifs sont accordés également selon le nombre. Le genre des substantifs est arbitraire et différent selon la langue tandis que le nombre, singulier ou pluriel, a un sens univoque dans toute langue. En conséquence, la flexion du nombre émerge dans l'interlangue des apprenants avant celle de genre. On peut pourtant supposer qu'elle soit également acquise par Marine.



*matrimonio ; un ragazzo, uno schiaffo*) et au féminin<sup>460</sup> (par exemple : *la sua ragazza, la macchina ; una festa, una macchina*) en les accordant au substantif auquel ils se réfèrent. Les adjectifs possessifs sont, eux aussi, accordés correctement selon le genre et le nombre. On peut remarquer que généralement Marine utilise correctement les prépositions mais deux erreurs de sélection de la préposition sont produites (*cade \*delle scale* et *farlo \*dal centro commerciale*). L'erreur n° 2 (*cade \*delle*) est similaire à l'erreur n° 8 du TB (*escono \*dell'* voir § 8.1.2.4), car il s'agit d'une erreur interlinguale de sélection de la préposition pour indiquer un déplacement d'un lieu. Dans le cas de *farlo \*dal centro commerciale*, aucune similitude entre cette forme et le français ou l'espagnol<sup>461</sup> n'est traçable, l'erreur pourrait alors être intralinguale. Il se peut ainsi que Marine soit en train de tester une hypothèse sur le fonctionnement des prépositions en LC ou que, même si elle connaissait la forme correcte, s'agissant d'une erreur produite à l'oral, au contraire de l'écrit, elle n'ait pas pu monitorer sa production et y revenir pour la modifier. Néanmoins, n'ayant pas d'autres occurrences de cette forme, il est difficile d'établir exactement ce qui a mené à la production de l'erreur.

Concernant le système verbal, Marine utilise correctement l'infinitif, le présent et le passé composé de l'indicatif, il y a également une occurrence d'utilisation correcte de l'imparfait. Les verbes sont conjugués correctement (même les verbes irréguliers comme *va* et *deciso*) et accordés au sujet. La sélection des auxiliaires pour le passé composé ne présente pas d'erreurs. Elle utilise également correctement les verbes réflexifs au présent et au passé composé de l'indicatif.

Marine produit une syntaxe simple. Dans la construction de la phrase l'ordre canonique S-V-O est le plus utilisé. L'italien étant une langue *pro-drop*, l'expression du sujet n'est pas obligatoire (à la différence du français). Marine montre qu'elle a acquis cette règle et n'exprime le sujet que si nécessaire (par exemple pour éviter ambiguïtés comme dans *lei gli da uno schiaffo*). Les phrases sont pour la plupart reliées par parataxe, c'est-à-dire par coordination à travers des conjonctions (*e, ma*) et des connecteurs temporels simples (*poi*). Des subordonnées infinitives sont également présentes. Ce type de syntaxe correspond tout à fait à celle requise pour réaliser la tâche et au niveau de compétence des apprenants (voir chapitre 5).

En ce qui concerne la systématisme des erreurs produites, même si nous n'avons pas assez d'occurrences de la même forme pour pouvoir effectuer des comparaisons dans ces productions individuelles, nous pouvons observer que, comme évoqué plus haut, certaines erreurs similaires avaient été produites dans les textes écrits en binôme (voir § 8.1.2.1 et §

460 Dans ce cas aussi, nous n'avons pas d'information sur le nombre.

461 L'espagnol est la LV2 de Marine (voir § 8.1.1).

8.1.2.4<sup>462</sup>). Nous pouvons ainsi supposer que ces erreurs sont systématiques, ce qui montre que l'apprenant applique une règle interlinguistique différente de celle de la langue cible. En conclusion, au moment du pré-test l'interlangue de Marine se trouve déjà à un stade assez avancé : flexion nominale et verbale, orthographe correcte, syntaxe et lexique simples mais corrects. Les quelques erreurs produites concernent l'orthographe et la sélection de la préposition, qui - nous le rappelons - n'est pas soumise à des règles précises et diffère selon les langues. Il s'agit donc d'un aspect complexe et difficile à maîtriser même aux stades plus avancés. Si l'attention des apprenants n'est pas attirée sur cet écart - entre autres par la correction, ce genre d'erreurs est susceptible de se fossiliser dans l'IL des apprenants. Par ailleurs, concernant la concordance du nombre et du genre, il n'y a pas d'erreurs de ce type dans le pré-test de Marine, en conséquent dans ce cas nous ne pouvons pas analyser les effets du feedback direct sur ces formes.

### 8.1.3.2 Le post-test immédiat (PE2 et PO2)

Nous analysons ici les erreurs présentes dans la production écrite (PE2) et orale (PO2) du post-test immédiat de Marine dont la transcription est reportée ci-dessous :

PE2 Marine

*Un'uomo sta dormendo seduto sul suo letto. Poi si alza ed entra nella mia camera. È sonnambulo. Poi se ne va in cucina, apre il frigorifero e prende da bere. Dopo prende lo yogurt e si spalma lo yogurt sopra la faccia. Si siede sopra il gatto e mette i piatti nella lavatrice. Poi si dirige nel bagno e si lava i denti. Dopo si spoglia e si mette davanti alla finestra tutto nudo. Va sul balcone e canta. Esce una donna dalla sua finestra e gli dice di stare zitto lanciando un secchio di acqua<sup>463</sup>. (97 mots)*

Tableau 40. Analyse des erreurs de la PE2 de Marine.

Erreur	Forme correcte	Description	Explication
1.un'	un	O: mot mal orthographié	Intralinguale

PO2

*Ci sono due ragazzi (.) si incontrano in un bar (.) vanno a ballare in discoteca (.) si ritrovano su una spiaggia (.) ehm: si innamorano (.) dopo la ragazza trova un altro ragazzo (.) mmm: ma resta lo stesso con il ragazzo di prima visto che si amano molto (.) vanno a sposarsi in chiesa (.) fanno molti bambini ma alla fine si separano<sup>464</sup>. (56 mots)*

462 L'erreur n° 1 de PE1 (\*un'altro) correspond à l'erreur n° 2 du TB (\*un'albero) ; l'erreur n° 3 de PE1 (\*a l'ospedale) correspond à l'erreur n° 2 du TA (\*a l'ospedale).

463 Un homme est en train de dormir assis sur son lit. Puis il se lève et entre dans ma chambre. Il est somnambule. Puis il va à la cuisine, ouvre le réfrigérateur et prend un verre. Puis il prend le yaourt et étale le yaourt sur son visage. Il s'assoit sur le chat et met la vaisselle dans la machine à laver. Puis il entre dans la salle de bain et se brosse les dents. Puis il se déshabille et se met nu devant la fenêtre. Il va au balcon et chante. Une femme sort de sa fenêtre et lui dit de se taire en jetant un seau d'eau.

464 Il y a deux jeunes (.) Ils se rencontrent dans un bar (.) Ils vont danser dans une discothèque (.) Ils

Dans le post-test immédiat, l'interlangue de Marine, déjà à un stade assez avancé, présente grosso modo les caractéristiques décrites dans l'analyse de son interlangue au moment du pré-test : flexion du système nominal et verbal, orthographe syntaxe et lexique correctes. Des évolutions sont néanmoins présentes.

Pour le lexique, bien que la réalisation de la tâche ne requiert que l'utilisation d'un lexique assez simple avec des termes concrets relatifs au domaine personnel, Marine montre qu'elle possède un répertoire varié, supérieur au niveau du reste de la classe, comme le montrent des expressions telles que *si dirige* et *preparare da mangiare*.

Au niveau du système verbal, on remarque l'utilisation correcte de l'imparfait de l'indicatif et de la périphrase verbale au présent (*sta dormendo*) et du gérondif (*lanciando*). Ces deux dernières formes verbales correspondent, d'après le référentiel élaboré par les organismes certificateurs de l'italien, au niveau B1, le niveau juste après le niveau de départ de Marine au début de l'expérimentation (A2.2)

En ce qui concerne la syntaxe, la structure est encore essentiellement paratactique (surtout à l'écrit) avec des phrases simples coordonnées par des conjonctions ou des connecteurs temporels (alternance de *poi* et *dopo*). Néanmoins on peut également observer une complexification de la syntaxe : présence de subordonnées infinitives, modales (*gli dice di stare zitto lanciando*) et causales (*visto che si amano molto*).

Les productions de Marine étant pour la plupart correctes et avec peu d'erreurs, il est difficile de comparer les erreurs présentes dans le pré-test (voir § 8.1.3.1), les erreurs traitées par le feedback correctif direct dans les deux sessions de traitement (voir § 8.1.2) et les erreurs du post-test immédiat. Des observations sont néanmoins possibles : si tant dans le pré-test que dans les textes écrits en binômes, plusieurs erreurs portaient sur la sélection de la préposition, aucune erreur de ce type n'est commise dans le post-test immédiat. En particulier, Marine sélectionne maintenant la préposition correcte pour indiquer le déplacement (*esce una donna dalla sua finestra*), tandis que cet aspect posait problème dans le pré-test (erreur n° 2 de la PE1 : *cade \*delle scale*) et dans les productions en binôme (erreur n° 8 du texte B : *escono \*dell'abero*). En ce qui concerne les erreurs orthographiques du pré-test (*\*un' et \*a l'*) nous pouvons observer que l'erreur *\*a l'* qui avait été traitée par le feedback direct, repérée et corrigée dans la réécriture, ne se répète pas dans la production du post-test immédiat (par exemple : *alla finestra*). C'est différent est le cas de l'erreur *\*un'* : cette dernière, qui avait été

se retrouvent sur une plage (.) euh: ils tombent amoureux (.) Après la fille trouve un autre garçon (.) Mmm : mais elle reste quand même chose le garçon précédent puisqu'ils s'aiment beaucoup (.) ils vont se marier à l'église (.) ils ont beaucoup d'enfants mais à la fin ils se séparent.

traitée par le feedback direct mais n'avait pas été repérée et corrigée en phase de réécriture, est présente encore une fois dans la production écrite du post-test-immédiat.

### 8.1.3.3 Le post- test différé (PE3 et PO3)

Dans le post-test différé, Marine a produit les deux textes suivants :

PE3

*C'è un ragazzo che sta per andare a scuola. Attraversa le strisce pedonali con il suo zaino e incontra un suo amico chi esce da casa per salutarlo. Si ferma ad un cafe, prende qualcosa da bere e fuma una sigaretta. Poi se ne va e cammina fino alla stazione del treno. Aspetta e poi sale dentro il treno. Passa da Monaco. Durante il percorso mangia un po fino alla fermata di Innsbruck e Milano. Quando arriva chiede delle informazioni e sale nell pulmann fino al duomo di Milano. Entra in un negozio di souvenirs. Uscendo dal negozio una moto gli arriva sopra molto rapida e fa un incidente. E' trasportato all'ospedale dove è curato. Prende il pulmann e qualcuno gli ruba il suo portafoglio. Si rende al commisariato per denunciare il fatto. Un taxi lo porta a casa sua dove sua madre lo aspetta<sup>465</sup>. (146 mots)*

Tableau 41. Analyse des erreurs de la PE3 de Marine.

Erreur	Forme correcte	Description	Explication
1. chi	che	MS : sélection du pronom relatif	Interlinguale
2. cafe	caffè	O : mot mal orthographié	Interlinguale
2. po	po'	O : mot mal orthographié	Intralinguale
4. nell	nel	O : mot mal orthographié	Intralinguale
5. pulmann	pullman	O : mot mal orthographié	Intralinguale
6.un'	un	O : mot mal orthographié	Intralinguale
7. pulmann	pullman	O : mot mal orthographié	Intralinguale
8. rende	reca	L : sélection du mot	Interlinguale
9. commisariato	commissariato	O : mot mal orthographié	Intralinguale

PO3

*Saluto la mia vicina che é casalinga (.) stava preparando da mangiare con le patate perché alcuni giorni prima le avevo dato la ricetta che avevo scritto io (.) stava preparando la cena per suo marito che è fabbro<sup>466</sup>. (37 mots)*

465 Il y a un garçon qui est sur le point d'aller à l'école. Il traverse le passage piéton avec son sac à dos et rencontre l'un de ses amis qui sort de la maison pour lui dire bonjour. Il s'arrête dans un café, prend un verre et fume une cigarette. Puis il part et marche jusqu' à la gare. Il attend et puis il monte dans le train. Il passe par Munich. Sur le chemin, il mange un peu jusqu'à l'arrêt d'Innsbruck et de Milan. Quand il arrive, il demande des informations et monte dans le bus pour la cathédrale de Milan. Il rentre dans une boutique de souvenirs. En sortant du magasin, une moto le survole très rapidement et fait un accident. Il est transporté à l'hôpital où il est soigné. Il prend le bus et quelqu'un vole son portefeuille. Il se rend au poste de police pour signaler le fait. Un taxi l'emmène chez lui où sa mère l'attend.

466 Je dis bonjour à ma voisine qui est femme au foyer (.) Elle était en train de préparer à manger avec des pommes de terre car quelques jours auparavant je lui avais donné la recette que j'avais écrite (.) Elle préparait le dîner pour son mari qui est forgeron.

Comme dans les analyses précédentes, l'IL de Marine est déjà à un stade avancé. Dans les productions du post-test différé nous pouvons signaler l'utilisation de la périphrase verbale au présent (*sta per andare*) et au passé (*stava preparando*). La structure syntaxique reste simple mais nous observons la présence de subordinées finales, temporelles, de lieu et causales.

La production orale est correcte. La production écrite est plus longue : un plus grand nombre d'énoncés et de mots sont produits, ce qui montre une fluence accrue et une majeure prise de risques. Cela a également engendré un plus grand nombre d'erreurs dans la PE3 par rapport aux productions précédentes. Une diminution du pourcentage d'erreurs sur le nombre total de mots est néanmoins présente entre PE1 et PE3<sup>467</sup>. Les erreurs produites sont surtout des erreurs d'orthographe (7 sur 10). En particulier, l'erreur n° 2 (\**café*) vient probablement de l'interférence avec le français. En effet, l'apprenante emploie telle quelle la forme française (*café*) à la place de l'italien *caffè*. L'erreur de sélection du mot n° 8 (*si \*rende*) pourrait être causée elle aussi par l'interférence du français (*se rendre quelque part*) tandis qu'en italien on utiliserait plutôt le verbe *recarsi*. L'erreur morphosyntaxique (erreur n° 1 : \**chi*) serait elle aussi interlinguale, due à l'emploi (avec adaptation morphosyntaxique à l'italien) du pronom relatif sujet français *qui* tandis qu'en italien la forme *che* est employée tant quand le pronom a la fonction de sujet que quand il a la fonction de complément d'objet.

Si nous comparons les erreurs du pré-test, celles corrigées dans la phase de traitement avec le feedback et celles du post-test différé, nous pouvons confirmer les tendances déjà observées en § 8.1.3.3. Nous pouvons ainsi observer que, tout comme dans le post-test immédiat, il n'y a pas d'erreurs dans la sélection de la préposition. En particulier, Marine utilise correctement les prépositions avec les verbes indiquant un déplacement d'un lieu (*uscendo dal negozio*). Une progression s'est vérifiée par rapport au pré-test et à la phase de traitement où cette forme était objet d'erreur (erreur n° 2 de la PE1, erreur n° 8 du TB).

Encore une fois, l'erreur orthographique du pré-test \**a l'* qui avait été corrigée par le feedback direct dans la phase de traitement n'est pas présente dans le post-test différé (par exemple : *all'ospedale*). Au contraire, l'erreur \**un'*, qui n'avait pas été repérée et corrigée en phase de réécriture, est produite également dans le post-test différé (\**un'incidente*).

#### **8.1.3.4. Synthèse de la performance de Marine**

Si nous calculons le pourcentage d'erreurs sur le nombre total de mots des productions écrites et orales du pré-test et des deux post-tests et que nous les comparons entre eux, nous pouvons observer que le pourcentage d'erreurs diminue de 87,5 % entre pré-test et post-test immédiat

<sup>467</sup> La variation relative entre PE1 et PE3 est de - 5,99 %.

et de 5,6 % entre pré-test et post-test différé. Nous pouvons ainsi observer que, suite au traitement par le feedback direct, la correction des productions de Marine augmente à l'écrit et surtout à l'oral où aucune erreur n'est commise.

Le Tableau 42 ci-dessous synthétise les occurrences d'erreurs de concordance de genre et nombre, sur les prépositions et certaines erreurs orthographiques comparables dans les différentes productions de Marine, ainsi que les erreurs qui ont été corrigées dans les réécritures ou les formes erronées qui ne se répètent plus dans les productions successives au pré-test (plus claires dans le tableau).

Tableau 42. Erreurs et corrections dans les productions de Marine.

	Pré-test	Texte	Réécriture	Post-test imm.	Post-test diff.
<b>Concordance du genre et/ou du nombre</b>	// <sup>468</sup>	-Err. n°8 TA : <i>*la etichette</i>	EC TA : le etichette	//	//
		Err. N° 4 TA : <i>c'è *stato una corrente</i>	ENC TA : <i>c'è *stato una corrente</i>		
		Err n°13 TB : <i>le due scoiattoli</i>	EC TB : <i>i due scoiattol i</i>		
<b>Prépositions</b>	Err. n°2 PE1 : <i>cade *delle ;</i>	Err n° 8 TB : <i>escono *dell'</i>	EC RB : <i>escono dall'</i>	Pas d'erreur Es : <i>esce dalla</i>	Pas d'erreur Es : <i>uscendo dal</i>
	//	Err. N°1 TB : <i>vanno*cercare</i>	ENC RB : <i>vanno*cercare</i>	//	//
	Err. n°1 PO1 : <i>*dal centro commerciale</i>	//	//	//	//
<b>Autres erreurs orthographiques</b>	Err. N°1 PE1 : <i>*un'altro</i>	Err. n°2 TB : <i>un'albero</i>	ENC RB : <i>*un'albero</i>	Err. N°1 PE2 Es : <i>*un'uomo</i>	Err. N° 6 PE3 : Es : <i>*un'incidente</i>
	Err. N° 3 PE1 : <i>*a l'ospedale</i>	Err n° 2 TA : <i>*a l'ospedale</i>	EC RA : <i>all'ospedale</i>	Pas d'erreur Es : <i>alla finestra</i>	Pas d'erreur Es : <i>all'ospedale</i>

Au début de l'expérimentation, l'IL de Marine était déjà à un stade avancé et plus élevé que celui des autres apprenants dans l'échantillon de référence. Très peu d'erreurs étaient présentes dans les productions du pré-test tout comme dans les productions successives, cela a rendu difficile de comparer les erreurs du pré-test, celles corrigées par le feedback et celles des post-tests. Aucune erreur n'était produite sur la concordance du genre et du nombre, par conséquent cet aspect n'a pas été analysé. Nous avons pu observer des progrès dans la sélection des prépositions avec les verbes qui expriment un déplacement. En § 8.3.1 nous avons considéré ces erreurs comme liées à l'application, de la part de l'apprenante, d'une

468 Le symbole // indique que nous n'avons pas analysé la forme en objet car soit aucune erreur de ce type n'était produite dans le pré-test soit elle n'avait pas été produite dans les textes écrits en binôme et en conséquent traitée par le feedback.

règle interlinguistique différente de celle de la LC et donc systématiques. Il se peut que, suite au traitement par le feedback direct, qui a fourni à l'apprenante des exemples d'emploi de la préposition correcte, la règle interlinguistique précédemment appliquée ait été substituée par une règle correspondante à celle de la LC. La correction aurait donc fourni un étayage efficace qui a engendré un feedback cognitif interne chez l'apprenante. Une trace indirecte de cette opération cognitive serait observable dans l'ELL n° 2 en § 8.1.2.5 dans lequel Marine montre avoir repéré la forme correcte. Suite à cela, l'apprenante aurait modifié les règles de son interlangue pour se rapprocher du système de la LC, comme le montre le fait que l'erreur disparaît tant dans la réécriture B (ce qui montre que la forme correcte a été « prise » voir § 8.1.2.6) que dans la PE2 et dans la PE3. Cela nous confirme que la forme correcte est désormais « saisie ».

En ce qui concerne les erreurs orthographiques du pré-test (*\*un'* et *\*a l'*) nous pouvons observer que l'erreur *\*a l'* qui avait été traitée par le feedback direct (étayage extérieur de l'enseignante), repérée (élaboration cognitive de l'apprenante) et corrigée dans la réécriture (prise), ne se répète pas dans la production du post-test immédiat et différé (par exemple : *alla finestra, all'ospedale*). Cela suggère que même dans ce cas, une modification de la règle interlinguistique précédemment appliquée en faveur de la règle de la LC s'est vérifiée et que la forme correcte a été saisie. Est différent le cas de l'erreur *\*un'* : cette dernière, qui avait été traitée par le feedback direct mais n'avait pas été repérée et corrigée en phase de réécriture, est présente encore une fois dans la production écrite du post-test-immédiat et différé. Dans ce cas l'étayage fourni par l'enseignante au moyen de la correction n'a pas déclenché de feedback cognitif interne. Deux explications pour ce phénomène sont alors possibles : a) il s'agit d'une structure linguistique trop au-dessus du niveau de développement actuel de l'IL de l'apprenante ; b) le feedback direct n'a été suffisamment saillant pour attirer l'attention de l'apprenante sur cette forme. Considérant que l'article indéfini (et son orthographe) est un élément linguistique qui est généralement abordé en classe (principal lieu d'exposition à la LC pour nos informateurs) au début du niveau A2<sup>469</sup> et que le niveau de Marine est même plus avancé par rapport au reste de la classe, nous excluons l'hypothèse a. Ces considérations nous portent également à croire que cette erreur, portant sur une structure linguistique qui devrait déjà être acquise par Marine en fonction de son niveau de compétence, est en réalité fossilisée dans son IL. L'hypothèse b nous semble ainsi plus plausible et confirmée par le fait qu'en phase de révision aucune des deux apprenantes du binôme ne semble repérer cette correction. Mais pourquoi alors le feedback direct parvient-il à attirer l'attention des apprenants sur

469 Voir entre autres le sommaire du manuel de niveau A2 adopté par l'enseignante (voir annexe 2 dans le volume 2).

certain éléments de la LC et pas sur d'autres ? Nous pouvons seulement supposer que précisément le fait que l'erreur soit fossilisée ait influencé la capacité de Marine de la repérer. Dans l'élaboration de la correction, elle aurait ainsi focalisé son attention plutôt sur les éléments dont elle était en train de tester l'application des règles interlinguistiques élaborées<sup>470</sup> que sur les éléments désormais stabilisés, même si sous une forme non correspondante à celle de la LC.

De toute façon, cet épisode nous confirme qu'en l'absence d'élaboration de la correction de la part des apprenants et donc d'activation de leurs mécanismes cognitifs internes, le feedback ne peut pas s'avérer efficace et ni la prise ni la saisie de la forme corrigée se produisent. Cela démontre encore une fois l'influence de la manière dont les apprenants élaborent la correction sur son efficacité.

### 8.1.4 Les productions individuelles de Joséphine

Passons maintenant aux différentes productions de Joséphine.

#### 8.1.4.1 Le pré-test (PE1 et PE2)

PE1

*Una ragazzo va alla festa dove c'è musica e vede la sua ragazzo con un altro ragazzo. E' triste e bere alcolo ma non stanno bene. Poi cadere delle scale e il suo fratello lo porta a l' hospedale. Vede un bella infermiera e la bacia ma si prendere uno schiaffo<sup>471</sup>. (49 mots)*

Tableau 43. Analyse des erreurs dans la PE1 de Joséphine.

Erreur	Forme correcte	Description	Explication
1. una	un	MS : concordance du genre	Intralinguale
2. ragazzo	ragazza	MS : concordance du genre	Intralinguale
3. bere	beve	MS : mode verbal	Intralinguale
4. alcolo	alcol	MS : formation du mot	Intralinguale
5. stanno	sta	MS : accord sujet verbe	Intralinguale
6. cadere	cade	MS : mode verbal	Intralinguale
7. delle	dalle	MS : sélection de la préposition	Interlinguale
9. il	//	MS:ajout de l'article	Intralinguale
9. a l'	all'	O: mot mal orthographié	Interlinguale
10. hospedale	ospedale	O : mot mal orthographié	Interlinguale

470 Dans ce cas les prépositions articulées qui sont généralement introduites vers la fin du niveau A2 et reprises également au niveau B1 et aux niveaux supérieurs.

471 Une garçon va à la fête où il y a de la musique et voit son copain avec un autre garçon. Il est triste et boire alcool mais ils ne vont pas bien. Puis il tomber des escaliers et le son frère l'emmène à l'hôpital. Il voit un belle infirmière et l'embrasse mais il se prendre une gifle.



11. un	una	MS : concordance du genre	Intralinguale
12. prendere	prende	MS : sélection du mode verbal	Intralinguale

PO1

*Mi trova nel bagno e fumare una sigarette per la finestra (.) un uomo entra nel bagno (.) e poi posa un foglio sul lavandino (.) l'uomo ha la calze verde con dei motivi in forma di formaggio<sup>472</sup>. (35 mots)*

Tableau 44. Analyse des erreurs dans la PO1 de Joséphine.

Erreur	Forme correcte	Description	Explication
1. trova	trovo	MS : accord sujet verbe	Intralinguale
2. fumare	fumo	MS : mode verbal	Intralinguale
3. sigarette	sigaretta	MS : concordance du nombre	Intralinguale
4. per	dalla	MS :sélection de la préposition	Interlinguale
5. la	le	MS : concordance du nombre	Intralinguale
6. verde	verdi	MS : concordance du nombre	Intralinguale
7. in	a	MS :sélection de la préposition	Interlinguale

D'une manière générale, au moment du pré-test, Joséphine est en mesure de communiquer de manière autonome à l'écrit et à l'oral même si quelques passages restent ambigus. En ce qui concerne le lexique, Joséphine dispose d'un répertoire simple. Elle utilise surtout des expressions simples relatives au domaine personnel et familial, en adéquation avec son niveau de compétence et avec ce qui est requis par la tâche. Il n'y a pas d'erreurs dans la sélection des termes.

L'orthographe est assez correcte. Deux erreurs (\*a l' et \*hospedale), probablement dues à l'interférence du français, sont présentes. Nous avons déjà discuté de \*a l' (voir §8.1.2.1). Dans le cas d'\*hospedale, l'apprenante adapte partiellement l'orthographe du mot français (*hôpital*) à l'italien (*ospedale*).

En ce qui concerne la morphologie nominale, l'on peut observer que le mot *ragazzo* est toujours utilisé au masculin même lorsqu'elle se réfère à une femme (*la sua ragazzo*). Dans le cas de *alcolo*, Joséphine probablement généralise la règle d'après laquelle en italien les noms masculins se terminent généralement par *-o*, ce qui pourrait être qualifié de sur-généralisation. Les noms et les adjectifs ne sont pas toujours accordés selon le genre et le nombre (par exemple *calze verde*<sup>473</sup>). Des problèmes de concordance de genre et nombre sont aussi

472 Je me trouve dans la salle de bain et fumer une cigarettes par la fenêtre (.) Un homme rentre dans la salle de bain (.) Et puis il met une feuille sur le lavabo (.) L'homme a la chaussettes verte avec des motifs en forme de fromage.

473 Ici l'apprenante a probablement compris qu'il faut accorder l'adjectif avec le nom mais les adjectifs en *-e* ont le pluriel féminin en *-i* et pas en *-e* comme les autres adjectifs. Dans ce cas Joséphine utilise la désinence *-e* de *calze* aussi pour l'adjectif.

évidents dans l'utilisation des articles définis et indéfini (\**una ragazzo, la sua \*ragazzo, \*un bella infermiera, una \*sigarette, \*la calze*). Dans ce cas l'on peut avancer l'hypothèse qu'il s'agit d'erreurs intralinguistiques post-systématiques car l'apprenante alterne des productions correctes et des productions erronées du même type de structure par exemple : \**una ragazzo et un altro ragazzo ; \*la calze et le scale*, la règle n'est alors pas encore « saisie » dans son IL. Concernant les adjectifs possessifs, l'on observe l'ajout de l'article devant l'adjectif possessif, elle est probablement due à une généralisation de la règle d'après laquelle en italien l'article est obligatoire devant l'adjectif possessif – sauf lorsque ce dernier accompagne un substantif indiquant un membre de la famille comme *fratello*. Il s'agit alors, dans ce cas aussi, d'une erreur intralinguistique.

Les prépositions sont utilisées, la plupart des fois, correctement sauf dans trois cas où on peut observer des interférences du français (*cadere \*delle scale*<sup>474</sup>, *fumare \*per la finestra, \*in forma di*). Dans le cas de *fumare \*per la finestra* l'apprenante a probablement traduit la préposition française *par* avec la préposition italienne qui lui ressemble morphologiquement *per* alors que la préposition correcte était *dalla*. En ce qui concerne *\*in forma di*, l'apprenante a traduit en italien la locution française en guise de alors que l'expression correspondante en italien est *a forma di*. Ces erreurs nous confirment que, pour les raisons déjà mentionnées, les prépositions représentent un élément particulièrement difficile à maîtriser par nos informateurs. Les pronoms sont utilisés correctement (*si prende et lo porta*).

Concernant le système verbal, Joséphine utilise principalement le présent. Elle alterne des formes correctement conjuguées et accordées au sujet (*un ragazzo va, vede, entra, ha, etc.*) avec des formes figées à l'infinitif (*bere, cadere, prendere, fumare*). Des problèmes d'accord entre sujet et verbe sont présentes dans le cas de *mi trova* et *stanno male*

La syntaxe est simple et correspondante au niveau de compétence de l'apprenante. L'ordre des constituants est S-V-O. Joséphine n'exprime pas le sujet, qui comme nous l'avons vu, n'est pas obligatoire en italien. Les phrases sont pour la plupart reliées par parataxe, c'est à dire par coordination à travers des conjonctions (*e, ma*) et connecteurs temporels simples (*poi*).

Au vu de ces observations, au moment du pré-test l'interlangue de Joséphine semble être au début de la phase de grammaticalisation comme nous pouvons l'observer par le fait que la flexion nominale et verbale n'est pas toujours présente et des formes figées sont utilisées. C'est sur ces aspects qui portent la plupart des erreurs produites. Nous pouvons qualifier ces erreurs de post-systématiques car des productions correctes (formes fléchies) s'alternent à des

474 Déjà expliquée en § 8.1.3.1.

productions erronées (formes figées, erreurs de flexion). Cela montre que l'apprenant a la règle, mais n'arrive pas encore à l'employer correctement dans tous les contextes d'application. En conséquence elle n'est pas encore saisie dans l'IL. De plus, nous observons que l'erreur n° 9 (*\*a l'*) correspond à l'erreur n° 2 du TA, tandis que, comme expliqué en §8.1.3.1, l'erreur n° 7 (*cadere \*delle scale*) pourrait correspondre à l'erreur n°8 du texte B (*escono \*dell'abero*). En conséquence, bien que plus d'occurrences de ces formes seraient nécessaires pour en avoir la certitude, ces erreurs semblent systématiques.

#### 8.1.4.2. Le post-test immédiat (PE2 et PO2)

##### PE2

*Un uomo è sonnambulo. Va nella cuccina e aprire il frigo. Prende un yogurt e puoi se lo mette sulla faccia e si siede sopra il suo gatto. Mettere i piatti nelle lavatrice. Poi va nel bagno e si spoliare. Si dirige sopra balcone tutto nudo e canta. Una donna uscire da casa e lancia un sechio sull'uomo<sup>475</sup>. (58 mots)*

Tableau 45. Analyse des erreurs dans la PE2 de Joséphine.

Erreur	Forme correcte	Description	Explication
1. cuccina	cucina	O : mot mal orthographié	Intralinguale
2. aprire	apre	MS : mode verbal	Intralinguale
3. un	uno	MS: sélection de l'article	Intralinguale
4. puoi	poi	L : sélection du mot	Intralinguale
5. mettere	mette	MS : mode verbal	Intralinguale
6.nelle	nella	MS : concordance du nombre	Intralinguale
7. lavatrice	lavatrice	O : mot mal orthographié	Intralinguale
8. spoliare	spoglia	MS : mode verbal	Intralinguale
9. spoliare	spoglia	O : mot mal orthographié	Intralinguale
10. sopra balcone	sopra il balcone	MS : omission de l'article	Intralinguale
11. uscire	esce	MS : mode verbal	intralinguale
12. sechio	secchio	O : mot mal orthographié	Intralinguale

##### PO2

*Un giorno un ragazzo e una ragazza si incontrano in bar (.) vanno al cinema e dopo vanno in spiaggia (.) poi si amorano ma la ragazza incontra un altra ragazzo e lei lasciano il primo ragazzo (.) ma alla fine loro si separano<sup>476</sup>. (41 mots)*

475 Un homme est somnambule. Il va dans la cuisine et ouvrir le frigo. Il prend un yaourt et tu peux il le met sur son visage et il s'assoit sur son chat. Mettre la vaisselle dans les machine à laver. Puis il va dans la salle de bain et se déshabille. Il va sur balcon tout nu et chante. Une femme sortir de la maison et jette un seau sur l'homme.

476 Un jour un garçon et une fille se rencontrent dans bar (.) Ils vont au cinéma puis ils vont à la plage. (.) Puis ils tombent amoureux mais la fille rencontre un autre garçon et elle rompent le premier garçon. (.) Mais à la fin ils se séparent.

Tableau 46. Analyse des erreurs dans la PO2 de Joséphine.

Erreur	Forme correcte	Description	Explication
1. in bar	in un bar	MS : omission de l'article	Intralinguale
2. amorano	innamorano	MS : formation du mot	Intralinguale
3. altra	altro	MS:concordance du gerne	Intralinguale
4. lasciano	lascia	MS : accord sujet verbe	Intralinguale

Dans le post-test immédiat, Joséphine peut communiquer de manière autonome, le message est clair malgré la présence d'erreurs linguistiques. On remarque ainsi une amélioration de la correction grammaticale par rapport au pré-test. En ce qui concerne le lexique, Joséphine utilise un répertoire simple et correct, seule une erreur dans la sélection des termes (*\*puoi* au lieu de *poi*) est présente en PE2. L'orthographe est généralement correcte même si quatre erreurs (erreurs n° 1, 7, 9 et 12) sont présentes. Comparant ces erreurs avec la forme correcte, on peut voir qu'il s'agit de formes éloignées tant du français que de l'espagnol et qu'il s'agit par conséquent d'erreurs intralinguales pouvant être causées par la maîtrise encore partielle du système de la LC.

En ce qui concerne les aspects morphologiques, et notamment la concordance du genre et du nombre, une distinction entre *ragazzo* pour le masculin et *ragazza* pour le féminin (voir PO2) est désormais faite. Les noms et les adjectifs sont presque toujours accordés selon le genre et le nombre, sauf une occurrence incorrecte dans la PO2 (*un \*altra ragazzo* à la place de *un altro ragazzo*). Une erreur de concordance du nombre est également présente dans la PE2 (*\*nelle \*lavatrise* à la place de *nella lavatrice*). Quelques erreurs sont encore produites sur les articles définis et indéfinis : deux cas d'omission de l'article défini et indéfini (*\*sopra balcone* au lieu de *sopra il balcone* et *\*in bar* à la place de *in un bar*) et un cas de sélection erronée de l'article indéfini avant le *y* (*\*un yogurt* au lieu de *uno yogurt*). Les adjectifs possessifs, les pronoms et les prépositions sont employés de manière correcte dans la PE2.

Concernant le système verbal, une erreur de formation (*\*amorano*) est présente dans la PO. Il se peut que Joséphine ait formé le verbe (*\*amorare*) à partir de la racine du mot correspondant (*amore*). Elle utilise surtout le présent de l'indicatif. Comme dans le pré-test, des formes figées à l'infinitif (*aprire, mettere, spoliare, uscire*) alternent avec des formes fléchies correctement. Un problème d'accord entre sujet et verbe est présent dans le cas de *\*lei lasciano* (à la place de *lei lascia*). Toutes ces erreurs semblent causées par la maîtrise encore imparfaite de la LC et donc intralinguales.

La syntaxe reste simple avec ordre S-V-O des constituants et phrases reliées par parataxe.

Si nous comparons les erreurs présentes dans le pré-test, les erreurs traitées par le feedback

correctif direct dans les deux sessions de traitement et les erreurs du post-test immédiat, nous pouvons observer que le verbe indiquant le déplacement d'un lieu, dans ce cas *uscire*, est désormais accompagné par la préposition correcte (*uscire da casa*) par rapport au pré-test (*cadere \*delle scale*) et au TB (*escono \*dell'albero*).

Des erreurs (erreur n° 6 de la PE2 : *\*nelle lavatrise* et erreur n° 3 de la PO2 : *un \*altra ragazzo*) dans la concordance du genre et du nombre entre articles, noms et adjectifs persistent. Une amélioration de ces formes est néanmoins présente par rapport au pré-test. Plusieurs erreurs sont encore produites, en revanche, dans la flexion verbale où les productions correctes (formes fléchies) alternent encore avec les productions erronées (formes figées à l'infinitif). Par ailleurs, dans les textes écrits en binômes il n'y a pas d'erreurs exactement correspondantes. Ainsi, les erreurs de ce type n'ont pas été traitées par le feedback.

À la différence du pré-test et du TA, où des erreurs étaient présentes (*\*a l' hospedale* dans PE1 et *\*a l'ospedale* dans TA) l'orthographe de la préposition devant les mots qui commencent par une voyelle est correcte (par exemple : *sull'uomo*). Une amélioration de la correction de cet élément s'est ainsi vérifiée.

### 8.1.4.3 Le post-test différé (PE3 et PO3)

PE3

*Un ragazzo usce dalla sua casa e prenda le strisce pedonale. Cammina e saluta un amico. Si ferma in café per prendere un café. Continua la sua strada e aspetta il traino. Sala in traino. Mangia durante il tragito e arriva a Milano. Demanda informazioni all'ufficio e prenda il bus. Arriva davanti il duomo di Milano e si ferma comprare i souvenirs. Ma ha un accidento con una moto e si fa currare all'ospedale. Dopo prenda il bus ma si fa rubbare suo portafoglio e va al commissariato per denuncia il ladro. Dopo lui va prendere i soldi per prendere un taxi e arriva a casa sua di madre<sup>477</sup>. (109 mots)*

Tableau 47. Analyse des erreurs dans la PE3 de Joséphine.

Erreur	Forme correcte	Description	Explication
1. usce	esce	MS :conjugaison	Intralinguale
2. prenda	prende	MS : conjugaison	Intralinguale
3. prenda	attraversa	L : sélection du mot	Interlinguale
4 . pedonale	pedonali	MS : concordance du nombre	Intralinguale

477 Un garçon sort de sa maison et prend le passage piéton. Il marche et dit bonjour à un ami. Il s'arrête en café pour prendre un café. Il continue son chemin et attend le train. Il monte dans le train. Il mange dans le trajet et arrive à Milan. Il demande informations à l'office et prend le bus. Il arrive devant la cathédrale de Milan et s'arrête acheter les souvenirs. Mais il a un accident avec une moto et se fait soigner à l'hôpital. Puis il prend le bus mais se fait voler son portefeuille et se rend au poste de police pour dénoncer le voleur. Ensuite, il va chercher de l'argent pour prendre un taxi et arrive chez sa mère.

5 in café	in un caffè	MS :omission de l'article	Intralinguale
6. café	caffé	O : mot mal orthographié	Interlinguale
7 . café	caffé	O : mot mal orthographié	Interlinguale
8. traino	treno	MS :formation du mot	Interlinguale
9. sala	sale	MS : conjugaison	Intralinguale
10. traino	treno	MS :formation du mot	Interlinguale
11. tragito	tragitto	O : mot mal orthographié	Intralinguale
12. domanda	domanda	MS :formation du mot	Interlinguale
13. prendi	prende	MS:accord sujet-verbe	Intralinguale
14. ferma comprare	ferma a comprare	MS : omission de la préposition	Intralinguale
15. accidento	incidente	MS : formation du mot	Interlinguale
16. currare	curare	O : mot mal orthographié	Intralinguale
17. prenda	prende	MS : conjugaison	Intralinguale
18. rubbare	rubare	O : mot mal orthographié	Intralinguale
19. rubbare suo	rubare il suo	MS : omission de l'article	Interlinguale
20. commissariato	commissariato	O : mot mal orthographié	Intralinguale
21. denuncia	denunciare	MS : mode verbal	Intralinguale
22. va prendere	va a prendere	MS : omission de la préposition	Interlinguale
23. prendere	prendere	O : mot mal orthographié	Interlinguale
24. prendere	prendere	O : mot mal orthographié	Interlinguale
25. sua di madre	di sua madre	MS : ordre des mots	Intralinguale

### PO3

*E' la storia di un poliziotto che ama andare in palestra (.) come ama la palestra è forto e la noche fare una rapina (.) tutti i venerdì (.) l'ultima era venerdì scorsi alle ore 24<sup>478</sup>. (32 mots)*

Tableau 48. Analyse des erreurs dans la PO3 de Joséphine.

Erreur	Forme correcte	Description	Explication
1. come	siccome	L : sélection du mot	Interlinguale
2. forto	forte	MS : formation du mot	Intralinguale
3. noche	notte	MS : formation du mot	Interlinguale
4. fare	fa	MS : mode verbal	Intralinguale
5. scorsi	scorso	MS : concordance du nombre	Intralinguale

Dans le post-test différé, la production écrite de Joséphine est plus longue par rapport aux productions précédentes, par conséquent elle prend plus de risques et produit aussi plus

478 C'est l'histoire d'un policier qui aime aller au gym (.) Comme il aime le gym, il est fort et la noche faire un vol (.) Tous les vendredis (.) Le dernier était le vendredi dernier à minuit.

d'erreurs<sup>479</sup>. Du point de vue lexical une erreur dans la sélection du mot approprié est présente (*\*prenda le strisce* à la place de *attraversa le strisce*). Pour le reste, Joséphine utilise un lexique simple mais approprié et correspondant à son niveau de compétence.

Concernant l'orthographe, huit erreurs sont présentes mais sur une production assez longue. Dans le cas de *\*caffè* à la place de *caffè* et dans les deux occurrences de *\*prendere* à la place de *prendere* l'apprenante emploie tels quels les mots français. Ces erreurs sont ainsi interlinguales. Dans le cas de *\*tragito* à la place de *tragitto*, *\*currare* à la place de *curare*, *\*rubbare* à la place de *rubare* et *\*commissariato* au lieu de *commissariato* il s'agit toujours d'erreurs d'omission ou d'ajout de la double consonne. Comme expliqué en § 8.1.3.1, ces erreurs peuvent ainsi être considérées intralinguales.

En ce qui concerne la morphologie du syntagme nominal, des erreurs dans la formation des mots sont présentes (*\*traino* pour *treno*, *\*accidento* pour *incidente*, *\*demanda* pour *domanda*, *\*forto* pour *forte* et *\*noche* pour *notte*). *\*Traino*, *\*accidento*, *\*demanda* semblent dues à l'interférence des formes françaises (*train*, *accident*, et *demande*) qui ont été partiellement adaptées à la morphologie italienne. Dans le cas de *\*noche* l'apprenante emploie tel quel le mot espagnol dans son texte en italien. En revanche, dans le cas de *\*forto* l'apprenante a probablement généralisé la règle d'après laquelle la désinence du masculin singulier en italien est *-o* (mais *forte* est un adjectif en *-e*). Cette erreur est donc intralinguale. Les articles, les noms et les adjectifs sont presque toujours accordés correctement selon le genre et le nombre, sauf dans deux cas *\*venerdi scorsi* (à la place de *venerdi scorso*) et *\*strisce pedonale* (au lieu de *strisce pedonali*) où, comme dans le pré-test (erreur n° 6 de la PO : *calze\*verde*) l'apprenante a utilisé la désinence *-e* de *strisce* également pour l'adjectif. N'ayant pas de similitudes entre ces formes erronées et les formes correspondantes en français ou en espagnol, ces erreurs peuvent être considérées comme intralinguistiques. Les articles définis et indéfinis sont utilisés presque toujours correctement, sauf deux cas d'omission de l'article défini (*\*suo portafoglio* au lieu de *il suo portafoglio*) et indéfini (*\*in \*caffè* à la place de *in un caffè*). Dans le premier cas, il s'agit probablement d'une erreur d'interférence avec la LM car en français, à la différence de l'italien, les adjectifs possessifs ne doivent pas être accompagnés de l'article. Dans le deuxième cas, il s'agit plutôt d'une erreur interlinguale ou, vu qu'il n'y a pas d'autres occurrences similaires, d'un oubli et donc d'une faute plus que d'une erreur. Les adjectifs possessifs sont employés, sauf le cas susmentionné, correctement.

Concernant les prépositions, on trouve deux erreurs d'omission (*ferma\*comprare* à la place de *ferma a comprare*, *va \*prendere* au lieu de *va a prendere*). Ces erreurs sont similaires à

479 Une diminution dans le pourcentage d'erreurs sur le nombre de mots de 6,4 % est néanmoins présente entre pré-test et post-test différé.

l'erreur n° 1 du TB qui, n'ayant pas été repérée en phase de révision, n'a pas été corrigée dans la réécriture.

Concernant le système verbal, le présent, l'imparfait de l'indicatif et l'infinitif sont utilisés. Comme dans le pré-test et dans le post-test immédiat, les formes fléchies correctement alternent avec des formes incorrectes (*\*usce*, *\*prenda*, *\*sala*) et, dans un cas à une forme figée à l'infinitif (*\*fare*). Dans le cas d'*\*usce*, il s'agit d'une erreur de conjugaison d'un verbe irrégulier, pour *\*prenda* et *\*sala* l'erreur semble systématique car l'apprenante généralise l'emploi de la désinence *-a* de la troisième personne du singulier des verbes du premier groupe en *-are* à tous les verbes (même à ceux en *-ere* et *-ire* dont la désinence pour la troisième personne du singulier est *-e*). Ces formes erronées sont très éloignées du français et donc elles sont plus probablement intralinguales et dues au développement non encore achevé des formes de la LC. Cela étant dit, l'on remarque une évolution : Joséphine est passée de l'utilisation de la forme figée à l'infinitif à l'emploi d'une forme conjuguée, bien que cette forme ne soit pas toujours correcte. Cela nous montre que Joséphine est en train de se forger une règle interlinguistique relative à la conjugaison des verbes du premier groupe au présent bien que cette règle ne soit pas encore correspondante à celle de la LC ni stabilisée.

La syntaxe reste simple avec ordre S-V-O des constituants et les phrases reliées par parataxe. Des subordonnées finales, infinitives et relatives sont présentes. Une subordonnée causale est introduite par un connecteur incorrect (*\*come* à la place de *siccome*) probablement à cause de l'interférence du français (*comme*).

En conclusion, par rapport aux productions précédentes, on atteste dans le post-test différé plus d'erreurs mais une fluence accrue. Par rapport au pré-test, et en ligne avec ce qui avait déjà été observé dans le post-test immédiat, nous pouvons observer que comme dans le post-test immédiat et à la différence du pré-test et du TA, le verbe *uscire* indiquant le déplacement d'un lieu à un autre est accompagné par la préposition correcte. Par contre, les erreurs d'omission de la préposition, qui n'avaient pas été repérées et corrigées en phase de traitement par le feedback persistent dans les productions du post-test différé.

De même, une amélioration dans les concordances dans le syntagme nominal est observable. Une évolution est présente également dans le système verbal : si dans le pré-test les formes fléchies correctement s'alternaient aux formes figées à l'infinitif, dans le post-test différé des erreurs persistent mais les formes sont fléchies même si pas de manière toujours correcte. Ces évolutions montrent que l'apprenante est probablement en train de formuler des hypothèses sur le fonctionnement de la conjugaison et de se construire une règle interlinguistique qui, néanmoins, n'est pas encore stabilisée. De toute façon, comme nous l'avons expliqué au



paragraphe précédent, cette amélioration est indépendante du traitement par le feedback, des erreurs de ce type n'ayant pas été traitées dans les productions en binôme.

Pour ce qui est de l'orthographe, on remarque qu'il n'y a plus d'erreurs dans l'orthographe des prépositions devant la voyelle (*all'ospedale, all'ufficio*). L'erreur *\*hospedale* du pré-test ne se répète pas dans le post-test différé.

#### 8.1.4.4 Synthèse

Si nous comparons les productions du pré-test et celles des deux post-tests de Joséphine, nous pouvons observer une diminution du pourcentage d'erreurs de 28,6 % entre le pré-test et le post-test immédiat et de 5,9 % entre le pré-test et le post-test différé.

Nous pouvons ainsi en conclure que, suite au traitement par le feedback direct, le pourcentage des corrections des productions de Joséphine augmente. Le tableau ci-dessous montre les occurrences d'erreurs comparables dans les différentes productions de Joséphine.

Tableau 49. Erreurs et corrections dans les productions de Joséphine.

	Pré-test	Texte	Réécriture	Post-test imm.	Post-test diff.
<b>Concordance du genre et/ou du nombre</b>	- Err n°3 PO1 : <i>*una sigarette</i> ;	-Err. n°8 TA : <i>*la etichette</i>	EC TA : <i>le etichette</i>	Err. N°6 PE1 : <i>*nelle*lavatrice</i> -Err n°3 PO2 : <i>*altra ragazzo</i>	- Err. N° 4 PE1 : <i>strisce*pedonale</i> - Err. N°5 PO3 : <i>venerdi *scorsi</i>
	- Err n°5 PO1 : <i>*la calze</i> ;	Err. N° 4 TA : <i>c'è *stato una corrente</i>	ENC TA : <i>c'è *stato una corrente</i>		
	- Err n°6 PO1: <i>*calze verde</i> ; Err n°1 PE1: <i>*una ragazzo</i> ; - Err n°2 PE1 : <i>sua *ragazzo</i> ; - Err n°11 PE1 : <i>*un bella</i> <sup>480</sup>	Err n°13 TB : <i>le due scoiattoli</i>	EC TB : <i>i due scoiattol i</i>		
	Err. n°7 PE1 : <i>*cadere *delle</i> ;	Err n° 8 TB : <i>escono *dell'</i>	EC RB : <i>escono dall'</i>	Pas d'erreur Es : <i>*uscire da</i>	Pas d'erreur Es : <i>usce dalla</i>
	//	Err. N°1 TB : <i>vanno*cercare</i>	ENC RB : <i>vanno*cercare</i>	//	-Err n°14 PE3 : <i>ferma*comprare</i> - Err n°22 PE3 : <i>va*prendere</i>
	-Err n°4 PO1 : <i>fumare *per</i> ; -Err. N°7 PO1 : <i>*in forma di</i>	//	//	//	//
<b>Autres erreurs</b>	//	Err. n°2 TB : <i>un'albero</i>	ENC RB : <i>*un'albero</i>	//	//

480 Étant difficile, pour ce type d'erreur, d'établir des correspondances exactes - avec les mêmes mots - entre les différentes productions, nous avons listé dans cette colonne toutes les erreurs de concordance du genre et ou du nombre produites dans le pré-test. Nous ferons le même pour les deux post-tests et dans les prochains tableaux récapitulatifs montrant les erreurs des autres apprenants.

<b>orthographiques</b>	Err. N° 9 PE1 : <i>*a l'hospedale</i>	Err n° 2 TA : <i>*a l'ospedale</i>	EC RA : <i>all'ospedale</i>	//	Pas d'erreur Es : <i>all'ospedale</i>
------------------------	--	---------------------------------------	--------------------------------	----	--

Comme montré dans les paragraphes précédents, des progrès sont observables dans l'interlangue de Joséphine au cours de l'étude. Nous pouvons observer que, tout comme dans le cas de Marine (voir § 8.1.3.4), par rapport au pré-test aucune erreur de sélection de la préposition (en particulier avec les verbes indiquant un déplacement d'un lieu) n'est plus présente dans les productions successives. Cette forme semble ainsi saisie dans l'IL de Joséphine. Le même phénomène s'étant produit également chez Marine nous pouvons imputer la saisie de cette forme au traitement par le feedback direct. En revanche, on ne constate pas d'évolution sur les formes, comme l'omission de la préposition, qui n'avaient pas été repérées et corrigées en phase de traitement. Cela confirme encore une fois (voir § 8.1.3.4) qu'en l'absence d'élaboration de la correction de la part des apprenants, le feedback ne peut pas s'avérer efficace car l'activation des mécanismes cognitifs internes, indispensable pour arriver à la saisie de la forme, ne se produit pas.

Une amélioration de la correction est aussi attestée dans la concordance de genre et nombre, bien que certaines erreurs persistent. En conséquence, ces formes ne sont pas encore saisies dans l'IL de Joséphine et l'apprenante est probablement en train de tester ses hypothèses sur leur fonctionnement. L'amélioration de la correction pourrait être imputée au développement naturel de l'IL de l'apprenante ou au feedback direct qui aurait eu le mérite d'attirer son attention sur cet aspect. Très peu d'erreurs de ce type ayant été traitées par le feedback direct dans les productions en binômes<sup>481</sup>, nous ne sommes pas en mesure de tirer de conclusion certaine et d'attribuer l'amélioration de la correction à l'une ou à l'autre des explications fournies.

Pour ce qui est de l'orthographe, on remarque que tout comme dans le cas de Marine, il n'y a plus d'erreurs dans l'orthographe des prépositions devant la voyelle. Dans ce cas, le feedback direct s'est ainsi avéré efficace.

## 8.2 Le groupe feedback indirect

Pour le GFI nous allons analyser les résultats du binôme composé par Inès et Louana. Inès et Louana ont respectivement 17 et 16 ans et leur LM est le français. Elles connaissent aussi

<sup>481</sup> Seulement une erreur de concordance de nombre est présente dans le TA et une erreur de concordance de genre est présente dans le TB.

l'anglais qu'ils étudient à l'école comme LV1 depuis dix ans. Leur LV2, apprise à l'école depuis deux ans et demi, est l'allemand. Elles ont appris l'italien à l'école et elles l'étudient depuis quatre ans et demi.

### 8.2.1 Le questionnaire

Le Tableau 50 montre les réponses qui ont été données par les deux apprenantes au questionnaire au début de notre expérimentation.

Tableau 50. Réponses au questionnaire du binôme 6 du GFI.

Questions	Réponses Inès	Réponses Louana
Age :	17 ans	16 ans
LM :	Français	Français
LV1 :	Anglais	Anglais
Contexte et durée d'acquisition LV1	École, 10 ans	École, 10 ans
LV2 :	Allemand	Allemand
Contexte et durée d'acquisition LV2	École, 2 ans et demi	École, 2 ans et demi
Contexte et durée d'acquisition italien	École, 4 ans et demi	École, 4 ans et demi
De 1 à 5, elles aiment l'italien :	4/5	4/5
Opinion sur l'utilité de l'italien	Utile pour les vacances	Je ne sais pas
Fréquence d'emploi de l'italien	2/5	2/5
Contexte d'emploi de l'italien	Formel (école)	Formel (école)
Difficultés en italien	Écrire	Parler
Ce qui est facile en italien	Lire et écouter	Lire
Niveau de compétence	A2.2	A2.2

D'après le tableau ci-dessus, il est possible d'affirmer que ce binôme est assez homogène dans sa composition quant à leurs répertoire linguistique, niveau de compétence, fréquence et contexte d'emploi de l'italien.

### 8.2.2 Le traitement avec le feedback correctif

#### 8.2.2.1 Le texte A

Voici le premier texte (TA) écrit en binôme par les apprenantes :

TA, binôme 6, GFI

*Buongiorno a tutti ora parliamo di un fatto diverso che è successo stamattina alle 8 e mezza. Le persone che andavano a lavorare via l'A19 sono stati sorprese da una pioggia speciale. In effetti un aereo che trasportava un carico di biglietti fino alla banca di Milano ha avuto un piccolo problema con il suo bagagliaio. I soldi sono scappati per un buco e sono caduti*

sull'autostrada. Questo ha provocato un' enorme ingorgo perché la gente si fermava per raccogliarli. L'aereo ha fatto un'atterraggio di emergenza e il traffico è stato ritabilito solo al mezzogiorno. Che fortuna! Mi piacerebbe molto vivere la stessa cosa<sup>482</sup>.

Les erreurs dégagées dans le TA ont été regroupées de la manière suivante :

Tableau 51. Analyse des erreurs dans le TA du binôme 6 du GFI.

Erreur	Forme correcte	Description	Explication
1. fatto diverso	fatto di cronaca	L : sélection du mot	Interlinguale
2. via	sull'	L : sélection du mot	Interlinguale
3 . stati	state	MS : concordance du genre	Intralinguale
4. scappati	caduti	L : sélection du mot	Interlinguale
5. per	da	MS : sélection de la préposition	Interlinguale
6. un'	un	O : mot mal orthographié	Intralinguale
7. un'	un	O : mot mal orthographié	Intralinguale
8. atterraggio	atterraggio	O : mot mal orthographié	Intralinguale
9. ritablito	ristabilito	O : mot mal orthographié	Interlinguale
10. al	a	MS : ajout de l'article	Intralinguale

Dix erreurs ont été commises dans le TA : trois erreurs de morphosyntaxe, trois de lexique et quatre d'orthographe. Une moitié des erreurs est interlinguale et vient probablement de l'interférence des autres langues dans le répertoire verbal des apprenantes. \**Fatto diverso* à la place de *fatto di cronaca* est un calque du français *fait divers*. Dans le cas de \**via* (à la place de *sull'*), les apprenantes ont utilisé telle quelle l'expression anglaise *via* (*à travers*) dans le texte italien. Dans \**scappati* \**per un buco* (à la place de *caduti da un buco*) l'interférence vient du français *s'échapper par*. Notamment, les apprenantes semblent avoir traduit la préposition française *par* avec une préposition italienne qui lui ressemble morphologiquement *per* (voir aussi § 8.1.4.1). Dans le cas de \**ritablito* (au lieu de *ristabilito*) les apprenantes ont adapté partiellement le mot français *rétabli* à la morphologie italienne. Pour les autres formes erronées on ne peut pas établir de correspondances avec les langues dans le répertoire verbal de l'italien, nous supposons ainsi qu'il s'agit d'erreurs intralinguales.

482 Bonjour à tous, parlons maintenant d'un fait divers qui s'est produit ce matin à 8h30. Les gens qui allaient travailler via l'A19 ont été surpris par une pluie spéciale. En fait, un avion qui transportait une charge de billets jusqu' à la banque de Milan a eu un petit problème avec son coffre. L'argent est échappé par un trou et est tombé sur l'autoroute. Cela a causé un énorme embouteillage parce que les gens s'arrêtaient pour les récupérer. L'avion a effectué un atterrissage d'urgence et le trafic n'a été rétabli qu'à midi. Quelle chance ! J'aimerais beaucoup vivre la même chose.

### 8.2.2.2 La révision A

Comme pour le précédent binôme, nous avons identifié et catégorisé les ELL avant de les mettre en relation avec les erreurs dans le TA. Ainsi :

Tableau 52. Analyse de la Rév.A du binôme 6 du GFI.

Erreur	ELL	Type	Points
1. fatto diverso (L)	1. Lou : bah il <i>fatto diverso</i> <sup>483</sup> c'est normal parce que= Inè : =oui on sait pas(.) ça change Lou : oui c'est un beau italien ensuite Inè : c'est quoi déjà ? ah un fait divers	ELLRCD	2,5
2. via (L)	2. Inè : [...] <i>le persone che andavano a lavorare via</i> <sup>484</sup> Lou : ça devrait pas se dire non plus Inè : oui	ELLR	1,5
3. stati (MS)	3. Lou : mais la <i>sono state</i> <sup>485</sup> ? fin c'est <i>le persone che sono state</i> <sup>486</sup> donc je comprends pas l'accord (.) en fait genre pour moi il est juste (.) <i>sono st sono st</i> (.) je sais pas Inè : c'est un e en fait (.) féminin pluriel	ELLRC	2
4. scappati (L)	4. Inè : [...] <i>i soldi sono scappati</i> <sup>487</sup> Lou : <i>scappati</i> c'est quoi ? Inè : s'échapper en fait (.) en fait on n'a que des <i>parole sbagliate</i> <sup>488</sup>	ELLRC	2
5. per (MS)	5. Lou : <i>per un buco</i> <sup>489</sup> (.) ça je sais pas comment on dit (.) <i>da un buco</i> peut être ? Inè : non ça me heurte l'esprit Lou : <i>per un buco</i> ne te heurte pas l'esprit? Inè : ah non	ELLRD	2
6. un' (O)	6. Inè : <i>questo ha provocato un enorme</i> <sup>490</sup> = Lou :=là il faut pas l'accent parce que c'est masculin (.) il faut pas l'apostrophe (.) ensuite	ELLRC	2
8. atteraggio (O)	7. Lou : <i>un atteraggio</i> <sup>491</sup> Inè : là il y a deux r	ELLRC	2
7. un' (O)	8. Inè : [...] il n'y a pas d'apostrophe	ELLRC	2
9. ritabilito (O)	9. Inè : [...] <i>ristabilito</i> <sup>492</sup> avec un s (.)	ELLRC	2
10. al (MS)	10. Inè : [...] et là c'est <i>a mezzogiorno</i> <sup>493</sup>	ELLR	1,5
1. fatto diverso (L)	11. Inè : [...] et <i>fatto diverso</i> on ne sait pas comment on dit (.) comment on dit le fait	ELLR	1,5

483 *Fait divers.*

484 *Les gens qui allaient travailler via.*

485 *Ont été.*

486 *Les gens qui ont été.*

487 *L'argent s'est échappé.*

488 *Mot erroné.*

489 *Par un trou.*

490 *Cela a causé un énorme.*

491 *Un atterrissage.*

492 *Rétabli.*

493 *À midi.*

	divers ? Un: un: ((elle demande à l'enseignante)) madame comment on dit fait divers ? San : <i>fatto di cronaca</i> Inè : <i>fatto di cronaca</i> Lou : je sais pas (.) je pense ça s'écrit comment ça		
2. via (L)	12. Inè : <i>le persone che andavano a lavorare (.) che andavano a lavorare</i> <sup>494</sup> (.) c'est pas <i>via</i> (.) Lou : c'est <i>su</i> <sup>495</sup> ? Inè : <i>con</i> <sup>496</sup> ? je sais pas (.) madame comment on dit <i>via</i> fin en prenant la A19 Ens : ah bah en prenant Inè : <i>prendendo</i> <sup>497</sup> ? Ens : Si Inè : <i>prendendo</i> (.)	ELLRD	2
4. scappati (L)	13. Inè : [...] <i>i soldi son scappati</i> beh: comment on dit tombés déjà ? Lou : <i>caduti</i> <sup>498</sup> Inè : <i>sono caduti</i> <sup>499</sup>	ELLR	1,5
5. per (MS)	14. Lou : on peut dire <i>da</i> <sup>500</sup> ? Inè : bah <i>attraverso</i> <sup>501</sup> no ? peut-être ? Lou : ils sont tombés à travers (.) oui <i>attraverso un buco</i> <sup>502</sup> (.)	ELLRD	2
//	15. Lou : il y a deux <i>c a buco</i> ? Inè : <i>sono caduti attraverso un buco</i> <sup>503</sup> Lou : <i>un buco</i> je sais plus s'il y a deux <i>c</i>	ELLC	1,5
8. atterraggio (O)	16. Inè : <i>l'aereo ha fatto un atterraggio</i> <sup>504</sup> deux <i>t</i> deux <i>r</i> Lou : oui oui (.) ou peut être un seul <i>g</i> (.) on va dire qu'il y en a deux Inè : <i>di emergenza</i> <sup>505</sup> Lou : ça me perturbe ce deuxième <i>g</i> là (.) attends parce que atterra su il y a toujours deux <i>g</i> pour les trucs comme ça Inè : je te fais confiance	ELLRCD	2,5
			Tot. 30,5 pt

Nous pouvons observer que les apprenantes analysent ici toutes les erreurs repérées. Quand elles réécrivent le texte, elles reviennent ainsi sur les éléments les plus problématiques

494 *Les gens qui allaient travailler (.) qui allaient travailler.*

495 *Sur.*

496 *Avec.*

497 *Prenant*

498 *Tombés.*

499 *Sont tombés.*

500 *De.*

501 *À travers.*

502 *À travers un trou.*

503 *Sont tombés à travers un trou.*

504 *L'avion a fait un atterrissage.*

505 *D'urgence.*

auxquels elles n'avaient pas trouvé de solution ou sur lesquels elles avaient encore des doutes<sup>506</sup>. Au total, les apprenantes du binôme 6 produisent seize ELL, obtenant un score de 30,5 points pour leur engagement, ce qui correspond à un niveau élevé d'engagement. Dans les ELL produits, la plupart des fois les apprenantes ne se limitent pas au simple repérage<sup>507</sup>: parfois elles s'arrêtent pour discuter<sup>508</sup> et faire des propositions et des contre-propositions, et souvent produisent des commentaires<sup>509</sup> concernant non seulement l'orthographe correcte des mots<sup>510</sup> (comme c'est souvent le cas dans le GFD) mais également les règles grammaticales régissant les éléments de la LC à corriger<sup>511</sup>.

Concernant la catégorie linguistique des erreurs, l'on peut remarquer que normalement les apprenantes arrivent à trouver la correction des erreurs de manière autonome, sauf pour deux erreurs lexicales (n° 1 et 2). En effet, bien qu'elles s'arrêtent pour discuter de ces erreurs<sup>512</sup> elles n'arrivent pas à trouver la solution et posent la question à l'enseignante. Elle ont ainsi recours à la stratégie d'appel à une autorité (voir Bange, 1992) L'enseignante semble alors leur suggérer de reformuler avec d'autres mots qu'elles connaissent<sup>513</sup>.

ELL n° 12.

- 1 Inè : *le persone che andavano a lavorare (.) che andavano a lavorare*<sup>514</sup> (.) c'est pas via
- 2 Lou : c'est *sul*<sup>515</sup> ?
- 3 Inè : *con*<sup>516</sup> ? je sais pas (.) madame comment on dit via fin en prenant la A19
- 4 Ens : ah bah en prenant
- 5 Inè : *prendendo*<sup>517</sup> ?
- 6 Ens : Si
- 7 Inè : *prendendo* (.)

C'est cette même stratégie qu'elles adoptent pour la révision des erreurs successives :

ELL n° 13.

- 1 Inè : [...] *i soldi son scappati* beh: comment on dit tombés déjà ?
- 2 Lou : *caduti*<sup>518</sup>
- 3 Inè : *sono caduti*<sup>519</sup>

506 ELL n° 11, 12, 13, 14 et 16 se référant respectivement aux erreurs n° 1, 2, 4, 5, 8.

507 Ce qui est le cas dans les ELLR n° 2, 10, 11 et 13.

508 ELLRD n° 5, 12 et 14, ELLRCD n° 1 et 16.

509 ELLC n° 15, ELLRC n° 3, 4, 6, 7, 8, 9, ELLRCD n° 1 et 16.

510 ELLRC n° 7, 8, 9 et ELLRCD n° 16.

511 ELLRC n° 3 et 6.

512 ELLRCD n° 1 et ELLR n° 11 sur l'erreur n° 1 ; ELLR n° 2 et ELLRD n° 12 sur l'erreur n° 2.

513 Voir ELLR n° 12.

514 *Les gens qui allaient travailler (.) qui allaient travailler.*

515 *Sur.*

516 *Avec.*

517 *Prenant*

518 *Tombés.*

519 *Sont tombés.*

ELL n° 14.

- 1 Lou : on peut dire *da*<sup>520</sup> ?
- 2 Inè : bah *attraverso*<sup>521</sup> no ? peut-être ?
- 3 Lou : ils sont tombés à travers (.) *oui attraverso un buco*<sup>522</sup> (.)

Inès et Louana contribuent à la révision de manière assez équilibrée même si dans les ELL de 7 à 11, les erreurs sont majoritairement repérées et corrigées par Inès. Par conséquent, le *pattern* d'interaction entre elles peut être considéré collaboratif (Storch, 2002) car elles travaillent ensemble pour trouver des solutions qui soient acceptables pour toutes les deux.

### 8.2.2.3 La réécriture A

Suite à la révision, les apprenantes ont réécrit le texte :

RA, binôme 6, GFI

*Buongiorno a tutti ora parliamo di un fatto diverso (EC) che è successo stamattina alle 8 e mezza. Le persone che andavano a lavorare via (EC) l'A19 sono state (EC) sorprese da una pioggia speciale. In effetti un aereo che trasportava un carico di biglietti fino alla banca di Milano ha avuto un piccolo problema con il suo bagagliaio. I soldi sono caduti (EC) attraverso (EC) un buco e sono caduti sull'autostrada. Questo ha provocato un' (EC) enorme ingorgo perché la gente si fermava per raccogliarli. L'aereo ha fatto un' (EC) atterraggio (EC) di emergenza e il traffico è stato ristabilito (EC) solo a (EC) mezzogiorno. Che fortuna! Mi piacerebbe molto vivere la stessa cosa.*

Toutes les erreurs du TA ont ainsi été corrigées dans la RA :

Tableau 53. Analyse de la RA du binôme 6 du GFI.

Erreur dans TA	ELL dans Rév.A	Erreur dans RA
1. fatto diverso (L-ie)	ELLRCD n°1, ELLR n°11	EC
2. via (L -ie)	ELLR n°2, ELLRD n°12	EC
3 . stati (MS -ia)	ELLRC n°3	EC
4. scappati (L - ie)	ELLRC n°4, ELLR n°13	EC
5. per (MS- ia)	ELLRD n°5, ELLRD n°14	EC
6. un' (O -ia)	ELLRC n°6	EC
7. un' (O-ia)	ELLRC n° 8	EC
8. atteraggio (O-ia)	ELLRC n° 7, ELLRCD n° 16	EC
9. ritablito (O - ie)	ELLRC n°9	EC
10. al (MS -ia)	ELLR n°10	EC

520 *De.*

521 *À travers.*

522 *À travers un trou.*



### 8.2.2.4. Le texte B

Plongeons-nous maintenant sur le texte (TB) ci-dessous :

TB, binôme 6, GFI

*Questo carto animato racconta la storia di Topolino, Pluto e Cip e Ciop durante la festa di Natale. Topolino e Pluto vanno a cercare un albero di natale nel bosco. Pluto incontra Cip e Ciop che si nascondono nell albero. Poi tutti tornano a casa e Topolino decora l'albero. Nello stesso tempo Cip prende in giro Ciop con una pallina. Pluto li vede e prova a prenderli. Cip scappa e si traveste in candella. Topolino accende il fuoco ma Ciop lo salva. Gli scoiattoli fanno cadere Pluto della scala. Pluto si arrabbia e salta sull'albero e lo distrugge. Topolino non è contento, poi scopre gli scoiattoli e li trova carino. I cantanti arrivano davanti alla casa cantando canzoni di Natale . Cantano tutti insieme.*<sup>523</sup>

Tableau 54. Analyse des erreurs du TB du binôme 6 du GFI.

Erreur	Forme correcte	Description	Explication
1. carto	cartone	MS : formation du mot	Intralinguale
2. nell	nell'	O : mot mal orthographié	Intralinguale
3. in	da	MS : sélection de la préposition	Interlinguale
4. candella	candela	O : mot mal orthographié	Interlinguale
5. della	dalla	MS : sélection de la préposition	Interlinguale
6. carino	carini	MS : concordance du nombre	Intralinguale

Trois erreurs sont interlinguales et probablement dues à l'interférence du français. Dans *si traveste* \*in les apprenantes utilisent, la traduisant en italien, la préposition *en* régie par le verbe *se déguiser* en français, alors qu'en italien le verbe *travestirsi* est accompagné de la préposition *da*. \*Candella (à la place de *candela*) vient de l'interférence de l'orthographe française *chandelle*. Cela sera confirmé par les apprenantes dans la révision (voir § 8.2.2.5). L'erreur dans la sélection de la préposition correcte avec un verbe qui indique un déplacement d'un lieu *cadere* \*della, déjà discutée dans les productions des autres apprenantes, vient elle aussi de l'interférence du français. Les autres erreurs (\*carto à la place de *cartone*, \*nell à la place de *nell'* et \*carino au lieu de *carini*) sont en revanche des erreurs intralinguales dues à la maîtrise encore incomplète de la LC.

523 Ce dessin animé raconte l'histoire de Mickey, Pluto et Tic et Tac pendant la fête de Noël. Mickey et Pluto vont chercher un sapin de Noël dans les bois. Pluto rencontre Tic et Tac qui se cachent dans l'arbre. Puis ils rentrent tous à la maison et Mickey décore le sapin. En même temps, Tic taquine Tac avec une boule. Pluto les voit et essaie de les attraper. Cip s'échappe et se déguise en bougie. Mickey allume le feu mais Tac le sauve. Les écureuils font tomber Pluton de l'échelle. Pluto se met en colère et saute sur l'arbre et le détruit. Mickey n'est pas content, alors il découvre les écureuils et les trouve mignons. Les chanteurs arrivent devant la maison en chantant des chants de Noël. Ils chantent tous ensemble.

### 8.2.2.5 La révision B

Après avoir reçu les corrections par le feedback indirect, les apprenantes ont révisé et réécrit le texte B. Le tableau montre les ELL qui ont été identifiés dans la Rév.B<sup>524</sup> et mis en rapport avec les erreurs du TB.

Tableau 55. Analyse de la Rév.B du binôme 6 du GFI.

Erreur	ELL	Type	Points
5. della (MS)	1. Inè : ah je te l'avais dit (.) c'était <i>dalla</i> Lou : non	ELLR	1,5
2. nell (O)	2. Inè : mais t'as oublié l'apostrophe Lou : oui ahahah je le savais en plus je le savais qu'il fallait mettre l'apostrophe avec la voyelle.	ELLRC	2
1. carto (MS)	3. Inè : <i>questo cartone animato</i> <sup>525</sup> je crois Lou : <i>cartone</i> ? Inè : <i>cartone</i>	ELLR	1,5
2. nell (O)	4. Inè : [...] ensuite <i>nell'</i> avec un apostrophe	ELLRC	2
5. della (MS)	5. Inè : [...] <i>dAlla scala</i> <sup>526</sup>	ELLR	1,5
3. in (MS)	6. Inè : [...] mais là par contre <i>si traveste</i> <sup>527</sup> (.) il y a pas ça (.) mais <i>in</i> qu'est-ce qu'on met à la place de <i>in</i> ? Lou : eh: je me déguise en quelque chose (.) en anglais on dit comment ? Inè : ehm: je sais pas Lou : qu'est-ce qu'on connaît comme préposition <i>si traveste a candela</i> <sup>528</sup> ? Inè : mais non Lou : <i>si traveste per</i> <sup>529</sup> Inè : no ahah Lou : <i>con</i> <sup>530</sup> ? Inè : je pense qu'elle pensait à <i>in</i>	ELLRCD	2,5
4. candella (O)	7. Inè : [...] <i>candela</i> (.) orthographe Lou : je sais pas (.) il y a pas deux l Inè : non il y a pas deux l (.) ça c'est directement du français moi chandelle je mets deux l Lou : oui pour cette erreur oui mais pour les autres qu'elle avait corrigées avant=	ELLRCD	2,5
3. in (MS)	8. Inè : = <i>in una</i> <sup>531</sup> (.) je sais pas qu'est-ce qu'on peut mettre à la place ? Lou : <i>cip scappa e si traveste nella candela</i> <sup>532</sup> ?	ELLRD	2

524 Voir annexe 19 dans le volume 2.

525 Ce dessin animé.

526 De l'escalier.

527 Se déguise.

528 Se déguise à chandelle.

529 Se déguise pour.

530 Avec.

531 En une.

532 Cip s'échappe et se déguise en la chandelle.

	Inè : c'est comme s'il rentrait dedans Lou : ahaha ou <i>di ? da ? do ? cip scappa e si traveste</i> Inè : je sais pas Lou : ehm <i>cip scappa e si traveste da una candela</i> <sup>533</sup> Inè : <i>si traveste da candela</i> <sup>534</sup> ? Lou : <i>da una</i> <sup>535</sup> ? je sais pas ? Inè : <i>cip scappa e si traveste</i> <sup>536</sup>		
6. carino (MS)	9. Inè : [...] ah <i>carinI, li</i> <sup>537</sup> (.) c'est pluriel	ELLRC	2
2. nell (O)	10. Lou : nell'apostrophe	ELLRC	2
5. della (MS)	11. Lou: [...] <i>dAlla scala</i> <sup>538</sup>	ELLR	1,5
3. in (MS)	12. Inè : et après <i>una</i> (.) et <i>in</i> faut le remplacer par Lou : je sais pas Inè : <i>cip scappa e si traveste da candela</i> <sup>539</sup> ? Lou : je sais pas Inè : <i>si traveste di</i> <sup>540</sup> ? Lou : moi j'aurais dit <i>nella candela</i> <sup>541</sup> Inè : <i>nella ? nella</i> c'est pareil c'est in plus la Lou : bah oui du coup (.) au pire on met= Inè : =point d'interrogation ? <i>non lo so</i> <sup>542</sup> (.) mais <i>di</i> ? (.) <i>si traveste di candela</i> <sup>543</sup> ? Lou : no (.) mais da c'est pas mieux ? Inè : <i>da candela</i> (.) <i>si traveste</i> <sup>544</sup> Lou : bah on met <i>da</i> Inè : <i>da candela</i> <sup>545</sup>	ELLRCD	2,5
			Tot. 23,5 pt

Comme dans la révision du texte précédent, les apprenantes s'arrêtent à analyser toutes les erreurs produites, en revenant même plusieurs fois sur la même erreur<sup>546</sup>. Elles repèrent toujours l'erreur commise, et produisent souvent des commentaires<sup>547</sup> et/ou discutent<sup>548</sup> pour trouver la solution. Des stratégies de différentes natures sont ainsi mises en œuvre à cette fin.

533 *Cip s'échappe et se déguise d'une chandelle.*

534 *Se déguise de chandelle.*

535 *De une.*

536 *Cip échappe et se déguise.*

537 *Jolis, les.*

538 *De l'escalier.*

539 *Cip s'échappe et se déguise de chandelle.*

540 *Se déguise de.*

541 *Dans la chandelle.*

542 *Je ne sais pas.*

543 *Se déguise de chandelle.*

544 *De chandelle (.) se déguise.*

545 *De chandelle.*

546 Trois ELL sont produites pour les erreurs n° 2, 3 et 5.

547 ELLRC n° 2, 4, 9 et 10, ELLRCD n° 6, 7 et 12.

548 ELLRD n° 8, ELLRCD n° 6, 7 et 12.

En particulier, on remarque que dans les ELLRC n° 2 et n° 9, elles remontent à la règle régissant la forme linguistique erronée<sup>549</sup>. Cela correspond à une stratégie d'accès aux savoirs existants en IL (voir Bange, 1992) qui du point de vue acquisitionnel peut s'avérer utile pour les consolider. Dans les ELLRCD n° 6 et 7 la stratégie adoptée est celle d'avoir recours aux autres langues dans leur répertoire verbal qui représentent, ainsi que l'affirme Causa (2004 : 446) « une véritable stratégie d'apprentissage favorisant l'accès au sens en langue étrangère ». Dans l'ELLRCD n° 6, elles font tout d'abord des comparaisons entre l'italien et leur langue maternelle (le français) ensuite elles essayent de recourir aussi à leur LV1 (l'anglais) pour trouver la solution à l'erreur.

Inè : [...] in qu'est-ce qu'on met à la place de *in* ?

Lou : eh: je me déguise en quelque chose (.) en anglais on dit comment?

Inè : ehm: je sais pas

Dans l'ELLRCD n° 7 elles réfléchissent sur la source de l'erreur, c'est-à-dire l'origine de l'interférence avec le français :

Inè : [...] *candela* (.) orthographe

Lou : je sais pas (.) il y a pas deux l

Inè : non il y a pas deux l (.) ça c'est directement du français moi chandelle je mets deux l

Lou : oui pour cette erreur oui

Les apprenantes ne semblent pas avoir de difficulté particulière à corriger les erreurs commises, sauf pour l'erreur n° 3 : la sélection de la préposition. Pour la corriger, elles recourent aux comparaisons avec les autres langues de leur répertoire verbal et font différentes propositions et contre-propositions avant de s'accorder sur la correction<sup>550</sup>. Ainsi une ample négociation sur la forme est faite avant d'arriver au consensus.

Bien qu'elles aient fait seulement cinq erreurs dans le TB, elles produisent douze ELL au total et obtiennent un score de 23 points pour leur engagement. Elles montrent par conséquent un niveau d'engagement élevé.

Inès et Louana contribuent à la révision de manière équilibrée dans les ELLRCD n° 6, 7 et 12 et le *pattern* d'interaction peut être considéré collaboratif car elles s'accordent sur la solution à apporter après discussion. C'est surtout Inès qui repère et trouve la correction des erreurs, tandis que dans les ELL produits par Louana (n° 10 et 11), elle répète les solutions trouvées par Inès : Inès endosse ainsi le rôle d'expert, donc plus actif, tandis que Louana reste plus passive. Le niveau de compétence des apprenantes étant le même tout comme leur profil linguistique, motivation et parcours d'apprentissage de l'italien (voir Tableau 50 en § 8.2.1) il se peut que ces différentes attitudes soient dues à des différences individuelles dans la

549 La nécessité d'apostropher la préposition articulée devant les mots commençant par voyelle dans un cas (ELLRC n° 2), et la nécessité d'accorder l'adjectif au pronom masculin pluriel auquel il se réfère dans l'autre (ELLRC n° 9).

550 Voir ELLRCD n° 6 et 12 et ELLR n° 8.

personnalité des apprenantes.

### 8.2.2.6 La réécriture B

Après la révision, les apprenantes ont réécrit le texte (RB) :

RB, binôme 6, GFI

*Questo cartone (EC) animato racconta la storia di Topolino, Pluto e Cip e Ciop durante la festa di natale. Topolino e Pluto vanno a cercare un albero di natale nel bosco. Pluto incontra Cip e Ciop che si nascondono nell' (EC) albero. Poi tutti tornano a casa e Topolino decora l'albero. Nello stesso tempo Cip prende Ciop in giro con una pallina. Pluto li vede e prova a prenderli. Cip scappa e si traveste da (EC) candela (EC). Topolino accende il fuoco ma Ciop lo salva. Gli scoiattoli fanno cadere Pluto dalla (EC) scala. Pluto si arrabbia e salta nell'albero e lo distrugge. Topolino non è contento, poi scopre gli scoiattoli, li trova carini (EC). I cantanti arrivano davanti alla casa cantando canzoni di Natale. Cantano tutti insieme.*

Toutes les erreurs produites dans le TB et repérées dans la Rév.B ont été corrigées dans la RB :

Tableau 56. Analyse de la RB du binôme 6 du GFI.

Erreur dans TB	ELL dans Rév.B	Erreur dans RB
1. carto (MS - ia)	ELLR n°3, ELLR n°9	EC
2. nell (O- ia)	ELLRC n°2, ELLRC n°4, ELLRC n°10	EC
3. in (MS -ie)	ELLRCD n°6, ELLRCD n°8, ELLRCD n°12	EC
4. candella (O -ie)	ELLRCD n°7	EC
5. della (MS -ie)	ELLR n°1, ELLR n°5, ELLR n°11	EC
6. carino (MS-ia)	ELLRC n°9	EC

### 8.2.2.7 Synthèse

Dans les réécritures effectuées après avoir reçu le feedback indirect, les apprenantes corrigent toutes les erreurs produites (100% EC), peu importe la catégorie ou la source de l'erreur.

Néanmoins, des précisions sont nécessaires par rapport à la catégorie d'erreurs traitée par ce type de feedback. Nous avons pu observer que les apprenantes ont recours à des stratégies de différentes natures en fonction du type d'erreurs produites. Pour les erreurs qui sont gouvernées par des règles que les apprenantes connaissent, mais dont l'emploi n'est pas encore stabilisé (des erreurs sont en fait produites), elles arrivent à s'autocorriger de manière autonome remontant à la règle (voir ELLRC n° 3 de la Rév.A et ELLRC n° 9 de la Rév.B). Dans ce cas, elles emploient une stratégie d'accès aux savoirs déclaratifs déjà existants dans

l'IL. Comme nous l'avons expliqué en § 2.1.1.1, le recours conscient à un savoir déclaratif pourrait conduire, avec la pratique, à sa saisie dans l'IL de l'apprenant. L'emploi de la règle sera ensuite procéduralisé et automatisé par la pratique.

Le cas des erreurs plus idiosyncratiques qui ne sont pas gouvernées par des règles précises est différent. En effet, dans la révision A nous avons pu observer que les apprenantes manifestent des difficultés dans l'auto-correction des erreurs lexicales, ce qui les amène, dans un premier temps, à demander l'aide de l'enseignante (stratégie d'appel à une autorité) qui leur suggère de reformuler avec d'autres mots. C'est cette même stratégie qu'elles adoptent par la suite, de manière autonome, pour autocorriger les autres erreurs de lexique. Les apprenantes cherchent alors dans leur répertoire verbal des formulations équivalentes pour exprimer le message qu'elles voulaient transmettre. C'est vrai que, si ces stratégies ne sont pas particulièrement bénéfiques pour l'élargissement de l'IL, elles pourraient néanmoins être utiles pour stabiliser et automatiser les savoirs existants.

Dans le texte B, il n'y pas d'erreurs de lexique donc nous n'avons pas pu observer si cette stratégie est maintenue ou alors si elle a évolué. Les erreurs qui semblent poser le plus de problèmes sont celles de la sélection de la préposition, en particulier le cas des préposition régies par des verbes comme *travestirsi da* (voir erreur n° 3 du TB)<sup>551</sup>. Seulement après plusieurs tentatives de négociation de la forme, elles arrivent à trouver la solution correcte. Cela nous confirme que, comme nous l'avions supposé dans l'analyse des résultats des groupes (voir chapitre 7), le feedback indirect peut poser des problèmes pour le traitement des erreurs qui ne sont pas gouvernées par des règles précises ou qui sont trop au-dessus de leur niveau de compétence, comme c'est le cas pour les erreurs lexicales ou la sélection de la préposition.

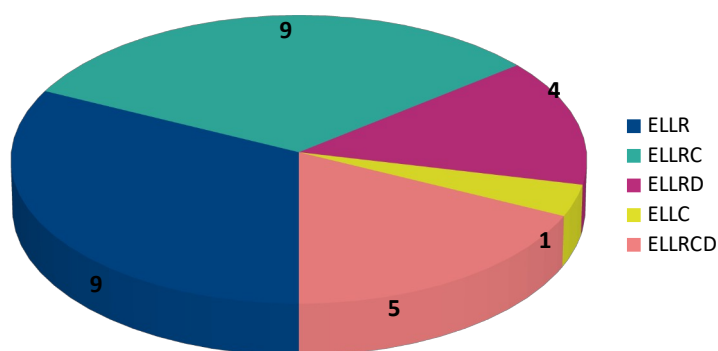
Pour ce qui est de l'engagement dans la révision, les apprenantes montrent un niveau d'engagement élevé (30,5 points d'engagement dans la session A et 23,5 points dans la session B) et s'arrêtent sur toutes les erreurs produites (100 % ELL/err). Non seulement elles repèrent les erreurs mais, comme nous l'avons vu en § 8.2.2.2 et § 8.2.2.5, elles adoptent aussi les différentes stratégies de résolution susmentionnées qui mènent les apprenantes à réfléchir sur la LC et son fonctionnement (voir Graphique 15 ci-dessous sur le type d'ELL produits dans la révision A et B). Cela confirme ce que nous avons observé également dans l'analyse des résultats des groupes (chapitre 7), c'est-à-dire que le feedback indirect amène les apprenants à aller plus en profondeur dans l'élaboration de la correction et dans la réflexion

<sup>551</sup> L'erreur n° 5 du TB *cadere da*, expression plus courante pour ce niveau par rapport à *travestirsi da*, pose moins de problèmes et les apprenantes arrivent à trouver la solution plus facilement.

métalinguistique par rapport au feedback direct où les quelques commentaires produits portent surtout sur l'orthographe des mots. Cet engagement élevé dans l'élaboration de la correction amène les apprenants à réviser efficacement et réécrire correctement le texte. Cela confirme que les résultats dans la réécriture sont influencés par la manière dont les apprenants révisent le texte et notamment par l'engagement qu'ils montrent.

Concernant l'interaction entre les apprenantes, nous avons pu observer un *pattern* d'interaction globalement collaboratif. Cette modalité d'interaction équilibrée, à la différence du binôme 1, pourrait être liée à un profil des apprenantes assez homogène quant à niveau de compétence (voir Tableau 50 en § 8.2.1).

Graphique 15. ELL totaux produits par le binôme 6.



## 8.2.3 Les productions individuelles de Inès

### 8.2.3.1 Le pré-test (PE1 et PO1)

Conformément à notre méthode d'analyse, nous analysons ici la production écrite (PE1) et orale (PO1) dans le pré-test de Inès.

PE1

*E' la storia di un ragazzo che si chiama Marco. Marco va alla festa di Stefano. Nella festa vede la ragazza di chi è innamorata con un'altra persona, loro sono molto vicino. Marco è tanto triste e decide di bevere ma beve troppo e diventa ubriaco. Esce della festa ma cade nelle scale e si fa male. Un'amico li porta in ospedale dove incontra un'infermiera al suo risveglio. Si innamora di lei in una secondo e la bacia. L'infermiera non capisce cosa succede e il comportamento di Marco e alla fine gli da uno schiaffo<sup>552</sup>. (96 mots)*

552 C'est l'histoire d'un garçon qui s'appelle Marco. Marco va à la fête de Stefano. Dans la fête, il voit la fille dont il est amoureux avec une autre personne, ils sont très proches. Marco est très triste et décide de boire mais il boit trop et devient ivre. Il sort de la fête mais tombe dans les escaliers et se blesse. Un ami les emmène à l'hôpital où il rencontre une infirmière à son réveil. Il tombe amoureux d'elle en une seconde et l'embrasse. L'infirmière ne comprend pas ce qui se passe et le comportement de Marco et à la fin elle lui donne une gifle.

Tableau 57. Analyse des erreurs dans la PE1 de Inès.

Erreur	Forme correcte	Description	Explication
1. nella	alla	MS : sélection de la préposition	Intralinguale
2. chi	cui	MS : sélection du pronom relatif	Intralinguale
3. innamorata	innamorato	MS : concordance du genre	Intralinguale
4. persona	persona	O : mot mal orthographié	Interlinguale
5. vicino	vicini	MS : concordance du nombre	Intralinguale
6. bere	bere	MS : formation du mot	Intralinguale
7. della	dalla	MS : sélection de la préposition	Interlinguale
8. un'	un	O : mot mal orthographié	Intralinguale
9. li	lo	MS : concordance du nombre	Intralinguale
10. una	un	MS : concordance du genre	Interlinguale

PO1

*Ieri una ballerina ha dimenticato che era il giorno del matrimonio di suoi genitori quindi alle tre è andata al supermercato per comprare i fiori ed è arrivata in tempo per il loro matrimonio<sup>553</sup> (34 mots)*

Tableau 58. Analyse des erreurs dans la PO1 de Inès.

Erreur	Forme correcte	Description	Explication
1. di	dei	MS : omission de l'article	Interlinguale

Au moment du pré-test, Inès peut communiquer efficacement et de manière autonome selon son niveau de compétence en italien qui est plus élevé par rapport au reste du groupe (voir Tableau 50 en § 8.2.1). En ce qui concerne le lexique, Inès utilise surtout des expressions simples relatives au domaine personnel et familial, ce qui correspond au lexique requis pour réaliser ce type de tâche.

L'orthographe est généralement correcte. Deux erreurs sont produites : *\*persona* est probablement due à interférence du français (*personne*), tandis que dans le cas de *\*un'amico* elle a probablement généralisé la règle d'après laquelle il faut mettre l'apostrophe lorsque deux voyelles se rencontrent, sauf que cela ne s'applique pas pour l'article indéfini masculin *un* qui ne termine pas par une voyelle. Cette erreur est alors intralinguale.

Concernant la morphosyntaxe, l'on peut observer quelques erreurs de concordance de genre et nombre entre noms et adjectifs, surtout quand ces derniers sont des adjectifs prédicatifs, séparé du nom par un verbe (*\*è innamorata* à la place de *è innamorato*, *sono molto \*vicino* au lieu de *sono molto vicini*). Ces formes qui ne présentent pas de similitudes avec les autres

553 Hier, une danseuse a oublié que c'était le jour du mariage de ses parents alors à trois heures, elle est allée au supermarché acheter des fleurs et est arrivée à temps pour leur mariage.



langues dans le répertoire verbal de l'apprenante sont probablement intralinguales, dues à l'emploi d'une règle interlinguistique pas encore stabilisée. Des erreurs sont également présentes dans la concordance du genre entre adjectif indéfini et le nom (*\*una secondo* au lieu de *un secondo*) et dans la concordance du nombre entre le pronom et le nom auquel il se réfère (*\*li porta* à la place de *lo porta*). Dans le cas de *\*una secondo* l'erreur pourrait être due à l'interférence du français car le substantif *seconde* est féminin en français (alors qu'en italien *secondo* est masculin). Il se peut que pour cette raison l'apprenante ait accordé l'article *una* au féminin. Dans le cas de *\*li porta* aucune similitude n'est présente avec le français ou les autres langues dans le répertoire verbal de l'apprenant, l'erreur est alors probablement intralinguale. Une autre erreur (*\*di suoi genitori*) porte sur l'omission de l'article devant l'adjectif possessif. Comme déjà expliqué, ce genre d'erreurs viennent probablement de l'interférence du français. Pour le reste les adjectifs possessifs sont employés correctement.

Généralement, Inès utilise correctement les prépositions mais deux erreurs de sélection (*\*nella festa* à la place de *alla festa*, *esce \*della festa* au lieu de *esce dalla festa*) sont produites. Comme nous l'avons vu précédemment, la deuxième est due à l'interférence du français. Les pronoms sujets et compléments sont pour la plupart utilisés correctement. Une erreur (*di \*chi* à la place de *di cui*) porte sur la sélection du pronom relatif. Cette erreur est probablement intralinguale et déterminée par l'emploi d'une forme (le pronom relatif indirect) qui est au-dessus du niveau de compétence de l'apprenante.

Concernant le système verbal, Inès utilise correctement l'infinitif, le présent et le passé composé de l'indicatif. Les verbes sont généralement conjugués correctement et accordés au sujet, même les verbes réflexifs et irréguliers (comme *va*, *capisce*, *fa*, *da*). Ce qui confirme que le niveau de l'apprenante est supérieur par rapport au niveau des autres apprenants dans l'échantillon de référence (voir par exemple la performance de Joséphine en § 8.3). Une erreur (*\*bevere*) est présente dans la formation de l'infinitif du verbe irrégulier *bere*. Dans ce cas, l'erreur est probablement intralinguale : il se peut que l'apprenante ait généralisé par analogie l'emploi de la racine *bev-* de l'indicatif présent à l'infinitif. La sélection des auxiliaires pour le passé composé ne présente pas d'erreurs.

Inès emploie une syntaxe simple mais correcte. L'ordre canonique S-V-O est respecté. Les phrases sont généralement reliées par parataxe et des subordonnées infinitives, relatives, causales et finales sont également présentes dans ses productions.

En conclusion, au moment du pré-test l'interlangue de Inès se trouve déjà à un stade plutôt avancé. Nous ne pouvons pas juger la systématisme de toutes les erreurs présentes par manque

d'occurrences, mais nous pouvons observer que certaines des erreurs produites peuvent être considérées post-systématiques car des formes correctes s'alternent à des formes erronées, par exemple \**è innamorata, sono molto* \**vicino* mais *Marco è tanto triste* ; \**di suoi genitori* mais *al suo riveglio, per il loro matrimonio*. Dans ce cas l'apprenante connaît probablement la règle qui régit les concordances de genre et de nombre mais ne l'emploie pas encore de manière systématique. Nous pouvons alors supposer que la règle ne soit pas encore saisie dans l'IL de Inès. L'erreur n° 7 (*esce \*della* au lieu de *esce dalla*) qui porte sur la sélection de la préposition avec un verbe exprimant un déplacement d'un lieu à un autre pourrait correspondre à l'erreur n° 5 du TB 5 (*cadere \*della* à la place de *cadere dalla*) et l'erreur n° 8 (\**un'amico* au lieu de *un amico*) correspond aux erreurs n° 6 et 7 du TA (\**un'enorme ingorgo* à la place de *un enorme ingorgo et \*un'atterraggio* au lieu de *un atterraggio*). Ces erreurs semblent ainsi être systématiques, dues à l'emploi d'une règle interlinguistique différente de celle de la LC.

### 8.2.3.2 Le post-test immédiat (PE2 et PO2)

PE2

*Ieri sera il mio compagno ed io siamo andati a dormire ma poi lui si è alzato e non ho voluto svegliarlo. E' andato fino alla cucina per bere del ketchup ma io non ho fatto niente. Dopo lui ha preso uno yogurt e l'ha messo sul suo visaggio. E' partito della cucina per andare a sedersi sul gatto e l'ha svegliato. Non so perché ma ha preso i piatti e ha cominciato a metterli nella lavatrice. Nel bagno ha voluto fare il bagno e ha levato i vestiti. Poi è andato sul balcone nudo, cantando O sole mio a viva voce. La signora che abita vicino di noi si è arrabbiata e ha lasciato dell'aqua su mio compagno. E' così che si è svegliato<sup>554</sup>. (125 mots)*

Tableau 59. Analyse des erreurs dans la PE2 de Inès.

Erreur	Forme correcte	Description	Explication
1. visaggio	viso	MS : formation du mot	Interlinguale
2. partito	uscito	L : sélection du mot	Interlinguale
3. della	dalla	MS : sélection de la préposition	Interlinguale
4. di	a	MS :sélection de la préposition	Interlinguale
5. arrabbiata	arrabbiata	O : mot mal orthographié	Intralinguale
6. lasciato	lanciato	L : sélection du mot	Intralinguale
7. aqua	acqua	O : mot mal orthographié	Intralinguale
8. su	sul	MS : omission de l'article	Interlinguale

554 Hier soir, mon copain et moi même sommes allés dormir, mais après il s'est levé et je n'ai pas voulu le réveiller. Il est allé à la cuisine pour boire du ketchup mais je n'ai rien fait. Ensuite, il a pris un yaourt et l'a mis sur son visage. Il est parti de la cuisine pour aller s'asseoir sur le chat et il l' a réveillé. Je ne sais pas pourquoi mais il a pris la vaisselle et a commencé à la mettre dans la machine à laver. Dans la salle de bain, elle a voulu prendre un bain et a enlevé ses vêtements. Puis il s'est rendu sur le balcon nu, chantant à haute voix O sole mio. La dame qui habite près de nous s'est fâchée et a laissé de l'eau sur mon copain. C'est comme ça qu'il s'est réveillé.

## PO2

*Un ragazzo e una ragazza si incontrano in un bar poi vadano in una spiaggia durante la notte (.) si innamorano poi incontrano un nuovo amico (.) poi si sposano e hanno sei bambini e la storia non finisce bene perché non si amano più<sup>555</sup>. (43mots)*

Tableau 60. Analyse des erreurs dans la PO2 de Inès.

Erreur	Forme correcte	Description	Explication
1. vadano	vanno	MS : conjugaison	Intralinguale

Au moment du post-test immédiat, Inès communique efficacement et de manière autonome. Le lexique utilisé est simple et relatif au domaine personnel et familial. Par rapport au pré-test des expressions plus complexes sont également employées (*a viva voce, è così che*). On observe aussi la production d'une périphrase introduite par une relative (*la signora che abita vicino \*di noi*) plus complexe que l'emploi du substantif *vicina*. Deux erreurs de sélection du mot (*\*partito* à la place de *uscito*, *\*lasciato* au lieu de *lanciato*) sont produites : le premier vient de l'interférence du français *partir* dans le sens de *quitter* alors qu'en italien le verbe *partire* signifie plutôt *partir en voyage*. Dans le cas de *\*lasciato* l'apprenante a probablement confondu le verbe *lasciare* (*laisser*) avec le verbe *lanciare* (*lancer*). Cette erreur peut alors être considérée comme intralinguale.

L'orthographe est généralement correcte, sauf pour les mots *\*arrabiata* à la place de *arrabbiata* et *\*aqua* à la place de *acqua*. Les deux erreurs, très communes également dans l'acquisition de l'italien L1, peuvent être considérées comme intralinguales.

En ce qui concerne la morphologie du système nominal, une erreur de formation du mot (*\*visaggio* à la place de *viso*) est due à l'interférence du français (*visage*). Les noms, les articles et les adjectifs sont toujours accordés correctement selon le genre et le nombre. Une seule erreur d'omission de l'article devant l'adjectif possessif (*\*su mio amico* au lieu de *sul mio amico*) a été repérée. Comme nous l'avons vu précédemment, ce genre d'erreurs vient de l'interférence du français. Les autres adjectifs possessifs sont employés correctement.

Les prépositions sont elles aussi utilisées pour la plupart correctement. Deux erreurs de sélection sont produites : *partito \*della* au lieu de *partito dalla* et *vicino \*di noi* à la place de *vicino a noi*. Les deux viennent de l'interférence du français : le cas de *partito \*della* a déjà été discuté ; dans le cas de *vicino \*di* l'apprenante a transposé en italien la locution française *près de*. L'emploi des pronoms sujets et compléments est correct.

Concernant le système verbal, Inès utilise correctement aussi le présent de l'indicatif,

555 Un garçon et une fille se rencontrent dans un bar puis ils vont à la plage pendant la nuit (.) Ils tombent amoureux puis ils rencontrent un nouvel ami (.) Puis ils se marient et ont six enfants et l'histoire ne se termine pas bien parce qu'ils ne s'aiment plus.

l'infinitif et le gérondif. Elle raconte l'histoire de la PE2 au passé, elle utilise correctement le passé composé tant pour la conjugaison que le choix des auxiliaires. Les verbes réguliers et irréguliers et les verbes réflexifs sont conjugués correctement. Une erreur est néanmoins présente dans la conjugaison du verbe irrégulier *andare* (\**vadano* au lieu de *vanno*) dans la PO2. Il se peut dans ce cas que l'apprenante ait utilisé la racine *vad-* de la première personne singulière pour la troisième personne du pluriel ou alors qu'elle ait confondu la troisième personne au pluriel du subjonctif (*vadano*). Dans le deux cas l'erreur est intralinguale.

La syntaxe est simple et correcte. Les phrases sont reliées surtout par parataxe mais l'on repère des subordonnées infinitives, relatives, causales, finales et modales.

En comparant le pré-test, le traitement par le feedback et le post-test immédiat, nous pouvons observer que les erreurs de concordance de genre et nombre ne sont plus présentes. Ces erreurs étaient déjà post-systématiques dans les phases précédentes de l'expérimentation (voir § 8.2.3.2) car l'apprenante alternait des productions correctes et des productions erronées. Cela pouvait être interprété comme un signe que l'apprenante connaissait la règle mais n'arrivait pas à l'employer systématiquement dans sa production car probablement elle n'était pas encore stabilisée dans son IL. Vu que les erreurs de ce type disparaissent dans le post-test immédiat, l'on peut supposer que la règle ait été maintenant semble saisie définitivement dans l'IL.

Des erreurs persistent dans la sélection de la préposition, même si certaines de ces erreurs avaient été traitées par le feedback correctif (erreur n° 5 du TA et erreur n° 5 du TB). De même, comme dans le pré-test, une erreur d'omission de l'article avec l'adjectif possessif persiste dans le post-test immédiat. Il est à remarquer que cette forme n'avait pas été produite dans les textes écrits en binôme et qu'elle n'a donc pas été traitée par le feedback correctif. Vu que les erreurs persistent, nous pouvons supposer que ces formes sont encore en phase d'élaboration/systématisation dans l'IL de l'apprenante.

### 8.2.3.3 Le post-test différé (PE3 et PO3)

PE3

*E' la storia di un ragazzo che esce della casa e attraversa le striscie pedonali per salutare un amico. Dopo va a prendere un café prima di aspettare il treno alla stazione. Nel treno, in Germania mangia qualcosa e poi arriva a Milano. Chiede informazioni sulla città all'ufficio del turismo e compra una pianta. Riesce a prendere l'autobus fino al duomo di Milano. Compra un regalo per sua madre in un gioiello. Si rende da sua madre e si ferisce perché fa un incidente attraversando le striscie pedonali. All'ospedale, il suo braccio è curato. Prende la metropolitana dove un uomo gli rubba i soldi e dunque va alla polizia per provare a ritrovare il suo portafoglio. Debbe ritirare i soldi per prendere un taxi. Alla fine arriva da sua*

*madre*<sup>556</sup>. (130 mots)

Tableau 61. Analyse des erreurs dans la PE3 de Inès.

Erreur	Forme correcte	Description	Explication
1. della	dalla	MS : sélection de la préposition	Interlinguale
2. striscie	strisce	O : mot mal orthographié	Intralinguale
3. café	caffé	O : mot mal orthographié	Interlinguale
4. gioiello	gioielleria	L : sélection du mot	Intralinguale
5. si rende	va	L : sélection du mot	Interlinguale
6. striscie	strisce	O : mot mal orthographié	Intralinguale
7. rubba	ruba	O : mot mal orthographié	Intralinguale
8. debbe	deve	MS : formation du mot	Intralinguale

PO3

*E' la storia di una ragazza che era babysitter e rideva sempre quando aveva i suoi orecchini (.) dunque un giorno ha deciso di scrivere una lettera e di mandarla alla fabbrica che aveva fabbricato suoi orecchini per conoscere il segreto della loro fabbricazione*<sup>557</sup>. (44 mots)

Tableau 62. Analyse des erreurs dans la PO3 de Inès.

Erreur	Forme correcte	Description	Explication
1. suoi	i suoi	MS : omission de l'article	Interlinguale

Au moment du post-test différé, l'interlangue d'Inès présente grosso modo les mêmes caractéristiques qu'au moment du post-test immédiat. Il n'y a pas d'erreurs de concordance de genre et nombre. On trouve quelques erreurs, plus précisément : une erreur intralinguale de formation du verbe (*\*debbe* à la place de *\*deve*) ; une erreur interlinguale de sélection de la préposition (*esce\*della casa* au lieu de *esce dalla casa*) avec les verbes indiquant un déplacement d'un lieu à un autre (cette erreur systématique était présente également dans les productions précédentes) ; une erreur interlinguale d'omission de l'article devant le possessif (*\*suoi orecchini* à la place de *i suoi orecchini*) qui s'alterne à des occurrences correctes de la

556 C'est l'histoire d'un garçon qui sort de la maison et traverse le passage piétons pour dire bonjour à un ami. Puis il se rend dans un café avant d'attendre le train à la gare. Dans le train, il mange quelque chose en Allemagne puis il arrive à Milan. Il demande à l'office de tourisme des informations sur la ville et achète une plante. Il parvient à prendre le bus pour la cathédrale de Milan. Il achète un cadeau pour sa mère dans un bijou. Il se rend chez sa mère et se blesse parce qu'il a un accident en traversant le passage piétons. À l'hôpital, son bras est soigné. Il prend le métro où un homme vole son argent et se rend ensuite à la police pour tenter de retrouver son portefeuille. Il doit retirer de l'argent pour prendre un taxi. Finalement, il arrive chez sa mère.

557 C'est l'histoire d'une fille qui était baby-sitter et qui riait toujours quand elle avait ses boucles d'oreilles (.) Alors un jour, elle a décidé d'écrire une lettre et de l'envoyer à l'usine qui fabriquait ses boucles d'oreilles pour découvrir le secret de leur fabrication.

même forme ; deux erreurs de sélection du mot : l'une intralinguale (*\*gioiello* à la place de *gioielliere*) et l'autre interlinguale (*\*si rende* au lieu de *va*)<sup>558</sup>. Pour le reste, il s'agit d'erreurs d'orthographe (erreurs n° 2, 3, 6 et 7).

Par rapport aux productions précédentes et à la différence du pré-test, nous pouvons observer que, tout comme dans le post-test immédiat, il n'y a plus d'erreurs de concordance du genre et/ou du nombre. En conséquence, le feedback indirect a été efficace pour le traitement de cette forme qui semble désormais saisie dans l'IL de l'apprenante.

Néanmoins, des erreurs persistent dans la sélection de la préposition, forme sur laquelle le feedback indirect s'est ainsi avéré moins efficace. Les erreurs persistent également dans l'omission de l'article devant le possessif, forme qui n'avait pas été traitée par le feedback. Par conséquent, en l'absence de feedback une amélioration de la correction dans l'emploi de cette forme ne se produit pas.

#### 8.2.3.4 Synthèse

Comparant les différentes productions, nous pouvons observer une diminution du pourcentage d'erreurs de 36,7% entre pré-test et post-test immédiat et de 38,9 entre le pré-test et le post-test différé .

Le tableau ci-dessous montre les occurrences d'erreurs comparables dans les différentes productions de Inès.

Tableau 63. Erreurs et corrections dans les productions de Inès.

	Pré-test	Texte	Réécriture	Post-test imm.	Post-test diff.
<b>Concordance du genre et/ou du nombre</b>	- Err n°3 PE1 : è <i>*innamorata</i> ;	-Err. N° 3 TA : <i>*stati sorprese</i>	EC TA : <i>state sorprese</i>	Pas d'erreur Es : <i>un nuovo amico</i>	Pas d'erreur Es : <i>le *striscie pedonali</i>
	- Err n°9 PE1 : <i>*li porta</i> ;	Err. N°6 TB : <i>li trova *carino</i>	EC TB : <i>li trova carini</i>		
<b>Prépositions</b>	Err. n°7 PE1 : <i>esce *della</i>	Err n° 5 TB: <i>cadere *della</i>	EC RB : <i>cadere dalla</i>	-Err n° 3 PE2 : <i>partito*della</i>	Err n°1 PE3 <i>esce*della</i>
	//	Err. N°3 TB : <i>traveste*in</i>	EC RA : <i>traveste da</i>		
		Err. N°5 TA : <i>scappati *per</i>	EC RA : <i>scappati da</i>		
	-Err. N°1 PE1 : <i>*nella festa</i> ;	//	//	//	//
	//	//	//	-Err n° 4 PE2 : <i>vicino *di</i>	//
<b>Autres erreurs orthographiques</b>	Err. N° 8 PE1 : <i>*un'amico</i>	Err n° 6 TA : <i>*un'enorme</i>	EC RA : <i>un enorme</i>	//	Pas d'erreur Es : <i>un amico</i>

558 Une erreur du même type avait déjà été discutée en § 8.1.3.3.

		<i>ingorgo</i>	<i>ingorgo</i>		
		Err n°7 TA : <i>*un'*atteraggio</i>	EC RA : <i>un atteraggio</i>		

Suite au traitement par le feedback indirect, la correction des productions de Inès augmente. Des progrès sont observables surtout dans les concordances de genre et nombre. Ces erreurs étaient déjà post-systématiques au moment du pré-test (voir § 8.2.3.2) car l'apprenante alternait des productions correctes et des productions erronées. Nous pouvons ainsi supposer que la forme, accessible par le recours aux connaissances déclaratives (voir § 8.2.2.2), nécessitait seulement d'être stabilisée dans l'IL de l'apprenante. Dans les textes écrits en binômes (voir § 8.2.2.1. et § 8.2.2.5), les apprenantes avaient produit des erreurs de ce type mais avaient montré connaître les règles qui régissent les concordances de genre et nombre et, rappelant ces règles, avaient ainsi pu corriger les erreurs en phase de réécriture. Suite à cette « prise » de l'élément linguistique en objet, les erreurs de ce type disparaissent dans les productions successives d'Inès. Le feedback indirect est ainsi intervenu dans la Zone Proximale de Développement (ZPD, voir § 2.1.1.2) de l'apprenante et a déclenché des mécanismes cognitifs internes (accès aux savoirs existants dans l'IL) qui ont mené à la saisie de la règle. Cette dernière est désormais employée de manière correcte à l'écrit et à l'oral. Cela pourrait nous faire penser que le passage de la connaissance déclarative de la règle à sa procéduralisation dans l'IL de l'apprenante s'est vérifié (voir § 2.1.1.1).

Une autre forme sur laquelle les productions correctes s'alternent aux productions erronées (omission de l'article) dans le pré-test était l'adjectif possessif. Dans ce cas aussi la règle était probablement encore en phase de stabilisation dans l'IL de l'apprenante. Néanmoins, cette forme n'a pas été objet d'erreur et donc elle n'a pas été corrigée par le feedback dans les productions en binômes. Ainsi, contrairement aux concordances en genre et en nombre, en l'absence de feedback qui attire l'attention de l'apprenant sur l'écart entre sa production et la LC, aucune évolution dans la maîtrise de cette structure ne se serait vérifiée dans l'IL de Inès dans les productions successives. Cela représente une épreuve supplémentaire du rôle du feedback dans le développement des compétences des apprenants en LC.

Des erreurs persistent également dans la sélection de la préposition notamment avec les verbes indiquant un déplacement d'un lieu à un autre. Ces erreurs étaient produites de manière systématique dans le pré-test et dans les productions en binômes. Cela suggère que l'apprenante était en train d'appliquer une règle interlinguistique différente de celle de la LC. Ces erreurs avaient été traitées par le feedback indirect dans les productions en binômes et, n'ayant pas une règle grammaticale à rappeler, les apprenantes avaient montré quelques

difficultés pour trouver leur solution (voir § 8.2.2.1.). Ces erreurs persistent dans les productions successives d'Inès. Dans ce cas, la simple signalisation de l'erreur par le feedback indirect n'a probablement pas été suffisante pour engendrer une modification de la règle interlinguistique non correspondante à celle de la LC. Cela pourrait être causé par le fait que, même si les apprenantes sont à la fin arrivées à trouver la solution à l'erreur produite, elles n'ont jamais su si la correction apportée était exacte ou pas. Par conséquent la solution trouvée n'a jamais été saisie dans l'IL.

Pour finir le feedback indirect s'est avéré efficace pour le traitement de l'orthographe de l'article indéfini *un* devant un nom masculin commençant par une voyelle. Cette erreur était produite de manière systématique dans le pré-test et dans le TA, produit en binôme. Probablement, Inès était alors en train d'appliquer une règle interlinguistique non correspondante à celle de la LC. Dans le TA, deux occurrences de cette erreur étaient présentes. Suite au traitement par le feedback indirect, la solution à la première occurrence de l'erreur avait été trouvée par Louana qui avait rappelé la règle d'après laquelle l'article indéfini masculin ne prend pas l'apostrophe devant les noms qui commencent par une voyelle. Après cette explication, la deuxième occurrence de l'erreur avait été corrigée par Inès. Cela peut représenter une première prise de la forme et indiquer que, suite à la signalisation de l'erreur par l'enseignante et à l'explication métalinguistique fournie par Louana, Inès ait repéré l'écart entre sa règle interlinguistique et celle de la LC. Des erreurs de ce type ne se répètent plus ni dans le TB ni dans les productions successives de Inès, ce qui pourrait indiquer que l'apprenante a désormais substitué sa règle interlinguistique avec la règle de la LC correspondante. Dans ce cas, non seulement le feedback correctif de l'enseignante, mais également la collaboration entre pairs a joué un rôle dans la saisie de la forme.

#### **8.2.4 Les productions individuelles de Louana**

Dans les prochains paragraphes nous analysons les productions écrites et orales de Louana dans le pré-test et le post-test immédiat et différé.

##### **8.2.4.1 Le pré-test (PE1 et PO1)**

PE1

*Una sera Arturo si rende alla festa del suo amico Stefano. Entra e leva il suo giubotto mentre la gente balla già. Il suo amico gli propone a bere ma Arturo non vuole perché ha mal di testa. Però a un certo momento vede una donna con il suo amante e ha il cuore spezzato. Dunque beve molto per dimenticare, a tal punto che si ubriaca. Dopo quando scende le scale, cade e si fa male alla testa. Stefano decide di portarlo in ospedale. Un uomo dice loro "buonasera" ma poi vede che Arturo ha bevuto troppo e non è contento. Stefano porta Arturo in un letto e poi lo lascia da solo. Allora entra una bella infermiera nella sua camera e,*



*siccome Arturo è ancora ubriaca, la bacia subito. L'infermiera gli da uno schiaffo<sup>559</sup>. (135 mots)*

Tableau 64. Analyse des erreurs dans la PE1 de Louana.

Erreur	Forme correcte	Description	Explication
1. si rende	va	L : sélection du mot	Interlinguale
2. giubotto	giubbotto	O : mot mal orthographié	Intralinguale
3. propone	offre	L : sélection du mot	Interlinguale
4. a	da	MS : sélection de la préposition	Interlinguale
5. bereve	bere	MS:formation du mot	Intralinguale
6. ubriaca	ubriaco	MS : concordance du genre	Intralinguale

PO1

*Stamattina alle 10 la nonna Letizia era in banca e dopo è uscita con i suoi soldi (.) e poi c'era una persona che guidava una moto che gli ha rubato il suo zaino (.) alla fine questa persona era una donna con una maschera (.) e la donna era bella<sup>560</sup>. (48mots)*

Tableau 65. Analyse des erreurs dans la PO1 de Louana.

Erreur	Forme correcte	Description	Explication
1. gli	le	MS : concordance du genre	Ambiguë

Ainsi que le montre le Tableau 50 en § 8.2.1, et tout comme Inès, au moment du pré-test Louana peut communiquer efficacement et de manière autonome en fonction de son niveau linguistique en LC. Le lexique employé est simple et correspond à celui requis pour réaliser la tâche. Deux erreurs de sélection du mot approprié provenant de l'interférence du français sont présentes (*\*si rende* et *\*propone*). Nous avons déjà discuté *\*si rende* en § 8.1.3.3. Toute l'expression *gli \*propone \*a \*bereve* est probablement un calque de l'expression française *lui propose à boire* alors qu'en italien on dirait *gli offre da bere*. L'orthographe est dans l'ensemble correcte, l'on constate une seule erreur (*\*giubotto* au lieu de *giubbotto*). Comme expliqué ailleurs, cette erreur d'omission de la double consonne est probablement intralinguale.

559 Un soir, Arturo se rend à la fête de son ami Stefano. Il rentre et enlève sa veste pendant que les gens dansent déjà. Son ami lui propose à boire mais Arturo ne veut pas car il a mal à la tête. Mais à un certain moment, il voit une femme avec son amant et a le cœur brisé. Alors il boit beaucoup pour oublier, au point qu'il se saoule. Plus tard, quand il descend les escaliers, il tombe et se fait mal à la tête. Stefano décide de l'emmener à l'hôpital. Un homme leur dit "bonsoir" mais ensuite il voit qu'Arturo a trop bu et n'est pas content. Stefano emmène Arturo dans un lit puis le laisse seul. Puis une belle infirmière entre dans sa chambre et, comme Arturo est toujours ivre, il l'embrasse aussitôt. L'infirmière lui donne une gifle.

560 Ce matin à 10h00, la grand-mère Letizia était à la banque et après elle est sortie avec son argent (.) Et puis il y avait une personne qui conduisait une moto qui lui a volé son sac à dos (.) À la fin, cette personne était une femme avec un masque (.) et la femme était belle.

Les noms, les articles et les adjectifs sont pour la plupart accordés correctement selon le genre et le nombre. Une erreur de concordance de l'adjectif prädicatif est présente (*Arturo è ancora \*ubriaca* à la place de *ubriaco*), cela pourrait être plutôt une faute occasionnelle car les autres adjectifs sont tous accordés de manière correcte. L'on observe une autre erreur de concordance de genre entre le pronom COI à la 3<sup>e</sup> personne masculin singulier (*\*gli* à la place de *le*) et le substantif féminin auquel il se réfère dans la PO1. La source de cette erreur est ambiguë : elle pourrait être intralinguale et due à la sur-généralisation du pronom masculin *gli* à la place du féminin *le*, ou elle pourrait être due à l'interférence avec le français où le pronom indirect masculin *lui* est invariable pour le masculin et le féminin, alors qu'en italien une distinction est faite entre *gli* (masculin) et *le* (féminin). Pour le reste, les pronoms, les adjectifs possessifs et démonstratifs sont utilisés correctement. L'emploi des prépositions est correct sauf pour la sélection de la préposition suivante : *\*propone \*a \*bevere*. Comme nous l'avons vu, celle-ci est probablement due à l'interférence avec le français.

Concernant le système verbal, Louana utilise correctement (du point de vue de la conjugaison, de la concordance des temps verbaux, du choix des auxiliaires, de l'accord avec le sujet, etc.) l'infinitif, le présent, le passé composé et l'imparfait de l'indicatif. Cela tant pour les verbes réguliers que pour les verbes réflexifs et irréguliers. Une erreur intralinguistique (*\*bevere*) est présente dans la formation de l'infinitif du verbe irrégulier *bere*<sup>561</sup>.

La syntaxe est correcte. Par rapport aux autres apprenants on remarque une présence plus importante de phrases subordonnées : des infinitives, relatives, causales et finales sont produites.

Cette analyse nous permet ainsi d'affirmer que, au moment du pré-test, l'interlangue de Louana est déjà à un stade assez avancé par rapport aux autres apprenants de l'échantillon de référence ; en effet la flexion nominale et la flexion verbale sont présentes et généralement correctes, et les quelques erreurs produites viennent principalement de l'interférence du français.

#### 8.2.4.2 Le post-test immédiat (PE2 et PO2)

PE2

*Un uomo si corica e spegne la luce. Si addormenta ma, siccome è sonnambulo, si alza e cammina. Il suo compagno lo segue alla cucina e lo vede che cerca qualcosa nel frigorifero. Beve il ketchup e poi si mette lo yogurt sul visagio. Si siede sul gatto. Mette i piatti nella lavatrice. Poi va nel bagno e si prepara un bagno. Il compagno lo vede cominciare a levare tutti i suoi vestiti. Poi va sul balcone nudo e canta O sole mio. La donna che vive al piano superiore si sveglia e, arrabbiata, gli getta un secchio di acqua sulla testa. Allora l'uomo si sveglia subito*<sup>562</sup>. (106 mots)

561 Une occurrence similaire a été discutée en § 8.2.3.1.

Tableau 66. Analyse des erreurs dans la PE2 de Louana.

Erreur	Forme correcte	Description	Explication
1. alla	nella	MS : sélection de la préposition	Intralinguale
2. visagio	viso	MS : formation du mot	Interlinguale

PO2

*Un ragazzo e una ragazza si incontrano al bar e poi vanno in discoteca (.) si innamorano ma incontrano un altro ragazzo (.) finalmente la ragazza va con l'altro ragazzo e si sposano ma finalmente si lasciano<sup>563</sup> (35 mots)*

Tableau 67. Analyse des erreurs dans la PO2 de Louana.

Erreur	Forme correcte	Description	Explication
1. finalmente	alla fine	L : sélection du mot	Interlinguale
2. finalmente	alla fine	L : sélection du mot	Interlinnguale

Dans le post-test immédiat, la production écrite, tout comme la production orale, est en accord avec le niveau A2.2 et ce du point de vue grammatical, lexical et orthographique. Quatre erreurs au total sont produites. La première porte sur la sélection de la préposition (*segue \*alla* à la place de *nella*) n'ayant pas de similitudes avec les autres langues dans le répertoire verbal de l'apprenante, cette erreur est probablement intralinguale. La deuxième erreur concerne la formation du mot (*\*visagio* au lieu de *viso*) et peut s'expliquer en tant qu'interférence avec le français. Les deux dernières sont des erreurs lexicales de sélection du mot et sont probablement dues, elles aussi, à l'interférence avec le français (erreur n° 1 et 2 de la PO2 : *\*finalmente*). En effet, à la différence du français, en italien l'adverbe *finalmente* est généralement utilisé quand quelque chose qui a été longuement désiré se réalise. Ce qui n'est pas le cas dans la phrase produite par l'apprenante où il serait plus approprié d'utiliser *alla fine* dans le sens de *en conclusion*.

Vu le peu d'erreurs produites, il est difficile de faire une comparaison avec les productions du pré-test. Nous pouvons toutefois remarquer que si dans le pré-test une erreur de concordance de genre était présente, dans ces productions la concordance de genre et nombre semble être

562 Un homme se couche et éteint la lumière. Il s'endort mais, comme il est somnambule, il se lève et marche. Son partenaire le suit à la cuisine et le voit chercher quelque chose dans le réfrigérateur. Il boit le ketchup puis se met le yaourt sur le visage. Il s'assoit sur le chat. Il met la vaisselle dans la machine à laver. Puis il va dans la salle de bain et se prépare un bain. Le copain le voit commencer à enlever tous ses vêtements. Puis il va sur le balcon nu et chante O sole mio. La femme qui habite à l'étage se réveille et, en colère, lui jette un seau d'eau sur la tête. Puis l'homme se réveille immédiatement.

563 Un garçon et une fille se rencontrent au bar puis vont à la discothèque (.) Ils tombent amoureux mais ils rencontrent un autre garçon (.) Finalment, la fille va avec l'autre garçon et ils se marient mais finalment ils se séparent.

désormais saisie dans l'IL de Louana.

### 8.2.4.3 Le post-test différé (PE3 et PO3)

PE3

*Un uomo esce della sua casa con lo zaino. Attraversa la strada sulle strisce pedonali e saluta un amico. Poi prende un caffè in un bar e aspetta sul binario del treno. Prende il treno fino a Monaco. Nel treno mangia qualcosa. Il treno passa da Innsbruck e poi si ferma a Milano. L'uomo compra una pianta nel magazzino e poi sale sull'autobus. Si ferma al duomo di Milano e poi compra un gioiello per sua madre. Sulla strada fa un incidente con una moto ed è trasportato all'ospedale per farsi curare il braccio. Nella metropolitana si fa rubare il portafoglio e va la polizia. Poi ritira il denaro, prende il taxi e finalmente arriva da sua madre<sup>564</sup>. (117 mots)*

Tableau 68. Analyse des erreurs dans la PE3 de Louana.

Erreur	Forme correcte	Description	Explication
1.della	dalla	MS : sélection de la préposition	Interlinguale
2. magazzino	negozio	L : sélection du mot	Interlinguale
3. va la	alla	MS : omission de la préposition	Intralinguale

PO3

*Ci sono due persone un uomo e una donna (.) vanno nel bar e bevono una birra (.) mangiano il formaggio poi vanno al cinema ma ci sono otto persone nella sala perché il film è brutto. Alla fine del film l'uomo da un anello alla donna e si sposano.<sup>565</sup> (48 mots)*

Si déjà dans le pré-test et le post-test immédiat les productions de Louana étaient assez correctes pour son niveau, dans le post-test différé encore moins d'erreurs sont produites à l'écrit et aucune erreur n'est faite à l'oral. Une erreur de sélection du mot approprié (\**magazzino* à la place de *negozio*) vient sans doute de l'interférence avec le français (*magasin*). Les autres erreurs portent sur les prépositions : dans le premier cas, il s'agit d'un problème de sélection de la préposition (*esce \*della* à la place de *esce dalla*), dans le second d'omission de la préposition (*va \*la polizia* à la place de *va alla polizia*). N'ayant pas de similitudes avec les autres langues dans le répertoire verbal de l'apprenante, cette erreur peut être considérée comme intralinguale. En revanche, comme nous l' avons vu, *esce \*della* vient probablement de l'interférence avec le français. Ce type d'erreur est ainsi encore présente

564 Un homme sort de sa maison avec le sac à dos. Il traverse la rue au passage piéton et dit bonjour à un ami. Puis il prend un café dans un bar et attend sur le quai du train. Il prend le train jusqu' à Munich. Dans le train, il mange quelque chose. Le train passe par Innsbruck puis s'arrête à Milan. L'homme achète une plante dans un magasin et puis il monte dans le bus. Il s'arrête à la cathédrale de Milan puis achète un bijou pour sa mère. Sur la route, il fait un accident avec une moto et est conduit à l'hôpital pour se faire soigner le bras. Dans le métro, il se fait voler son portefeuille et va la police. Puis il retire l'argent, prend le taxi et il arrive enfin chez sa mère.

565 Il y a deux personnes un homme et une femme (.) Ils vont au bar et prennent une bière (.) Ils mangent du fromage puis ils vont au cinéma mais il y a huit personnes dans la salle parce que le film est mauvais. À la fin du film, l'homme donne une bague à la femme et ils se marient.

dans la production de Louana malgré le fait qu'une erreur similaire (erreur n° 5 du TB : *cadere \*delle scale*) ait été corrigée par le feedback correctif en phase de traitement.

Par rapport au pré-test, il n'y a plus aucune erreur de concordance du genre et/ou du nombre.

#### 8.2.4.4 Synthèse

Comparant les productions du pré-test et celles des deux post-tests, une diminution du pourcentage d'erreurs de 25,8 % se vérifie entre pré-test et post-test immédiat. Entre le pré-test et le post-test différé la diminution est de 52,5 %. Ainsi nous pouvons constater, suite au traitement par le feedback indirect, une amélioration régulière dans les productions de Louana.

Le tableau ci-dessous montre les occurrences d'erreurs comparables dans les différentes productions de Louana.

Tableau 69. Erreurs et corrections dans les productions de Louana.

	Pré-test	Texte	Réécriture	Post-test imm.	Post-test diff.
<b>Concordance du genre et/ou du nombre</b>	- Err n°6 PE1 : <i>è *ubriaca ;</i>	-Err. N° 3 TA : <i>*stati sorprese</i>	EC TA : <i>state sorprese</i>	Pas d'erreur Es : <i>un altro ragazzo</i>	Pas d'erreur Es : <i>sulle strisce pedonali</i>
	- Err n°1 PO1 : <i>*gli ha rubato</i>	Err. N°6TB : <i>li trova *carino</i>	EC TB : <i>li trova carini</i>		
<b>Prépositions</b>	//	Err n° 5 TB: <i>cadere *della</i>	EC RB : <i>cadere dalla</i>	//	Err n°1 PE3 <i>esce*della</i>
	//	Err. N°3 TB : <i>traveste*in</i>	EC RA : <i>traveste da</i>	//	//
		Err. N°5 TA : <i>scappati *per</i>	EC RA : <i>scappati da</i>		
	Err. n°4 PE1 : <i>*propone*a *bevere</i>	//	//	//	//
	//	//	//	Err n° 1 PE2 : <i>lo segue*alla</i>	//
<b>Autres erreurs orthographiques</b>	//	Err n° 6 TA : <i>*un'enorme ingorgo</i>	EC RA : <i>un enorme ingorgo</i>	//	//
		Err n°7 TA : <i>*un'atterraggio</i>	EC RA : <i>un atterraggio</i>		

Les productions de Louana étant du début assez correctes, il est difficile de comparer les erreurs présentes dans le pré-test, celles traitées par le feedback correctif et celles des deux post-tests. Néanmoins, comme pour Inès, une amélioration de la correction est observable surtout en ce qui concerne les concordances de genre et nombre. Comme déjà expliqué en § 8.2.3.4 dans l'analyse de la performance de Inès, le feedback indirect a été efficace pour la saisie d'une règle de la LC que les apprenantes avaient montré connaître au niveau déclaratif mais dont l'emploi correct n'était pas encore systématique.

En revanche, il l'a été moins pour le traitement des erreurs de sélection de la préposition. En effet, tout comme pour Inès, des erreurs sur ces éléments persistent dans les productions successives de Louana. Dans ce cas les apprenantes, qui probablement avaient élaboré une règle interlinguistique non correspondante à celle de la LC, auraient peut-être bénéficié davantage d'une correction directe leur fournissant de l'input en LC ou, au moins, de savoir si la solution qu'elles avaient apportée était exacte ou pas.

### 8.3 Le groupe de contrôle

Pour le groupe de contrôle, comme précisé précédemment, nous allons analyser les résultats du binôme composé par Ricardo et Carla. Ricardo et Carla ont respectivement 17 et 16 ans et ils sont, tous les deux, bilingues français et portugais. Ils connaissent aussi l'anglais qu'ils étudient à l'école comme LV1 depuis dix ans. Leur LV2, apprise à l'école depuis quatre ans et demi, est l'espagnol. Ils ont appris l'italien à l'école et ils l'étudient depuis deux ans et demi.

#### 8.3.1 Le questionnaire

Le Tableau 70 montre les réponses qui ont été données par les deux apprenants du GC au questionnaire en début d'expérimentation.

*Tableau 70. Réponses au questionnaire du binôme 14 du GC.*

Questions	Réponses Ricardo	Réponses Carla
Age :	17 ans	16 ans
LM :	Français et portugais	Français et portugais
LV1 :	Anglais	Anglais
Contexte et durée d'acquisition LV1	École, 10 ans	École, 10 ans
LV2 :	Espagnol	Espagnol
Contexte et durée d'acquisition LV2	École, 4 ans et demi	École, 4 ans et demi
Contexte et durée d'acquisition italien	École, 2 ans et demi	École, 2 ans et demi
De 1 à 5, ils aiment l'italien :	3/5	3/5
Opinion sur l'utilité de l'italien	Utile pour les vacances	Je ne sais pas
Fréquence d'emploi de l'italien	2/5	2/5
Contexte d'emploi de l'italien	Formel (école)	Formel (école)
Difficultés en italien	Écouter	Écrire
Ce qui est facile en italien	Parler	Écouter
Niveau de compétence	A1.2	A1.2

D'après le tableau, on voit bien que ce binôme est assez homogène quant au répertoire linguistique, au niveau des compétences, à la fréquence et au contexte d'emploi de l'italien.

### 8.3.2 Le traitement avec le feedback correctif

#### 8.3.2.1 Le texte A

En ce qui concerne la première production en binôme, les deux apprenants ont écrit le texte ci-dessous :

TA, binôme 14, GC

*Oggi 13 settembre, nella città di Bordeaux abbiamo visto un elefante nel centro della città, sulla piazza di Quinconces. Si penza che queste elefante escappato del circo Arlette Gruss. E una minacca per la gente, l'elefante vuole sempre gioccare solo che un animmale così grande può fare danni enormi. La polizia cerca di domare l'animmale senza fargli male. Per il momento sono in attesa di ulteriore notizie su questo argomento<sup>566</sup>.*

Les erreurs dans le texte ont été analysées comme le montre le Tableau 71.

Tableau 71. Analyse des erreurs dans le TA du binôme 14 du GC.

Erreur	Forme correcte	Description	Explication
1. penza	pensa	O : mot mal orthographié	Intralinguale
2. queste	questo	MS : concordance nombre	Intralinguale
3. queste	questo	MS : concordance genre	Intralinguale
4. escappato	è scappato	O : mot mal orthographié	Interlinguale
5. del	dal	MS : sélection de la préposition	Interlinguale
6. e	è	O : mot mal orthographié	Intralinguale
7. minacca	minaccia	O : mot mal orthographié	Intralinguale
8. giocare	giocare	O : mot mal orthographié	Intralinguale
9. animmale	animale	O : mot mal orthographié	Intralinguale
10. animmale	animale	O : mot mal orthographié	Intralinguale
11. ulteriore	ulteriori	MS : concordance du nombre	Intralinguale

Dans le TA onze erreurs sont produites dont sept erreurs d'orthographe. Ces erreurs sont en accord avec le niveau de compétence des apprenants qui prévoit la production des « principaux graphèmes de l'italien, bien qu'avec des dysgraphies qui nécessitent de

566 Aujourd'hui 13 septembre, dans la ville de Bordeaux, nous avons vu un éléphant dans le centre ville, sur la place des Quinconces. On pense que ces éléphants s'est échappé du cirque Arlette Gruss. C'est une menace pour les gens, l'éléphant veut toujours jouer seulement qu'un gros animal si gros peut faire d'énormes dégâts. La police essaie d'apprivoiser l'animmal sans lui faire du mal. Pour le moment, nous sommes dans l'attente d'autres nouvelles sur ce sujet.

collaboration de la part du récepteur pour être comprises.<sup>567</sup>» Les erreurs de morphosyntaxe restantes portent principalement sur les concordances de genre et nombre entre nom et adjectif et sont, elles aussi, en accord avec le niveau des apprenants qui prévoit que les adjectifs « ne sont pas encore correctement fléchis selon le genre et le nombre<sup>568</sup>. »

Parmi ces onze erreurs, deux erreurs sont interlinguales. Il s'agit de l'erreur n° 4 \**escappato* à la place de *è scappato* qui vient probablement de l'interférence avec le français (*s'échapper*) et de l'erreur n° 5 \**del* (au lieu de *dal*) portant sur la sélection de la préposition avec les verbes indiquant un déplacement d'un lieu à l'autre. Pour les autres erreurs nous ne voyons pas de similitudes avec les autres langues dans le répertoire verbal des apprenants, nous pensons ainsi qu'elles sont intralinguales.

### 8.3.2.2 La révision A

Comme le montre la transcription de l'enregistrement ci-dessous (Exemple 30), dans la révision du texte A, aucun ELL n'est produit et le niveau d'engagement des apprenants est, par conséquent, minimal<sup>569</sup>. C'est Ricardo qui prend toujours l'initiative, même s'il ne trouve pas d'erreurs. Les interventions de Carla sont minimales. Néanmoins, l'échange est trop court pour nous permettre de détailler le *pattern* d'interaction.

Exemple (30)<sup>570</sup>

Ric : il faut regarder les erreurs

Car : elle nous enregistre

Ric : il est mort (.) c'est *dead*

Car : mais=

Ric : =mais en effet il faut qu'on regarde les erreurs (.) je m'en occupe (0.8) c'est bon on est d'accord (0.7) *su questo argomento*

Car : *argomento* ?

Ric : si (.) *stop it now*

### 8.3.2.3 La réécriture A

Suite à la révision les apprenants réécrivent le texte (RA) suivant :

RA, binôme 14, GDC

*Oggi 13 settembre, nella città di Bordeaux abbiamo visto un elefante nel centro della città, sulla piazza di Quinconces. Si pensa (ENC) che queste (ENC- ENC) elefante escapato (ENC) del (ENC) circo Arlete Guus. E (ENC) una minacca (ENC) per la gente, l'elefante vuole sempre giocare (ENC) solo che un animale (ENC) anche grande può fare danni enormi. La polizia cerca di domare l'animale (ENC) senza fargli male. Per il momento sono in attesa di ulteriore (ENC) notizie su questo argomento.*

Le Tableau 72 montre la relation entre erreurs du TA, ELL produits dans la révision et erreurs

567 Référentiel du niveau A2 des organismes certificateurs de l'italien.

568 *Idem*.

569 Score de l'engagement = 0 points.

570 Voir annexe 20 dans le volume 2.



corrigées dans la RA.

Tableau 72. Analyse de la RA du binôme 14 du GC.

Erreur dans TA	ELL dans Rév.A	Erreur dans RA
1. penza (O-ia)	//	ENC
2. queste (MS-ia)	//	ENC
3. queste (MS-ia)	//	ENC
4. escapato (O- ie)	//	ENC
5. del (MS-ie)	//	ENC
6. e (O-ia)	//	ENC
7. minacca (O-ia)	//	ENC
8. giocare (O-ia)	//	ENC
9. animmale (O-ia)	//	ENC
10. animmale (O_ia)	//	ENC
11. ulteriore (MS-ia)	//	ENC

Aucune des erreurs du TA n'a été corrigée dans la RA. Cela montre bien que les apprenants qui n'ont pas reçu le feedback n'arrivent pas à repérer et à corriger les erreurs. Le niveau des apprenants étant A1.2 (voir Tableau 70 en § 8.3.1), ils ne sont pas encore suffisamment autonomes pour accomplir tous seuls une révision efficace du texte.

#### 8.3.2.4 Le texte B

Quant au texte B, le binôme a produit le texte ci-après :

TB, binôme 14, GC

*E la storia di Topolino e Pluto che vano a cercare l'albero di Natale. Nel bosco ci sono due scoiattoli. Cip e Ciop, quando Topolino sta tagliado l'albero prenderlo per la casa. Topolino sta decorando l'albero e gli scoiattoli sta giocando con la pallina. Pluto realizza che Cip e Ciop sono dentro l'albero. Cip e Ciop escono dell'albero e da fastidio a Pluto. Dopo Pluto distruge l'albero quando li vede saltandogli sopra. Topolino vede gli scoiattoli nel l'albero, li prendi e poi, quando ascoltano la musica dei cantanti, tutti vanno alla finestra e cantano<sup>571</sup>.*

Les erreurs dans le texte ont été analysées comme le montre le tableau ci-dessous.

571 C'est l'histoire de Mickey et Pluto qui vont chercher le sapin de Noël. Dans le bois, il y a deux écureuils, Tic et Tac, quand Mickey est en train de couper l'arbre, le prendre pour la maison. Mickey est en train de décorer l'arbre et les écureuils est en train de jouer avec la boule. Pluto se rend compte que Tic et Tac sont à l'intérieur de l'arbre. Tic et Tac sortent de l'arbre et dérange Pluto. Puis Pluto détruit l'arbre quand il les voit en sautant dessus. Mickey voit les écureuils dans l'arbre, les attrappe et puis, lorsqu'ils écoutent la musique des chanteurs, ils vont tous à la fenêtre et chantent.

Tableau 73. Analyse des erreurs du TB du binôme 14 du GC.

Erreurs	Forme correcte	Description	Explication
1. E	è	O : mot mal orthographié	Intralinguale
2. vano	vanno	O : mot mal orthographié	Intralinguale
3. scoiatoli	scoiattoli	O : mot mal orthographié	Intralinguale
4. tagliado	tagliando	O : mot mal orthographié	Intralinguale
5. prenderlo	per prenderlo	MS : omission de la préposition	Intralinguale
6. sta	stanno	MS : accord sujet-verbe	Intralinguale
7. dell'	dall'	MS : sélection de la préposition	Interlinguale
8. da	danno	MS : accord sujet-verbe	Intralinguale
9. distruge	distrugge	O : mot mal orthographié	Intralinguale
10. nel l'	nell'	O : mot mal orthographié	Intralinguale
11. prendi	prende	MS : accord sujet-verbe	Intralinguale

Dans le TB écrit il y a onze erreurs. Les six erreurs d'orthographe sont en accord avec le niveau de compétence des apprenants (voir § 8.3.2.1) tout comme les cinq erreurs de morphosyntaxe. Ces dernières portent principalement sur l'accord entre sujet et verbe. À propos des verbes l'on peut lire dans le référentiel du niveau que « ils ne sont pas correctement fléchis selon la personne et le nombre<sup>572</sup> ». Ces erreurs correspondent ainsi au niveau de compétence des apprenants. L'erreur n° 7 (*escono \*dell* au lieu de *escono dall*) est probablement due à l'interférence du français. Les autres erreurs sont en revanche intralinguales car comme nous l'avons vu, il s'agit d'erreurs typiques de ce niveau de compétence indépendamment des langues dans le répertoire verbal des apprenants.

### 8.3.2.5 La révision B

Dans la révision du texte B<sup>573</sup>, Ricardo lit le texte tandis que Carla n'intervient pas. Encore une fois aucun ELL n'est produit<sup>574</sup> et le niveau d'engagement des apprenants est donc minimal.

572 Cf. référentiel du niveau A2 des organismes certificateurs pour l'italien.

573 Voir annexe 20 dans le volume 2.

574 Score de l'engagement = 0 points.

### 8.3.2.6 La Réécriture B

Ensuite, Ricardo et Carla réécrivent le texte (RB) :

RB, binôme 14, GC

*E' (EC) la storia di Topolino e Pluto che vanno (EC) a cercare l'albero di Natale. Nel bosco ci sono due scoiattoli (EC), Cip e Ciop, quando Topolino sta tagliado (ENC) l'albero prenderlo (ENC) per la casa. Topolino sta decorando l'albero poi gli scoiattoli sta (ENC) giocando con la pallina. Pluto realizza che Cip e Ciop sono dentro l'albero. Cip e Ciop escono dell'albero (ENC) e da (ENC) fastidio a Pluto. Dopo Pluto distruge (ENC) l'albero quando li vede saltandogli sopra. Topolino vede gli scoiattoli nel l'(ENC) albero, li prendi (ENC) e poi quando ascoltano la musica dei cantanti, tutti vanno alla finestra e cantano.*

Le tableau ci-dessous montre la relation entre erreurs du TB, ELL produits dans la révision et les erreurs corrigées dans la RB.

Tableau 74. Analyse de la RB du binôme 14 du GC.

Erreur dans TB	ELL dans Rév.B	Erreur dans RB
1. E (O- ia)	//	EC
2. vano (O- ia)	//	EC
3. scoiatoli (O- ia)	//	EC
4. tagliado (O- ia)	//	ENC
5. prenderlo (MS- ia)	//	ENC
6. sta (MS- ia)	//	ENC
7. dell' (MS- ie)	//	ENC
8. da (MS- ia)	//	ENC
9. distruge (O- ia)	//	ENC
10. nel l' (O- ia)	//	ENC
11. prendi (MS- ia)	//	ENC

Dans la réécriture, les apprenants corrigent trois erreurs sur onze (27,3% EC) bien qu'ils n'en aient pas discuté ensemble en phase de révision. Cela nous fait penser que la correction est probablement due à l'aide de l'enseignante. En effet, nous l'avons vue discuter avec les apprenants avant d'allumer le magnétophone. Elle aurait ainsi eu le temps de leur suggérer la correction des trois premières erreurs mais pas des erreurs successives.

Les apprenants qui n'ont pas reçu le feedback correctif arrivent quand même à corriger quelques erreurs, mais dans un pourcentage bien inférieur par rapport aux apprenants des groupes expérimentaux. Le Tableau 75 synthétise la performance du binôme 6 dans la session B.

Tableau 75. Performance du binôme 14 dans la session B.

<b>Session B</b>	
<b>EC</b>	27,30 %
<b>Engagement</b>	0 pt
<b>ELL/err</b>	0,00 %
<b>EC_NO_ELL</b>	27,30%
<b>EC_MS</b>	0,00 %
<b>EC_O</b>	50,00 %
<b>EC_IE</b>	0,00 %
<b>EC_IA</b>	30,00 %

### 8.3.2.7 Synthèse

Dans les réécritures effectuées après avoir relu leur texte, les apprenants corrigent au total 13,6 % des erreurs produites, cela probablement grâce à l'aide de l'enseignante. Il s'agit d'erreurs intralinguales d'orthographe dont les apprenants n'ont pas discuté en phase de révision. Les erreurs de morphosyntaxe et les erreurs interlinguales ne sont pas corrigées (0 % EC\_MS et 0% EC\_IE).

Dans la phase de révision, aucun ELL n'est produit sur les erreurs présentes et le niveau d'engagement est ainsi minimal (0 points pour l'engagement tant dans la session A que dans la session B). En conséquence, l'analyse de la phase de révision nous confirme que, en l'absence de feedback, les apprenants n'arrivent pas à repérer et ensuite à corriger toutes les erreurs commises. La tâche de révision serait ainsi trop au-delà de ce qu'ils pouvaient faire en autonomie. En effet, au vu du niveau de compétence des apprenants et des connaissances sur la LC dont ils disposent, ils ne sont pas encore suffisamment autonomes pour accomplir tous seuls une révision approfondie du texte et détecter et corriger les erreurs produites. L'étayage de l'enseignant aurait ainsi été nécessaire à cette fin.

Le tableau ci-dessous résume la performance du binôme n° 14 du groupe de contrôle, dans la phase de traitement.

Tableau 76. Performance du binôme 14 dans la phase de traitement.

Session A et B	
EC	13,6 %
Engagement	0 pt
ELL/err	0,00 %
EC_NO_ELL	13,6 %
EC_MS	0,00 %
EC_O	13,6 %
EC_IE	0,00 %
EC_IA	13,60 %

### 8.3.3 Les productions individuelles de Ricardo

Ci-dessous les productions écrites et orales de Ricardo élaborées lors du pré-test et du post-test immédiat et différé.

#### 8.3.3.1 Le pré-test (PE1 et PO1)

PE1

*Francesco, arriva alla casa del suo amico per la festa. Quando arriva alla festa di Stefano, la gente danza. Un uomo proporre a Francesco di bere ma lui dice che non ha voglia perché ha mal di testa. Doppo, Francesco vede la sua ex fidanzata con un uomo. Francesco è male perché ama ancora questo ragazza e dunque bere un po' troppo e ha la testa che gira. Decide di partire della festa ma cade delle escale e doppo un uomo lo ritrove a terra. Allora accompagna Francesco a l'ospedale ma quando entrato l'uomo vede il suo padre*

Tableau 77. Analyse des erreurs dans la PE1 de Ricardo.

Erreur	Forme correcte	Description	Explication
1. alla	a	MS : ajout de l'article	Interlinguale
2. proporre	propone	MS : mode verbal	Intralinguale
3. doppo	dopo	O : mot mal orthographié	Intralinguale
4. è	sta	L : sélection du mot	Intralinguale
5. questo	questa	MS:accord du genre	Intralinguale
6.bere	beve	MS : mode verbal	Intralinguale
7. partire	andarsene	L : sélection du mot	Interlinguale
8. della	dalla	MS : sélection de la préposition	Interlinguale
9. delle	dalle	MS : sélection de la préposition	Intralinguale
10. escale	scale	MS : formation du mot	Interlinguale
11. doppo	dopo	O : mot mal orthographié	Intralinguale
12. ritrove	ritrova	MS : conjugaison	Intralinguale
13. a l'	all'	O : mot mal orthographié	Intralinguale

14. il	//	MS : ajout de l'article	Intralinguale
15. entrato	entra	MS : mode verbal	Intralinguale
15. contenta	contento	MS : concordance du genre	Intralinguale

PO1

*Nel sabato due sposi devono sposarsi poi quando sono uscito della porta prendono la macchina ma c'è molti traffico sulla strada allora gli sposi sono arrivato nel sabato sera alle ore 20 alla chiesa quando la cerimonia è finito<sup>575</sup> (40 mots)*

Tableau 78. Analyse des erreurs dans la PO1 de Ricardo.

Erreur	Forme correcte	Description	Explication
1. nel	//	MS : ajout de la préposition	Intralinguale
2. uscito	usciti	MS : concordance du nombre	Intralinguale
3. della	dalla	MS : sélection de la préposition	Interlinguale
4. molti	molto	MS : concordance du nombre	Intralinguale
5. arrivato	arrivati	MS : concordance du nombre	Intralinguale
6. nel	//	MS : ajout de la préposition	Intralinguale
7. finito	finita	MS : concordance du nombre	Intralinguale

Au moment du pré-test, Ricardo peut communiquer de manière autonome malgré la présence de quelques erreurs linguistiques, tout à fait courantes à son niveau de compétence linguistique, et qui peuvent être également imputables au développement de son IL au moment de la production de la tâche demandée.

Ricardo emploie un lexique simple, en accord avec celui requis par la tâche. Deux erreurs de sélection du mot sont produites. \**E' male* (à la place de *sta male*) pourrait être causé par l'interférence de l'anglais, en effet dans cette langue on peut utiliser le verbe *être* (*to be*) pour exprimer les états de santé. Il s'agirait donc d'une interférence de la LV1 sur la LV3. Par ailleurs, dans le cas de \**partire* (au lieu d'*andarsene*), l'erreur est comme nous l'avons déjà vu due à l'interférence avec le français.

Quant à l'orthographe, trois erreurs sont présentes (\**doppo*, \**doppo* au lieu de *dopo* et \**al l'* à la place de *all'*). Comme déjà expliqué, la première est une erreur intralinguale tandis que la deuxième vient probablement de l'interférence du français (*à l'*) et est donc interlinguale.

En ce qui concerne le système nominal, une erreur morphologique de formation du mot (\**escale* à la place de *scale*), due à l'interférence du français (*escalier*), est présente. Les noms

<sup>575</sup>Dans le samedi, deux époux doivent se marier puis quand ils sont sorti de la porte, ils prennent la voiture mais il y a beaucoup de circulation sur la route alors les époux sont arrivé dans le samedi soir à 20h à l'église lorsque la cérémonie est terminée.

et les adjectifs ne sont pas toujours accordés correctement selon le genre et le nombre (par exemple : *il suo padre che non è \*contenta* au lieu de *contento*, *\*molti traffico* à la place de *molto traffico*). D'autres problèmes de concordance du genre et du nombre sont présents avec le démonstratif (*\*questo ragazza* au lieu de *questa ragazza*). Ces erreurs, correspondant au niveau de compétence de l'apprenant<sup>576</sup>, sont intralinguales et post-systématiques. Ces productions erronées s'alternent en effet à des formes correctes, surtout lorsqu'il s'agit d'adjectifs possessifs (*del suo amico*, *la sua ex fidanzata*, *suo padre*). Il se peut alors que Ricardo ait la règle mais qu'elle ne soit pas encore complètement stabilisée dans son IL. Les articles définis et indéfinis sont généralement employés correctement. L'on atteste deux cas d'ajout de l'article (*\*il suo padre* au lieu de *suo padre* et *arriva \*alla casa* au lieu de *a casa*). Dans le cas de *\*il suo padre*, l'erreur est probablement intralinguale, due à une généralisation de la règle d'après laquelle en italien on met l'article devant l'adjectif possessif – sauf lorsque ce dernier précède un substantif indiquant un membre de la famille, ici *padre*. Les autres adjectifs possessifs sont utilisés correctement. Dans le cas de *\*alla casa* l'erreur est probablement interlinguale et due à l'interférence avec le français *arriver à la maison* alors que, dans ce cas, la préposition italienne *a* ne prend pas d'article avec le mot *casa*.

Concernant les prépositions, nous avons repéré cinq erreurs. Dans deux cas, il s'agit d'erreurs intralinguales d'ajout d'une préposition qui n'est pas nécessaire (*\*nel sabato* au lieu de *sabato*) ; les trois restantes sont des erreurs interlinguales dans la sélection de la préposition avec des verbes indiquant un déplacement d'un lieu à un autre (*partire \*delle*, *cadere \*delle*, *uscire \*della* alors que dans tous les cas la préposition correcte est *da* + article). Des erreurs de ce type ayant été produites dans les textes écrits en binôme (erreur n° 5 du TA : *\*escapato \*del* ; erreur n° 7 du TB : *escono \*del*) nous pouvons supposer qu'elles sont systématiques et dues à l'emploi d'une règle interlinguistique non correspondante à celle de la LC. Tous les pronoms sujets et compléments sont utilisés correctement.

Ricardo utilise l'infinitif, le présent et le passé composé de l'indicatif. Dans ses productions écrites, il alterne des formes correctement conjuguées et accordées au sujet (*arriva*, *danza*, *ha*, *vede*, etc.) avec des formes laissées à l'infinitif (*\*proporre* au lieu de *propone*, *\*bere* à la place de *beve*). Il s'agit dans ce cas d'erreurs intralinguales sur des verbes irréguliers et, dans le cas de *proporre*, peu fréquents, donc particulièrement difficiles à maîtriser à ce niveau de compétence. Des erreurs intralinguales de terminaison sont également présentes (*\*ritrove* au lieu de *ritrova* et *\*ricorde* à la place de *ricorda*). Il se peut que dans ce cas l'apprenant ait

576 Nous rappelons que, d'après le référentiel du niveau, les adjectifs et le participe passé ne sont pas encore correctement fléchis selon le genre et le nombre.

généralisé l'emploi de la terminaison -e, propre à la troisième personne du singulier de l'indicatif présent des verbes en -ere, à ces deux verbes en -are. Toutes ces erreurs correspondent au niveau de compétence de l'apprenant qui prévoit que des erreurs de flexion soient présentes. Elles peuvent être qualifiées de post-systématiques car, comme nous venons de le voir, des productions correctes (formes fléchies) s'alternent à des productions erronées (formes figées, erreurs de flexion), ce qui montre que Ricardo est en train de formuler ses hypothèses sur le fonctionnement de la conjugaison en LC.

À l'oral, l'on peut remarquer que des erreurs systématiques de concordance de genre et/ou nombre sont présentes dans l'emploi du participe passé (*sono \*uscito* à la place de *sono usciti*, *gli sposi sono \*arrivato* à la place de *arrivati*, *la cerimonia è \*finito* au lieu de *finita*). Ricardo emploie de manière systématique le masculin singulier sans accorder le participe au sujet auquel il se réfère. Ces erreurs étant produites à l'oral, il se peut que même si Ricardo connaît au niveau déclaratif la règle pour laquelle il faut accorder le participe au sujet, il n'ait pas pu monitorer consciemment sa production en temps réel et donc réfléchir à la terminaison à ajouter.

Comme pour l'ensemble des apprenants dont nous avons analysé les productions ici, la syntaxe est simple. L'ordre des constituants est S-V-O. Les phrases sont pour la plupart reliées par parataxe, mais des subordonnées temporelles, causales, infinitives et relatives sont également produites.

Au moment du pré-test Ricardo présente des difficultés au niveau de la flexion nominale et verbale. C'est sur ces aspects que porte la plupart des erreurs produites. Ainsi, ces formes ne sont pas encore saisies dans son IL.

### 8.3.3.2 Le post-test immédiat (PE2 et PO2)

PE2

*Io e il mio compagno di scuola stamo dormando. Nella notte, lui soffre di sonnombulismo e quindi si sveglia ed esce della stanza. Queste notte io penso che non si sveglia un sonnambulo e poi lo seguire. Il mio compagno di scuola fa molti cose strani come aperto il frigo e bevendo un succho di fruta. Doppo, si mette il yogurt sul viso e si siede sul gatto. Lui mettere i piatti nel la lavatrice e poi il mio compagno si denuda. Non capito perché lui fai così, che gli è venuto in mente. Per finire lui sta nuda sul balcone a cantare una canzone. Ma poi la vicina si sveglia e butta un seccho di acqua sul di lui. Il mio compagno di scuola si sveglia allora e non capito perché è bagnato sul balcone<sup>577</sup>. (135 mots)*

577 Mon camarade d'école et moi sommes en train de dormir. Dans la nuit, il souffre de somnambulisme puis se réveille et sort de la pièce. Cette nuit, je pense qu'il ne faut pas réveiller un sonnambule et je le suivre. Mon camarade d'école fait beaucoup de choses bizarres comme ouvert le frigo et buvant du jus de fruit. Ensuite, il met le yaourt sur son visage et s'assoit sur le chat. Il mettre la vaisselle dans la machine à laver puis mon camarade se déshabille. Pas compris pourquoi il fais cela, ce qui lui est venu à l'esprit. Enfin, il se tient nue sur le balcon à chanter une chanson. Mais puis la



Tableau 79. Analyse des erreurs dans la PE2 de Ricardo.

Erreur	Forme correcte	Description	Explication
1. stamo	stiamo	MS:conjugaison	Intralinguale
2. dormando	dormendo	MS:conjugaison	Intralinguale
3. sonnombulismo	sonnambulismo	MS : formation du mot	Intralinguale
4. della	dalla	MS : sélection de la préposition	Interlinguale
5. queste	questa	MS : concordance du nombre	Intralinguale
6. seguire	seguo	MS : mode verbal	Intralinguale
7. molti	molte	MS : concordance du genre	Intralinguale
8. strani	strane	MS : concordance du genre	Intralinguale
9. aperto	aprire	MS : mode verbal	Intralinguale
10. bevendo	bere	MS : mode verbal	Intralinguale
11. succho	succo	O : mot mal orthographié	Intralinguale
12. fruta	frutta	O : mot mal orthographié	Intralinguale
13. doppio	dopo	O : mot mal orthographié	Intralinguale
14. il	lo	MS : sélection de l'article	Intralinguale
15. mettere	mette	MS : mode verbal	Intralinguale
16. nel la	nella	O : mot mal orthographié	Intralinguale
17. capito	capisco	MS : mode verbal	Intralinguale
18. fai	fa	MS : accord sujet verbe	Intralinguale
19. nuda	nudo	MS : concordance du genre	Intralinguale
20. seccho	secchio	O : mot mal orthographié	Intralinguale
21. sul	su	MS : ajout de l'article	Intralinguale
22. capito	capisce	MS : mode verbal	Intralinguale

PO2

*Ci sono una ragazza che incontrato un ragazzo al bar (.) dopo i due vanno in discoteca (.) quindi decidano di partire della discoteca per vedere le strelle (.) dopo i due si innamorano eh : quando la ragazza deva scegliere con due ragazzo lei sceglia il ragazzo che incontrato al bar e poi si sposato alla chiesa e dopo loro fanno molto bambini eh: ma dopo questa cosa divorziato<sup>578</sup>. (67 mots)*

Tableau 80. Analyse des erreurs dans la P02 de Ricardo.

Erreur	Forme correcte	Description	Explication
1. ci sono	c'è	MS : accord sujet verbe	Intralinguale

voisine se réveille et jette un seau d'eau sur le lui. Mon camarade de classe se réveille alors et ne compris pas pourquoi il est mouillé sur le balcon.

578 Il y a une fille qui rencontré un garçon au bar (.) Après les deux vont à la discothèque (.) Donc ils décident de partir de la discothèque pour voir les étoiles (.) Après les deux tombent amoureux eh: quand la fille doit choisir avec deux garçon elle choisit le garçon qui rencontré au bar puis ils se marié à l'église et puis ils font beaucoup d'enfants eh: mais après cette chose ils divorcé.

2. incontrato	ha incontrato	MS : sélection du mode verbal	Intralinguale
3 . decidano	decidono	MS : conjugaison	Intralinguale
4. partire	andarsene	L : sélection du mot	Interlinguale
5. della	dalla	MS : sélection de la préposition	Interlinguale
6. strelle	stelle	MS : formation du mot	Interlinguale
7.deva	deve	MS : conjugaison	Intralinguale
8. con	tra	MS : sélection de la préposition	Intralinguale
9. ragazzo	ragazzi	MS : concordance du nombre	Intralinguale
10. sceglia	sceglie	MS : conjugaison	Intralinguale
11. incontrato	ha incontrato	MS : sélection du mode verbal	Intralinguale
12. sposato	sposano	MS : sélection du mode verbal	Intralinguale
13. alla	in	MS:sélection de la préposition	Interlinguale
14. molto	molti	MS : concordance du nombre	Intralinguale
15. divorziato	divorziano	MS : sélection du mode verbal	Intralinguale

Au moment du post-test immédiat, l'on observe chez Ricardo une augmentation du nombre des mots et donc une majeure prise de risques mais aussi plus d'erreurs. Le lexique est simple mais généralement correct, la même erreur de sélection du mot du pré-test (*\*partire* à la place de *andarsene*) est présente. Cette erreur est donc systématique.

Cinq erreurs d'orthographe (erreur n° 11, 12, 13, 16 et 20). L'erreur n° 13 (*\*doppo* au lieu de *dopo*) est une erreur systématique qui était présente aussi dans le pré-test (erreur n° 3 et 11 de la PE1). L'erreur n° 16 (*\*nel la lavatrice* à la place de *nella lavatrice*) est similaire à l'erreur n° 13 de la PE1 (*\*a l'ospedale* au lieu de *all'ospedale*) et à l'erreur n°10 du TB (*\*nel l'albero* à la place de *nell'albero*). Comme déjà expliqué, ces erreurs pourraient être dues à l'interférence avec le français car, à la différence de l'italien, dans cette langue les articles restent séparés des prépositions. Il s'agit d'une erreur récurrente mais pas systématique car dans *della stanza* la préposition articulée est correctement orthographiée. L'erreur pourrait ainsi être considérée comme post-systématique car Ricardo est probablement en train de formuler/stabiliser sa règle interlinguistique sur l'orthographe des prépositions articulées.

En ce qui concerne le système nominal, deux erreurs de formation du mot (*\*sonnombulismo* au lieu de *sonnambulismo* et *\*strelle* à la place de *stelle*) sont présentes. Si *\*sonnombulismo* est probablement une erreur intralinguale *\*strelle* semble due à l'interférence du portugais (*estrelas*) car nous le rappelons, Ricardo est bilingue portugais français, ou de l'espagnol (*estrellas*) qui est sa LV2 (voir Tableau 70 en § 8.3.1). Des erreurs intralinguales persistent dans la concordance en genre et nombre des adjectifs (*\*queste notte, \*molti cose strani, lui*

*sta \*nuda, \*molto bambini, due \*ragazzo*). Concernant l'emploi des articles définis deux erreurs ont été produites : l'une (*\*sul di lui* au lieu de *su di lui*) porte sur l'ajout d'un article dans la préposition, l'autre (*\*il yogurt* à la place de *lo yogurt*) sur la sélection de l'article avec les mots qui commencent en *y*. N'ayant pas de similitudes entre ces formes et les langues dans le répertoire verbal de l'apprenant, ces erreurs sont probablement intralinguales. Les adjectifs possessifs sont, en revanche, employés correctement.

Quant aux prépositions, l'on remarque quatre erreurs de sélection. *Esce \*della* et *partire \*della* à la place de *dalla* viennent de l'interférence avec le français. Des erreurs similaires étaient présentes tant dans le pré-test et dans les textes écrits en binôme, elles semblent donc systématiques. *Sposato \*alla* vient probablement elle aussi de l'interférence avec le français (*se marier à l'église*) tandis que l'expression correspondante en italien est *sposarsi in chiesa*.

*Scegliere \*con* à la place de *tra* pourrait être intralinguale. Cette expression est probablement moins fréquente par rapport aux « principales prépositions simples et articulées<sup>579</sup> » correspondant au niveau de l'apprenant.

Comme dans le pré-test, les temps employés sont l'infinitif, le gérondif, le présent et le passé composé de l'indicatif. C'est à ce niveau-là que se concentrent la plupart des erreurs. À l'écrit, les formes correctement conjuguées et accordées (*soffre, si sveglia, penso, fa, etc.*) s'alternent avec des formes figées à l'infinitif (*lo \*seguire, lui \*mettere*) pour exprimer le présent et à des erreurs de conjugaison (*\*stamo, \*dormando*), ou encore d'accord entre le sujet et la terminaison du verbe (*lui \*fai*). Ces erreurs intralinguales, correspondant au niveau de compétence de l'apprenant, montrent que Ricardo est probablement en train de tester ses hypothèses sur le fonctionnement du système verbal en LC.

À l'oral, les formes correctes au présent de l'indicatif (*vanno, si innamorano et fanno*) s'alternent à des erreurs de conjugaison (*\*decidano* au lieu de *decidono*, *\*sceglia* à la place de *sceglie*, *\*deva* à la place de *deve*). Dans ces cas, il semble que Ricardo soit en train d'appliquer les désinences des verbes en *-are* aux verbes en *-ere* (*decidere, scegliere et dovere*). Il est ainsi en train d'appliquer une règle interlinguistique non correspondante à celle de la LC. Une autre erreur intralinguale est présente dans l'accord entre sujet et verbe (*\*ci sono una ragazza* au lieu de *c'è una ragazza*). Pour exprimer l'idée de passé, il emploie de manière systématique le participe passé (*\*aperto, che \*incontrato, si \*sposato, \*divorziato*) sans auxiliaire. Dans ce cas aussi la règle interlinguistique élaborée par Ricardo ne coïncide pas avec celle de la LC. Comme déjà mentionné pour le pré-test, ce grand nombre d'erreurs sur le système verbal à l'oral pourrait aussi être liée au fait que dans la production en temps

579 Voir référentiel du niveau A2 des organismes certificateurs.

réel, l'apprenant n'a pas le temps d'exercer un contrôle conscient sur sa production et réfléchir sur les formes linguistiques correctes.

La syntaxe est simple. L'ordre des constituants est S-V-O. Les phrases sont pour la plupart reliées par parataxe, mais des subordonnées causales, finales, infinitives et relatives sont produites.

Si nous comparons les différentes productions de Ricardo, nous pouvons observer que de problèmes persistent dans la flexion nominale et verbale, il n'y a donc pas de véritable progression. Des difficultés restent pour la concordance en genre et nombre et pour la sélection de la préposition.

### 8.3.3.3 Le post-test différé (PE3-PO3)

PE3

*E' la storia di Michele chi parte della Germania e va dalla mamma. Per andare li, Michele deve traversare la strada, sul camino Michele dice ciao a un amico, beve un caffè e aspette per il treno chi va da Monaco a Milano passando da Innsbruck. In Milano, Michele fa turismo, prenda il bus e paga per comprare i gioieli ma fa un accidento e dunque ha il braccio rotti. Riprenda il bus e si fa ruba il portafoglio. Michele va a la polizia per denunciare il ladro. Poi prenda un pocco di soldi, sale in un taxi e poi ritrova la mamma<sup>580</sup>. (103 mots)*

Tableau 81. Analyse des erreurs dans la PE3 de Ricardo.

Erreur	Forme correcte	Description	Explication
1. chi	che	MS : sélection du pronom relatif	Interlinguale
2. della	dalla	MS : sélection de la préposition	Interlinguale
3. traversare	attraversare	MS : formation du mot	Interlinguale
4. camino	cammino	O : mot mal orthographié	Intralinguale
5. aspette	aspetta	MS : conjugaison	Intralinguale
6 per	//	MS : ajout de la préposition	Intralinguale
7. chi	che	MS : sélection du pronom relatif	Interlinguale
8. in	a	MS : sélection de la préposition	Intralinguale
9. prenda	prende	MS : conjugaison	Intralinguale
10. gioieli	gioielli	O : mot mal orthographié	Intralinguale
11. accidento	incidente	MS : formation du mot	Interlinguale
12. rotti	rotto	MS : concordance du nombre	Intralinguale
13. riprenda	riprende	MS : conjugaison	Intralinguale

580 C'est l'histoire de Michele qui part de l'Allemagne et va chez sa mère. Pour s'y rendre, Michele doit traverser la rue, sur le chemin Michele dit ciao à un ami, boit un café et attend le train qui va de Munich à Milan via Innsbruck. En Milan, Michele fait du tourisme, prend le bus et paie pour acheter les bijoux mais il fait un accident et a donc un bras cassés. Remonte dans le bus et se fait voler le portefeuille. Michele va à la police pour dénoncer le voleur. Puis il prend un peu d'argent, monte dans un taxi, et puis il retrouve sa maman.

14. ruba	rubare	MS : sélection du mode verbal	Intralinguale
15 . portafolio	portafoglio	O : mot mal orthographié	Intralinguale
16. a la	alla	O : mot mal orthographié	Interlinguale
17 . prenda	prende	MS : conjugaison	Intralinguale
18. pocco	poco	O : mot mal orthographié	Intralinguistique

PO3

*Un impiegato telefona a sue moglie durante la pausa sigaretta per lavare le patata nel lavandino<sup>581</sup>. (16 mots)*

Tableau 82. Analyse des erreurs dans la PO3 de Ricardo.

Erreur	Forme correcte	Description	Explication
1. sue	sua	MS : concordance du nombre	Intralinguale
2. le	la	MS : concordance du nombre	Intralinguale

Au moment du post-test différé, il n'y a pas de gros progrès par rapport au pré-test. Les erreurs restent nombreuses, surtout dans la PE3 tandis qu'à l'oral seulement deux erreurs sont produites, mais sur une production assez courte. Le lexique est simple mais généralement correct et il n'y a pas d'erreurs. Cinq erreurs d'orthographe (erreur n° 4, 10, 15, 16 et 18) sont produites dans PE3. Nous signalons que l'erreur n° 16 (*\*a la*) est similaire à d'autres erreurs présentes dans les productions précédentes.

En ce qui concerne le système nominal, deux erreurs de formation du mot (*\*traversare* au lieu de *attraversare* et *\*accidento* à la place de *incidente*) sont présentes. Comme déjà expliqué, les deux viennent de l'interférence du français (*traverser* et *accident*). Nous retrouvons deux erreurs de concordance en nombre de l'adjectif : *braccio \*rotti* (au lieu de *braccio rotto*), *\*sue moglie* (au lieu de *sua moglie*). N'ayant pas de similitudes avec les autres langues dans le répertoire verbal de l'apprenant, les deux sont intralinguales ; en particulier dans le cas de *\*sue moglie*, l'apprenant a probablement généralisé la désinence en *-e* de *moglie* à l'adjectif possessif *sue*. Une autre erreur de ce type concerne la concordance de l'article défini : *\*le patata* au lieu de *la patata*. Deux erreurs, probablement dues à l'interférence du français (*qui*), portent sur la sélection du pronom relatif (*\*chi* à la place de *che*). Néanmoins cette forme généralement présentée en classe au niveau B1 est bien au-dessus du niveau de l'apprenant.

Pour les prépositions, nous observons deux erreurs de sélection de la préposition : *\*parte della* au lieu de *parte dalla* et *\*in milano* au lieu de *a Milano* et une erreur d'ajout d'une préposition non nécessaire (*\*aspette \*per* au lieu de *aspetta*). En particulier, nous pouvons

581 Un employé téléphone à ses femme pendant la pause cigarette pour laver les pomme de terre dans l'évier.

observer que *parte \*della* était présent également dans les productions du pré-test, dans les textes écrits en binôme et dans le post-test immédiat. Cette erreur risque ainsi de se fossiliser dans l'IL de l'apprenant.

Plusieurs erreurs portent sur le système verbal et notamment sur les terminaisons (par exemple : *\*aspette* au lieu de *aspetta*, *\*prenda* au lieu de *prende*, *\*riprenda* au lieu de *riprende*.) Ricardo est alors encore en train de tester ses hypothèses sur la conjugaison des verbes.

La syntaxe reste simple avec des phrases reliées principalement par parataxe. Néanmoins, des subordonnées causales, finales, infinitives et relatives sont aussi produites.

### 8.3.3.4 Synthèse

Comparant les productions du pré-test et celles des deux post-tests, nous pouvons constater qu'une augmentation du pourcentage d'erreurs se produit. Cette augmentation est de 25,7% (%Var P1-P2) entre pré-test et post-test immédiat et de 15,4 % entre pré-test et post-test différé.

Cela nous permet d'affirmer qu'il n'y a pas d'amélioration dans les productions de Ricardo dans les différentes productions effectuées.

Le tableau ci-dessous montre les occurrences d'erreurs comparables dans les différentes productions de Ricardo.

Tableau 83. Erreurs et corrections dans les productions de Ricardo.

	Pré-test	Texte	Réécriture	Post-test imm.	Post-test diff.
<b>Concordance du genre et/ou du nombre</b>	- Err n°15 PE1 : <i>è*contenta</i> ; - Err n°2 PO1 : <i>sono*uscito</i> ; - Err n°4 PO1 : <i>*molti traffico</i> ; - Err n°5 PO1 : <i>sono*arrivato</i> ; - Err n°7 PO1 : <i>è *finito</i> .	Err. N° 2 et 3 TA : <i>*queste elefante</i>  Err. N° 11 TA : <i>*ulteriore notizie</i>	ENC TA : <i>*queste elefante</i>  ENC TA : <i>*ulteriore notizie</i>	Err n°5 PE2 : <i>*queste notte</i> ; - Err n°7 PE2: <i>*molti cose</i> ; - Err n°8 PE2 : <i>cose *strani</i> ; - Err n°19 PE2 : <i>sta *nuda</i> ; - Err n°9 PO2 : <i>due*ragazzo</i> ; -Err n°14 PO2 : <i>*molto bambini</i> .	Err n°12 PE3 : <i>braccio *rotti</i> ; - Err n°1 PO3 : <i>*sue moglie</i> ; - Err n°2 PO3 : <i>*le patata</i>
	<b>Prépositions</b>	-Err. n°8 PE1 : <i>partire*della</i> -Err n°9 PE1 : <i>cade*delle</i>  Err. N°1 et 6 PO1 : <i>*nel sabato</i>  //	Err n° 5 TA: <i>*escapato*del</i> Err. N°7 TB : <i>escono*del</i>  //  //	ENC RA : <i>*escapato*del</i> ENC RB : <i>escono*del</i>  //  //	-Err n° 5 PE2 : <i>partire*della</i> -Err n° 4 PE2 : <i>esce*della</i>  //  Err. N°

				8 PO2 : scegliere*con -Err. N°12 PO2 : sposato *alla	
	//	//	//	//	-Err n°8 PE3 : *In Milano
Autres erreurs orthographiques	//	Err n° 6 TA : *e una *minacca	ENC RA : *e una *minacia	//	//
		Err n°1 TB : *e la storia	EC RB : è la storia		
	Err n°13 PE1 : *a l'ospedale	Err n°10 TB : *nel l'albero	ENC RB : *nel l'albero	Err n°13 PE2 : *nel la lavatrice	Err n°13 PE3 : *a la polizia

Certaines des erreurs qui avaient été produites dans le pré-test (et dans les textes et les réécritures A et B en binôme) sont présentes également dans les successives productions écrites et orales. Tant des erreurs de concordance de genre et de nombre que des problèmes de sélection de la préposition persistent. La même chose vaut pour certaines erreurs lexicales (comme \*partire) ou orthographiques (par exemple \*nel l', etc.) récurrentes dans toutes les productions. Nous pouvons ainsi constater que, contrairement aux productions des autres apprenants analysées jusqu'à présent, dans le cas de Ricardo il n'y a pas de gros progrès par rapport au pré-test. En l'absence de feedback de la part de l'enseignant, l'attention de l'apprenant n'a pas été attirée sur les écarts entre sa production et la LC et par conséquent les mécanismes cognitifs d'élaboration ne se sont pas activés. En conséquence il n'y a pas eu d'amélioration de la correction surtout sur certaines formes erronées (e.g. sélection de la préposition avec les verbes indiquant un déplacement d'un lieu, etc) qui risquent ainsi de se fossiliser dans l'IL de l'apprenant.

### 8.3.4 Les productions individuelles de Carla

#### 8.3.4.1 Le pré-test (PE1 et PO1)

PE1

*Un ragazzo che si chiama Martino invitato a la festa di Stefano. Quando arrive ha veduto la donna che ama ballare con un altro ragazzo. Ando cercare alcolo e vede ancora i due persone insieme quindi comincia a bere molto. Doppo e ubriaca e vuole partire della festa, ma come stato male, caduto delle scale. Quando caduto una persone lo vede e l'apporta a l'hospedale Martino dorma molto e, al suo risveglio, vede una belle infermiera. La bacio sulla bocca ma l'infermiera gli da uno schiaffo<sup>582</sup>. (87 mots)*

582 Un garçon qui s'appelle Martino invité à la fête de Stefano. Quand il arrive, il a vu la femme qu'il aime danser avec un autre garçon. Il va chercher alcool et voit encore les deux personnes ensemble alors il commence à boire beaucoup. Puis il est ivre et veut partir de la fête, mais comme il ne se sentait pas bien, il tombé des escaliers. Quand tombé, une personne le voit et l'amène à l'hôpital Martino dort beaucoup et, à son réveil, il voit une belle infirmière. Il l'embrasse sur la bouche mais

Tableau 84. Analyse des erreurs dans la PE1 de Carla.

Erreur	Forme correcte	Description	Explication
1. invitato	é stato invitato	MS : mode verbal	Intralinguale
2. a la	alla	O : mot mal orthographié	Interlinguale
3. arrive	arriva	MS : conjugaison	Interlinguale
4. veduto	visto	MS : conjugaison	Intralinguale
5. anda	va	MS : conjugaison	Intralinguale
6. anda cercare	va a cercare	MS : omission de la préposition	Interlinguale
7. alcolo	alcol	MS : formation du mot	Intralinguale
8. i	le	MS : concordance du genre	Intralinguale
9. bere	bere	MS : formation du mot	Intralinguale
10. doppio	dopo	O : mot mal orthographié	Intralinguale
11.e	è	O : mot mal orthographié	Intralinguale
12. ubriaca	ubriaco	MS : concordance du genre	Intralinguale
13. partire	andarsene	L : sélection du mot	Interlinguale
14.della	dalla	MS : sélection de la préposition	Interlinguale
15. come	siccome	L : sélection du mot	Interlinguale
16. stato	stava	MS : mode verbal	Intralinguale
17 . caduto	é caduto	MS : mode verbal	Intralinguale
18. caduto	é caduto	MS : mode verbal	Intralinguale
19. delle	dalle	MS : sélection de la préposition	Interlinguale
20. persone	persona	MS : concordance du nombre	Intralinguale
21. apporta	porta	L : sélection du mot	Interlinguale
22. a l'	all'	O : mot mal orthographié	Interlinguale
23. ospedale	ospedale	O : mot mal orthographié	Interlinguale
24. dorma	dorme	MS :conjugaison	Intralinguale
25. belle	bella	MS : concordance du nombre	Intralinguale
26. infermiera	infermiera	MS : formation du mot	Interlinguale
27. bacio	bacia	MS : accord sujet-verbe	Intralinguale
28. infermiera	infermiera	MS : formation du mot	Interlinguale

PO1

*Domenica durante la notte ha una disputa nella sala di muscolazione poi il poliziotto arrivato per separare i pugili.<sup>583</sup>(19 mots)*

l'infirmière lui donne une gifle.

583 Dimanche au cours de la nuit il a une dispute dans la salle de musculation puis un policier arrivé pour séparer les boxeurs.



Tableau 85. Analyse des erreurs dans la POI de Carla.

Erreur	Forme correcte	Description	Explication
1. ha	c'è	L : sélection du mot	Interlinguale
2. sala di muscolazione	palestra	L : sélection du mot	Interlinguale
3. arrivato	è arrivato	MS : sélection du mode verbal	Intralinguale

Au moment du pré-test, Carla peut communiquer de manière autonome malgré la présence de nombreuses formes non encore stabilisées propres de son niveau de compétence linguistique, et qui peuvent être imputables au stade de développement de son IL.

Carla emploie le lexique simple requis par la tâche. Cinq erreurs de sélection du mot, qui viennent probablement de l'interférence avec le français, sont produites (*\*partire* au lieu de *andarsene* et *\*come* à la place de *siccome* ont déjà été discutées). *\*Apporta* au lieu de *porta* vient probablement de l'interférence avec le verbe français *apporter*. Dans le cas de *\*ha* à la place de *c'è*, l'apprenante a utilisé le verbe *avoir* au lieu d'*être* pour l'analogie avec le français *il y a*. *\*Sala di muscolazione* à la place de *palestra* (que l'apprenante ne connaissait pas) vient probablement du français *salle de musculation*.

Cinq erreurs d'orthographe sont produites. L'erreur n° 2 et 22 (*\*a l'* au lieu de *alla*) et l'erreur n° 23 (*\*hospedale* à la place de *ospedale*, déjà discutées ailleurs, viennent de l'interférence avec le français. L'erreur n° 10 (*\*doppo* au lieu de *dopo*) et n° 11 (*\*e* au lieu de *è*) sont au contraire intralinguales. Nous remarquons aussi que des erreurs similaires avaient été produites dans les textes écrits en binômes<sup>584</sup> et pourraient ainsi être systématiques.

Pour le système nominal, nous pouvons observer quelques erreurs de formation du mot (*\*alcolo*, *\*infirmiera*). Comme nous l'avons déjà mentionné pour Joséphine, dans le cas de *\*alcolo* à la place de *alcol*, il s'agit probablement ici d'une sur-généralisation de la règle d'après laquelle en italien les noms masculins se terminent généralement par *-o*. *\*Infirmiera* au lieu de *infirmiera* est, en revanche, une erreur interlinguale due à l'interférence du français (*infirmière*).

Dans la plupart des cas, les articles, les pronoms et les adjectifs possessifs sont employés correctement mais différents problèmes de concordance de genre et de nombre restent : entre nom et adjectif (*\*ubriaca* à la place de *ubriaco* et *\*belle \*infirmiera* au lieu de *bella infermiera*) et entre article et nom (*\*i due persone* au lieu de *le due persone* et *\*una persone* à la place de *una persona*). Comme dans le cas de Ricardo, ces erreurs sont tout à fait correspondantes au niveau de compétence de l'apprenante. Considérant que des formes

584 *\*Al l'* et *\*a la* sont similaires à l'erreur n° 10 du TB (*\*nel l'albero*) et *\*e* correspond à l'erreur n°6 du TA (*\*e una \*minacca*) et à l'erreur n° 1 du TB (*\*e la storia*).

correctes s'alternent à des formes erronées, il se peut que ces erreurs viennent d'une règle interlinguistique pas encore stabilisée.

En ce qui concerne les prépositions, l'on observe une omission (*\*anda \*cercare* à la place de *va a cercare*) et deux erreurs de sélection avec les verbes indiquant un déplacement d'un lieu à l'autre (*partire \*della* à la place de *dalla*, *caduto \*delle* au lieu de *dalle*). Comme déjà expliqué ailleurs, les trois viennent de l'interférence du français. Les erreurs de sélection de la préposition peuvent être qualifiées de systématiques car des erreurs similaires avaient été produites (et non corrigées dans la réécriture) dans les textes écrits en binôme.

La plupart des erreurs sont relatives au système verbal. Dans ses productions, Carla utilise l'infinitif, le présent, l'imparfait et le passé composé de l'indicatif. En ce qui concerne le présent de l'indicatif, Carla alterne des formes correctement conjuguées et accordées au sujet (*si chiama, ama, comincia, vede, da, etc.*) à des erreurs de conjugaison (*\*arrive* à la place de *arriva*, *\*anda* au lieu de *va*, *\*dorma* à la place de *dorme*) ou à des erreurs d'accord entre sujet et verbe comme *\*bacio* à la place de *bacia*. Encore une fois, ces formes non encore stabilisées dans l'IL de l'apprenante sont normales pour son niveau de compétence. Des erreurs sont présentes dans la formation de l'infinitif du verbe irrégulier *bere* (*\*bevere*) et du participe passé du verbe irrégulier *vedere* (*\*veduto* au lieu de *visto*). Dans le cas du passé composé, l'apprenante utilise souvent le participe passé sans auxiliaire (*\*stato male, \*caduto, quando \*caduto, poliziotto \*arrivato*). Dans ce cas, Carla est en train d'appliquer de manière systématique une règle interlinguistique pas encore correspondante à celle de la LC .

En ce qui concerne la syntaxe, les phrases sont pour la plupart reliées par parataxe en accord avec le niveau de compétence de l'apprenante. Des subordinées finales, causales, infinitives et relatives sont également produites.

#### 8.3.4.2 Le post-test immédiat (PE2 et PO2)

PE2

*Un uomo si alza durante la notte, mentre il suo somiglio. Il suo amico lo vede e decida di non fare niente. Il sonnambulo anda a mangiare nel frigo e beva ketchup. Mette qualcosa sulla testa, si sieda sul gatto e mette i piatti nella lavatrice. Si metta nuda, esce della porta e va cantare. La vicina che si svegliata per sue canzone non e contente e getta un sechio di aqua. L'uomo sembra sorpresa e si sveglia veramente<sup>585</sup>. (79 mots)*

585Un homme se lève pendant la nuit, au cours de son sommeil. Son ami le voit et décide de ne rien faire. Le sonnambule va à manger dans le frigo et boit du ketchup. Il met quelque chose sur sa tête, s'assoit sur le chat et met la vaisselle dans la machine à laver. Il se met nue, sort de la porte et va chanter. La voisine réveillée par ses chanson n'est pas contentes et lui jette un seau d'eau. L'homme semble surprise et se réveille vraiment.

Tableau 86. Analyse des erreurs dans la PE2 de Carla.

Erreur	Forme correcte	Description	Explication
1. mentre	durante	L : sélection du mot	Intralinguale
2. someglio	sonno	MS : formation du mot	Interlinguale
3. decida	decide	MS : conjugaison	Intralinguale
4. anda	va	MS : conjugaison	Intralinguale
5. beva	beve	MS : conjugaison	Intralinguale
6. sieda	siede	MS : conjugaison	Intralinguale
7. metta	mette	MS : conjugaison	Intralinguale
8. nuda	nudo	MS : concordance du genre	Intralinguale
9. della	dalla	MS : sélection de la préposition	Interlinguale
10. va cantare	va a cantare	MS : omission de la préposition	Interlinguale
11. svegliata	si sveglia	MS : mode verbal	Intralinguale
12. sue	la sua	MS: omission de l'article	Interlinguale
13. sue	sua	MS : concordance du nombre	Intralinguale
14.e	è	O : mot mal orthographié	Intralinguale
15. contente	contenta	MS : concordance du nombre	Intralinguale
16. sechio	secchio	O : mot mal orthographié	Intralinguale
17. aqua	acqua	O : mot mal orthographié	Intralinguale
18. sorpresa	corpreso	MS : concordance du genre	Intralinguale

PO2

*Un ragazzo incontrato la ragazzo al bar (.) dopo vanno in discoteca e i due si innamorano ma la ragazzo ha già un fidanzato (.) La ragazzo deva scegliere tra i due (.) si sposa con il suo veritato fidanzato ma dopo il matrimonio loro divorziato<sup>586</sup>. (43 mots)*

Tableau 87. Analyse des erreurs dans la PO2 de Carla.

Erreur	Forme correcte	Description	Explication
1. incontrato	ha incontrato	MS : sélection du mode verbal	Intralinguale
2. ragazzo	ragazza	MS : concordance du genre	Intralinguale
3. ragazzo	ragazza	MS : concordance du genre	Intralinguale
4. ragazzo	ragazza	MS : concordance du genre	Intralinguale
5. deva	deve	MS : conjugaison	Intralinguale
6. veritato	vero	MS : formation du mot	Interlinguale
7. divorziato	divorziano	MS : sélection du mode verbal	Intralinguale

Au moment du post-test immédiat, l'interlangue de Carla a les mêmes caractéristiques que

586 Un garçon rencontré la garçon au bar (.) Puis ils vont à la discothèque et les deux tombent amoureux mais la garçon a déjà un copain (.) La garçon doit choisir entre les deux (.) Elle épouse son vrai copain mais après le mariage ils divorcé.

celles observées lors du pré-test. Elle emploie le lexique simple requis par la tâche et correspondant à son niveau. Une seule erreur de sélection du mot (*\*mentre* à la place de *durante*) est produite probablement car *mentre* (*pendant que*) est un adverbe plus fréquent que *durante* (*pendant*).

L'orthographe est généralement correcte, trois erreurs sont présentes : *\*sechio* au lieu de *secchio*, *\*aqua* à la place de *acqua* et *\*e* à la place de *è*. Cette dernière peut être considérée comme systématique car déjà présente dans les productions précédentes.

En ce qui concerne la morphosyntaxe, l'on remarque :

- Deux erreurs de formation du mot (*\*someglio* au lieu de *sonno* et *\*vertitato* au lieu de *\*vero*), provenant de l'interférence avec le français (respectivement *sommeil* et *véritable*).
- Plusieurs erreurs intralinguales de concordance de genre et de nombre sont présentes. À l'oral, les écarts de ce type concernent la concordance de genre entre article et nom comme dans le cas de *\*la ragazzo* (au lieu de *la ragazza*). Carla semble utiliser de manière systématique le nom *ragazzo* (masculin) indifféremment selon qu'il s'agisse d'une fille ou d'un garçon. À l'écrit, dans le cas de si *\*metta \*nuda* (à la place de *nudo*) et *sembra \*sorpresa* (au lieu de *sorpreso*) et *non è \*contente* (au lieu de *contenta*) il s'agit d'un problème de concordance de genre ou de nombre entre nom et adjectif prédicatif, tandis que *\*sue canzone* (à la place de *sua canzone*) est une erreur de concordance de nombre entre adjectif possessif et nom. Comme dans le pré-test, les règles de concordance ne sont pas encore stabilisées dans l'IL de l'apprenante, ce qui est normal à son niveau de compétence.
- Une absence de l'article devant l'adjectif possessif (*\*sue canzone* à la place de *la sua canzone*). Les autres adjectifs possessifs sont employés correctement. Le même vaut pour les pronoms.
- Une erreur d'omission de la préposition *a* (*va \*cantare*) due probablement à l'interférence avec le français. Une erreur de sélection de la préposition : *esce \*delle* au lieu de *esce dalle* probablement due, elle aussi, à une interférence avec le français. Des erreurs similaires étaient présentes également dans le pré-test et dans les textes écrits en binôme. Ces erreurs restent ainsi systématiques et aucune amélioration de la correction ne se produit.
- En ce qui concerne le système verbal, des formes correctement conjuguées et accordées au sujet (*vede, si alza, mette, va, getta, si sveglia, vanno, si innamora, non si sposano, etc*) s'alternent à des erreurs de terminaisons (*\*decida* au lieu de *decide*,

\**anda* au lieu de *va*, \**beva* au lieu de *beve*, \**sieda* à la place de *siede*, \**metta* à la place de *mette*, \**deva* au lieu de *deve*). Carla semble généraliser la règle d'après laquelle la désinence de la troisième personne du présent de tous les verbes (irréguliers comme *andare*, *bere*, *dovere* ou en *-ere* comme *decidere*, *sedere* et *mettere*) est *-a*, comme dans les verbes du premier groupe qui sont les plus courants à ce niveau de compétence. Dans le cas du verbe irrégulier *andare* tant des formes correctes (*va*, *vanno*) qu'une erreur de conjugaison (*anda* à la place de *va*) sont présentes. Cette erreur semble post-systématique : l'apprenante a découvert la règle de conjugaison mais ne l'applique pas toujours correctement. Comme dans le pré-test, en ce qui concerne le passé composé, l'apprenante utilise une forme simplifiée : le participe passé sans l'auxiliaire (\**svegliata* au lieu de *è svegliata*, \**incontrato* à la place de *ha incontrato*, *loro* \**divorziato* au lieu de *hanno divorziato*).

La syntaxe est simple avec des phrases presque toujours reliées par parataxe et la production de quelques subordonnées infinitives et relatives. Cela est en accord avec le niveau de compétence de l'apprenante.

En conclusion, la plupart des erreurs produites portent sur la flexion nominale et verbale. Il s'agit dans ces cas de formes non encore stabilisées dans l'IL de l'apprenante. En ce qui concerne les erreurs plus « locales » comme la sélection de la préposition ou certaines erreurs orthographiques récurrentes, tout comme pour Ricardo (voir § 8.3.3.4), aucune amélioration n'est présente par rapport au pré-test.

### 8.3.4.3 Le post-test différé (PE3 et PO3)

PE3

*Un uomo esce della sua casa. Camina sulla strada. Saluta il suo amico. Poi beva un café sopra il treno. Mangia nel treno. Arriva a Milano e anda a l'oficio di turismo. Prenda il giornale. Doppo prenda il autobus per visitare il centro historico. Va a la gioielleria e compra un belle collana. Camina sulla strada e si fa investire per la moto dunque va a l'hospedale. E in autobus e un ladro rubba il suo portafoglio dunque va a la polizia. Va in banqua per prendere i biglieti e prendere il taxi per arrivare a la casa dalla sua mama<sup>587</sup>. (103 mots)*

587 Un homme sort de sa maison. Il marche dans la rue. Il dit bonjour à son ami. Puis il boit un café au-dessus du train. Il mange dans le train. Il arrive à Milan et va à l'office du tourisme. Il prend le journal. Puis il prend le bus pour visiter le centre historique. Il va à la bijouterie et achète un jolies collier. Il marche dans la rue et se fait écraser pour une moto, alors il va à l'hôpital. Et dans le bus et un voleur vole son portefeuille alors il va à la police. Il va à la banqua pour prendre les billets et prendre le taxi pour arriver à la maison de sa maman.

Tableau 88. Analyse des erreurs dans la PE3 de Carla.

Erreur	Forme correcte	Description	Explication
1. della	dalla	MS : sélection de la préposition	Interlinguale
2. camina	cammina	O : mot mal orthographié	Intralinguale
3. beva	beve	MS : conjugaison	Interlinguale
4. caffè	caffé	O : mot mal orthographié	Interlinguale
5. sopra il	in	L : sélection du mot	Intralinguale
6. anda	va	MS : conjugaison	Intralinguale
7. a l'	all'	O : mot mal orthographié	Interlinguale
8. oficio	ufficio	MS : formation du mot	Interlinguale
9. prenda	prende	MS : conjugaison	Intralinguale
10. doppio	dopo	O : mot mal orthographié	Intralinguale
11. prenda	prende	MS : conjugaison	Intralinguale
12. il	l'	MS : sélection de l'article	Intralinguale
13. storico	storico	MS : formation du mot	Interlinguale
14. a la	alla	O : mot mal orthographié	Interlinguale
15. un	una	MS : concordance du genre	Interlinguale
16. belle	bella	MS : concordance du nombre	Intralinguale
17. camina	cammina	O : mot mal orthographié	Intralinguale
18. per	da	MS : sélection de la préposition	Interlinguale
19. a l'	all'	O : mot mal orthographié	Interlinguale
20. hospedale	ospedale	O : mot mal orthographié	Interlinguale
21. e	è	O : mot mal orthographié	Interlinguale
22. rubba	rubba	O : mot mal orthographié	Intralinguale
23. a la	alla	O : mot mal orthographié	Interlinguale
24. banca	banca	O : mot mal orthographié	Interlinguale
25. biglieti	biglietti	O : mot mal orthographié	Intralinguale
26. biglieti	banconote	L : sélection du mot	Intralinguale
27. la	//	MS : ajout de l'article	Interlinguale
28. mama	mamma	O : mot mal orthographié	Intralinguale

PO3

*Il giardiniere non avere le calci (.) sta malato e deve mettere i termometro (.) la sua madre fa un regali cioè un libro per passare il tempo.<sup>588</sup> (26 mots)*

588 Le jardinier n'a pas les coups de pied (.) Il est malade et doit mettre les thermomètre (.) Sa mère lui donne un cadeaux, c'est-à-dire un livre pour passer le temps.

Tableau 89. Analyse des erreurs dans la PO3 de Carla.

Erreur	Forme correcte	Description	Explication
1. avere	ha	MS : sélection du mode verbal	Intralinguale
2. calci	chiavi	L : sélection du mot	Intralinguale
3. sta	è	L : sélection du mot	Intralinguale
4. i	il	MS:concordance du nombre	Intralinguale
5. la	//	MS :ajout de l'article	Intralinguale
6. regali	regalo	MS : concordance du nombre	Intralinguale

Au moment du post-test différé, l'on n'observe pas de gros changements dans les productions de Carla : son IL garde les mêmes caractéristiques que le pré-test et le post-test immédiat.

Carla emploie le lexique simple requis par la tâche et correspondant à son niveau. Quatre erreurs intralinguales de sélection du mot (*\*sopra il treno* au lieu de *in treno*, *\*biglieti* à la place de *biglietti*, *\*calci* au lieu de *chiavi* et *\*sta* au lieu de *è*) sont produites.

Les erreurs d'orthographe augmentent : quatorze erreurs de ce type sont produites au vu d'une production écrite légèrement plus longue que les précédentes. Certaines de ces erreurs comme celles sur l'orthographe des prépositions articulées *\*a l'/\*a la* (à la place de *all'/alla*) ou sur l'orthographe de la troisième personne du verbe *être* (*\*e* au lieu de *è*) sont systématiquement présentes également dans les autres productions de l'apprenante.

Deux erreurs de formation du mot (*\*oficio* au lieu de *ufficio* et *\*historico* à la place de *storico*) sont produites. Elles viennent probablement de l'interférence du français (respectivement *office* et *historique*). Des erreurs intralinguales de concordance du genre et du nombre entre noms, articles et adjectifs (*\*un \*belle collana* à la place *una bella collana*, *\*i termometro* au lieu de *il termometro*, *un \*regali* à la place de *un regalo*) sont encore présentes. De plus concernant les articles, une erreur de sélection (*\*il autobus* à la place de *l'autobus*) et deux erreurs d'ajout (*a \*la casa* à la place de *a casa*, *\*la sua moglie* au lieu de *sua moglie*) sont produites à cause de la généralisation de la règle d'après laquelle en italien les adjectifs possessifs sont accompagnés de l'article. Sauf dans ce dernier cas, les autres adjectifs possessifs sont utilisés correctement, tout comme les pronoms.

Les prépositions aussi sont généralement utilisées de manière correcte. Deux erreurs de sélection de la préposition (*esce \*delle* au lieu de *dalle* et *investire \*per* au lieu de *da*) dues à l'interférence du français sont produites. En particulier, la première est présente dans toutes les autres productions de l'apprenante et est donc systématique.

De nombreuses erreurs portent sur les verbes. On trouve des erreurs de conjugaison comme *\*beva* au lieu de *beve*, *\*anda* au lieu de *va* et *\*prenda* à la place de *prende* et une erreur de

sélection du mode verbal (*\*avere* au lieu de *ha*). Comme dans le post-test immédiat, Carla semble généraliser la désinence en *-a* pour la troisième personne de tous les verbes. La règle interlinguistique appliquée n'est ainsi pas encore correspondante à celle de la LC.

La syntaxe est simple avec des phrases pour la plupart reliées par parataxe, en accord avec le niveau de compétence de l'apprenante, et la production de quelques subordonnées infinitives, finales et relatives.

Nous pouvons observer que, comme dans le post-test immédiat, il ne se vérifie aucune évolution dans l'interlangue de Carla par rapport au pré-test. Des erreurs de concordance en genre et en nombre et dans la flexion verbale sont encore présentes. Cela nous semble normal au niveau de compétence de l'apprenante car ces formes requièrent du temps pour se stabiliser dans l'IL dans une forme correspondante à celle de la LC. Néanmoins, ce processus pourrait être optimisé par l'étayage de l'expert que l'apprenante, dans ce cas, n'a pas reçu.

De plus, certaines erreurs sur l'emploi des prépositions ou sur l'orthographe de certains éléments, qui étaient présentes dans le pré-test, sont produites également dans le post-test différé. En l'absence de feedback, aucune amélioration sur ces aspects locaux ne se produit au cours de l'expérimentation.

#### 8.3.4.4 Synthèse

Comparant les différentes productions de Carla, nous observons une diminution du pourcentage d'erreurs de 29,9 % (%Var P1-P2) entre le pré-test et le post-test immédiat, et de 9,9 % (%Var P1-P3) entre le pré-test et le post-test différé.

Le tableau ci-dessous montre les occurrences d'erreurs comparables dans les différentes productions de Carla.

Tableau 90. Erreurs et corrections dans les productions de Carla.

	Pré-test	Texte	Réécriture	Post-test imm.	Post-test diff.
<b>Concordance du genre et/ou du nombre</b>	- Err n°8 PE1 : <i>*i due persone</i> ; - Err n°12 PE1 : <i>*ubriaca</i> ; - Err n°20 PE1 : <i>una *persone</i> ; - Err n°25 PE1 : <i>*belle</i> <i>*infermiera</i>	-Err. N° 2 et 3 TA : <i>*queste elefante</i>  Err. N° 11 TA : <i>*ulteriore notizie</i>	ENC TA : <i>*queste elefante</i>  ENC TA : <i>*ulteriore notizie</i>	Err n°13 PE2 : <i>*sue</i> <i>canzone</i> ; - Err n°15 PE2: <i>*e *contente</i> ; - Err n°18 PE2 : <i>sembra*sorpresa</i> - Err n°19 PE2 : <i>sta *nuda</i> ; - Err n°2, 3 et 4 PO2 : <i>la *ragazzo</i> ;	Err n°15 PE3 : <i>*un*belle</i> <i>collana</i> ; - Err n°16 PE3 : <i>*belle collana</i> ; - Err n°4 PO3 : <i>*i termometro</i> ; - Err n°6 PO3 : <i>un *regali</i>
	-Err. n°13 PE1 :	Err n° 5 TA:	ENC RA :	Err n° 9 PE2 :	-Err n°1 PE3



<b>Prépositions</b>	<i>partire*della</i> -Err n°19 PE1 : <i>caduto*delle</i>	<i>*escapato*del</i> Err. N°7 TB : <i>escono*del</i>	<i>*escapato*del</i> ENC RB : <i>escono*del</i>	<i>esce*della</i>	<i>esce*della</i>
	Err. N° 6 PE1 : <i>anda*cercare</i>	//	//	//	//
	//	//	//	//	-Err n°18 PE3 : <i>*investire *per</i>
<b>Autres erreurs orthographiques</b>	Err. N°11 PE1 : <i>*e *unriaca</i>	Err n° 6 TA : <i>*e una *minacca</i>	ENC RA : <i>*e una *minacca</i>	Err n° 14 PE2 : <i>*e *contente</i>	-Err n°21 PE3 <i>*e</i>
	-Err n°2 PE1 : <i>*a la festa</i> -Err n°22 PE1 : <i>*a l'*hospedale</i>	Err n°1 TB : <i>*e la storia</i>	EC RB : <i>è la storia</i>	//	-Err n°7 PE3 : <i>*a l'*officia</i> -Err n°14 PE3 : <i>*a la gioielleria ;</i> -Err n°19 PE3 : <i>*a l' *hospedale</i> -Err n°23 PE3 : <i>*a la banqua</i>

Dans l'ensemble, le tableau nous montre que les mêmes erreurs de concordance de genre, de nombre, de sélection de la préposition et certaines erreurs orthographiques qui avaient été produites dans le pré-test (et dans les textes et les réécritures A et B en binôme) sont souvent présentes dans les productions écrites et orales successives de Carla.

Ainsi, comme pour Ricardo et contrairement aux autres apprenants dont la performance a été analysée dans ce chapitre, aucune amélioration ne s'est vérifiée dans les productions individuelles de Carla. La comparaison peut être faite en particulier avec la performance de Joséphine qui avait le même niveau de compétence en italien que Ricardo et Carla mais qui a reçu le feedback direct. Contrairement aux apprenants du GC, dans le cas de Joséphine, bien que des erreurs persistent par exemple dans les concordances de genre et de nombre, et que ces règles n'aient pas encore été stabilisées dans l'IL de l'apprenante, une amélioration de la correction est attestée. Vu que cette amélioration ne se produit pas chez Ricardo et Carla, nous pouvons supposer que Joséphine a bénéficié de l'étayage offert par l'enseignant à travers le feedback direct<sup>589</sup> qui a attiré son attention sur les écarts entre sa production et la LC l'amenant peut-être à réfléchir sur le fonctionnement de ces éléments en LC. En revanche, comme nous l'avons vu dans l'analyse de la phase de révision des textes écrits en binômes par les apprenants du GC (voir § 8.3.2.2. et § 8.3.2.5.), en l'absence de feedback leur attention n'a pas été attirée sur ces écarts et par conséquent leurs mécanismes cognitifs d'élaboration ne

589 Elle a probablement bénéficié également d'avoir travaillé en binôme avec une apprenante (Marine) plus experte qu'elle, qui aurait pu lui fournir de l'étayage supplémentaire. Le niveau de Ricardo et Carla étant le même, ils ont plus difficilement bénéficié d'un étayage réciproque.

se sont pas activés, n'engendrant pas de progrès. Ces zones auraient ainsi bénéficié de l'étayage de l'expert.

La même chose vaut par exemple pour la sélection de la préposition avec les verbes indiquant un déplacement ; suite au traitement par le feedback, Joséphine ne produit plus cette erreur alors qu'elle persiste dans les productions de Ricardo et Carla, risquant ainsi de se fossiliser dans leur IL.

## **Observations conclusives**

L'analyse des études de cas nous a permis de dégager quelques conclusions sur les effets des deux techniques correctives. En particulier, l'analyse de la phase de traitement par le feedback des textes écrits en binôme (voir Tableau 91 ci dessous) nous confirme certaines tendances déjà observées dans l'analyse des résultats des groupes (chapitre 7), à savoir :

- Les apprenants qui reçoivent du feedback correctif, direct ou indirect, révisent plus efficacement le texte et le réécrivent plus correctement par rapport aux apprenants du groupe de contrôle qui ne reçoivent pas de feedback (voir § 8.1.2, § 8.2.2 et § 8.3.2.). Cela nous confirme que le feedback fournit aux apprenants de l'étayage qui attire leur attention sur les formes non encore stabilisées dans leur IL. Sans cet étayage de la part de l'enseignant, les apprenants du GC, qui ne sont pas encore autonomes, n'arrivent pas à repérer les erreurs présentes dans leurs textes et ne peuvent pas, en conséquence, les corriger (voir § 8.3.2) car leur niveau de compétence ne le permet pas.
- La phase d'élaboration du feedback joue un rôle central. Ainsi, l'étayage externe fourni à travers le feedback a le mérite de déclencher des mécanismes cognitifs internes qui permettent la saisie des éléments de la LC objet de correction dans l'IL. Comme nous l'avons observé, presque toutes les erreurs qui sont repérées en phase de révision sont ensuite corrigées dans la réécriture. Néanmoins, les deux techniques correctives engendrent un type d'élaboration différent : le feedback indirect semble susciter davantage d'engagement. Comme nous avons pu l'observer en § 8.2.2.2 et § 8.2.2.5, les apprenants qui reçoivent ce type de feedback, n'ayant pas de solution toute faite, sont amenés à discuter et à s'engager dans une réflexion métalinguistique plus approfondie pour pouvoir trouver les formes appropriées. Par ailleurs, ce type de feedback semble plus facilement amener les apprenants à développer des stratégies

d'autocorrection<sup>590</sup>, accroissant leur autonomie. Ce type d'élaboration leur a ainsi probablement permis dans certains cas de « saisir » la forme correcte.

Le feedback direct, en revanche, puisqu'il fournit aux apprenants la correction immédiate de l'erreur, ne suscite pas un engagement élevé (voir § 8.1.2.2 et § 8.1.2.5). Comme nous l'avons montré, les apprenantes du binôme 1 n'arrivent pas à repérer toutes les formes incorrectes et si les quelques commentaires produits concernent principalement l'orthographe des mots, les épisodes de discussion/négociation sont plutôt rares. Cela explique pourquoi, en phase de réécriture, un pourcentage mineur d'erreurs est corrigé par rapport aux apprenantes qui reçoivent du feedback indirect (voir § 8.1.2.7).

- Pour ce qui concerne la catégorie des erreurs traitées, nous avons vu que le feedback direct s'est avéré plus efficace pour le traitement des erreurs orthographiques que pour les erreurs morphosyntaxiques (voir § 8.1.2.7). Les apprenantes qui ont reçu le feedback indirect ont corrigé, quant à elles, toutes les erreurs, peu importe la catégorie (voir § 8.2.2.7). Cependant, il ne faut pas oublier que ce type de correction, surtout au niveau A2, ne permet pas de traiter l'ensemble des formes incorrectes en autonomie. En effet, les apprenantes du binôme 6 que nous avons observées, ont rencontré des difficultés dans la correction des erreurs lexicales ou de sélection de la préposition (voir § 8.2.2.2 et § 8.2.2.5). Comme nous l'avons expliqué, ces formes peuvent être qualifiées d'erreurs idiosyncratiques.

*Tableau 91. Synthèse de la performance des trois groupes dans la phase de traitement.*

	<b>GFD</b>	<b>GFI</b>	<b>GC</b>
<b>EC</b>	42,9%	100,00 %	13,60 %
<b>Engag.</b>	minimal	élevé	minimal
<b>ELL/err</b>	28,60 %	100,00 %	0,00 %
<b>EC_ELL</b>	100,00 %	100,00 %	//
<b>EC_NO_ELL</b>	15,00 %	//	13,60 %
<b>EC_MS</b>	33,30 %	100,00 %	0,00 %
<b>EC_L</b>	100,00 %	100,00 %	//
<b>EC_O</b>	44,40 %	100,00 %	13,60 %
<b>EC_IE</b>	42,90 %	100,00 %	0,00 %
<b>EC_IA</b>	42,90 %	100,00 %	13,60 %

590 Stratégies de reformulation, recours aux autres langues dans leur répertoire verbal, rappel de la règle, etc. (voir § 8.2.2.2 et § 8.2.2.5).

L'analyse des productions individuelles nous a permis d'analyser de plus près les effets du feedback sur certaines catégories d'erreurs précises (voir Tableau 92 ci-dessous). Nous avons ainsi pu tirer les conclusions suivantes

- Le feedback direct s'est avéré efficace surtout pour le traitement des erreurs dans la sélection de la préposition. En effet, aucune erreur de ce type n'est plus produite par les apprenantes qui ont reçu ce feedback. Le fait que le FCD expose immédiatement les apprenantes à la forme correcte, pourrait les aider à la « saisir ».

Les apprenantes qui ont reçu le feedback indirect ont trouvé la solution à ce type d'erreur en phase de révision et réécriture mais, ensuite, elles ont encore fait des erreurs. Comme nous l'avions supposé au chapitre 7, il se peut que ne pas savoir dans l'immédiat si les corrections apportées étaient exactes ait freiné leur intégration dans le système linguistique. Bien qu'elles aient été « prises » dans la réécriture du texte, par la suite elles n'ont pas été « saisies » dans l'IL. Ainsi, bien que le plus grand effort cognitif des apprenants qui ont reçu le feedback indirect semble favoriser l'autocorrection dans la réécriture du texte, son effet resterait mitigé sur le plus long terme. Cela est d'autant plus vrai lorsque la forme en question n'est pas gouvernée par une règle.

Aucune amélioration de la correction sur ces aspects ne se produit chez les apprenants du groupe de contrôle qui n'ont pas reçu le feedback et, par conséquent, sans l'étayage de l'enseignant, n'ont jamais repéré l'écart.

- Le feedback indirect s'est avéré efficace pour le traitement des erreurs de concordance en genre et en nombre. Il s'agit, dans ce cas, de structures gouvernées par des règles grammaticales. Les apprenantes qui ont reçu le feedback indirect ont rappelé la règle en phase de révision et, par la suite, ont employé la forme de la LC correctement.

Les apprenantes qui ont reçu le feedback direct n'ont pas discuté de ce type d'erreurs en phase de révision, parfois elles les ont corrigées dans la réécriture et parfois pas. Une amélioration sur ces points s'est alors vérifiée dans les productions successives mais des erreurs persistent cependant. Il se peut que cela soit dû au fait que les apprenantes n'ont pas élaboré en profondeur la structure (par exemple en rappelant la règle, en discutant de la forme, etc.) vu qu'elles avaient déjà la solution toute faite. Encore une fois, aucune amélioration de la correction ne se produit chez les apprenants du groupe de contrôle.

- En ce qui concerne les erreurs orthographiques nous avons pu observer que, si les

apprenants du groupe de contrôle ont continué à produire des erreurs dans l'orthographe des prépositions articulées, aucune erreur de ce type n'est plus produite par les apprenantes qui ont reçu le feedback direct. Chez ces apprenantes, des erreurs persistent dans l'orthographe de l'article indéfini masculin *un* devant les noms qui commencent par voyelle<sup>591</sup>. En revanche, les apprenantes qui ont reçu le feedback indirect ont rappelé en phase de révision la règle d'après laquelle il ne faut pas mettre l'apostrophe à l'article indéfini masculin et, ensuite, ont utilisé cette forme correctement<sup>592</sup>. Ainsi, le feedback direct s'est avéré plus efficace pour le traitement des formes idiosyncratiques comme l'orthographe des prépositions. Le feedback indirect a été néanmoins plus efficace pour le traitement des formes gouvernées par des règles plus stables, comme l'emploi de *un*.

- Les erreurs qui n'ont pas été repérées et élaborées en phase de révision et corrigées en phase de réécriture (comme par exemple les erreurs d'omission de la préposition ou les erreurs dans l'orthographe de l'article indéfini masculin dans le GFD ou en général toutes les erreurs dans le GC) persistent également dans les productions successives. Cela confirme, une fois de plus, l'importance de la phase d'élaboration.

Le tableau ci-après résume ces conclusions concernant les résultats des trois groupes selon la forme linguistique analysée.

Tableau 92. Résultats des trois binômes selon la forme linguistique analysée.

	GFD	GFI	GC
<b>Concordance du genre et/ou du nombre</b>	Persistence de certaines erreurs	Aucune erreur n'est plus produite	Persistence des erreurs
<b>Prépositions</b>	Sélection de la préposition avec verbes de déplacement d'un lieu : aucune erreur n'est plus produite.	Sélection de la préposition avec verbes de déplacement d'un lieu : persistance des erreurs	Sélection de la préposition avec verbes de déplacement d'un lieu : persistance des erreurs.
	Omission de la préposition : persistance d'erreurs	//	//
<b>Autres erreurs orthographiques</b>	* <i>a l'</i> : aucune erreur n'est plus produite	//	* <i>a l'</i> : persistance des erreurs
	* <i>un'</i> : persistance de l'erreur	* <i>un'</i> : aucune erreur n'est plus produite	//

591 Qui néanmoins n'avaient pas été repérées et corrigées en phase de réécriture.

592 Nous n'avons néanmoins pas pu observer l'élaboration des erreurs sur l'orthographe des prépositions chez les apprenantes du GFI pour manque d'occurrences.

## Chapitre 9

### Propositions pédagogiques pour l'amélioration des pratiques correctives dans l'enseignement/apprentissage des langues

Nous sommes fortement persuadée 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, ce dernier chapitre se propose d'avancer des propositions d'optimisation didactique pour améliorer l'expression écrite des apprenants et, ainsi, leur acquisition de la langue par le feedback correctif à l'écrit.

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 concentrée 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 pratiqués 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-t-il 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, à partir des points clés dégagés dans notre travail, 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.

#### 9.1 Partir de l'erreur pour planifier l'intervention corrective

Le pré-requis pour un traitement efficace des erreurs des apprenants réside dans l'attitude – plus ou moins normative – que l'enseignant a face aux erreurs. En effet, une attitude trop normative et l'assignation d'un statut négatif/néfaste aux erreurs risque d'être contre-productif pour leur traitement. Il est ainsi tout d'abord nécessaire que l'enseignant réfléchisse aux représentations sur les erreurs, les siennes et celles des apprenants, 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, de part et d'autre, du fait que celle-ci est une manifestation du processus d'apprentissage et une trace visible des règles interlinguistiques<sup>593</sup> 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, est-ce que cette règle a 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 :

593 Voir les travaux sur l'interlangue en § 1.2.1.3.1.

- Corriger toutes les erreurs ou pas : dans notre thèse 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 (voir § 2.4.1). 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. Cela nous renvoie, une fois de plus, à la notion de Zone Proximale de Développement (ZPD<sup>594</sup>) de Vygotsky (1934, trad. Française 1985) et au rôle central de l'étayage de la part de l'expert.
- 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.

## 9.2 Choisir le feedback correctif approprié

Comme l'expliquent Guénette et 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 thèse 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 plus efficace en 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 ;

594 Voir § 2.1.1.2.



- 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 peuvent 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 produite. 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.

### **9.3 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 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 au passage que le recours à la LM et aux autres langues apprises antérieurement représente ainsi que 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. 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. Mettre en contact les langues du répertoire verbal des apprenants, se servir de ces langues pour mieux comprendre la LC, réfléchir aux écarts produits en termes de convergence et divergence interlinguistique 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.

Toujours 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 l’« 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 (voir chapitre 2).

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, 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 résumer, 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, intégrer les formulations correctes dans les productions successives, sont ainsi autant d'opérations que l'enseignant peut mettre en place et qui contribuent grandement à la création de contextes potentiellement acquisitionnels (voir chapitre 2). 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/les 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'étaiyage. 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.

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/infirmes 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 générale

Le présent travail de recherche s'inscrit dans la suite d'une longue réflexion entamée en 2015 dans le cadre du mémoire de Master avec la réalisation d'une étude pilote sur les effets du feedback correctif écrit sur l'apprentissage de l'italien L2 par des apprenants francophones adultes (voir Introduction). A partir de cette première étude explorative, notre projet de thèse en *Didactique des langues et des cultures* s'est développé vers une perspective plus résolument acquisitionnelle, se proposant ainsi 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 a pris également en compte l'impact que d'autres variables (subjectives et émotives), affectant l'assimilation du feedback chez un public de niveau A1/A2, peuvent avoir dans ce processus complexe de remédiation cognitive.

Nous avons ainsi élaboré un certain nombre d'hypothèses de départ, hypothèses qui ont constitué le fil rouge de notre réflexion et de l'analyse menée sur le corpus collecté. Plus précisément :

- ***Les effets du feedback correctif sur la réécriture du texte***

**Hypothèse 1a** : sur la base des résultats des recherches menées sur l'apprentissage/acquisition de l'anglais L2 (voir chapitre 2), nous pouvons supposer que le feedback correctif aide les apprenants à réviser efficacement leur production écrite et à corriger les erreurs produites dans la réécriture de ce dernier.

**Hypothèse 1b** : le feedback indirect, qui ne donne pas une solution toute faite mais sollicite une auto-correction et, par-là, un engagement actif de la part des apprenants, pourrait sembler d'emblée le plus efficace car il demande aux apprenants un travail de médiation actif alors que le feedback direct, qui donne la solution immédiate à l'erreur commise, ne suscite pas le même degré d'engagement chez les apprenants ; ce qui peut se traduire en un manque de reprise, donc de « prise », de l'élément traité dans la phase de réécriture.

- ***Les effets du feedback correctif dans le traitement des erreurs***

**Hypothèse 2a** : sur la base des travaux constituant notre cadre théorique (Partie 1), nous supposons que la manière dont les apprenants élaborent la correction a des effets sur la réécriture du texte et 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 des éléments linguistiques traités par les apprenants. Si la technique indirecte peut avoir comme résultat une réflexion métalinguistique et une élaboration cognitive plus approfondie, le feedback direct, de son côté, pourrait aider les apprenants à comprendre et à traiter plus rapidement l'erreur commise ; ce qui serait également plus économique du point de vue cognitif, surtout au niveau élémentaire de compétence linguistique.

- ***Les effets du feedback correctif sur l'acquisition linguistique***

**Hypothèse 3a** : pour les raisons expliquées au chapitre 2, nous pouvons supposer que le feedback correctif écrit a des effets avérés sur l'acquisition linguistique.

**Hypothèse 3b** : pour les raisons exposées ici même 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 que le feedback direct non seulement dans la réécriture immédiate du texte, mais également dans le processus d'acquisition linguistique à moyen-long terme, autrement dit sur la « saisie » (voir 2.2.2.1) des éléments linguistiques traités et en voie de stabilisation.

- ***Les effets du feedback correctif selon le type d'erreur traitée***

**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 grammaticales stables et pour la consolidation des structures (partiellement) acquises, ou en voie d'acquisition. Dans ces cas, les apprenants peuvent 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 formes qui touchent les structures dites « non traitables », car plus idiosyncratiques, ou des formes qui sont au-delà de la *Zone Proximale de*

*Développement* (ZPD, voir chapitre 2) des apprenants et qu'ils ne pourraient par conséquent pas traiter de manière autonome.

Pour vérifier ces hypothèses 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 fondée sur les études récentes sur le feedback correctif écrit, tout en les adaptant à nos objectifs et contexte d'expérimentation (Partie 2). De par l'objet de la recherche, l'expérimentation que nous avons mis en place a demandé un protocole rigoureux tant pour la collecte des données que pour les différentes étapes du traitement/élaboration du feedback de la part de notre échantillon de référence. 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 et calibré 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 (chapitre 5). 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 des données, nous avons opté pour une approche méthodologique combinée, à la fois qualitative-observationnelle et quantitative-expérimentale afin d'avoir – tant que faire se peut – une vision exhaustive du phénomène étudié (chapitre 6).

L'analyse quantitative et qualitative du corpus de référence (Partie III), 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 de résultats significativement meilleurs que les apprenants du groupe de contrôle (GC) qui n'ont pas reçu le feedback. Cela **confirme l'hypothèse 1a**. 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 ; ce qui peut être interprété comme une

marque fiable du processus d'apprentissage. Quant aux apprenants du GC, en l'absence de l'étayage 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 penchée 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 corrective soit plus efficace que l'autre dans la réécriture du texte : **l'hypothèse 1b est par conséquent partiellement infirmée.**

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. **L'hypothèse 2a est donc confirmée.**

Quant au rapport entre le type de feedback reçu et la manière dont il a été élaboré par les apprenants, les résultats de notre thèse **confirment l'hypothèse 2b** d'après laquelle les deux techniques correctives entraînent des mécanismes différents d'élaboration en raison du type d'information (et d'étayage) qu'elles fournissent. Si l'on considère que pour que l'étayage 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'étayage plus efficace. La technique indirecte a ainsi 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.



Pour l'hypothèse 3 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 successives est resté stable et a augmenté à l'oral. Une explication 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, **l'hypothèse 3a est alors confirmée** : 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 qui ont reçu le feedback direct font moins d'erreurs que ceux qui ont 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. **L'hypothèse 3b est ainsi infirmée.**

Enfin, pour la quatrième et dernière hypothèse, notamment la comparaison entre les deux techniques correctives selon la catégorie d'erreurs traitée, **elle semble être confirmée.** En effet, 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 » (*cf. supra*) qui sont plus faciles à être re-médiées, 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 ».

A partir de l'analyse de l'ensemble des données récoltées et des conclusions que nous avons pu avancer, nous avons souhaité formuler dans le dernier chapitre du présent 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 à la fin de ce parcours 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 et avons

également insisté, à plusieurs reprises, sur la nécessité de guider régulièrement et laisser du temps pour élaborer les corrections afin d'amener progressivement les apprenants à réfléchir sur les écarts produits. La réflexion métalinguistique, ainsi que la médiation cognitive, ainsi appréhendées jouent un rôle capital dans le processus d'appropriation linguistique. Ces principes didactico-pédagogiques nous rapprochent de l'*analyse des erreurs* prônée dans les années 1980 (cf. à titre d'exemple Besse et Porquier, 1984) qui reste, à notre avis, une démarche valable et mériterait sans doute d'être reconsidérée comme l'un des moments forts de l'apprentissage.

Comme toute recherche, notre travail n'est pas exempt de limites, c'est sur celles-là 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 *in situ*. Ce choix a nécessairement impacté sur le nombre de participants et sur 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 des informateurs constituant notre échantillon de références. 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'avons pas prévus en amont et que, étant donné la durée d'une thèse, 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 affichée des facteurs d'ordre personnel comme la motivation des élèves. Même si ce point a été mentionné à plusieurs reprises (voir chapitre 7 et 8), il reste néanmoins marginal alors que son impact devrait être examiné de manière systématique, c'est ce que nous nous proposons de faire dans nos travaux de recherche futurs avec des moyens d'analyse plus sophistiqués (notamment des tests ciblés sur cet aspect).

Un autre élément qui mérite attention concerne la relation entre la langue – objet d'apprentissage – et les langues du répertoire linguistique des apprenants. Dans une optique plurilingue, il serait fort 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 concentrée sur les dimensions cognitives et comportementales de l'engagement des apprenants (voir 2.6.2) 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-elles 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, donc confirmer 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 limite 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 rigoureux. 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 thèse doivent être traités avec prudence et idéalement confirmés par de futures recherches longitudinales/transversales sur un échantillon d'informateurs plus ample.

A la fin de ce parcours de recherche riche et enrichissant, 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.

## Bibliographie

Alber, J. L., & Py, B. (1986). Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle: interparole, coopération et conversation. *Études de linguistique appliquée*, 61, 78.

Alberti, L., & Nuzzo, E. (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, A. L., & Lantolf, J. P. (1994). Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development. *The Modern Language Journal*, 78(4), 465-483.

Allwright, D. (1988). *Observation in the Classroom*, Londres, New York, Longman.

Ammar, A. (2008). Prompts and recasts: Differential effects on second language morphosyntax. *Language Teaching Research*, 12(2), 183-210.

Ammar, A., & Spada, N. (2006). One size fits all?: Recasts, prompts, and L2 learning. *Studies in second language acquisition*, 28(4), 543-574.

Andersen R. (1983). *Pidginization and Creolization in Language Acquisition*. Rowley MA : Newbury House.

Andersen R.W. 1979. Expanding Schumann's pidginization hypothesis. In *Language Learning*, n° 29, pp. 105-119.

Anderson, J. R. (1987). *Skill Acquisition: Compilation of Weak-Methodes Problem Solutions*. *Psychological Review* (94/2): 192-210.

Anderson, J. R. (1996). ACT: A simple theory of complex cognition. *American Psychologist*, 51(4), 355.

Ashwell, T. (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, J.L.(1962) *How to do things with words*. Cambridge : Harvard University Press.

Bailini, S. L., & Consonno, S. (2002). *Ricette per parlare: attività e giochi per la produzione orale*. Alma Edizioni.

Bailly, D. (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

Bange, P. (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, P. (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, P. (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, P. (2002). L'usage de la règle dans l'enseignement et l'apprentissage de langue étrangère. *Discours, action et appropriation des langues*. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle, 21-36.

Bange, P. (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère: cognition et interaction*. Editions L'Harmattan.

- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of personality and social psychology*, 51(6), 1173.
- Behrent, S. (2007). *La communication interalloglotte*. Editions L'Harmattan.
- Bellack, A. (1966). *The Language of the Classroom*, New York, Teachers College Press.
- Berruto, G. (1987). *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo* (Vol. 33). Carocci.
- Berthoud, A. C., & Py, B. (1979). Etude des processus d'apprentissage de L2: contraintes déictiques sur l'emploi de quelques verbes de mouvement en français, allemand et espagnol. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 22-31.
- Berthoud, A. C., & Py, B. (1993). *Des linguistes et des enseignants: maîtrise et acquisition des langues secondes*. Lang.
- Besse, H. (1984). Didactique et interculturalité. *Dialogues et cultures*, 26.
- Besse, H., & Porquier, R. (1984). *Grammaire et didactique des langues*. Paris, Crédif, Hatier-Didier.
- Bettoni, C., & Di Biase, B. (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, J., & Millet, A. (2001). Représentations sociales: trajets théoriques et méthodologiques. *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*, 31-49.
- Bitchener, J. (2008). Evidence in support of written corrective feedback. *Journal of second language writing*, 17(2), 102-118.
- Bitchener, J. (2012). Written corrective feedback for L2 development: Current knowledge and future research. *TESOL Quarterly*, 46(4), 855-860.
- Bitchener, J. (2017). Why some L2 learners fail to benefit from written corrective feedback. In *Corrective feedback in second language teaching and learning* (pp. 129-140). Routledge.
- Bitchener, J. (2019). The Intersection between SLA and Feedback Research. In K. Hyland et F. Hyland (dir), *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues*, Cambridge : Cambridge University Press, 90-91.
- Bitchener, J., & Ferris, D. R. (2012). *Written corrective feedback in second language acquisition and writing*. Routledge.
- Bitchener, J., & Knoch, U. (2008). The value of written corrective feedback for migrant and international students. *Language teaching research*, 12(3), 409-431.
- Bitchener, J., & Knoch, U. (2009). The contribution of written corrective feedback to language development: A ten month investigation. *Applied linguistics*, 31(2), 193-214.
- Bitchener, J., & Knoch, U. (2010). Raising the linguistic accuracy level of advanced L2 writers with written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing*, 19(4), 207-217.
- Bitchener, J., & Knoch, U. (2010). Written corrective feedback and advanced ESL learners. *Journal of Second Language Writing*, 19, 207-217.
- Bitchener, J., & Knoch, U. (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, J., & Storch, N. (2016). *Written corrective feedback for L2 development*. Multilingual Matters.
- Bitchener, J., Young, S., & Cameron, D. (2005). The effect of different types of corrective

- feedback on ESL student writing. *Journal of second language writing*, 14(3), 191-205.
- Bloomfield, L. 1933. *Language*. New York : Holt.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire* (p. 151). Paris: Fayard.
- Brooks, L. & Swain, M. (2009). Languaging in Collaborative Writing : Creation of and Response to Expertise. In *Multiple Perspectives on Interaction* (pp. 64-95). Routledge.
- Brown, H. D. (1972). Cognitive pruning and second language acquisition. *The Modern Language Journal*, 56(4), 218-222.
- Bruffee, K. A. (1984). Collaborative learning and the " conversation of mankind". *College English*, 46(7), 635-652.
- Bruner J. (1981). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Bruton, A. (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, R. (1984). *Interactions: les échanges langagiers en classe de langue* (Vol. 28). Editions littéraires et linguistique de l'université de Grenoble.
- Bouchard, R., & Dabène, M. (1980). *Liaison, langue, activité d'éveil, dans des classes de l'école élémentaire comportant une proportion variable d'enfants étrangers*. Grenoble III: CDF, 7-58.
- Burt, M. K. (1975). Error analysis in the adult EFL classroom. *Tesol Quarterly*, 53-63.
- Burt, M. K., & Kiparsky, C. (1972). *The Gooficon: A Repair Manual for English*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1(1), 1-47.
- Chandler, J. (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.
- Causa, M. (2002). *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère: stratégies d'enseignement bilingues et transmission de savoirs en langue étrangère*. P. Lang.
- Causa, M. (2004). Langue officielle, langue seconde, langue proche, langue voisine... Bref, l'italien dans tous ses états!. *Ela. Études de linguistique appliquée*, (4), 419-448.
- Causa, M. (2005). Déplacement, passages et rencontres des frontières linguistiques dans l'apprentissage d'une langue nouvelle. *Synergie France*, (4), 212-219.
- Causa, M. (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, J. (2004). A response to Truscott. *Journal of second language writing*, 4(13), 345-348.
- Chang, C. F. (2012). Peer review via three modes in an EFL writing course. *Computers and Composition*, 29(1), 63-78.
- Chomsky, N. (1965). De quelques constantes de la théorie linguistique. *Diogène*, (51), 14.
- Chomsky, N. (1970). *Le langage et la pensée*, L-J. Calvet (trad.), Paris, Payot, (1ère ed, New York 1968).
- Christenson, S., Reschly, A., & Wylie, C. (Eds.). (2012). *Handbook of Research on Student Engagement*. Heidelberg: Springer.
- Cicurel, F. (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, F., & Blondel, E. (1996). *La construction interactive des discours de la classe de langue* (Vol. 4). 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*.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(1-4), 161-170.
- Corder, S. P. (1971). Idiosyncratic dialects and error analysis. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 9(2), 147-160.
- Corder, S. P. (1974). Error analysis. *The Edinburgh course in applied linguistics*, 3, 122-131.
- Corder, S. P. (1981). *Error analysis and interlanguage* (Vol. 112). Oxford: Oxford university press.
- Cosereanu, E. (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, Compiègne).
- Coseriu, E. (1952). *Sistema, norma y habla: con un resumen en alemán*. Universidad de la República. Facultad de Humanidades y Ciencias. Instituto e Filología. Departamento de Lingüística.
- Coseriu, E. (1973). *Sincronía, diacronía e historia* (Vol. 193). Madrid: Gredos.
- Coste, D., & Cavalli, M. (2015). Education, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école. *Conseil de l'Europe*.
- Coste, D., Courtyllon, J., Ferenczi, V., Martins-Baltar, M., Papo, E., & Roulet, E. (1976). *Un niveau-seuil*. Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (1997). Compétence plurilingue et pluriculturelle. *Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe. Disponible en ligne: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Publications\\_FR\\_Asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Publications_FR_Asp)*.
- Cozzi, N., Federico, F., & Tancorre, A. (2005). *Caffè Italia 1: corso di italiano*. La Spiga Edizioni.
- Cuq, J. P. (1996). *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Didier/Hatier.
- Cuq, J. P. (dir.) (2003). Dictionnaire de didactique du français. *Paris: CLE international*, 214-216.
- Cuq, J. P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses universitaires de Grenoble.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues: les situations plurilingues*. Hachette.
- Davies, A. (2003). *The Native speaker: Myth and reality*, Multilingual Matters.
- Davies, E. E. (1983). Error evaluation: the importance of viewpoint. *ELT Journal*, 37(4), 304-311.
- Debyser, F. (1971). Comparaison et interférences lexicales: français-italien (Lexical Interferences and Differences Between French and Italian). *Français dans le Monde*, 81, 51-57.
- Debyser, F., Houis, M., & Rojas, C. (1967). *Grille de classement typologique des fautes*. Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à l'étranger, BELC.
- DeKeyser, R.M. (1998). Beyond Focus on form: Cognitive perspectives on learning and



- practicing second language grammar. In C. Doughty et J. Williams (eds), *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press, pp. 42-63.
- DeKeyser, R. M. (2007). *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Demaizière F. & Narcy-Combes J.-P. (2005). Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC. in *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 8., n°1, pp. 45-64.
- De Mauro, Tullio. 1980. *Guida all'uso delle parole*. Roma: Editori Riuniti.
- De Mauro, T. (dir.) (1999-2007.) *Gradit - Grande dizionario italiano dell'uso*, 8 voll.+ 1 Clé USB. Torino: UTET.
- De Pietro, J. F., Matthey, M., & Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. In *Actes du troisième colloque régional de linguistique* (pp. 99-124). Université des sciences humaines et Université Louis Pasteur Strasbourg.
- Deulofeu, J., & Noyau, C. (1986). L'étude de l'acquisition spontanée d'une langue étrangère: méthodes de recherche/méthodes en linguistique/apports. *Langue française*, (71), 3-16.
- Di Pietro, R. J. (1971). *Language Structures in Contrast*. Rowley, MA : Newbury House Publishers
- Donato, R. (1994). Collective scaffolding in second language learning. *Vygotskian approaches to second language research*, 33456.
- Dulay, H. C., & Burt, M. K. (1974). Natural sequences in child second language acquisition. *Language learning*, 24(1), 37-53.
- Dulay, H. C., Burt, M. K., & Krashen, S. (1982). *Language two*. New York: Oxford University Press.
- Durkheim, E. (1898). Représentations individuelles et représentation collectives. *Revue de métaphysique et de morale*, n° 6.
- Ellis, N. C. (1994). Implicit and explicit language learning. *Implicit and explicit learning of languages*, 79-114.
- Ellis, R. (1985). Sources of variability in interlanguage. *Applied linguistics*, 6(2), 118-131.
- Ellis, R. (1992). Learning to communicate in the classroom. *Studies in Second Language Acquisition*, 14, 1-23.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University.
- Ellis, R. (2006). Current issues in the teaching of grammar: A SLA perspective. *TESOL quarterly*, 40(1), 83-107.
- Ellis, R. (2008). A typology of written corrective feedback types. *ELT journal*, 63(2), 97-107.
- Ellis, R. (2010). Epilogue: A framework for investigating oral and written corrective feedback. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), 335-349.
- Ellis, R. (2012). *Language teaching research and language pedagogy*. John Wiley & Sons.
- Ellis, R. (2017). Oral corrective feedback in L2 classrooms: What We Know so Far. In *Corrective feedback in second language teaching and learning: Research, theory, applications, implications*, 3-18.
- Ellis, R., Basturkmen, H., & Loewen, S. (2001). Learner uptake in communicative ESL lessons. *Language learning*, 51(2), 281-318.
- Ellis, R., Sheen, Y., Murakami, M., & Takashima, H. (2008). The effects of focused and

- unfocused written corrective feedback in an English as a foreign language context. *System*, 36(3), 353-371
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of education and work*, 14(1), 133-156.
- Erlam, R., Ellis, R., & Batstone, R. (2013). Oral corrective feedback on L2 writing: Two approaches compared. *System*, 41(2), 257-268.
- Fathman, A., & Whalley, E. (1990). Teacher response to student writing: Focus on form versus content. *Second Language Writing: Research Insights for the Classroom*, 178-1.
- Ferguson, C. A. (1971), *Absence of Copula and the Notion of Simplicity*. Dans *Pidginization and creolization of languages*, Hymes D. (ed), Cambridge, Cambridge University Press, 141-150.
- Ferris, D. (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, D. (2002). Treatment of error in L2 student writing. *Ann Arbor, MI: University of Michigan Press*.
- Ferris, D. (2003). *Response to student writing: Implications for second language students*. Routledge.
- Ferris, D. (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, D. (2006). Does error feedback help student writers? New evidence on the short-and long-term effects of written error correction. *Feedback in second language writing: Contexts and issues*, 81104.
- Ferris, D. (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, D. (2012). Written corrective feedback in second language acquisition and writing studies. *Language Teaching*, 45(4), 446-459.
- Ferris, D., & Kurzer, K. (2019). Does Error Feedback Help L2 Writers?: Latest Evidence on the Efficacy of Written Corrective Feedback. In K. Hyland & F. Hyland (Eds.), *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues*. Cambridge Applied Linguistics, pp. 106-124. Cambridge: Cambridge University Press. Doi:10.1017/9781108635547.008
- Ferris, D. Liu, H., Sinha, A., & Senna, M. (2013). Written corrective feedback for individual L2 writers. *Journal of Second Language Writing*, 22, 307–29.
- Ferris, D., & Roberts, B. (2001). Error feedback in L2 writing classes: How explicit does it need to be?. *Journal of second language writing*, 10(3), 161-184.
- Frear, D. (2012). *The Effect of Written Corrective Feedback and Revision on Intermediate Chinese Learners' Acquisition of English* (Doctoral dissertation, ResearchSpace@ Auckland).
- Gadet, F (2004). La signification sociale de la variation. *Romanistisches Jahrbuch*, Band 54, 98-114.
- Gadet, F. (2007). *La variation sociale en français*. Editions Ophrys.
- Galligani, S. (2003). Réflexion autour du concept d'interlangue pour décrire des variétés non natives avancées en français. *Linx. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, (49), 141-152.
- Gass, S. (1997). *Input, Interaction and the Second Language Learner*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Gass, S. (2005). « Input and interaction ». In Doughty & Long (eds) [The Handbook of](#)

[Second Language Acquisition](#). Oxford : Blackwell.

Gass, S. M., & Selinker, L. (1983). *Language Transfer in Language Learning. Issues in Second Language Research*. Newbury House Publishers, Inc., Rowley MA 01969.

Gass, S. M. & Selinker, L. (1994). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. New York: Routledge.

Germain, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris, Clé International.

Giardini, D. (2018). Il feedback correttivo nella fase produttiva orale. Un'indagine conoscitiva delle possibili ricadute emotive fra i discenti. In R. Grassi (dir.). *Il trattamento dell'errore nella classe di italiano L2 : teorie e pratiche a confronto*. Firenze : Franco Cesati Editore.

Goldstein, L. M. (2006). Feedback and revision in second language writing: Contextual, teacher, and student variables. In K. Hyland & F. Hyland (Eds.), *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues* (pp. 185–205). Cambridge: Cambridge University Press.

Granott, N. (2005). Scaffolding dynamically toward change: Previous and new perspectives. *New Ideas in Psychology*, 23(3), 140-151.

Grassi, R. (2010). Come correggere l'errore nell'interazione? Tipi di feedback a confronto. In *Convegno del Centro di Italiano per Stranieri da titolo Interazione didattica e apprendimento linguistico* (pp. 103-128). Guerra Edizioni.

Grassi, R., Mangiarini, C. (2010). Feedback « implicito » e feedback « esplicito » a confronto: uno studio sperimentale per l'italiano L2. In *Convegno del Centro di Italiano per Stranieri dal titolo Interazione didattica e apprendimento linguistico* (pp. 129-162). Guerra Edizioni.

Grauberg, W. 1971. An Error Analysis in German of First- Year University Students. In G. Parren and J. Trim (Eds.) 1971: 257—263.

Grosjean, F. (1984) : « Le bilinguisme : vivre avec deux langues ». *Tranel 7*, Université de Neuchâtel.

Grosjean, F. (2018). Être bilingue aujourd'hui. *Revue française de linguistique appliquée*, 23(2), 7-14.

Guberina, P. (1974). „Structuration et dépassement des structures. In *Actes du 3ème colloque international SGAV pour l'enseignement des langues* (pp. 41-55).

Guénette, D., & Jean, G. (2012). Les erreurs linguistiques des apprenants en langue seconde: quoi corriger, et comment le faire?. *Correspondance*, 18(1), 15-19.

Gulich, E. (1986). 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, J. J. (1964). Linguistic and social interaction in two communities. *American anthropologist*, 66(6), 137-153.

Gumperz, J.J., (1989). *Sociolinguistique interactionnelle, une approche interprétative*, Paris: L'Harmattan.

Guardado, M., & Shi, L. (2007). ESL students' experiences of online peer feedback. *Computers and Composition*, 24(4), 443-461.

Guenette, D. (2007). Is feedback pedagogically correct?: Research design issues in studies of feedback on writing. *Journal of second language writing*, 16(1), 40-53.

Guntermann, G. (1978). A study of the frequency and communicative effects of errors in Spanish. *The Modern Language Journal*, 62(5-6), 249-253.

Guo, Q. (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, Y. (2017). Mediating and being mediated: Learner beliefs and learner engagement with written corrective feedback. *System*, 69, 133–42.

Han, Z. H. (2002). Rethinking the role of corrective feedback in communicative language teaching. *RELC Journal*, 33(1), 1-34.

Huang, J. (1970). *A chinese child's acquisition of syntax*. Unpublished MA TESL thesis, University of California at Los Angeles.

Hughes, A., & Lascaratou, C. (1982). Competing criteria for error gravity. *ELT journal*, 36(3), 175-182.

Hulstijn, J. (2002). Towards a unified account of the representation, processing and acquisition of second language knowledge. *Second Language Research*, 18(3), 193-223.

Hyland, F. (2010). Future directions in feedback on second language writing: Overview and research agenda. *International Journal of English Studies*, 10(2), 171-182.

Hyland, K., & Hyland, F. (2006). Feedback on second language students' writing. *Language teaching*, 39(2), 83-101.

Ishida, M. (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, N. (2003). Negative feedback and positive evidence in task-based interaction: Differential effects on L2 development. *Studies in second language acquisition*, 25(1), 1-36.

James, C. (1977). Judgments of error gravity. *English Language Teaching Journal*. 31 : 116-24.

James, C. (1998). *Errors in language learning and use: Exploring error analysis*. Longman.

James, L. R., & Brett, J. M. (1984). Mediators, moderators, and tests for mediation. *Journal of applied psychology*, 69(2), 307.

Jean, G., & Simard, D. (2011). Grammar teaching and learning in L2: Necessary, but boring?. *Foreign language annals*, 44(3), 467-494.

Jefferson, G. (1984). Transcription Notation. Dans J. Atkinson and J. Heritage (dir.), *Structures of Social Interaction*, New York: Cambridge University Press.

Jin, L., & Zhu, W. (2010). Dynamic motives in ESL computer-mediated peer response. *Computers and Composition*, 27(4), 284-303.

Karim, K., & Nassaji, H. (2018). The revision and transfer effects of direct and indirect comprehensive corrective feedback on ESL students' writing. *Language Teaching Research*, 1362168818802469.

Kasper, G., & Dahl, M. (1991). Research methods in interlanguage pragmatics. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 215-247.

Kasper, G. (1992). Pragmatic transfer. *Second Language Research*, 8, 203-231.

Kasper, G., & Færch, C. (Eds.). (1983). *Strategies in interlanguage communication*. Longman Publishing Group.

Kasper, G., & Schmidt, R. (1996). Developmental issues in interlanguage pragmatics. *Studies in second language acquisition*, 18(2), 149-169.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales*. T l.-P.: A. Collin, 318.

Kepner, C. 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-

Khalil, A. (1985). Communicative error evaluation: Native speakers' evaluation and interpretation of written errors of Arab EFL learners. *Tesol Quarterly*, 19(2), 335-351.

Klein, W. (1986). *Second language acquisition*. Cambridge University Press.

Knapp, K., & Knapp-Potthoff, A. (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, S. D. (1976). Formal and informal linguistic environments in language acquisition and language learning. *Tesol Quarterly*, 157-168.

Krashen, S. D. (1981). Bilingual education and second language acquisition theory. *Schooling and language minority students: A theoretical framework*, 51-79.

Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon

Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Addison-Wesley Longman Ltd.

Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns* (No. 4). University of Pennsylvania Press.

Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. University of Michigan Press.

Lalande, J. F. (1982). Reducing composition errors: An experiment. *The Modern Language Journal*, 66(2), 140-149.

Lantolf, J. P. (Ed.). (2000). *Sociocultural theory and second language learning* (Vol. 78, No. 4). Oxford University Press.

Larsen-Freeman, D. (2000). Second language acquisition and applied linguistics. *Annual review of applied linguistics*, 20, 165-181.

Larsen-Freeman, D., & Long, M. H. (1991). 1991: An introduction to second language acquisition research. London: Longman.

La Russa, F. (2017) Il feedback correttivo allo scritto: tecniche ed elaborazione. Dans R. Grassi (ed), *Trattamento dell'errore nella classe di italiano L2* (pp. 141-154). Firenze: Cesati.

La Russa, F., & Nuzzo, E. (2016). Effetti del feedback diretto e indiretto sulla produzione scritta di apprendenti di italiano LS. *RILA*, 93.

Lee, I. (2008). Understanding teachers' written feedback practices in Hong Kong secondary classrooms. *Journal of Second Language Writing*, 17, 69-85.

Leeman, J. (2003). Recasts and second language development: Beyond negative evidence. *Studies in Second Language Acquisition*, 25(1), 37-63.

Lennon, P. (1991). Error: Some problems of definition, identification, and distinction. *Applied linguistics*, 12(2), 180-196.

Lenoir, Y. (1996). Médiation cognitive et médiation didactique. *Le didactique au-delà des didactiques. Débats autour de concepts fédérateurs*, 223-251.

Leontiev, A. N. (1981). *Problems of psychic development*. Moscow: Moscow St. Un. Publ.

Levelt W. J. M., (1989). *Speaking. From Intention to Articulation*. Cambridge (Mass): MIT Press.

Li, S. (2010). The effectiveness of corrective feedback in SLA: A meta-analysis. *Language Learning*, 60(2), 309-365.

Liang, M. Y. (2010). Using synchronous online peer response groups in EFL writing: Revision-related discourse.

Liu, J., & Sadler, R. W. (2003). The effect and affect of peer review in electronic versus

traditional modes on L2 writing. *Journal of English for academic Purposes*, 2(3), 193-227.

Lococo, V. G. M. (1976). *A Comparison of Three Methods for the Collections of L2 Data: Free Composition, Translation and Picture Description*. Ontario Institute for Studies in Education.

Long, M. H. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied linguistics*, 4(2), 126-141.

Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. *Handbook of second language acquisition*.

Long, M. H. (2006). *Problems in SLA. Second Language Acquisition Research Series*. Lawrence Erlbaum Associates. 10 Industrial Avenue, Mahwah, NJ 07430.

Long, M. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. John Wiley & Sons.

Lyster, R. (2004). Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction. *Studies in second language acquisition*, 26(3), 399-432.

Lyster, R., Lightbown, P., & Spada, N. (1999). A response to Truscott's 'What's wrong with oral grammar correction'. *Canadian Modern Language Review*, 55(4), 457-467.

Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in second language acquisition*, 19(1), 37-66.

Lyster, R., & Ranta, L. (2007). *A cognitive approach to improving immersion students' oral language abilities: The awareness-practice-feedback sequence* (p. 141). na.

Lyster, R., & Saito, K. (2010). Oral feedback in classroom SLA: A meta-analysis. *Studies in second language acquisition*, 32(2), 265-302.

Lyster, R., Saito, K., & Sato, M. (2013). Oral corrective feedback in second language classrooms. *Language teaching*, 46(1), 1-40.

Lüdi, G. (1987). Les marques transcodiques: regards nouveaux sur le bilinguisme. *Lüdi, G. (éd.): Devenir bilingue, parler bilingue, Tübingen: Niemeyer*, 1-21.

Lüdi, G. (2007), « Le parler plurilingue: une catégorie étique ou émique? », dans Gajo L. et al. (éds.): *Langues en contexte et en contact. Hommage à Cecilia Serra, Cahiers de l'ILSL* 23, 55-63.

Lüdi, G., & Py, B. (1986). *Etre bilingue*. P. Lang.

Lüdi, G., & Py, B. (2003) (3e édition), *Etre bilingue*, Berne/Francfort/New-York, Peter Lang

Lundstrom, K., & Baker, W. (2009). To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviewer's own writing. *Journal of second language writing*, 18(1), 30-43.

Mackey, A. (2006). Feedback, noticing and instructed second language learning. *Applied linguistics*, 27(3), 405-430.

Mackey, A., & Gass, S. M. (2015). *Second language research: Methodology and design*. Routledge.

Mackey, A., & Goo, J. (2007). Interaction research in SLA: A meta-analysis and research synthesis.

Mackey, A., & Oliver, R. (2002). Interactional feedback and children's L2 development. *System*, 30(4), 459-477.

Mackey, A., & Silver, R. E. (2005). Interactional tasks and English L2 learning by immigrant children in Singapore. *System*, 33(2), 239-260.

Manchón, R. M. (2011). Situating the learning-to-write and writing-to-learn dimensions of L2 writing. In R. M. Manchón (Ed.), *Learning-to-write and writing-to-learn in an additional language* (pp.3-14). Philadelphia: John Benjamins.



- Marquillo Larruy, M. (2003). *L'interprétation de l'erreur*, Paris : CLE International.
- Matthey, M., & Véronique, D. (2004). Trois approches de l'acquisition des langues étrangères: enjeux et perspectives. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (21), 203-223.
- Masperi, M., & Tea, E. (2001). L'italien en France en milieu institutionnel: état des lieux et perspectives. *Didattica e ricerca: quali prospettive ?*, DO.RI.F - Università, Pisa, Italie, 57-73.
- McCretton, E., & Rider, N. (1993). Error gravity and error hierarchies. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 31(3), 177-188.
- McDonough, K. (2004). Learner-learner interaction during pair and small group activities in a Thai EFL context. *System*, 32(2), 207-224.
- McDonough, K. (2005). Identifying the impact of negative feedback and Learners Responses on ESL Question Development. *Studies in second language acquisition*, 27(1), 79-103.
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of Second Language Learning*. London : Edward Arnold.
- Mehan, H. (1979) : *Learning lessons Social Organization in the Classroom*, Harvard University Press, Cambridge (Mass.).
- Meillet, A. (1921). *Linguistique historique et linguistique générale*. Klincksieck.
- Mioni, A. M. (1983). 'Italiano tendenziale: osservazioni su alcuni aspetti della standardizzazione'. Dans: AA.VV., *Scritti linguistici in onore di G. B. Pellegrini*. Pisa: Pacini, pp. 495-517
- Moirand, S. (1982). *Apprendre à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette.
- Moirand, S. (1992). Des choix méthodologiques pour une linguistique de discours comparative. *Langages*, (105), 28-41.
- Morton, J., Storch, N., & Thompson, C. (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), A24-A36.
- Narcy-Combes J-P. (2005). *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Ophrys, Paris.
- Nassaji, H. (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, H. (2009). Effects of recasts and elicitations in dyadic interaction and the role of feedback explicitness. *Language learning*, 59(2), 411-452.
- Nassaji, H. (2012). The relationship between SLA research and language pedagogy: Teachers' perspectives. *Language Teaching Research*, 16(3), 337-365.
- Nassaji, H., & Swain, M. (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, H., & Kartchava, E. (dir). (2017). *Corrective feedback in second language teaching and learning: Research, theory, applications, implications* (Vol. 66). Taylor & Francis.
- Nemser, W. (1971). Approximative systems of foreign language learners. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 9(2), 115-124.
- Noyau, C. (1976). Les «français approchés» des travailleurs migrants: un nouveau champ de recherche. *Langue française*, (29), 45-60.

- Nuzzo, E. (2013). Il feedback correttivo tra pari nell'apprendimento dell'italiano in Rete: osservazioni a partire da un corpus di interazioni asincrone. *Italiano LinguaDue*, 5(1), 15-28.
- Nuzzo, E. (2018). Prospettive di ricerca sul trattamento dell'errore nella produzione scritta in L2. In R. Grassi (dir.). *Il trattamento dell'errore nella classe di italiano L2 : teorie e pratiche a confronto*. Firenze : Franco Cesati Editore.
- Nuzzo, E., & Grassi, R. (2016). *Input, output e interazione nell'insegnamento delle lingue*. Bonacci Editore.
- Ohta, A. S. (2001). *Second language acquisition processes in the classroom: Learning Japanese*. Routledge.
- Ortega, L. (2009). *Understanding Second Language Acquisition*. Hodder Education. Oxford, UK, 2(66), 136.
- Pallotti, G. (2016). Qualitativo/quantitativo: ripensare la distinzione. In F. Gatta (ed) *Parlare insieme. Studi per Daniela Zorzi*. Bologna: Bononia University Press, pp. 105-117.
- Paradis, M. (2009). *Declarative and procedural determinants of second languages* (Vol. 40). John Benjamins Publishing.
- Pekarek, S. (1999). Stratégies de communication bilingues en classe de L2? Enjeux acquisitionnels et enjeux communicatifs. *AILE numéro spécial du 8ème colloque Eurosla* (Vol. 1, pp. 127-141).
- Perdue, C. (1980). L'analyse des erreurs: un bilan pratique. *Langages*, (57), 87-94.
- Philp, J., Walter, S., & Basturkmen, H. (2010). Peer interaction in the foreign language classroom: what factors foster a focus on form?. *Language Awareness*, 19(4), 261-279.
- Piaget, J. (1970). *L'épistémologie génétique*. Paris: Presses universitaires de France.
- Pienemann, M. (1984). Psychological constraints on the teachability of languages. *Studies in second language acquisition*, 6(2), 186-214.
- Pienemann, M. (1985). Learnability and syllabus construction. *Modelling and assessing second language acquisition*, 23-75.
- Pienemann M., (1986), L'effetto dell'insegnamento sugli orientamenti degli apprendenti nell'acquisizione di L2. In Giacalone Ramat A.(dir.) *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua* (pp. 307-326), Bologna, Il Mulino
- Pienemann, M. (1989). Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses. *Applied linguistics*, 10(1), 52-79.
- Pienemann, M. (1998). *Language processing and second language development: Processability theory* (Vol. 15). John Benjamins Publishing
- Pienemann, M. (Ed.). (2005). *Cross-linguistic aspects of processability theory* (Vol. 30). John Benjamins Publishing.
- Polio, C. (2012). The relevance of second language acquisition theory to the written error correction debate. *Journal of Second Language Writing*, 21(4), 375-389.
- Porquier, R. (1975). Analyse d'erreurs en français langue étrangère. *Etude sur les erreurs grammaticales dans la production orale libre chez des adultes anglophones*.
- Porquier, R. (1977). L'analyse des erreurs. Problèmes et perspectives, *Études de linguistique appliquée*, Paris, Didier, N° 25, 23-43.
- Porquier, R. (1994). Communication exolingue et contextes d'appropriation. *Bulletin VALS-ASLA*, 59, 159-169.
- Porquier, R. & Py, B. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère: contextes et discours*. Didier.



- Porquier, R., & Frauenfelder, U. H. (1980). Enseignants et apprenants face à l'erreur, ou de l'autre côté du miroir. *Le français dans le monde*, (154), 29-36.
- Pujol, M., & Véronique, D. (1991). *L'acquisition d'une langue étrangère: recherches et perspectives*. Université de Genève, Cahiers de la section des sciences de l'éducation.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. CLE international.
- Py, B. (1984). L'analyse contrastive: histoire et situation actuelle. *Le français dans le monde, repris dans Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)(no 15, 1989, p. 215-226)*, 185, 32-37.
- Py B. (1989). L'acquisition vue dans la perspective de l'interaction. *DRLAV* n° 41, pp. 83-100.
- Py, B. (1991). Bilinguisme, exolinguisme et acquisition: rôle de L1 dans l'acquisition de L2. *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 17, 147-161.
- Py, B. (1993). L'apprenant et son territoire: système, norme et tâche. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (2), 9-24.
- Py, B. (1995). Quelques remarques sur les notions d'exolinguisme et de bilinguisme. *Cahiers de praxématique*, (25), 79-96.
- Py, B. (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, B. (1997). Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues. *Études de linguistique appliquée*, 495.
- Qi, D. S., & Lapkin, S. (2001). Exploring the role of noticing in a three-stage second language writing task. *Journal of second language writing*, 10(4), 277-303.
- Rahimi, M. (2013). Is training student reviewers worth its while? A study of how training influences the quality of students' feedback and writing. *Language Teaching Research*, 17(1), 67-89.
- Ravem, R. (1968). Language acquisition in a second language environment. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 6(1-4), 175-186.
- Rey, A. (1972). Usages, jugements et prescriptions linguistiques. *Langue française*, (16), 4-28.
- Richards, J. (1972). Error Analysis and Second Language Strategies. *Language Sciences*. 17.
- Robb, T., Ross, S., & Shortreed, I. (1986). Salience of feedback on error and its effect on EFL writing quality. *TESOL quarterly*, 20(1), 83-96.
- Roulet, E. (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.
- Roulet, E., Auchlin, A., Moeschler, J., & Rubattel, C. (1987). *L'articulation du discours en français contemporain* (Vol. 11). Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag Der Wissenschaften.
- Rummel, S. 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, J., & Spada, N. (2006). The effectiveness of corrective feedback for the acquisition of L2 grammar. *Synthesizing research on language learning and teaching*, 133-164.

- Sachs, R., & Polio, C. (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, H. (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.
- Salins, G. D. (1992). *Une introduction à ethnographie de la communication: pour la formation à l'enseignement du français langue étrangère*. Didier, Paris.
- Santa, T. (2006). *Dead letters : Error in composition, 1873-2004*. Cresskill, NJ : Hampton Press.
- Santos, T. (1988). Professors' reactions to the academic writing of nonnative-speaking students. *Tesol Quarterly*, 22(1), 69-90.
- Saussure, F. De (1916). *Cours de Linguistique Générale*, Paris : Payot.
- Schmidt, R. W. (1983). Interaction, acculturation and the acquisition of communicative competence. In N. Wolfson & E. Judd (Eds.), *Sociolinguistics and second language acquisition* (pp. 137-174). Rowley, MA: Newbury House
- Schmidt, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning<sup>1</sup>. *Applied linguistics*, 11(2), 129-158.
- Schmidt, R. W. (1994). Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics. *Consciousness in second language learning*, 11, 237-326.
- Schmidt, R. 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, R. W. (2001). Attention. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 3-32). New York: Cambridge University Press.
- Schmitt, N., 1993. Comparing native and nonnative teachers' evaluations of error seriousness. *Japanese Association of Language Teachers Journal*, 15 (2), 181-191.
- Schulz, R. 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.
- Schultz, J. M. (2000). Computers and collaborative writing in the foreign language curriculum. *Network-based language teaching: Concepts and practice*, 121-150.
- Searle, J. R., (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language* (Vol. 626). Cambridge university press.
- Selinker, L. (1969). Language transfer. *General linguistics*, 9(2), 67.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1-4), 209-232.
- Selinker L.(1974). Interlanguage. In Richards J., (éd.), *Error Analysis. Perspectives on second language acquisition*. Essex: Longman, pp. 31-53.
- Selinker, L., & Lamendella, J. T. (1979). The rôle of extrinsic feedback in interlanguage fossilization : a discussion of « rule fossilization ». *Language Learning*, 29(2), 363-376.
- Semke, H. D. (1984). Effects of the red pen. *Foreign language annals*, 17(3), 195-202.
- Sheppard, K. (1992). Two feedback types: Do they make a difference?. *RELC journal*, 23(1), 103-110.
- Sheen, Y. (2007). The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles. *Tesol Quarterly*, 41(2), 255-283.
- Sheen, Y. (2010). Differential effects of oral and written corrective feedback in the ESL classroom. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), 203-234.
- Sheen, Y., Wright, D., & Moldawa, A. (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, Y., & Ellis, R. (2011). Corrective feedback in language teaching. *Handbook of research in second language teaching and learning*, 2, 593-610.

Sheorey, R. (1986). Error perceptions of native speaking and non-native speaking teachers of ESL. *ELT journal*, 40(4), 306-312. Taylor, G. (1986). Errors and explanations. *Applied linguistics*, 7(2), 144-166.

Shintani, N., & Ellis, R. (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, N., Ellis, R., & Suzuki, W. (2014). Effects of written feedback and revision on learners' accuracy in using two English grammatical structures. *Language Learning*, 64(1), 103-131.

Sinclair, J. M., & Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. Oxford Univ Pr.

Smith, M. S. (1981). Consciousness-Raising and the Second Language Learner1. *Applied linguistics*, 2(2), 159-168.

Soudek, M., & Soudek, L. I. (1983). Cloze after thirty years: new uses in language teaching. *ELT Journal*, 37(4), 335-340.

Spada, N., & Tomita, Y. (2010). Interactions between type of instruction and type of language feature: A meta-analysis. *Language learning*, 60(2), 263-308.

Stefanou, C. (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, N. (2002). Relationships formed in dyadic interaction and opportunity for learning. *International Journal of Educational Research*, 37(3-4), 305-322.

Storch, N. (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, November.

Storch, N. (2012). Collaborative writing as a site for L2 learning in face-to-face and online modes. *Technology across writing contexts and tasks*, 113-129.

Storch, N. (2014). *Investigating Feedback on Writing From a Sociocultural Theoretical Perspective*. Paper delivered at the AILA World Congress, Brisbane, Australia.

Storch, N. et Wigglesworth, G. (2010). Learners' processing, uptake, and retention of corrective feedback on writing. *Studies in Second Language Acquisition*, (32), 303-334.

Swain, M. (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 Guy Cook and Barbara Seidlhofer, eds. *Principle and practice in applied linguistics*, 125-144. Oxford: Oxford University Press.

Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. *Sociocultural theory and second language learning*, 97, 114.

Swain, M. (2005). The output hypothesis: Theory and research. In *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 495-508). Routledge.

Swain, M., & Lapkin, S. (2002). Talking it through: Two French immersion learners' response to reformulation. *International Journal of Educational Research*, 37(3-4), 285-304.

Swain, M., Kinnear, P., & Steinman, L. (2015). *Sociocultural theory in second language*

*education: An introduction through narratives* (Vol. 11). Multilingual matters.

Tafazoli, D., Nosratzadeh, H., & Hosseini, N. (2014). Computer-mediated corrective feedback in ESP courses: Reducing grammatical errors via Email. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 136, 355-359.

Tarone, E. (1980). Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage 1. *Language learning*, 30(2), 417-428.

Taylor, B. P. (1975). The use of overgeneralization and transfer learning strategies by elementary and intermediate students of ESL. *Language learning*, 25(1), 73-107.

Taylor, W. L. (1953). "Cloze procedure": a new tool for measuring readability. *Journalism Quarterly*, 30, 415-433.

Toth, P. D. (2008). Teacher-and learner-led discourse in task-based grammar instruction: Providing procedural assistance for L2 morphosyntactic development. *Language Learning*, 58(2), 237-283.

Thorne, S. L., & Lantolf, J. P. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford University Press.

Tomiyana, M. (1980). Grammatical errors communication breakdown. *Tesol Quarterly*, 71-79.

Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language learning*, 46(2), 327-369.

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

Truscott, J. (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, J. (2001). Selecting errors for selective error correction. *Concentric: Studies in Linguistics*, 27(2), 93-108.

Truscott, J. (2004). Evidence and conjecture on the effects of correction: A response to Chandler. *Journal of second language writing*, 13(4), 337-343.

Truscott, J. (2007). The effect of error correction on learners' ability to write accurately. *Journal of second language Writing*, 16(4), 255-272.

Truscott, J. (2010). Some thoughts on Anthony Bruton's critique of the correction debate. *System*, 38(2), 329-335.

Truscott, J., & Hsu, A. Y. P. (2008). Error correction, revision, and learning. *Journal of second language writing*, 17(4), 292-305.

Tsui, A. B., & Ng, M. (2000). Do secondary L2 writers benefit from peer comments?. *Journal of second language writing*, 9(2), 147-170.

Van Beuningen, C. G., De Jong, N. H., & Kuiken, F. (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, C. G., De Jong, N. H., & Kuiken, F. (2012). Evidence on the effectiveness of comprehensive error correction in second language writing. *Language learning*, 62(1), 1-41.

Van Lier, L. (1988) : *The classroom and the Language Learner*, Longman, London New-York.

Véronique, D. (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*, 95.

Véronique, D. (éd.) (2009). *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*. Paris: Didier.

- Villamil, O. S., & De Guerrero, M. C. (1996). Peer revision in the L2 classroom: Social-cognitive activities, mediating strategies, and aspects of social behavior. *Journal of second language writing*, 5(1), 51-75.
- Vion, R. (1994). De l'hétérogénéité des instances énonciatives. Dans *Cahiers du français contemporain 1*, Didier érudition, Paris.
- Vygotsky, L. S. (1985). *Pensée et Langage* Terrains / Éditions Sociales.
- Vogel, K. (1995). L'interlangue, la langue de l'apprenant, traduit de l'allemand par Jean-Michel Brochee et Jean-Paul Confais. *Toulouse, France: PUM*,
- Ware, P. D., & Warschauer, M. (2006). Electronic feedback and second language writing. *Feedback in second language writing: Contexts and issues*, 105-122.
- Warschauer, M. (2002). A developmental perspective on technology in language education. *TESOL quarterly*, 36(3), 453-475.
- Wells, G. (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.
- White, L. (1977). *Error analysis and error correction in adult learners of English as a second language*. Ontario Institute for Studies in Education.
- Williams, J. (2012). The potential role (s) of writing in second language development. *Journal of Second Language Writing*, 21(4), 321-331.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17(2), 89-100.
- Yang, M., Badger, R., & Yu, Z. (2006). A comparative study of peer and teacher feedback in a Chinese EFL writing class. *Journal of second language writing*, 15(3), 179-200.
- Yang, Y., & Lyster, R. (2010). Effects of Form-Focused Practice and Feedback on Chinese EFL Learners' Acquisition of Regular and Irregular Past Tense Forms. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), 235-263.
- Yeh, S. W., & Lo, J. J. (2009). Using online annotations to support error correction and corrective feedback. *Computers & Education*, 52(4), 882-892.
- Zhang, Z. V., & Hyland, K. (2018). Student engagement with teacher and automated feedback on L2 writing. *Assessing Writing*, 36, 90-102.
- Zhao, S. Y., & Bitchener, J. (2007). Incidental focus on form in teacher-learner and learner-learner interactions. *System*, 35(4), 431-447.
- Zhao, H. (2010). Investigating learners' use and understanding of peer and teacher feedback on writing: A comparative study in a Chinese English writing classroom. *Assessing writing*, 15(1), 3-17.
- Zheng, Y. & Yu, S. (2018). Student engagement with teacher written corrective feedback in EFL writing: A case study of Chinese lower-proficiency students. *Assessing Writing*, 37, 13-24.
- Zola, D. (1984). Redundancy and word perception during reading. *Perception & Psychophysics*, 36(3), 277-284.
- Zydatiss, W. (1974). A 'kiss of life' for the notion of error. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 12(1-4), 231-238.

## Sitographie

Association des Professeurs d'Italien de l'Enseignement Secondaire (APIES) de l'Académie de Bordeaux, [En ligne] [consulté le 18 juillet 2020]. Disponible sur : <http://www.italien-aquitaine.fr/>

eTwinning [En ligne] Réseau Canopé [consulté le 18 juillet 2020]. Disponible sur : <https://www.etwinning.fr/>

GISCEL. 1975. *Dieci Tesi per l'educazione linguistica democratica*. [consulté le 5 octobre 2020]. Disponible sur : <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>

CIEP [En ligne] Grilles CECR pour la production écrite élaborées par les membres d'ALTE [consulté le 10 novembre 2020]. Disponible sur : <https://www.eaquals.org/wp-content/uploads/French-samples-CIEP.pdf>

Lycée Victor Louis. [En ligne]. Websco [consulté le 18 juillet 2020]. Disponible sur : <http://www.lvlouis.net/>

Rectorat de Bordeaux [En ligne] Rectorat de l'académie de Bordeaux [consulté le 18 juillet 2020]. Disponible sur : <http://www.ac-bordeaux.fr/>

Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche [En ligne]. © Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse [consulté le 18 juillet 2020]. Disponible sur : <https://www.education.gouv.fr/reperes-et-references-statistiques-sur-les-enseignements-la-formation-et-larecherche-2019-3806>

**Il feedback correttivo scritto : tecniche, elaborazione, acquisizione.  
Uno studio longitudinale sull'acquisizione dell'italiano come lingua  
straniera da parte di adolescenti francofoni al liceo.**

*Sintesi in italiano*

## Introduzione

Il feedback correttivo scritto, vale a dire l'intervento dell'insegnante in risposta all'errore dell'apprendente (cfr. Ellis, 2006), è una tecnica ampiamente utilizzata nell'interazione didattica in classe. Se generalmente i ricercatori che lavorano sull'acquisizione delle lingue seconde concordano nell'attribuire al feedback un ruolo nello sviluppo delle abilità dello studente in lingua seconda, l'identificazione della tecnica correttiva scritta più adatta a promuovere questo sviluppo è ancora oggi oggetto di controversie (cfr. Bitchener & Storch, 2016). Tra le varie tecniche correttive, il feedback diretto, cioè la riformulazione della forma sbagliata da parte dell'insegnante, e il feedback indiretto, cioè l'indicazione implicita della forma sbagliata, senza dare la correzione, sono i più studiati.

Inoltre, se l'efficacia della correzione dipende in parte dalla tecnica adottata dall'insegnante, anche le condizioni e il contesto in cui il feedback viene prodotto influiscono sulla sua efficacia. È quindi necessario prestare particolare attenzione a queste variabili e in particolare a: la reazione degli apprendenti al feedback ricevuto e il loro modo di impegnarsi nella sua elaborazione; il contesto sociolinguistico in cui avviene l'apprendimento della L2 e le lingue nel repertorio verbale degli apprendenti (la loro lingua madre e le altre lingue apprese / acquisite), il tipo di errori prodotti.

Infine, sebbene molte ricerche sperimentali siano state effettuate sugli effetti del feedback scritto sull'apprendimento dell'inglese L2, pochi studi sono stati condotti, almeno a nostra conoscenza, su studenti di altre lingue e, in particolare, dell'italiano.

Il nostro lavoro si propone quindi di condurre una riflessione, sia teorica che empirica, sul ruolo e il valore del feedback in prospettiva acquisizionale. In particolare, il nostro obiettivo è quello di confrontare gli effetti delle due tecniche correttive sopra menzionate nel processo di acquisizione dell'italiano L2 e, allo stesso tempo, di valutare l'impatto di altre variabili che influenzano l'assimilazione del feedback. A tal fine, abbiamo condotto uno studio sperimentale su un campione di riferimento di ventisei studenti francofoni dell'italiano come terza Lingua Straniera (LS) al Liceo Victor Louis di Bordeaux dove abbiamo svolto l'attività assistente di lingua italiana per l'anno scolastico 2016 - 2017.

Prima di procedere alla presentazione del quadro teorico di riferimento, dello studio sperimentale e delle piste pedagogiche individuate, ci sembra però necessario spiegare il punto di partenza di questo progetto di ricerca. Questo lavoro si iscrive infatti in un lungo



percorso di riflessione iniziato nel 2015 con la realizzazione di uno studio pilota sugli effetti del feedback correttivo scritto sull'apprendimento dell'italiano L2.

Lo studio esplorativo è stato condotto su dodici apprendenti francofoni adulti dell'italiano come lingua straniera presso l'Istituto Italiano di Cultura di Parigi. L'obiettivo principale era quello di analizzare gli effetti delle due tecniche correttive - feedback diretto e feedback indiretto - sulla revisione e riscrittura di uno stesso testo e sulla produzione di un nuovo testo scritto a distanza di un mese. Abbiamo inoltre osservato la fase di elaborazione del feedback da parte degli apprendenti al fine di stabilire una possibile relazione tra il coinvolgimento (*engagement*) mostrato in questa fase e l'efficacia del feedback.

I risultati ottenuti hanno mostrato una maggiore efficacia del feedback indiretto sulla riscrittura dello stesso testo. In effetti, gli studenti che ricevono questo tipo di feedback sono portati a riflettere sui propri errori per trovare la forma corretta e riescono quindi a memorizzare meglio le correzioni e a riutilizzarle nella riscrittura del testo. Al contrario, gli studenti che ricevono un feedback diretto spesso leggono semplicemente la correzione non riuscendo però poi a ricordarsene in fase di riscrittura. Per quanto riguarda la produzione di un nuovo testo, il feedback correttivo diretto è risultato leggermente più efficace di quello indiretto. Ciò potrebbe essere dovuto al fatto che il feedback diretto non solo segnala agli studenti la presenza dell'errore ma, con la correzione, fornisce loro anche un modello del funzionamento corretto della L2 e quindi dell'input che potrebbe facilitare la riattivazione dell'elemento corretto durante la riscrittura del nuovo testo. Per finire, i risultati mostrano che gli apprendenti che mostrano un maggiore coinvolgimento nell'elaborazione del feedback ottengono dei migliori risultati tanto nella riscrittura dello stesso testo che nella produzione di un nuovo testo. La tecnica che porta gli apprendenti ad impegnarsi maggiormente è quella indiretta, tuttavia anche alcuni apprendenti che hanno ricevuto feedback diretto hanno mostrato un alto coinvolgimento. Ciò potrebbe essere dovuto all'influenza di altri fattori individuali come la motivazione degli apprendenti e un repertorio linguistico più complesso. Tuttavia, questi fattori non sono stati approfonditi in questo primo studio. Infine, sebbene non sia stata effettuata un'analisi sistematica dell'efficacia delle due tecniche correttive in funzione del tipo di errore trattato, è emerso che le due tecniche correttive non sono ugualmente efficaci. Ad esempio, abbiamo osservato che, gli studenti che hanno ricevuto feedback indiretto hanno riscontrato maggiori difficoltà a trovare la correzione degli errori di ortografia.

Sebbene i risultati ottenuti ci abbiano portato ad alcune conclusioni interessanti, lo studio pilota ha mostrato una serie di limiti metodologici. Primo, il campione molto piccolo di

informanti che non ci ha permesso di generalizzare i risultati ottenuti. In secondo luogo, la mancanza di un gruppo di controllo che consenta il confronto con i gruppi sperimentali. Terzo, e ultimo, la durata limitata dell'esperimento, che non ci ha permesso di osservare gli effetti del feedback sull'acquisizione a più lungo termine.

Il nostro progetto di ricerca nell'ambito del dottorato si è quindi sviluppato in una direzione più risolutamente orientata all'acquisizione, che mira a esaminare gli effetti delle due tecniche correttive sullo sviluppo dell'interlingua (IL) degli apprendenti in un periodo di tempo più lungo. Inoltre, verranno presi in considerazione fattori come la motivazione degli apprendenti, il loro repertorio linguistico, il contesto e le abitudini di apprendimento della L2 al fine di comprendere meglio quali variabili possono influenzare l'elaborazione del feedback e, più in generale, l'acquisizione della L2.

Infine, approfondiremo anche l'efficacia delle due tecniche correttive a seconda del tipo di errore prodotto.

Per soddisfare questi obiettivi, la nostra tesi è stata suddivisa in tre parti:

- una prima parte (capitoli 1, 2 e 3) dedicata al quadro teorico relativo alle due nozioni centrali di errore e feedback correttivo che ci ha permesso di delimitare con più precisione l'oggetto di studio;
- una seconda parte (capitoli 4, 5 e 6) in cui abbiamo presentato il quadro metodologico per la realizzazione del nostro studio sperimentale;
- una terza parte (capitoli 7 e 8 e 9) in cui abbiamo analizzato i dati scritti e orali che costituiscono il nostro corpus di riferimento, presentato tre casi di studio che ci hanno permesso di osservare più da vicino gli effetti delle due tecniche correttive sopra citate sull'acquisizione di alcune forme linguistiche dell'italiano e identificato le possibili applicazioni del nostro studio nella pratica didattica in classe.

# Capitolo 1

## L'errore

In questo capitolo daremo innanzitutto una definizione della nozione di errore. In secondo luogo, tratteremo l'evoluzione dello statuto attribuito all'errore dalle diverse correnti teoriche e metodologie didattiche a partire dagli anni '50, periodo al quale risalgono i primi studi sistematici sull'argomento. Infine, presenteremo il modello di analisi degli errori che abbiamo adottato in questa tesi.

### 1.1. Verso una definizione di errore

Per definire l'errore una prima distinzione può essere fatta tra «errore» e «sbaglio», collegata alle nozioni di «performance» e «competenza» (cfr. Chomsky, 1965). Il termine «sbaglio» indica un problema di performance, e quindi di esecuzione, nella produzione o comprensione degli enunciati. Gli sbagli sono generalmente dovuti a circostanze occasionali e possono essere causati da lapsus, vuoti di memoria, situazioni di particolare emozione o stress. L'«errore» è, invece, una disfunzione attribuibile alla «competenza transitoria» dell'apprendente (Corder, 1981: 10) ed è generalmente dovuto alla sua conoscenza ancora imperfetta e non stabilizzata del sistema della L2.

Stabilita questa distinzione, è possibile procedere ad una definizione più precisa dell'errore. A tale scopo riportiamo qui due definizioni che ci sembrano particolarmente significative. Corder (1981: 22) definisce l'errore come segue: «*It is [the learner's sentence] superficially ill-formed according to the rules of the target language*<sup>595</sup>».

Lennon (1991 : 182) invece lo considera come: «*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 counterpart*<sup>596</sup>».

Queste due definizioni permettono di prendere in conto due aspetti a nostro avviso fondamentali della nozione di errore. Fanno riferimento, da un lato, al concetto di «grammaticalità» rispetto alle regole grammaticali, lessicali, ortografiche della lingua e, dall'altro, a quello di «accettabilità» in base alla situazione di comunicazione (cfr. Hymes, 1972), in cui l'enunciato è prodotto. Un enunciato che rispetta la norma grammaticale della

595 « È [la frase dello studente] superficialmente mal formata secondo le regole della lingua di destinazione. » (Nostra traduzione)

596 « Una forma linguistica o una combinazione di forme che, nello stesso contesto e in condizioni di produzione simili, con ogni probabilità non sarebbe stata prodotta da un locutore nativo omologo dell'apprendente. » (Nostra traduzione)

lingua può, infatti, essere considerato accettabile o meno a seconda del contesto in cui viene prodotto, ad esempio, ciò che sarebbe accettabile in una conversazione tra amici potrebbe non esserlo in una conversazione più formale.

## 1.2. Panoramica sullo statuto dell'errore secondo le diverse correnti teoriche e metodologie didattiche

Come afferma Marquillo-Larruy (2003), lo statuto dell'errore non è neutro ma dipende dalla teoria che si prende riferimento. Le varie correnti teoriche e metodologie di insegnamento delle lingue straniere hanno concepito l'errore in modo diverso nel corso degli anni.

Per un periodo molto lungo, a partire dai primi anni del 1900 e fino agli anni 1950-1960<sup>597</sup>, l'errore ha avuto una connotazione negativa poiché ritenuto dannoso per la motivazione degli alunni e più in generale per l'apprendimento delle lingue. Bisognerà attendere gli anni 1970 per assistere a una riabilitazione del concetto di errore. Con l'affermarsi dell'approccio comunicativo e della corrente dell'analisi degli errori, l'attenzione si sposta dall'insegnante all'apprendente e al modo in cui quest'ultimo impara la lingua. L'errore viene allora visto, come un mezzo adottato dall'apprendente per testare le sue ipotesi sul funzionamento della L2 e come una tappa naturale del processo di apprendimento linguistico. Uno statuto neutro o addirittura positivo è allora attribuito all'errore.

Lo schema sottostante riassume brevemente la concezione dell'errore secondo i diversi filoni di ricerca e metodologie didattiche :

*Tabella 1: Concezione e statuto dell'errore dagli anni 1950 ad oggi.*

Filone di ricerca sull'errore	Metodologia didattica	Periodo	Teorie psico-socio-linguistiche di riferimento	Concezione dell'errore
<b>Analisi contrastiva</b> (Fries, 1954; Lado, 1957)	Metodologia audio-orale	1950-1960	Linguistica strutturale distribuzionalista di Bloomfield (1935); Comportamentismo di Skinner (1957).	L'errore è causato dall'interferenza della L1. L'analisi contrastiva permette di confrontare i sistemi della L1 e della L2 per individuare preventivamente le strutture che potrebbero causare interferenze e prevenirle. L'errore è considerato negativamente e va evitato o corretto immediatamente per evitare la formazione di comportamenti errati.
<b>Analisi degli errori</b> (Corder, 1974)	Approccio comunicativo	1970	Linguistica generativa di Chomsky (1970); Costruttivismo di	Anziché tentare di prevedere gli errori (analisi a priori), i ricercatori analizzano (a

<sup>597</sup> Periodo in cui la principale metodologia adottata per l'insegnamento delle lingue era quella audio-orale e la teoria di riferimento per il trattamento degli errori era l'analisi contrastiva.

			Piaget (1970).	posteriori) gli errori effettivamente prodotti. Modifica dello statuto dell'errore: quest'ultimo non è da evitare ma rappresenta una tappa inevitabile nel processo di acquisizione. L'analisi degli errori rimane descrittiva, senza risalire alle cause, e si accontenta di descrivere la competenza linguistica dello studente in un momento specifico <sup>598</sup> .
<b>Ricerca sull'acquisizione e delle lingue:</b> -Studi sull'interlingua (Corder, 1981; Selinker, 1975) ; -Studi sulla comunicazione esolingue (Porquier, 1984 ; Alber e Py, 1986 ; Bange, 1992, Pekarek, 1999)	Idem	1980 -1990	Socio-costruttivismo (Vygotsky,1934 e Bruner, 1981); Cognitivismo (Mc Laughlin, 1987; Anderson, 1987, 1995); Studi sulla pragmatica (Austin, 1962; Searle,1969; Grice, 1975); Etnografia della comunicazione (Goffman, 1981 e Gumperz,1989).	Dal punto di vista psicolinguistico, gli errori sono un mezzo per testare le ipotesi sul funzionamento della L2 e una manifestazione visibile delle regole interlinguistiche applicate dagli apprendenti. Lo studio longitudinale degli errori permette di osservare il processo di acquisizione sottostante. Dal punto di vista della comunicazione, gli errori sono il prodotto della messa in atto, da parte dell'apprendente, di strategie che gli consentono di soddisfare i suoi bisogni comunicativi nonostante le lacune nel suo repertorio verbale. La connotazione negativa attribuita all'errore viene accantonata definitivamente. Uno statuto neutro (l'errore è normale e inevitabile) o addirittura positivo (l'errore è significativo) gli viene attribuito
<b>Studi sul plurilinguismo</b> <sup>599</sup> (Coste, Moore e Zarate, 1997; Lüdi, 2007; Grosjean, 2018, ecc.)	Approccio orientato all'azione	2000	Sociolinguistica (Labov, 1972) Socio-costruttivismo (Vygotsky,1934 e Bruner, 1981); Etnografia della comunicazione (Goffman, 1981 e Gumperz,1989).	Il <i>code-switching</i> e altre manifestazioni di bi-plurilinguismo, che in precedenza erano viste come errori, rappresentano ora delle risorse aggiuntive che contribuiscono alla riuscita della comunicazione. L'obiettivo finale non è più l'acquisizione di una competenza assimilabile a quella del locutore nativo della L2 (bilinguismo ideale) e priva di errori, ma una competenza linguistica sufficiente per comunicare/agire in L2. Gli errori sono accettati.

598 Il che non consente di avere una visione completa dei processi di apprendimento che si svolgono nel tempo.

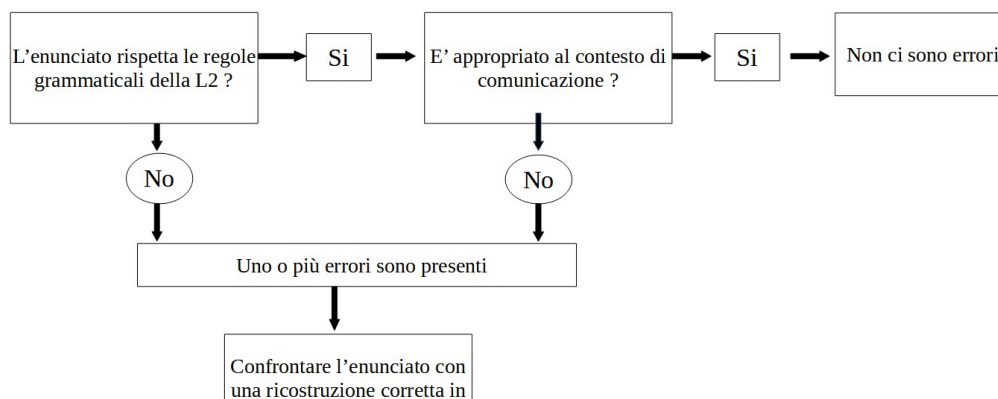
599 Passaggio dal bi-linguismo al pluri-linguismo.

### 1.3. Un modello per l'analisi degli errori

Come spiegato al paragrafo precedente, l'analisi degli errori degli apprendenti rappresenta un punto di partenza per lo studio della loro interlingua e, di conseguenza, dei processi di acquisizione della L2. Prendendo ad esempio e adattando i modelli di analisi degli errori di Corder (1974), Ellis (1994) e James (1998), abbiamo elaborato un nostro modello che prevede tre fasi:

- **l'identificazione degli errori:** i criteri che abbiamo adottato a tal fine sono quelli della grammaticalità, ovvero il rispetto delle regole della L2 e quello dell'accettabilità in relazione al contesto di comunicazione (cfr. § 1.1). Se una di queste due condizioni non viene rispettata vuol dire che un errore è presente. Confrontando l'enunciato dell'apprendente con una ricostruzione corretta in L2 è possibile individuare le differenze tra i due e identificare così gli errori. Ispirandoci all'algoritmo di Corder (*op.cit.*) abbiamo realizzato lo schema sottostante che riassume la procedura adottata :

Figura 1: Schema per l'identificazione degli errori.



- **la descrizione degli errori:** in questa fase viene effettuata una descrizione oggettiva degli errori in relazione alla lingua target. A tal fine, proponiamo di combinare le tassonomie descrittive relative a:
  - la categoria linguistica interessata dall'errore: per esempio, lessico, ortografia o morfosintassi;
  - la strategia messa in atto dall'apprendente (Dulay, Burt & Krashen, 1982): per esempio, l'omissione (un elemento essenziale della frase è stato dimenticato),

l'aggiunta (è stato aggiunto un elemento non necessario), la selezione (è stato scelto un elemento invece di un altro), e l'ordine (gli elementi presenti sono corretti ma il loro ordine non lo è).

Infine, il conteggio degli errori permette di determinare la frequenza di ciascuna categoria di errore.

- **la spiegazione degli errori:** in questa fase gli errori prodotti dagli apprendenti vengono interpretati in relazione, non alla lingua target come nella descrizione, ma allo stato della loro interlingua. Due operazioni vengono effettuate: l'identificazione della causa degli errori e l'analisi della loro sistematicità.

Quanto alla prima operazione, una distinzione è fatta tra:

- errori interlinguistici, causati dalle interferenze tra le lingue che fanno parte del repertorio verbale dell'apprendente;
- errori intralinguistici causati dalla competenza transitoria dell'apprendente in L2 e dalla sua conoscenza ancora parziale del sistema della L2. Fanno parte di questa categoria ad esempio gli errori di semplificazione o generalizzazione di una regola della L2;
- errori ambigui quando gli errori hanno più di una causa e/o la determinazione della causa è incerta.

Per analizzare la sistematicità degli errori invece bisogna prendere in considerazione non solo l'errore, ma anche le occorrenze corrette (se presenti) della stessa forma. Per descrivere l'interlingua è infatti essenziale sapere non solo quello che lo studente non sa ancora fare, ma anche quello che sa (già) fare. Prendendo a modello Corder (1974) una distinzione può essere operata tra:

- errori pre-sistematici, quando l'apprendente commette errori diversi per produrre la stessa forma linguistica, il che dimostra che non applica una regola precisa;
- errori sistematici quando lo studente commette lo stesso errore nel produrre la stessa forma linguistica, il che dimostra che applica una regola interlinguistica diversa da quella della L2;
- errori post-sistematici quando la struttura è prodotta a volte correttamente, a volte in modo errato. Ciò dimostra che lo studente ha la regola, ma non è ancora in grado di applicarla in tutti i contesti in cui ricorre.

In conclusione, la riflessione condotta in questo capitolo ci ha portato a constatare che l'errore può essere considerato da due punti di vista diversi ma complementari:

- in relazione all'interlingua dell'apprendente, è un'applicazione (e manifestazione) di una regola interlinguistica ancora non corrispondente a quella della L2;
- rispetto alla L2, l'errore è una deviazione dalle regole grammaticali, lessico-semantiche, fonologiche o pragmatiche di L2 (grammaticalità) e/o da ciò che un locutore nativo avrebbe prodotto nello stesso contesto comunicativo (accettabilità).

Lo studio degli errori dovrebbe quindi essere collocato su due livelli complementari: quello psicolinguistico, che consiste nell'analizzare gli errori prodotti dall'apprendente al fine di osservare le fasi del processo di acquisizione della L2; il livello didattico che mette in relazione l'analisi precedente con la correzione da parte dell'insegnante al fine di aiutare l'apprendente ad avvicinarsi gradualmente alla padronanza della L2. Alla correzione è dedicato il prossimo capitolo.



## Capitolo 2

### Il feedback correttivo

In questo capitolo definiremo le nozioni chiave di «acquisizione della L2» e «feedback correttivo» (FC) per poi esaminare il ruolo del FC nel processo di acquisizione linguistica. Dopo un breve accenno al dibattito scaturito sull'utilità del FC negli anni 90 in seguito alle critiche di Truscott (1996), ci concentreremo in particolare sul feedback scritto, le tecniche per fornirlo e come viene elaborato dagli apprendenti.

#### 2.1. Definizione delle nozioni chiave

- **Acquisizione della L2:** questo termine si riferisce ai processi di sviluppo della competenza linguistica che portano a un incremento delle conoscenze e abilità linguistiche e comunicative dell'apprendente (Cuq, 2003) e quindi a una modifica della sua interlingua che tende ad avvicinarsi progressivamente alla L2.

Secondo Bange (2005) diversi meccanismi, esterni (interpsichici) e interni (intrapsoichici) al soggetto, sono coinvolti nel processo di acquisizione linguistica: eventi comunicativi esterni (come l'interazione con un locutore più competente, cfr. Vygotsky, 1934 e Bruner, 1981) che lo innescano; e meccanismi cognitivi interni che consentono l'elaborazione delle nuove informazioni, il loro stoccaggio in memoria e la loro automatizzazione (cf. Anderson, 1987, 1996).

- **Feedback correttivo:** per descrivere le interazioni nella classe di lingua viene spesso utilizzato il modello *IRF* (*Initiation-Response-Feedback*) caratterizzato dalla domanda dell'insegnante, dalla risposta dello studente e dal feedback, cioè dalla reazione dell'insegnante (cfr. Sinclair & Coulthard, 1975). Questa reazione può avere sia un valore positivo di accettazione dell'output dell'apprendente sia un valore negativo di segnalazione di un problema (errore) nella produzione. Si tratta, in questo caso, di feedback correttivo. Long (2015) lo definisce come l'intervento correttivo in risposta ad una produzione dell'apprendente che contiene degli errori linguistici.

Precisiamo che, sebbene il termine «feedback correttivo» sia spesso usato come sinonimo di «correzione», tra i due vi è piuttosto una relazione di iperonimia. Il feedback correttivo, come reazione all'errore, non include necessariamente una correzione<sup>600</sup>, l'insegnante può infatti limitarsi a segnalare che è stato commesso un

600 Nel senso di fornire la forma corretta.

errore senza dare la correzione. In questo caso, spetta agli studenti il compito di auto-correggersi.

## 2.2. Ruolo del feedback nell'acquisizione linguistica

Nel paragrafo precedente abbiamo visto che per consentire l'acquisizione linguistica devono essere presenti tanto delle condizioni esterne al soggetto che delle condizioni interne.

Per quanto riguarda le condizioni esterne, il feedback può essere visto, in ottica socio-costruttivista, come una forma di «*scaffolding*»<sup>601</sup> che l'esperto (nel nostro caso l'insegnante) fornisce al novizio (apprendente) per sostenerlo nell'acquisizione. Con le sue risorse linguistiche ancora limitate, l'apprendente non sarebbe infatti in grado di notare e correggere i suoi errori autonomamente. Ha quindi bisogno del sostegno dell'insegnante che, tramite il feedback correttivo, gli indica gli errori ed eventualmente la correzione. Questo finché, progredendo nell'acquisizione, non sarà sufficientemente autonomo da riuscire a farlo da solo.

In ottica interazionista<sup>602</sup>, il feedback correttivo è una tecnica interazionale di negoziazione che permette di facilitare l'acquisizione linguistica attirando l'attenzione dell'apprendente sulla forma (*focus on form*), promuovendone così l'elaborazione e portando alla produzione di un nuovo output corretto. A tal proposito Long (1996 : 451-452) afferma che :

*[...] 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 ways.*<sup>603</sup>

Per quanto riguarda invece le condizioni interne di elaborazione del FC da parte degli apprendenti, riportiamo qui il grafico di Bitchener e Storch (2016)<sup>604</sup>. Secondo quanto mostrato dal grafico, il feedback permette di attirare l'attenzione degli studenti sulla forma linguistica e in particolare sulla differenza tra la sua produzione e le forme corrette della L2. Ciò porta ad un primo *uptake* della forma corretta che viene usata per formulare nuove ipotesi sul funzionamento della L2. La forma viene così integrata all'interlingua dell'apprendente e usata per produrre nuovo output. Se l'output è errato lo studente riceve altro feedback e si ritorna quindi al punto di partenza. Se l'output è corretto inizia la fase di consolidazione che

601 Cfr. Wood et al. 1976 ; Bruner, 1981.

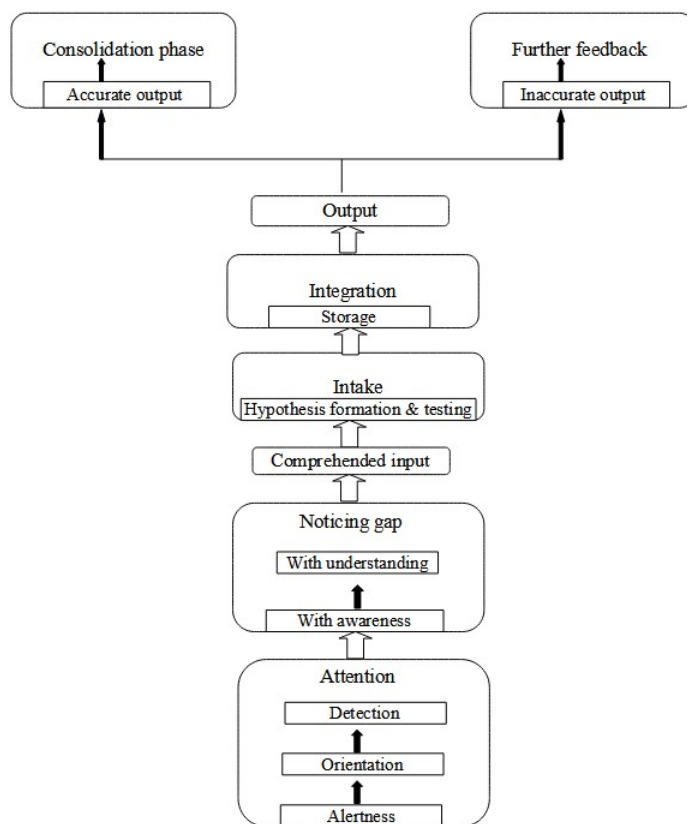
602 Cfr. Ipotesi dell'interazione di Long (1983, 1996)

603 « Il lavoro di negoziazione che innesca aggiustamenti interazionali da parte del locutore nativo o di un interlocutore più competente, facilita l'acquisizione perché collega input, capacità interne dell'apprendente, attenzione selettiva e output in modo produttivo. » (Nostra traduzione)

604 Gli autori hanno a loro volta ripreso il grafico di elaborazione dell'input di Gass (1997) riadattandolo al FC.

consente il passaggio da questa elaborazione controllata all'elaborazione automatizzata e proceduralizzata (cfr. Mc Laughlin,1987 e Anderson, 1987, 1995)

Figura 2: Fasi dell'elaborazione del FC.



Per riassumere e concludere, il feedback è un intervento esterno che, attirando l'attenzione dell'apprendente sulla forma linguistica e in particolare sulla differenza tra la sua produzione e le forme corrette della L2, può attivare nell'apprendente una serie di meccanismi cognitivi interni che lo portano a modificare le regole della sua interlingua per avvicinarsi sempre di più al sistema L2 e quindi a progredire nell'acquisizione.

### 2.3. Il dibattito sul FC correttivo

In passato, l'utilità del FC è stata messa in dubbio da Truscott (1996) che ha proposto di abbandonare la correzione nell'insegnamento delle lingue. Secondo l'autore non vi erano prove empiriche solide dell'efficacia del feedback nel promuovere l'acquisizione linguistica anzi quest'ultimo potrebbe persino essere dannoso e frustrante per gli studenti.

In seguito a queste affermazioni, diversi studi sono stati prodotti in favore del feedback. Per quanto riguarda il feedback orale, numerosi studi<sup>605</sup> mostrano che, in seguito al feedback, gli

605 Cfr. Per esempio Russel et Spada, 2006 ; Mackey et Goo, 2007; Lyster et Saito, 2010 ; Li, 2010 ; Lyster et al., 2013.

apprendenti modificano il loro output in modo appropriato. Questo *uptake* della correzione è considerato come «facilitatore dell'acquisizione» (Ellis et al., 2001). Altri studi<sup>606</sup>che prevedono un pre-test et un post-test mostrano che il feedback facilita anche l'*intake* dell'elemento oggetto di correzione, provando così che gli effetti del FC perdurano a medio/lungo termine.

Anche gli studi che hanno dimostrato l'efficacia del feedback scritto sono numerosi. Ne distinguiamo tre categorie che esaminano gli effetti del FC rispettivamente: sulla revisione immediata del testo; sulla produzione di un nuovo testo a breve termine; sull'acquisizione linguistica a medio/lungo termine (cfr. tabella 2). Le prime due categorie fanno parte del filone di ricerca sulla scrittura in L2<sup>607</sup> mentre gli studi della terza categoria sono condotti in prospettiva acquisizionale<sup>608</sup>.

Tabella 2: Risultati dei principali studi sul FC scritto.

Obiettivo dello studio	Autori	Risultati e Conclusioni
Osservare gli effetti del FC scritto sulla <b>revisione</b> dello stesso testo	Fathman et Whalley, 1990; Ashwell, 2000 ; Ferris et Roberts, 2001.	Gli apprendenti dei gruppi sperimentali che ricevono FC ottengono risultati migliori rispetto al gruppo di controllo. → Ciò dimostra gli effetti positivi del FC. Se un errore viene corretto nella revisione, non significa che la forma sia acquisita, ma segnala che il processo di apprendimento si è attivato.
Osservare gli effetti del FC scritto sulla produzione di un nuovo testo a <b>breve termine</b> (1 settimana)	Van Beuningen et al. (2008)	Gli apprendenti dei gruppi sperimentali che ricevono FC ottengono risultati migliori rispetto al gruppo di controllo. → Gli effetti positivi del FC perdurano sulla produzione di un nuovo testo una settimana dopo.
Osservare gli effetti del FC scritto sulla produzione di nuovi testi a <b>medio/lungo termine</b> (tra 2 settimane e 10 mesi)	Sheen, 2007; Bitchener, 2008; Bitchener et Knoch, 2008, 2010a, 2010b; Ellis et al., 2008; Sheen et al., 2009; Ferris, 2012; Shintani et Ellis, 2013; Shintani et al., 2014; Stefanu, 2014; Rummel, 2014; Guo, 2015.	In seguito al FC, gli apprendenti dei gruppi sperimentali, a differenza di quelli nel gruppo di controllo, migliorano la correttezza grammaticale delle loro successive produzioni scritte. → Gli effetti del FC perdurano nelle produzioni successive degli apprendenti, almeno fino a 10 mesi. Ciò potrebbe essere visto come un indicatore di acquisizione.

606 Per esempio Mackey et Oliver, 2002 ; Iwashita, 2003 ; Leeman, 2003 ; Ishida, 2004 ; Mackey et Silver, 2005 ; McDonough, 2005 ; Ellis et al., 2006 ; Mackey, 2010.

607 *Second Language Writing (SLW) studies.*

608 *Second Language Acquisition (SLA) studies.*

I risultati degli studi appartenenti alla terza categoria sono considerati particolarmente affidabili perché presentano tutti un design sperimentale simile che prevede: un pre-test; una fase di trattamento con il FC scritto; un post-test immediato per verificare se gli effetti del FC perdurano sulla produzione di un nuovo testo nel breve termine; un post-test differito per osservarne gli effetti sull'acquisizione linguistica nel medio/lungo termine.

#### **2.4. Il focus del feedback correttivo**

Se, come abbiamo visto (§ 2.2 e § 2.3), il feedback correttivo gioca generalmente un ruolo nel processo di acquisizione della L2, alcuni ricercatori affermano che non è ugualmente efficace su tutte le strutture linguistiche.

In particolare, due fattori possono influenzare l'efficacia del feedback correttivo: il primo è legato alle caratteristiche formali della L2, il secondo al livello di sviluppo dell'IL dell'apprendente in un determinato momento del suo apprendimento.

Per quanto riguarda il fattore formale, Ferris (1999, 2002) fa una distinzione tra strutture idiosincratiche «non trattabili» con il FC (come gli elementi lessicali), e strutture «trattabili» governate da regole linguistiche (come gli articoli), sulle quali il FC sarebbe più efficace. Questa constatazione è stata confermata, ad esempio, dagli studi di Bitchener et al. (2005) e Frear (2012) che mostrano che il FC ha effetti positivi sugli errori su categorie linguistiche governate da regole grammaticali, più precisamente gli articoli e il participio passato nel primo studio, e i verbi regolari nel secondo, ma non ha effetto sugli errori sulle categorie linguistiche che in inglese sono più idiosincratiche come le preposizioni e i verbi irregolari.

L'altro fattore che influenza la possibilità di elaborare una forma linguistica oggetto di feedback è lo stadio di sviluppo dell'interlingua dell'apprendente. Facendo riferimento all'ipotesi dell'insegnabilità di Pienemann (1984, 1985, 1986, 1989)<sup>609</sup>, l'ordine naturale di acquisizione non può essere modificato dall'insegnamento. L'apprendimento delle strutture è soggetto agli stessi vincoli cognitivi che determinano l'acquisizione non guidata: solo ciò che lo studente è pronto ad acquisire (*developmental readiness*) è «insegnabile». Il feedback correttivo deve quindi essere calibrato in base allo stadio di sviluppo del IL dell'apprendente (*developmentally moderated feedback*), e riguardare le strutture linguistiche che è pronto ad acquisire.

Questo è stato dimostrato, ad esempio da Bettoni e Di Biase (2009), il cui studio mostra che gli studenti del gruppo sperimentale che ricevono un feedback orale calibrato in base al loro stadio di sviluppo (focalizzato solo sulla corrispondenza tra nome e aggettivo) ottengono

<sup>609</sup>Che rinvia a sua volta alla teoria della processabilità dello stesso autore (Pienemann 1998, 2003).

risultati migliori rispetto al gruppo di controllo che riceve un feedback non focalizzato su tutti gli errori prodotti. I primi migliorano l'accuratezza delle strutture focalizzate e passano più rapidamente allo stadio successivo.

## 2.5. Il feedback scritto

Il feedback correttivo può essere fornito in diversi contesti. Ad esempio, a seconda del mezzo utilizzato, possiamo distinguere feedback orale, scritto e telematico. Ci concentreremo qui sul feedback scritto, oggetto di questa tesi.

Nonostante le ricerche sull'acquisizione delle lingue si siano concentrate soprattutto sul feedback orale, il feedback scritto gioca un ruolo altrettanto importante nell'acquisizione linguistica. Mentre il feedback orale interrompe il flusso comunicativo, il feedback sulla produzione scritta è un intervento di *focus on form* meno invadente, poiché gli studenti lo elaborano solo dopo che il significato è stato comunicato (Polio, Fleck & Leder, 1998). Se l'elaborazione in tempo reale del feedback orale può generare un sovraccarico cognitivo, con il feedback scritto gli studenti hanno abbastanza tempo e risorse cognitive per confrontare la loro produzione con la correzione ricevuta, individuare le differenze tra le due (*noticing the gap*) e modificare le proprie ipotesi sul funzionamento della L2. La tabella sottostante sintetizza le principali differenze tra i due tipi di feedback.

Tabella 3: Differenze tra feedback orale e feedback scritto.

Feedback orale	Feedback scritto
L'intento correttivo è più o meno chiaro.	L'intento correttivo è chiaro.
Immediato rispetto alla produzione dell'apprendente.	Differito rispetto alla produzione dell'apprendente
Gli apprendenti sono destinatari del feedback a loro rivolto e ascoltatori del feedback destinato ad altri.	Gli apprendenti sono destinatari del feedback a loro rivolto.
Gli apprendenti sono esposti ad un feedback che non si limita esclusivamente agli errori da loro prodotti.	Ogni apprendente è esposto al feedback sui propri errori.
Si esaurisce in pochi turni di parola	L'apprendente può ritornare sulla correzione e rifletterci con più tempo.
Sfugge alla memorizzazione cosciente.	Può essere memorizzato coscientemente
La sua elaborazione in tempo reale richiede uno sforzo cognitivo più importante.	La sua elaborazione richiede uno sforzo cognitivo meno importante.

Come abbiamo visto nei capitoli precedenti (§ 2.2. e § 2.3) e come confermato da Ferris & Kurzer (2019), una risposta è stata ormai data alla «grande domanda» sull'efficacia del feedback scritto: nelle «giuste condizioni», aiuta gli studenti a migliorare le loro capacità di

scrittura in L2 e ad avanzare nel loro percorso di acquisizione della lingua. Tuttavia, sono ancora necessarie ulteriori ricerche su quali siano queste «giuste condizioni» e gli studi sul feedback scritto dovrebbero, d'ora in poi, concentrarsi sull'analizzare in che modo il FC si rivela efficace e come è meglio fornirlo. Per questo, nei prossimi paragrafi verrà dedicata particolare attenzione: a) alla tecnica correttiva adottata dall'insegnante; b) il modo in cui gli studenti elaborano il feedback ricevuto.

### **2.5.1 Le tecniche di feedback correttivo scritto: la distinzione tra feedback diretto e indiretto**

Tra le varie tecniche utilizzate per fornire feedback correttivo scritto, il feedback diretto e quello indiretto sono i più discussi in letteratura. Il feedback correttivo diretto (FCD) consiste nel riformulare l'errore con la forma corretta, mentre il feedback correttivo indiretto (FCI) indica semplicemente agli studenti la presenza di un errore al quale devono loro stessi trovare una correzione (Ferris, 2010). A questa classificazione generale si possono affiancare ulteriori sottocategorie. Ad esempio, il FCD può includere la semplice riformulazione dell'errore con la forma corretta, o la riformulazione con l'aggiunta di una spiegazione metalinguistica scritta e/o orale. Si può fornire feedback indiretto, invece, sia sottolineando gli errori, sia indicando a margine il numero di errori in una riga o in un paragrafo, sia adottando codici di segnalazione per indicare il tipo di errore commesso (cfr. Bitchener 2008).

Le due tecniche correttive forniscono agli studenti diversi tipi di informazioni. Il feedback diretto è un *input providing strategy* (cfr. Ellis, 2010). Non solo fornisce agli studenti una «evidenza negativa» di ciò che non è corretto nella lingua target, indicando che è stato commesso un errore, ma fornisce loro anche una «evidenza positiva» del funzionamento della L2 tramite la riformulazione dell'errore con la forma corretta. Il feedback indiretto, invece, è una *output pushing strategy* che fornisce solo evidenze negative circa la posizione dell'errore e spinge gli apprendenti a produrre un nuovo output come correzione.

Per quanto riguarda i vantaggi del FCD, Ferris & Roberts (2001) affermano che questa tecnica correttiva è più chiara, specialmente per gli studenti con un basso livello di competenza. Secondo Leki (1991) e Roberts (1999), il FCD fornisce agli studenti informazioni sufficienti per risolvere gli errori più complessi, come le forme idiosincratiche e gli errori sintattici. Bitchener & Knoch (2010) affermano che il FCD fornisce agli studenti le informazioni esplicite necessarie per testare le loro ipotesi sulla L2. Consente inoltre agli apprendenti di interiorizzare immediatamente la correzione, mentre coloro che ricevono FCI non sanno se le soluzioni che hanno trovato sono esatte.

Per quanto riguarda i vantaggi del FCI, alcuni ricercatori (ad esempio Lalande, 1982; Ferris, 1995) sostengono che gli studenti ne traggono maggior beneficio poiché devono impegnarsi in un'elaborazione più approfondita per trovare le soluzioni dei loro errori. Secondo Ferris (2004, 2006), con il FCI, gli studenti devono formulare varie ipotesi sul funzionamento della L2, questa riflessione metalinguistica promuoverebbe l'interiorizzazione della forma corretta. I risultati degli studi che mirano a identificare la tecnica correttiva più efficace non sono concordi: alcuni (ad esempio, Sheen, 2007; Bitchener, 2008; Bitchener & Knoch, 2008; Ellis et al., 2008) dimostrano che il FCD è più efficace mentre altri (ad esempio, Lalande, 1982; Ferris & Helt, 2000; Ferris, 2006), supportano il FCI.

Ciò è in parte dovuto all'adozione di diverse metodologie di ricerca (ad esempio, se lo studio è condotto in classe di lingua o in laboratorio, a seconda della presenza / assenza di un gruppo di controllo, della durata dello studio, dell'operazionalizzazione delle variabili, ecc.) e all'influenza di diversi fattori, come le variabili individuali o contestuali (ad esempio il livello di competenza degli apprendenti, la loro età, la motivazione, il contesto di apprendimento, ecc.) o le variabili linguistiche (ad esempio il tipo di testo da produrre e la sua lunghezza, il tipo di errori da trattare, ecc.). È anche una questione di punti di partenza diversi (Ferris, 2010). In effetti, come accennato in § 2.3, ci sono due principali orientamenti di ricerca sul feedback scritto: gli studi condotti in ottica SLA (*Second Language Acquisition*) che generalmente indagano gli effetti FC sull'acquisizione di una struttura target; e gli studi condotti in prospettiva SLW (*Second Language Writing*) che analizzano gli effetti del FC sulla revisione del testo e sul miglioramento delle capacità di scrittura degli studenti. Sebbene esaminino fenomeni simili, i due orientamenti non si pongono necessariamente le stesse domande e quindi non ottengono le stesse risposte (cfr. Ferris, 2010). Se uno studio mira a trovare la tecnica che facilita l'acquisizione di una data struttura linguistica, il feedback diretto, che è meno ambiguo, si rivela più efficace. Se l'obiettivo della ricerca è individuare la tecnica che aiuta gli studenti a migliorare la loro abilità di scrittura, il feedback indiretto, che incoraggia le capacità di auto-correzione degli studenti, potrebbe essere più utile (cfr. Ferris & Kurzer, 2019).

### **2.5.2 L'elaborazione del feedback scritto**

Al di là della tecnica correttiva adottata dall'insegnante, il modo in cui gli studenti elaborano il feedback, e in particolare il loro livello di coinvolgimento, può influenzarne l'efficacia (cfr. Storch & Wigglesworth 2010).

Il coinvolgimento (*engagement*) è stato così definito da Ellis (2010 : 342) : «come gli studenti



rispondono al feedback che ricevono», ed implica dimensioni cognitive, comportamentali e affettive. Il coinvolgimento cognitivo riguarda l'implicazione psicologica nell'apprendimento e il modo in cui gli studenti reagiscono al feedback, ovvero la profondità di elaborazione o l'uso di operazioni metacognitive per effettuare revisioni adeguate. Il coinvolgimento comportamentale traduce in pratica queste operazioni cognitive e riguarda la condotta degli studenti, ovvero le revisioni effettive o le strategie osservabili che mettono in atto per migliorare l'accuratezza. Infine, il coinvolgimento affettivo si riferisce alle reazioni emotive e agli atteggiamenti degli studenti nei confronti del feedback.

Poiché è difficile osservare direttamente i processi interni che hanno luogo nella mente degli studenti, solo pochi studi hanno indagato questo aspetto (Ellis, 2010) e il coinvolgimento degli studenti con il feedback rimane un'area relativamente poco studiata (Christenson, Reschly & Wylie, 2012). Tuttavia, alcune ricerche dimostrano che il coinvolgimento degli studenti con il FC facilita l'acquisizione della L2 e lo sviluppo della loro abilità di scrittura. Ad esempio, Qi & Lapkin (2001) utilizzano i protocolli di pensiero ad alta voce (*Think Aloud Protocols*) per mettere in relazione il livello di coinvolgimento mostrato dagli apprendenti durante l'elaborazione del feedback con l'assimilazione di quest'ultimo. Le ricercatrici distinguono due atteggiamenti diversi in risposta alla correzione: il *noticing* superficiale (*perfunctory noticing*) e il *noticing* sostanziale (*substantive noticing*). Il primo si riferisce a quando gli apprendenti si limitano a una semplice presa d'atto della correzione mentre il secondo a quando gli studenti si soffermano a riflettere sulla correzione e mostrano di averla compresa. L'esito della sperimentazione mostra che il secondo atteggiamento produce risultati migliori nelle successive produzioni scritte. Analizzando le interazioni tra gli studenti durante l'elaborazione del feedback, Storch & Wigglesworth (2010) identificano le verbalizzazioni che hanno per oggetto i fenomeni linguistici (*Language Related Episodes, LRE*) e distinguono tra *LRE* a basso livello di coinvolgimento, in cui gli studenti si limitano a leggere la correzione ricevuta, e *LRE* ad alto coinvolgimento, in cui invece discutono del feedback e producono commenti o proposte di risoluzione. Anche queste due studiose concludono che esiste una relazione positiva tra livello di coinvolgimento mostrato e l'assimilazione della correzione. Il coinvolgimento durante l'elaborazione del feedback, quindi, sembra essenziale per «*to unlock feedback's benefits*<sup>610</sup>» (cfr. Zhang & Hyland, 2018).

In ogni caso, differenze individuali potrebbero influenzare il modo in cui gli studenti reagiscono al FC (cfr. Ferris et al., 2013; Zhang & Hyland, 2018). Queste differenze sono collegate alle dimensioni sociali e cognitive del coinvolgimento e potrebbero essere

610 « Sbloccare i benefici del feedback .» (Nostra traduzione)

influenzate da diversi fattori, come il contesto istituzionale della classe (Lee, 2008), il livello di competenza degli studenti (Qi & Lapkin, 2001; Zheng & Yu, 2018) e la motivazione, gli obiettivi e le convinzioni, che sono modellati dal loro background linguistico e dalla loro precedente esperienza (Goldstein, 2006; Storch & Wigglesworth 2010; Han, 2017).

Per concludere, visto il gran numero di variabili coinvolte la vera domanda non è tanto: «qual è la tecnica più efficace?» ma piuttosto: «in quali condizioni una tecnica è più efficace di un'altra?». A tal fine, negli studi futuri sarebbe necessario definire chiaramente quali variabili vengono analizzate e monitorare e valutare il loro impatto sull'elaborazione e l'assimilazione del feedback da parte degli studenti.

## Capitolo 3

### Obiettivi dello studio e ipotesi di partenza

Il quadro teorico sull'errore (capitolo 1) e sul feedback (capitolo 2) che abbiamo tracciato nei capitoli precedenti ci ha permesso di definire meglio gli obiettivi e le variabili coinvolte nel nostro studio (§ 3.1) e di formulare alcune ipotesi di partenza (§ 3.2). Tali elementi saranno presentati in questo terzo capitolo che deriva dai primi due e rappresenta la logica conclusione della prima parte della tesi.

#### 3.1. Obiettivi dello studio

Nel capitolo precedente abbiamo visto che due filoni di ricerca principali (*SLW* e *SLA*) si sono interessati al FC scritto con obiettivi diversi : rispettivamente esaminare gli effetti del FC sulla revisione del testo e sul miglioramento dell'abilità di scrittura degli studenti e osservarne gli effetti sull'acquisizione di alcune forme linguistiche in L2. Riteniamo che i due obiettivi non si escludano necessariamente a vicenda, per questo nel nostro studio puntiamo ad osservare gli effetti del FC tanto sulla riscrittura dello stesso testo che sulle successive produzioni scritte e orali a medio termine.

Gli studi precedenti condotti sull'inglese L2 mostrano che il FC scritto può avere effetti positivi sul miglioramento delle capacità di scrittura degli apprendenti e sull'acquisizione linguistica (cfr. Capitolo 2), tuttavia, almeno a nostra conoscenza, pochi studi sono stati condotti sull'italiano L2/LS. Pertanto, la nostra ricerca mira a confermare gli effetti positivi del FC sull'acquisizione dell'italiano come lingua straniera.

Inoltre, come abbiamo visto al capitolo 2, ulteriori ricerche sono necessarie per comprendere meglio in che modo il FC si rivela efficace e come è meglio fornirlo. Per questo motivo, nel nostro studio è stata prestata particolare attenzione a :

- la tecnica correttiva adottata dall'insegnante, confrontando gli effetti del feedback diretto e del feedback indiretto;
- la maniera in cui gli studenti elaborano il feedback ricevuto.

Per riassumere, il nostro studio punta ad comparare gli effetti del feedback correttivo scritto, diretto e indiretto, sulla riscrittura del testo e sull'acquisizione dell'italiano LS e, allo stesso tempo, ad osservare l'impatto della maniera in cui gli studenti elaborano il feedback ricevuto sulla sua efficacia. Le domande di ricerca che rappresentano il filo conduttore del nostro studio sono:

1a) Quali sono gli effetti del feedback, diretto o indiretto, sulla riscrittura del testo?

1b) Quale tecnica correttiva è più efficace?

2 a) Quali sono gli effetti della maniera in cui gli apprendenti elaborano il feedback durante la revisione del testo sulla sua riscrittura?

2b) Qual è la relazione tra il tipo di feedback ricevuto e la maniera in cui gli studenti lo elaborano?

3 a) Quali sono gli effetti del feedback, diretto o indiretto, sulle successive produzioni scritte e orali degli apprendenti?

3 b) Quale tecnica correttiva è più efficace?

4) Quali sono gli effetti del feedback diretto e del feedback indiretto a seconda del tipo di errore trattato?

### **3.2. Ipotesi di partenza**

Il quadro teorico dei due capitoli precedenti ci ha permesso di formulare una serie di ipotesi di partenza relative alle domande di ricerca in § 3.1 :

- **Effetti del feedback sulla riscrittura**

**Ipotesi 1a:** sulla base dei risultati di studi precedenti sull'inglese L2 (cfr. capitolo 2), possiamo supporre che il feedback correttivo aiuti gli studenti a rivedere efficacemente il loro testo e a correggere gli errori prodotti nella riscrittura dello stesso testo.

**Ipotesi 1b:** il feedback indiretto, che non fornisce la correzione ma richiede un impegno attivo da parte degli studenti per auto-correggersi, potrebbe essere più efficace in questa fase. D'altra parte, il feedback diretto, che fornisce la soluzione immediata all'errore commesso, potrebbe non coinvolgere gli studenti. È quindi possibile che durante la fase di riscrittura non ricordino più il feedback ricevuto.

- **L'elaborazione del feedback**

**Ipotesi 2a:** sulla base degli studi precedenti (Qi & Lapkin, 2001 ; Storch & Wiggesworth, 2010), supponiamo che il modo in cui gli studenti elaborano il feedback

influisca sulla riscrittura del testo e che un alto livello di coinvolgimento porti a risultati migliori.

**Ipotesi 2b:** dal momento che le due tecniche correttive forniscono agli apprendenti informazioni diverse, possiamo ipotizzare che attivino meccanismi di elaborazione differenti. La tecnica indiretta, che non fornisce la soluzione immediata all'errore, richiederebbe una maggiore riflessione da parte degli studenti. Il feedback diretto potrebbe invece aiutare gli studenti a comprendere meglio l'errore commesso.

- **Effetti del feedback sulle successive produzioni scritte e orali degli apprendenti**

**Ipotesi 3a:** per le ragioni spiegate in §2.2, possiamo ipotizzare che il feedback correttivo scritto produca un miglioramento dell'accuratezza nelle successive produzioni scritte e orali degli apprendenti.

**Ipotesi 3b:** per le stesse ragioni riportate in 1b e 2b, riteniamo che il feedback indiretto, che porta gli apprendenti a impegnarsi maggiormente nell'elaborazione del FC, potrebbe rivelarsi più efficace anche sulle successive produzioni scritte e orali degli apprendenti.

- **Effetti del feedback secondo il tipo di errore trattato**

**Ipotesi 4:** il feedback indiretto potrebbe rivelarsi più efficace sugli errori «trattabili» (cfr. § 2.4) su elementi linguistici governati da regole grammaticali, e per il consolidamento di strutture (parzialmente) acquisite o in corso di acquisizione. In questi casi, gli studenti potrebbero facilmente risalire alla regola della L2 per trovare autonomamente la soluzione agli errori prodotti. D'altra parte, il feedback diretto potrebbe essere più efficace per il trattamento degli errori che interessano le strutture cosiddette «non trattabili» perché più idiosincratiche, o che sono al di sopra del livello di competenza degli apprendenti e che, di conseguenza, non potrebbero essere corretti autonomamente dagli studenti.

Per verificare queste ipotesi abbiamo condotto uno studio sperimentale che sarà presentato nei prossimi capitoli.

## Capitolo 4

### La pre-indagine: presentazione del contesto di sperimentazione e del campione di riferimento

Durante l'anno scolastico 2016-2017 ho svolto l'attività di assistente di lingua italiana al liceo Victor Louis di Bordeaux dove mi sono state assegnate due classi dell'ultimo anno che seguivano il corso di italiano come LV3<sup>611</sup>. È in queste due classi che è stata condotta la sperimentazione. Le due classi avevano sempre avuto la stessa insegnante di italiano (Mme De Nardi) e seguivano esattamente lo stesso programma, quindi erano perfettamente assimilabili. La prima classe (A) era composta da diciotto alunni, la seconda classe (B) da sedici alunni. Il nostro campione era quindi inizialmente costituito dai trentaquattro alunni di queste due classi. Tuttavia, otto studenti (cinque della classe A e tre della classe B) non hanno presenziato a tutte le fasi della sperimentazione. Di conseguenza, li abbiamo esclusi dal campione di riferimento.

Il design sperimentale ha previsto due fasi fondamentali per garantirne la validità e permetterci di costituire un corpus di dati affidabile e coerente: la pre-indagine, di cui parleremo in questo capitolo, e l'indagine stessa. La pre-indagine ci ha consentito di raccogliere delle informazioni sul contesto in cui si svolge la sperimentazione e sulle caratteristiche degli informanti. A tal fine, abbiamo previsto

- una fase di osservazione della classe per osservare le caratteristiche del contesto e identificare i fattori che possono influenzare l'efficacia del feedback;
- un questionario per conoscere il profilo biografico e linguistico degli apprendenti.

#### 4.1. L'osservazione della classe

L'osservazione è un metodo di raccolta di dati qualitativi che consiste nel descrivere nel dettaglio gli elementi osservati per acquisire una comprensione più approfondita del contesto di apprendimento della L2, degli attori (insegnante e apprendenti) coinvolti e della loro relazione. Diversi tipi di osservazioni, più o meno strutturate, sono possibili. Per i nostri scopi abbiamo ritenuto sufficiente prendere appunti utilizzando una griglia di analisi (cfr. annessi) da noi realizzata focalizzando alcuni elementi specifici. Questi elementi sono stati selezionati sulla base delle informazioni che abbiamo ritenuto rilevanti per gli obiettivi della nostra ricerca, ovvero: il contesto (luogo, frequenza, orari) del corso; l'insegnante (statuto sociolinguistico, ruoli e strategie); le attività svolte in classe (attività di

611 Langue Vivante 3 = terza lingua straniera.

comprensione/produzione orale/scritta, attività sugli elementi linguistici come la grammatica, il lessico, ecc.); il materiale didattico utilizzato (il manuale e il materiale complementare); la correzione degli errori (tecniche e focus del feedback), gli apprendenti (comportamenti e partecipazione in classe).

L'osservazione della classe ci ha permesso di fare alcune constatazioni importanti ai fini della nostra sperimentazione, ovvero :

- **il contesto del corso e la sua frequenza.** Gli apprendenti studiano l'italiano come LS in un contesto istituzionale con una frequenza di 2:30 ore a settimana. Le caratteristiche di questo contesto<sup>612</sup> potrebbero influenzare negativamente la motivazione degli studenti e rallentare il loro progresso nell'apprendimento.
- **il livello di competenza degli apprendenti.** Gli studenti hanno acquisito il livello A1 e sono in procinto di acquisire il livello A2. È questo livello che abbiamo preso come riferimento per la progettazione dei test somministrati per la raccolta dei dati e per l'analisi.
- **le abitudini di apprendimento degli informanti.** Abbiamo osservato che gli studenti sono abituati a lavorare in coppia soprattutto per le attività di produzione. Ciò ha confermato la nostra scelta di questa modalità di lavoro nella fase di trattamento con il feedback.
- **attività svolte in classe.** Gli studenti sono più abituati a esprimersi oralmente che per iscritto. Il fatto che la nostra sperimentazione sia incentrata sulla produzione scritta potrebbe quindi rappresentare una difficoltà. Una certa importanza è data alla grammatica e gli studenti sono abituati all'uso del metalinguaggio, sebbene sia un metalinguaggio semplice e adattato al loro livello. Sono quindi questi stessi termini, che gli apprendenti conoscono e che non pongono problemi di comprensione, che abbiamo utilizzato per fornire indicazioni sul tipo di errore prodotto nel gruppo che

612 La carenza di esposizione alla L2 potrebbe rallentare la velocità di apprendimento. Inoltre, la carenza di opportunità per praticare la L2 al di fuori della classe può comportare una diminuzione della motivazione degli studenti (Klein, 1989) dovuta al fatto che questi ultimi non hanno esigenze di comunicazione concrete e immediate. Poiché l'apprendimento dell'italiano avviene in un contesto istituzionale e formale come la scuola, gli studenti sono in un certo senso obbligati a imparare la lingua per portare a termine il loro percorso di studi. Questo fattore motivazionale è, secondo Klein (*op. cit.*), abbastanza debole e raramente funziona in modo indipendente per avviare il processo di acquisizione. Inoltre, in questo contesto si segue un programma prestabilito dall'istituto e non ci si concentra sull'analisi dei bisogni concreti e degli interessi specifici degli studenti. Ciò potrebbe influire negativamente sulla loro motivazione. La motivazione degli apprendenti ad imparare l'italiano in questo contesto sarà quindi prevalentemente estrinseca, ovvero basata su fattori esterni come, ad esempio, il desiderio di ottenere buoni voti, di ottenere un diploma, ecc. Tuttavia, una motivazione che possiamo qualificare come intrinseca, vale a dire relativa a fattori interni, come il piacere, la curiosità o l'interesse per la L2, potrebbe provenire dalle attitudini personali di alcuni studenti.

riceve il feedback indiretto. Nessuna attività di concettualizzazione e riflessione sul funzionamento della L2 è stata proposta durante le nostre osservazioni. Gli studenti potrebbero quindi non avere familiarità con questo tipo di attività. Ciò potrebbe rappresentare una difficoltà, soprattutto nella fase in cui gli studenti devono elaborare il feedback ricevuto.

- **abitudini degli apprendenti rispetto al feedback correttivo.** La tecnica più utilizzata dall'insegnante è quella diretta, il che potrebbe rappresentare un vantaggio per il gruppo che riceve questo tipo di feedback. Tuttavia, nel loro percorso di apprendimento, gli studenti sono già stati esposti alle due tecniche correttive, diretta e indiretta. Pertanto, neanche gli apprendenti che ricevono FC indiretto dovrebbero incontrare particolari difficoltà.
- **partecipazione degli apprendenti.** Alcuni studenti partecipano più attivamente di altri. Ciò potrebbe essere dovuto a un livello di competenza più avanzato rispetto agli altri, alla loro motivazione o alla loro personalità. Informazioni più dettagliate su questi elementi sono state raccolte attraverso il questionario, i cui risultati saranno presentati nel prossimo paragrafo.

#### **4.2. Il questionario**

Il questionario che abbiamo somministrato agli apprendenti ci ha permesso di raccogliere alcune informazioni più dettagliate sul loro profilo biografico (sesso ed età) e linguistico (LM, altre lingue nel loro repertorio verbale, ecc.) e sul loro percorso di apprendimento dell'italiano (durata, contesto di apprendimento, frequenza di utilizzo, livello di competenza, motivazione, ecc).

Abbiamo così potuto constatare che il campione di riferimento è composto da undici ragazzi e quindici ragazze, di età compresa tra i 16 e i 17 anni. Sono tutti francofoni e il francese è la loro lingua madre. Due studenti (Ricardo e Carla) sono bilingui francese e portoghese, altri due (Araik e Meherik) sono bilingui francese e armeno, uno studente (Bassirou) è bilingue francese e senegalese. Tutti gli informanti studiano l'inglese come LV1 (prima lingua straniera) dalla scuola elementare (da dieci anni e mezzo). Alcuni studenti hanno scelto lo spagnolo come LV2 (seconda lingua straniera) mentre altri hanno scelto il tedesco. La maggior parte degli apprendenti studia la LV2 dalla scuola media (da quattro anni e mezzo) e tre studenti dal liceo (da due anni e mezzo). Gli informanti affermano di aver appreso sia la LV1 che la LV2 a scuola, quindi in un contesto formale.



Per quanto riguarda l'apprendimento dell'italiano, tutti gli studenti riferiscono di averlo imparato a scuola, tranne uno (Lino, il cui padre è italiano) che afferma di averlo imparato anche a casa. La maggior parte degli informanti lo studia dal primo anno di liceo, quindi da due anni e mezzo, ad eccezione di tre apprendenti (Marine, Louane e Inès) che lo studiano dalla scuola media (quattro anni e mezzo) e di Lino che lo studia da un anno e mezzo

Tredici studenti dicono di amare molto l'italiano, a cinque piace moltissimo e a otto piace un po'. Possiamo quindi presumere che gli studenti a cui piace molto o moltissimo siano più motivati nell'apprendimento di questa lingua. Lo stesso vale per i dodici studenti che pensano che l'italiano sarà loro utile in futuro per vivere in Italia (uno studente), trascorrere le vacanze (sei studenti) o lavorare (cinque studenti). Sette studenti pensano che l'italiano non gli servirà in futuro e sette non lo sanno.

La maggior parte degli studenti (24) afferma di usare l'italiano solo raramente, mentre due studenti (Marine e Alexie che hanno un corrispondente italiano) affermano di usarlo spesso. Quasi tutti gli studenti usano l'italiano solo in classe, quindi in una situazione formale, tranne i due studenti che hanno un corrispondente italiano e Lino che lo usa anche con suo padre. Gli studenti trovano difficili le attività di produzione orale e scritta mentre le attività di ascolto e lettura sono generalmente considerate più facili. Infine, i risultati del questionario hanno confermato che il campione è abbastanza omogeneo in termini di livello di competenza linguistica: la maggior parte del gruppo, in particolare gli studenti che studiano italiano dal secondo anno (più Lino), ha un livello A1.2, vicino al livello A2; i tre studenti che hanno studiato l'italiano dalle scuole medie hanno un livello più avanzato corrispondente al livello A2.2 del QCER.

Per concludere, la pre-indagine qui discussa ci ha permesso, attraverso un approccio qualitativo e osservativo, di raccogliere dati preliminari sul contesto di insegnamento della lingua e sul profilo biografico e linguistico degli apprendenti. Questi dati descrittivi rappresentano la base su cui abbiamo calibrato l'intervento didattico che sarà presentato nel prossimo capitolo.

## Capitolo 5

### Metodologia d'indagine

In questo capitolo presentiamo il design sperimentale che ci ha permesso di raccogliere il corpus di dati su cui si basa la nostra analisi.

#### 5.1. Il design dell'esperimento

Il design sperimentale è stato realizzato prendendo a modello alcuni studi abbastanza recenti sul FC correttivo (Storch& Wigglesworth, 2010; Bitchener, 2008; Bitchener et Knoch, 2008, 2010a, 2010b; Ellis et al., 2008; Ferris, 2012; Karim& Nassaji, 2018). Inanzitutto abbiamo suddiviso gli apprendenti in tre gruppi:

- un gruppo che ha ricevuto feedback diretto (GFD) tramite riformulazione dell'errore con la forma corretta;
- un gruppo che ha ricevuto feedback indiretto (GFI) tramite indicazione con un simbolo del tipo di errore prodotto;
- un gruppo di controllo (GC) che non ha ricevuto feedback.

In seguito il design sperimentale ha previsto le seguenti fasi :

- un pre-test che ha avuto luogo venerdì 6 gennaio 2017. Gli apprendenti hanno effettuato, individualmente, una produzione scritta e una produzione orale a partire da uno stimolo visivo (una storia per immagini);
- una fase di trattamento con il feedback che si è svolta tra il venerdì 13 gennaio e il venerdì 3 febbraio (4 settimane) e ha previsto due sessioni (A e B)<sup>613</sup>, ognuna composta da due incontri :
  - nel primo incontro della sessione A gli apprendenti hanno lavorato in coppia<sup>614</sup> per scrivere una storia a partire da un titolo di giornale (testo A).

613 Abbiamo deciso di prolungare, per quanto possibile, il trattamento con il FC, perché, come spiegano Karim e Nassaji (2018), un singolo episodio di trattamento con il FC non è sufficiente ed un'esposizione prolungata al feedback è necessaria per osservare i suoi effetti sullo sviluppo dell'IL degli apprendenti.

614 La scelta di far lavorare gli apprendenti in coppia ci ha permesso di esaminare come elaborano la correzione osservando la loro interazione mentre discutono del feedback ricevuto. Questo ci è sembrato uno strumento più naturale per analizzare l'elaborazione FC rispetto ai protocolli di pensiero ad alta voce, che richiedono agli studenti di verbalizzare i loro pensieri durante l'elaborazione, rischiando di provocare un sovraccarico cognitivo. Inoltre, lavorare in coppia corrisponde a una pratica normalmente adottata dall'insegnante (cfr. § 4.1.) e percepita come più naturale e motivante dagli studenti.

- il secondo incontro della sessione A ha avuto luogo la settimana successiva. Dopo aver ricevuto feedback, diretto o indiretto in funzione del gruppo di appartenenza, su tutti gli errori prodotti<sup>615</sup>, gli apprendenti hanno prima rivisto il testo. Poi, hanno restituito la copia con il feedback e hanno ricevuto una copia del loro testo originale senza correzioni. Hanno quindi dovuto riscriverlo cercando di correggere gli errori. Gli apprendenti del gruppo di controllo hanno semplicemente rivisto e riscritto il testo A, senza ricevere feedback. Questa fase è stata registrata per poter analizzare le riflessioni degli studenti durante l'elaborazione del FC e la riscrittura del testo.
- Nel primo incontro della sessione B, gli apprendenti hanno lavorato in coppia per scrivere una storia a partire da un cartone animato che avevano precedentemente visto in classe.
- Nel secondo incontro della sessione B, come nella sessione A, dopo aver ricevuto le correzioni, gli apprendenti dei gruppi sperimentali hanno rivisto e riscritto il testo B in coppia. Gli apprendenti del GC hanno semplicemente rivisto e riscritto il testo. L'incontro è stato registrato.
- Un post test immediato che ha avuto luogo il venerdì 10 febbraio, ovvero la settimana successiva alla fine del trattamento. Come il pre-test ha previsto una produzione scritta e una produzione orale individuale a partire da uno stimolo visivo (storia per immagini).
- Un post-test differito sei settimane dopo la fine del trattamento<sup>616</sup>, ovvero il venerdì 17 marzo. Gli apprendenti hanno effettuato individualmente una produzione scritta e una produzione orale a partire da una storia per immagini.

615 Abbiamo deciso di fornire feedback non focalizzato su tutti gli errori prodotti dagli apprendenti in modo da poterne osservare gli effetti su varie tipologie di errori (cfr. domanda di ricerca n°4). Infatti, anche se alcuni studi SLA (ad esempio, Bitchener et al. 2005; Bitchener, 2008; Bitchener & Knoch, 2008; 2009; 2010), hanno dimostrato che il feedback focalizzato su alcune strutture è efficace per l'acquisizione delle strutture oggetto di correzione, crediamo che, sapere che il FC è efficace per l'acquisizione di una o due strutture preselezionate, sarebbe di scarso interesse per gli insegnanti il cui obiettivo è migliorare l'accuratezza degli studenti in generale e non il loro uso di una specifica forma target.

616 Abbiamo deciso di non superare l'intervallo di sei settimane tra la fine del trattamento e il post-test differito, oltre che per motivi legati alla scadenza del nostro contratto come assistente di lingua, perché, più lungo è l'intervallo, più altri fattori (come il proseguire delle lezioni di italiano, l'esposizione aggiuntiva alla L2, ecc.) influiscono sullo sviluppo dell'interlingua degli apprendenti. Questo sviluppo diventa quindi indipendente dalla sperimentazione in atto e dal trattamento a cui sono stati esposti gli informanti.

## 5.2. Il corpus di riferimento

Questo protocollo di indagine ci ha permesso di raccogliere un corpus di dati scritti e orali che, anche se la durata temporale dell'esperimento non è stata molto lunga, possono essere qualificati come longitudinali. Infatti i dati raccolti ci hanno permesso di osservare lo stato e l'evoluzione dell'interlingua degli apprendenti nelle diverse fasi dell'esperimento (dal pre-test al post-test differito). In particolare, il corpus contiene :

- settantatré testi individuali prodotti dagli studenti durante il pre-test (Produzione scritta 1, PS1), il post-test immediato (Produzione scritta 2, PS2) e il post-test differito (Produzione scritta 3, PS3);
- Settantatré registrazioni audio della durata di 101 minuti delle produzioni orali del pre-test (Produzione orale 1, PO1), del post-test immediato (Produzione orale 2, PO2) e del post-test differito (Produzione orale 3, PO3);
- trenta testi scritti a coppie dagli apprendenti durante il primo incontro delle due sessioni di trattamento (Testo A e Testo B, TA e TB);
- venticinque registrazioni delle interazioni tra gli apprendenti durante le revisioni del testo effettuate nel secondo incontro delle due sessioni di trattamento (Revisione A e Revisione B, Rev. A e Rev. B) ;
- trenta riscritture (eseguite durante il secondo incontro delle due sessioni di trattamento) dei testi scritti durante il primo incontro (Riscrittura A e Riscrittura B, RA e RB).

L'analisi di questi dati ci permetterà di rispondere alle domande di ricerca e verificare le ipotesi formulate al capitolo 3.

## Capitolo 6

### Metodologia di analisi

Diverse procedure, qualitative e quantitative, sono state adottate per analizzare i dati raccolti.

Un'analisi quantitativa è stata effettuata per osservare:

- gli effetti del feedback diretto e indiretto sulla riscrittura;
- gli effetti del feedback diretto e indiretto sulla produzione di nuovi testi scritti e orali nel post-test immediato e differito;
- gli effetti delle due tecniche correttive secondo la categoria di errore.

Questa analisi è essenzialmente comparativa in quanto ha lo scopo di confrontare, da un lato, i risultati dei gruppi sperimentali che hanno ricevuto il feedback correttivo diretto e indiretto con i risultati del gruppo di controllo che non ha ricevuto alcun feedback; dall'altro, i risultati del gruppo che ha ricevuto feedback diretto con quelli del gruppo che ha ricevuto feedback indiretto, al fine di identificare la tecnica correttiva più efficace per il miglioramento dell'accuratezza delle produzioni degli apprendenti.

Un'analisi, sia qualitativa che quantitativa, è stata condotta sull'elaborazione della correzione da parte degli apprendenti nella fase di revisione e riscrittura del testo (cfr. § 5.1). Tramite questa analisi abbiamo osservato l'impatto del livello di coinvolgimento mostrato dagli apprendenti sull'assimilazione del feedback.

Infine, per meglio interpretare i risultati relativi alla performance dei tre gruppi, e per analizzare più nel dettaglio gli effetti delle due tecniche correttive, abbiamo realizzato tre casi di studio su una coppia di studenti per ogni gruppo. Abbiamo quindi analizzato quantitativamente e qualitativamente i loro profili biografici e linguistici, le loro produzioni, gli errori prodotti, il loro impegno nella revisione del testo e i loro risultati nella riscrittura e nei post-test.

Di seguito, mostreremo la procedura d'analisi adottata per rispondere ad ogni domanda di ricerca (cfr. §3.1.)

#### 6.1. Domanda di ricerca n°1

Per analizzare gli effetti del FC sulla riscrittura del testo abbiamo innanzitutto identificato, secondo la procedura descritta al capitolo 1, gli errori prodotti dagli apprendenti dei tre gruppi nel testo A (TA). In seguito, per ogni gruppo, abbiamo osservato quanti di questi errori, sono stati corretti nella riscrittura A (RA) e calcolato la loro percentuale. La stessa procedura è

stata seguita per confrontare il TB con la RB. Abbiamo quindi paragonato tra loro i risultati, dei tre gruppi.

Infine, è stato effettuato il test del chi quadrato ( $\chi^2$ ) per verificare la significatività dei risultati dal punto di vista statistico.

## 6.2. Domanda di ricerca n°2

Per osservare la maniera in cui gli apprendenti hanno elaborato il feedback, abbiamo analizzato le registrazioni delle loro interazioni durante la revisione e riscrittura del testo avvenute nel secondo incontro delle due sessioni di trattamento.

Per analizzare il coinvolgimento mostrato dagli apprendenti in questa fase, abbiamo identificato i *Language Related Episodes (LRE)* prodotti, ovvero gli episodi che avevano per oggetto dei fenomeni linguistici. Abbiamo inoltre identificato anche gli episodi di :

- *Noticing* dell'errore (LRE-N), come nell'esempio:

Esempio (1)<sup>617</sup>

1 Jos : *dall'albero*<sup>618</sup> (.) j'ai fait une faute

- Commenti (LRE-C): quando gli studenti producono commenti metalinguistici sull'elemento oggetto di correzione, come nell'esempio sottostante:

Esempio (2)<sup>619</sup>

1 Juli : *un abito*<sup>620</sup> (.) abito c'est masculin faut pas mettre l'apostrophe

- Discussione (D): quando gli studenti scambiano più turni di parola sul fenomeno linguistico in oggetto. Come nell'esempio seguente:

Esempio (3)<sup>621</sup>

1 Juli : deux l apostrophe *inizio* (.) 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 al (.) a l  
8 Jule : oui t'as raison  
9 Juli : on va tester

Per cercare di misurare il coinvolgimento in modo più oggettivo, abbiamo assegnato dei punti a ciascun tipo di LRE. Abbiamo quindi attribuito 1 punto per ogni *LRE* e abbiamo aggiunto 0,5

617 Esempio estratto dalla revisione B della coppia 1 (GFD).

618 L'apprendente aveva fatto un errore nell'ortografia (\*nel' albero) della preposizione *nel*.

619 Esempio estratto dalla revisione A della coppia 5 (GFI).

620 Gli apprendenti avevano scritto \**un'abito*.

621 Esempio estratto dalla revisione A della coppia 5 (GFI).

punti per ogni episodio di *Noticing* (N), Commenti (C) e Discussione (D). La tabella 4 mostra i diversi tipi di LRE che sono stati identificati nel corpus e il punteggio assegnato.

*Tabella 4: Classificazione dei LRE e punti assegnati.*

<b>Tipo di LRE</b>	<b>Punti</b>
LRE	1
LREN	1,5
LRED	1,5
LREC	1,5
LRECD	2
LRENC	2
LREND	2
LRENC D	2,5

Abbiamo così potuto assegnare ad ogni coppia di apprendenti un punteggio relativo al loro livello di coinvolgimento per ciascuna delle due sessioni di revisione e riscrittura del testo. Su questa base, abbiamo suddiviso le revisioni eseguite dalle coppie in: revisioni in cui gli apprendenti hanno mostrato un alto livello di coinvolgimento e revisioni in cui hanno mostrato un basso livello di coinvolgimento. Per farlo, abbiamo calcolato la media tra i punteggi ottenuti dalle quindici coppie di studenti. Le coppie che hanno ottenuto un punteggio inferiore alla media sono state considerate coppie che hanno mostrato un basso livello di coinvolgimento nella revisione, le coppie che hanno ottenuto un punteggio superiore alla media del gruppo sono state considerate coppie che hanno mostrato un alto livello di coinvolgimento.

Per analizzare la relazione tra il modo in cui gli studenti rivedono il testo e i risultati nella riscrittura, abbiamo confrontato i risultati della riscrittura (in termini di percentuale di errori corretti) degli studenti che hanno mostrato un alto livello di coinvolgimento nella revisione con quelli degli apprendenti che hanno mostrato un basso livello di coinvolgimento. Abbiamo così individuato il gruppo che aveva ottenuto i migliori risultati nella riscrittura.

Infine, è stato effettuato il test del  $\chi^2$  per verificare la significatività dei risultati dal punto di vista statistico.

Per osservare la relazione tra il tipo di feedback ricevuto e la maniera in cui gli studenti elaborano il testo, abbiamo effettuato un'analisi qualitativa descrivendo i comportamenti degli apprendenti dei tre gruppi durante la revisione del testo.

### **6.3. Domanda di ricerca n°3**

Per osservare gli effetti del feedback sulle successive produzioni scritte e orali degli apprendenti, abbiamo identificato, secondo la procedura illustrata al capitolo 1, gli errori prodotti dagli apprendenti nel pre-test e nei due post-test scritti e orali.

Per ogni gruppo abbiamo calcolato la percentuale di errori su numero di parole prodotte nel pre-test scritto (%ErrPS1) e nel post-test immediato scritto (%ErrPS2). Abbiamo poi calcolato la variazione percentuale tra i due momenti (Var%PS1-PS2) e osservato se la percentuale di errore aumentava o diminuiva, e quindi se si era verificato un miglioramento dell'accuratezza nel post-test. Lo stesso calcolo è stato effettuato per confrontare i risultati di ogni gruppo nel pre-test scritto con quelli del post-test differito scritto e per confrontare i risultati del pre-test orale con i risultati del post-test immediato e differito orale. Abbiamo infine confrontato tra loro i risultati dei tre gruppi. A causa del numero esiguo di apprendenti non abbiamo potuto realizzare alcun test statistico per verificare la significatività dei risultati in quanto l'esito non sarebbe stato attendibile.

### **6.4. Domanda di ricerca n°4**

Per analizzare gli effetti del feedback secondo il tipo di errore, abbiamo analizzato gli errori prodotti dagli apprendenti dei gruppi sperimentali seguendo la procedura illustrata al capitolo 1. Abbiamo quindi individuato tre macro-categorie di errori : morfosintassi (MS) ; lessico (L) e ortografia (O). Abbiamo poi calcolato :

- la percentuale di errori di ogni categoria che sono stati corretti nella RA e nella RB ;
- la variazione percentuale degli errori di ogni categoria tra pre-test e post-test immediato e differito scritto e orale.

Abbiamo quindi confrontato tra loro i risultati del GFD e del GFI.

### **6.5. Gli studi di caso**

Negli studi di caso è stata condotta un'analisi più dettagliata sulle produzioni di una coppia di apprendenti per ciascun gruppo. Per quanto riguarda la fase di trattamento, abbiamo messo in relazione: 1) gli errori presenti nei testi prodotti a coppie, 2) come sono state elaborate le correzioni di questi errori nella revisione del testo e 3) se sono stati corretti o no nella riscrittura. Per quanto riguarda le produzioni individuali, utilizzando l'approccio psicolinguistico e pedagogico all'analisi degli errori presentato nel capitolo 1 e utilizzando la griglia di Pallotti (2017, in annesso), abbiamo analizzato l'interlingua delle studenti nei tre test (pre-test, post-test immediato e post-test differito). Abbiamo quindi osservato se si sono



verificati progressi in seguito al trattamento con il feedback. Particolare attenzione è stata dedicata agli errori sulle preposizioni, forme considerate «non trattabili» perché più idiosincratiche, e agli errori sulle concordanze di genere e numero, forme ritenute trattabili perché rette da regole grammaticali (cfr § 2.4).

Per concludere, nel nostro studio abbiamo adottato un approccio metodologico combinato sia qualitativo e osservativo che quantitativo e sperimentale. Questo approccio ci è sembrato necessario per avere, per quanto possibile, una visione esaustiva del fenomeno analizzato e per raccogliere e analizzare dati di natura diversa ma complementari.

I risultati dell'analisi effettuata seguendo le procedure qui descritte saranno presentati nei prossimi capitoli.

## Capitolo 7

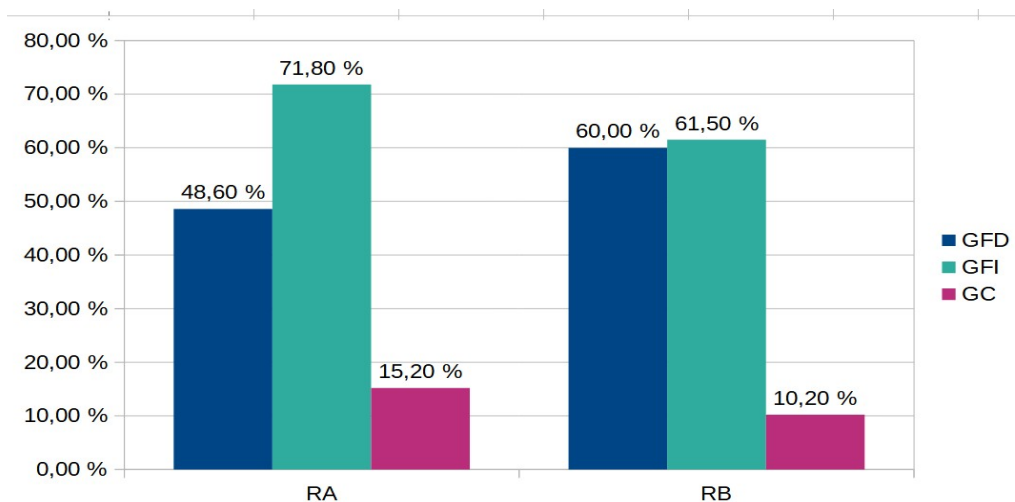
### Risultati dei tre gruppi

In questo capitolo presenteremo i risultati dei tre gruppi (GFD, GFI e GC) nelle varie fasi della sperimentazione. Le domande di ricerca costituiranno il filo conduttore per la presentazione dei risultati ottenuti.

#### 7.1. Domanda di ricerca n°1

Il grafico 1 mostra i risultati dei tre gruppi nella riscrittura A (RA) e nella riscrittura B (RB).

*Grafico 1: Risultati dei tre gruppi nelle riscritture A e B.*



Nella RA, la percentuale di errori corretti dai due gruppi sperimentali (48,60% per il GFD e 71,80% per il GFI) è superiore a quella del gruppo di controllo (15,10%). Il GFI ha corretto una percentuale di errori maggiore rispetto al GFD. Il test del chi quadrato ha rivelato differenze significative tra il GFD e GFI ( $p = 0,008$ ); tra GFD e GC ( $p = 0,001$ ); e tra GFI e GC ( $p = 0,001$ ).

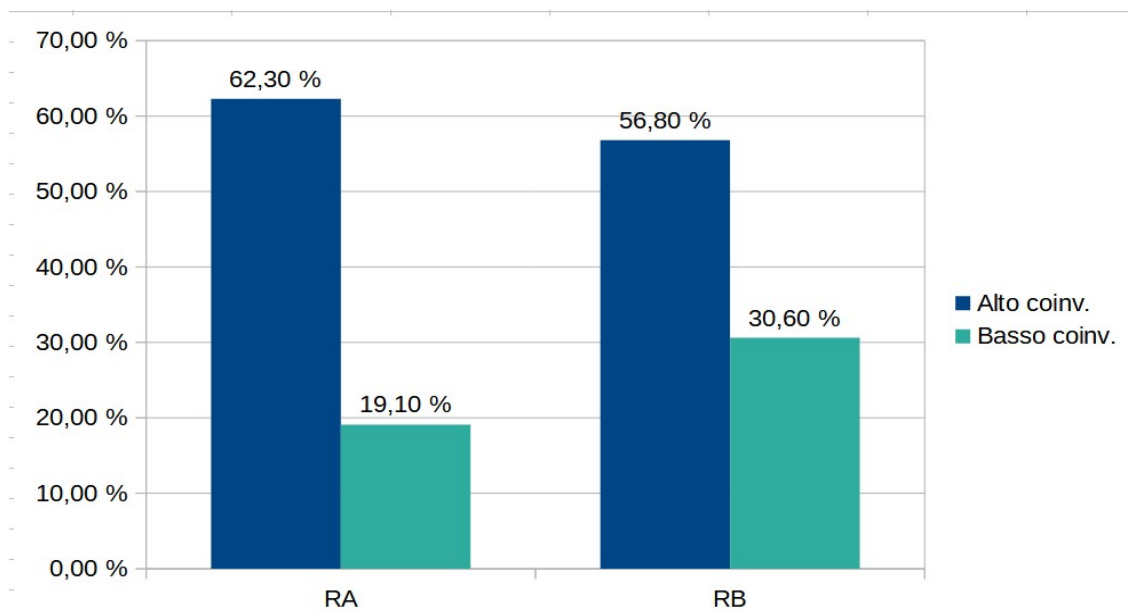
Anche nella RB, la percentuale di errori corretti dai due gruppi sperimentali (60,00% per il GFD e 61,50% per il GFI) è superiore a quella del gruppo di controllo (10,20%). I due gruppi sperimentali hanno corretto una percentuale di errori simile. Il test del chi quadrato ha rivelato differenze significative tra il GFD e il GC ( $p = 0,001$ ) e tra il GFI e il GC ( $p = 0,001$ ). La differenza tra il gruppo GFD e il GFI non è significativa ( $p = 0,870$ ).

#### 7.2. Domanda di ricerca n°2

Per osservare la relazione tra la maniera in cui gli studenti elaborano il feedback durante la revisione e i risultati nella riscrittura (domanda di ricerca 2a), seguendo la procedura descritta

al capitolo 6, abbiamo suddiviso le revisioni effettuate dalle coppie di apprendenti in due categorie: quelle in cui gli studenti hanno mostrato un alto livello di coinvolgimento e quelle in cui invece gli apprendenti hanno mostrato un basso coinvolgimento. Il grafico 2 mostra la percentuale di errori corretti nella RA e nella RB dagli studenti che hanno mostrato un alto coinvolgimento e da quelli che hanno mostrato un basso coinvolgimento.

*Grafico 1: Risultati nelle riscritture A e B a seconda del livello di coinvolgimento.*



Tanto nella RA che nella RB, gli apprendenti che hanno mostrato un alto livello di coinvolgimento nella revisione del testo correggono una percentuale più alta di errori rispetto agli apprendenti che hanno mostrato un basso livello di coinvolgimento. Il test del  $\chi^2$  conferma che le differenze tra i due gruppi sono statisticamente significative ( $p = 0,001$ ), sia nella RA che nella RB.

Per osservare la relazione tra il tipo di FC ricevuto e la maniera in cui gli apprendenti elaborano le correzioni, abbiamo innanzitutto notato che gli studenti del GFI hanno mostrato per lo più un alto livello di coinvolgimento (in 7 revisioni su 8) mentre gli studenti nel GC hanno mostrato quasi sempre un basso livello di coinvolgimento (in 8 revisioni su 9). Gli apprendenti del GFD hanno mostrato un alto livello di coinvolgimento in 4 revisioni su 8 ed un basso livello di coinvolgimento nelle restanti 4.

Per confermare queste tendenze e osservare più da vicino le differenze nel modo in cui gli studenti dei tre gruppi hanno rivisto i loro testi, abbiamo condotto un'analisi qualitativa sulle interazioni tra gli studenti durante la revisione del testo.

Abbiamo così potuto osservare che gli studenti del GFD solitamente leggono il testo corretto, notano gli errori e accettano le correzioni, come mostrato nell'esempio 3, in cui Mar legge la correzione (*hanno invertito*) e l'accetta, dicendo ok.

Esempio (3)<sup>622</sup>

1 Mar: *hanno invertito*<sup>623</sup>, ok.

A volte, commentano l'errore, la maggior parte di questi commenti riguarda l'ortografia delle parole, come illustrato nell'Esempio (4):

Esempio (4)<sup>624</sup>

1 Mar: *all'ospedale* (.) deux l  
2 Jos: oui *all'ospedale*.

Più raramente, gli studenti di questo gruppo si impegnano in una riflessione metalinguistica più approfondita o in discussioni più lunghe sull'errore o sulla correzione come nell'esempio 5 che mostra come gli studenti hanno letto la correzione (*elefante*) ma non l'hanno subito accettata. Scambiano quindi diversi turni e formulano ipotesi per cercare di capire perché la loro produzione (*\*elefanto*) non è corretta.

Esempio (5)<sup>625</sup>

1 Ara: *elefanto? elefante* aah 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* (.) ah mais pourtant elle n'as 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

Gli studenti del GFI sono quelli che hanno prodotto più *LRE*. In quasi tutti notano l'errore e spesso lo discutono formulando ipotesi e facendo diverse proposte e controproposte per trovare la correzione, basandosi sulle loro conoscenze sulla L2 o facendo leva sulle altre lingue nel loro repertorio verbale. Spesso i loro commenti mostrano che hanno capito la causa dell'errore ad esempio quando ricordano la regola della L2 che non hanno rispettato. Questi elementi sono illustrati nell'esempio 6:

622 Esempio estratto dalla revisione A della coppia 1 (GFD).

623 Le apprendenti avevano scritto *hanno \*investito*.

624 Esempio estratto dalla revisione A della coppia 1 (GFD).

625 Esempio estratto dalla revisione A della coppia 3 (GFD).

Esempio (6)<sup>626</sup>

- 1 Juli: *non l'ha trovato*<sup>627</sup> ça c'est accord
- 2 Jule: parce que il y a le c-o-d devant
- 3 Juli: mais justement s'il y a le c-o-d devant faut pas l'accorder
- 4 Jule: beh si avec le truc *avoir*
- 5 Juli: t'es sur?
- 6 Jule: oui
- 7 Juli: par exemple *les reines se sont succédé* (.) succédé c'est avec un e (.) *les reines se sont succédé* ça devrait s'écrire avec un e
- 8 Jule: *se sont succédé* mais c'est le verbe *être* déjà devant donc ça s'accorde
- 9 Juli: non *se sont succédé* se c'est c-o-d 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*

Considerando il loro livello di competenza principiante, gli studenti del GFI, non sono sempre in grado di trovare da soli la correzione agli errori, nonostante il loro impegno. Ciò si verifica soprattutto per gli errori sulle strutture linguistiche che sono completamente nuove per gli studenti o per quelli che riguardano forme più idiosincratiche, come gli errori lessicali. In questi casi infatti non c'è una regola grammaticale che gli studenti conoscono e possono richiamare per trovare la correzione. Questo è ciò che avviene nell'esempio 7 in cui Inè e Lou non sono riuscite a trovare da sole la correzione di un errore lessicale (*\*via*) e hanno chiesto aiuto all'insegnante.

Esempio (7)<sup>628</sup>

- 1 Inè: *le persone che andavano a lavorare* (.) *che andavano a lavorare*(.) c'est pas *via*
- 2 Lou: c'est *sul*?
- 3 Inè: *con?* je sais pas (.) madame comment on dit *via* fin en prenant la A19
- 4 Ins: ah bah en prenant
- 5 Inè: *prendendo*?
- 6 Ins: *Si*

Gli studenti del GC hanno prodotto solo pochi *LRE*. Nella maggior parte delle revisioni, leggono semplicemente il testo e non notano quasi mai l'errore, né lo commentano o discutono. Ammettono che? senza le correzioni dell'insegnante, non sono in grado di identificare gli errori e, quindi, di correggerli (vedi Esempio 8).

Esempio (8)<sup>629</sup>

- 1 Lou : non mais: en fait comme la semaine dernière en fait (.) c'est nous que l'avons fait (.) pour nous il n'y a pas d'erreurs là (.) même s'il y en a je ne le sais sûrement.

626 Esempio estratto dalla revisione A della coppia 5 (GFI).

627 Gli apprendenti hanno scritto hanno accordato il participio passato al maschile (*\*trovato*) invece di accordarlo al femminile a cui il participio passato si riferisce.

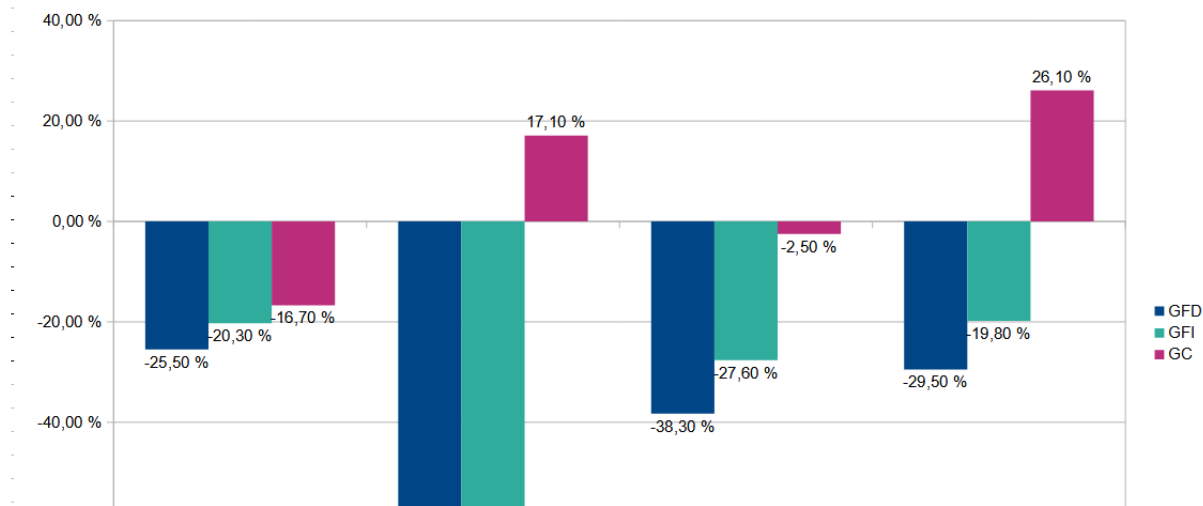
628 Esempio estratto dalla revisione A della coppia 5. (GFI)

629 Esempio estratto dalla revisione B della coppia 12 (GC).

### 7.3. Domanda di ricerca n° 3

Il grafico 3 mostra la variazione percentuale degli errori (su numero di parole) tra pre-test e post-test immediato e differito scritto e orale nei tre gruppi.

Grafico 3. Risultati dei tre gruppi nei post-test scritti e orali, immediati e differiti.



Sia allo scritto che all'orale i due gruppi sperimentali ottengono risultati migliori rispetto al gruppo di controllo. Nei post-test scritti, i tre gruppi fanno in percentuale meno errori rispetto al pre-test ma la percentuale di errore diminuisce maggiormente nei gruppi sperimentali. Nei post-test orali, la percentuale di errori diminuisce nei gruppi sperimentali e aumenta nel GC. Per quanto riguarda il confronto tra le due tecniche correttive, nei vari post-test immediati e differiti, scritti e orali, la percentuale di errori diminuisce maggiormente nel GFD.

### 7.4. Domanda di ricerca n° 4

Per osservare gli effetti delle due tecniche correttive secondo il tipo di errore trattato, abbiamo analizzato gli errori prodotti dagli apprendenti dei gruppi sperimentali e calcolato:

- la percentuale di errori di ogni categoria (MS, L e O) che sono stati corretti nella RA e nella RB (tabella 5) ;
- la variazione percentuale degli errori di ogni categoria tra pre-test e post-test immediato e differito scritto e orale (tabella 6).

Tabella 5: Risultati del GFD e del GFI in RA e RB secondo la categoria di errore trattata.

	<b>Gruppo</b>	<b>%EC_MS</b>	<b>%EC_L</b>	<b>%EC_O</b>
RA	GFD	20,00%	50,00%	77,30 %
RB	GFD	53,80%	50,00 %	73,30 %
RA	GFI	76,90 %	46,20 %	57,90 %
RB	GFI	60,50 %	0,00 %	44,00%

Tabella 6: Risultati del GFD e del GFI nei post-test secondo la categoria di errore trattata.

	<b>Groupe</b>	<b>Var%MS</b>	<b>Var%L</b>	<b>Var%O</b>
PS1-PS2	GFD	26,10 %	-29,80 %	-32,30 %
PS1-PS3	GFD	10,80 %	-12,20 %	-13,50 %
PO1-PO2	GFD	4,60 %	-100,00 %	//
PO1-PO3	GFD	0,50 %	-11,50 %	//
PS1-PS2	GFI	-5,30 %	68,80 %	-4,60 %
PS1-PS3	GFI	-15,30 %	174,20 %	-6,90 %
PO1-PO2	GFI	-5,40 %	20,80 %	//
PO1-PO3	GFI	-17,80 %	68,10 %	//

Per quanto riguarda la fase di trattamento (tabella 5), nel GFD la categoria la cui percentuale di errori corretti è maggiore sia in RA che in RB è l'ortografia mentre nel GFI è la morfosintassi.

Per quanto riguarda invece i risultati dei post-test scritti (tabella 6), nel GFD la categoria in cui la percentuale di errore diminuisce maggiormente è l'ortografia, seguita dal lessico. All'orale, gli errori di lessico diminuiscono. Gli errori di morfosintassi aumentano sia all'orale che allo scritto. Nel GFI, si può osservare una maggiore diminuzione degli errori morfosintattici rispetto agli errori di ortografia nei due post-test scritti. Gli errori lessicali aumentano sia allo scritto che all'orale, ma questo potrebbe essere dovuto al fatto che nel pre-test erano stati prodotti solo pochi errori di questo tipo.

Possiamo concludere che il feedback indiretto si è dimostrato più efficace per il trattamento degli errori di morfosintassi, invece il feedback diretto è stato più efficace per il trattamento degli errori lessicali e ortografici.

## 7.5. Sintesi e discussione dei risultati

Per quanto riguarda gli effetti del feedback sulla riscrittura del testo, l'analisi dei dati raccolti mostra che gli apprendenti dei gruppi sperimentali hanno ottenuto risultati significativamente migliori rispetto agli studenti del GC che non hanno ricevuto feedback. Ciò **conferma l'ipotesi 1a**. Osservando il modo in cui gli studenti hanno rivisto i loro testi, abbiamo constatato che il feedback correttivo è un'utile forma di *scaffolding* che permette di attirare l'attenzione degli apprendenti sulle differenze tra il loro output e la forma attesa in L2. Ciò attiva dei meccanismi cognitivi interni necessari per elaborare la correzione. In seguito a questa elaborazione, la correzione dell'errore in fase di riscrittura del testo può essere interpretata come un primo *uptake* dell'elemento linguistico oggetto di correzione.

Per quanto riguarda gli studenti del GC, in assenza dello *scaffolding* fornito dall'insegnante tramite il FC, non sono in grado di individuare gli errori prodotti e quindi di correggerli nella riscrittura. Questo probabilmente perché, considerando il loro livello di competenza e lo stadio di sviluppo della loro IL, non sono ancora sufficientemente autonomi nel portare a termine questo compito.

Una volta confermato che il feedback correttivo ha effetti positivi sulla riscrittura del testo, ci siamo chiesti se tali effetti fossero determinati dal tipo di feedback (diretto o indiretto) ricevuto o dal modo in cui gli studenti hanno elaborato le correzioni.

Confrontando tra loro i risultati del GFD e GFI nella riscrittura, abbiamo osservato che gli studenti del GFI hanno ottenuto risultati significativamente migliori degli studenti del GFD nella riscrittura A ma che, nella riscrittura B, la differenza tra i due gruppi non è significativa. Non possiamo quindi concludere che una tecnica correttiva sia stata più efficace dell'altra nella riscrittura del testo. **L'ipotesi 1b è quindi invalidata.**

Gli apprendenti (del GFI o del GFD) che hanno mostrato un alto livello di coinvolgimento nell'elaborazione della correzione hanno ottenuto risultati significativamente migliori rispetto agli apprendenti che hanno mostrato un basso livello di coinvolgimento e questo sia nella riscrittura A che nella riscrittura B. Ciò **conferma l'ipotesi 2a** e mostra che il modo in cui gli studenti elaborano il feedback ha un impatto ancora maggiore del tipo di feedback ricevuto sulla sua efficacia nella riscrittura del testo.

Tuttavia, a **conferma dell'ipotesi 2b**, le due tecniche correttive non vengono elaborate nello stesso modo. Se consideriamo che nel fornire lo *scaffolding*, l'insegnante non deve sostituire l'allievo nell'esecuzione del compito (ad esempio dandogli direttamente la correzione come nel GFD) ma fornirgli quel che manca per realizzarlo in modo autonomo, innescando così dei meccanismi di elaborazione interni da parte dell'apprendente, il feedback indiretto



rappresenta una forma di *scaffolding* più efficace.

Gli apprendenti del GFI, che non hanno ricevuto la correzione dell'errore, per trovarla hanno dovuto necessariamente mettere in atto tutta una serie di strategie, quali la negoziazione della forma, la riflessione metalinguistica, il ricorso alle conoscenze già presenti nella loro IL o alle altre lingue nel loro repertorio verbale, ecc. Il loro coinvolgimento nella revisione del testo è stato quindi generalmente superiore a quello mostrato dagli studenti del GFD. Quanto a questi ultimi, non è raro che, avendo già la correzione dell'errore, si limitino a leggerla e a prenderne atto, mostrando così un basso coinvolgimento nell'elaborazione. Tuttavia, in questo gruppo, vi sono stati anche alcuni studenti più motivati che hanno mostrato un alto coinvolgimento nell'elaborazione della correzione. Ciò dimostra che l'efficacia del feedback può essere influenzata da altri fattori, come la motivazione, che inducono gli studenti a impegnarsi attivamente nell'elaborazione della correzione, indipendentemente dal tipo di feedback ricevuto.

Nella fase di revisione, gli apprendenti utilizzano principalmente le loro conoscenze dichiarative sulla L2 ma *l'uptake* dell'elemento linguistico oggetto di correzione nella riscrittura non garantisce che si verifichi poi *l'intake* nell'IL degli apprendenti. Per analizzare gli effetti del feedback a più lungo termine, abbiamo quindi osservato i risultati dei tre gruppi nelle produzioni scritte e orali del post-test immediato e differito. Nella produzione di nuovi testi, soprattutto all'orale, l'attenzione degli apprendenti è focalizzata sulla trasmissione del significato e vengono utilizzate principalmente conoscenze implicite e procedurali e abilità strategiche che consentono di comunicare. Analizzando le produzioni dei due post-test e confrontandole con quelle del pre-test, abbiamo potuto osservare che gli apprendenti dei due gruppi sperimentali, che hanno ricevuto il feedback scritto, hanno migliorato l'accuratezza delle loro produzioni non solo scritte ma anche orali. Questo può essere interpretato come un segno dello sviluppo delle loro abilità in L2. Per quanto riguarda gli apprendenti del gruppo di controllo invece, salvo un primo miglioramento nel post-test scritto immediato, probabilmente dovuto al fatto che hanno beneficiato delle attività di produzione scritta svolte durante le due sessioni di trattamento, la percentuale di errori nelle loro successive produzioni rimane stabile o aumenta (all'orale), probabilmente anche a causa di una diminuzione della motivazione<sup>630</sup>. Questi risultati ci consentono di confermare che il feedback correttivo ha effetti positivi anche sulle successive produzioni scritte e orali degli apprendenti e di **confermare l'ipotesi 3a**.

Per quanto riguarda il confronto tra le due tecniche correttive, contrariamente a quanto avevamo ipotizzato, gli apprendenti che hanno ricevuto feedback diretto hanno commesso in

630 Il calo di motivazione potrebbe essere dovuto al fatto di non aver ricevuto alcun trattamento e all'essersi resi conto di non essere in grado di rivedere i propri testi in modo autonomo,

in percentuale meno errori degli apprendenti del GFI sia nel post-test immediato che nel post-test differito scritto e orale. Questa tecnica è stata quindi più efficace del feedback indiretto. **L'ipotesi 3b** è, di conseguenza, **invalidata**. Ciò potrebbe essere dovuto al fatto che il feedback diretto, oltre all'evidenza negativa circa ciò che non è corretto in LC, fornisce anche un'evidenza positiva del funzionamento della L2 tramite la riformulazione dell'errore con la forma corretta. L'input così ricevuto potrebbe essere utile per l'acquisizione linguistica. Inoltre, il feedback diretto espone immediatamente lo studente alla forma corretta. Ciò potrebbe aiutare a interiorizzarla non appena viene fornita mentre gli studenti che ricevono feedback indiretto non sanno, nell'immediato, se le soluzioni che hanno trovato sono corrette o meno. Ciò potrebbe ostacolare il loro *intake* nell'IL.

Infine, per quanto riguarda il confronto tra le due tecniche correttive secondo la categoria di errori trattata, il feedback indiretto è risultato più efficace per il trattamento degli errori morfosintattici che più spesso sono governati da regole grammaticali alle quali gli apprendenti possono risalire, quando le conoscono, per trovare la soluzione. Invece, ricevere la forma corretta attraverso il feedback diretto è stato più efficace per il trattamento degli errori lessicali che sono più idiosincratici. **L'ipotesi 4 è quindi confermata**. Per quanto riguarda gli errori ortografici, supponiamo che l'ortografia sia particolarmente difficile da padroneggiare per i nostri studenti a causa sia del loro livello di competenza<sup>631</sup> che delle loro abitudini di apprendimento. Infatti, come abbiamo visto nelle osservazioni in classe (vedere § 4.1), gli studenti sono abituati a lavorare principalmente all'orale e solo raramente si trovano a realizzare produzioni scritte. Questo potrebbe spiegare perché, per mancanza di istruzione esplicita e di opportunità di esercitarsi nella scrittura, gli studenti probabilmente non conoscono le regole di ortografia e non possono quindi farvi riferimento per auto-corrreggersi. Per questo motivo, il FC diretto è stato più efficace di quello indiretto.

631 Secondo il sillabo del livello A, gli studenti di questo livello possono produrre i principali grafemi dell'italiano, anche se con disgrafie che richiedono la collaborazione del destinatario per essere comprese.

## Capitolo 8

### Studi di caso

L'analisi più dettagliata delle produzioni di alcuni apprendenti effettuata durante gli studi di caso ci ha permesso di confermare alcune tendenze già emerse al capitolo precedente circa gli effetti delle due tecniche correttive sulla riscrittura del testo e l'elaborazione della correzione da parte degli apprendenti. Ci ha permesso, inoltre, di osservare gli effetti del FC sullo sviluppo dell'IL degli apprendenti nelle successive produzioni scritte e orali, in particolare per quanto riguarda alcune specifiche forme linguistiche.

Per motivi di spazio, non riporteremo qui l'analisi vera e propria ma soltanto le conclusioni che ne abbiamo tratto.

#### 8.1. La fase di trattamento

Per quanto riguarda la fase di trattamento, l'analisi degli studi di caso ci ha permesso di confermare che :

- gli apprendenti che ricevono il feedback correttivo, diretto o indiretto, rivedono il testo in modo più efficace e lo riscrivono più correttamente rispetto agli studenti del gruppo di controllo che non ricevono feedback. Ciò conferma che il feedback fornisce agli studenti uno *scaffolding* utile ad attirare la loro attenzione sugli errori prodotti. Senza questo *scaffolding* da parte dell'insegnante, gli studenti del GC, che non sono ancora autonomi, non riescono a identificare gli errori presenti nei loro testi e non possono, di conseguenza, correggerli.
  - la fase di elaborazione del feedback gioca un ruolo centrale. Così, lo *scaffolding* fornito attraverso il feedback attiva meccanismi cognitivi interni di elaborazione degli elementi linguistici oggetto di correzione, facilitando così il loro *uptake*. Le due tecniche correttive generano un diverso tipo di elaborazione: il feedback indiretto ha suscitato, nei casi analizzati, un maggiore coinvolgimento, una riflessione metalinguistica più approfondita e ha portato le apprendenti a sviluppare strategie di auto-correzione, accrescendo la loro autonomia.
- Il feedback diretto, invece, non ha generato, nei casi analizzati, un elevato coinvolgimento. Così le apprendenti non sono riuscite a notare tutti gli errori prodotti e, in fase di riscrittura, hanno corretto una percentuale minore di errori rispetto alle apprendenti del GFI.

## 8.2. Le produzioni individuali del pre-test, post-test immediato e differito

L'analisi delle singole produzioni ci ha permesso di analizzare più da vicino gli effetti del feedback su alcune specifiche categorie di errori<sup>632</sup>: le concordanze di genere e numero, l'uso delle preposizioni, l'ortografia delle preposizioni articolate e dell'articolo indefinito maschile *un* (cfr. Tabella 7). Abbiamo così potuto trarre le seguenti conclusioni:

- Il feedback diretto si è dimostrato efficace soprattutto per trattare gli errori di selezione della preposizione, forma idiosincratice. In effetti, nessun errore di questo tipo viene prodotto dagli studenti che hanno ricevuto questo feedback nelle produzioni successive. In questo caso il fatto che il feedback diretto esponga immediatamente gli studenti alla forma corretta potrebbe favorire il suo *intake*. Gli studenti che hanno ricevuto feedback indiretto hanno trovato la soluzione a questo tipo di errore nella fase di revisione e riscrittura, ma poi hanno commesso altri errori simili nelle successive produzioni. Come ipotizzato nel capitolo 7, può darsi che non sapere immediatamente se le correzioni apportate fossero esatte o meno abbia ostacolato la loro integrazione nell'interlingua, a maggior ragione dal momento in cui non avevano alcuna regola linguistica da richiamare. L'*uptake* in fase di riscrittura non si è, in questo caso, tramutato in *intake*. Nessun miglioramento dell'accuratezza nell'uso di queste forme si è verificato negli studenti del gruppo di controllo che non hanno ricevuto feedback e che, senza lo *scaffolding* dell'insegnante, non hanno notato gli errori prodotti.
- Il feedback indiretto si è dimostrato efficace nel trattare gli errori di concordanza di genere e numero, forme governate da regole grammaticali. Gli studenti che hanno ricevuto il feedback indiretto hanno richiamato la regola in fase di revisione e successivamente hanno utilizzato correttamente queste forme linguistiche. Gli studenti che hanno ricevuto feedback diretto invece non hanno discusso di questo tipo di errori in fase di revisione e non hanno elaborato la struttura in modo approfondito, per esempio risalendo alla regola in oggetto. In fase di riscrittura, alcuni degli errori di concordanza sono stati corretti e altri no. Un miglioramento nell'accuratezza di queste strutture si è poi verificato nelle produzioni successive ma persistono anche degli errori. Nel gruppo di controllo, non si è verificato nessun miglioramento nell'accuratezza di questi elementi.
- Per quanto riguarda gli errori di ortografia, abbiamo osservato che, se gli studenti del gruppo di controllo continuano a produrre errori nell'ortografia delle preposizioni articolate, nessun errore di questo tipo viene più prodotto dagli studenti che hanno

632 Si tratta di errori ricorrenti di cui abbiamo potuto seguire l'evoluzione nelle diverse produzioni degli apprendenti dei tre gruppi.

ricevuto feedback diretto. Nelle produzioni di questi studenti persistono degli errori nell'ortografia dell'articolo maschile indefinito *un* davanti ai nomi che iniziano per vocale. Gli apprendenti che hanno ricevuto feedback indiretto invece hanno ricordato, in fase di revisione, la regola secondo la quale l'articolo indefinito maschile non si apostrofa e non hanno più fatto errori su questa forma nelle produzioni successive. Pertanto, ancora una volta, il feedback diretto è stato più efficace nel trattare forme più idiosincratiche come l'ortografia delle preposizioni. Il feedback indiretto, è stato più efficace nel trattare forme governate da regole più stabili, come l'ortografia di *un*.

- Gli errori che non sono stati notati durante la fase di elaborazione e corretti durante la fase di riscrittura (come, ad esempio, gli errori di omissione della preposizione o in generale tutti gli errori nel GC) persistono anche nelle produzioni successive. Ciò conferma l'importanza dell'elaborazione dell'elemento linguistico da parte dell'apprendente per la sua successiva integrazione nell'IL.

Tabella 7: confronto dei risultati delle tre coppie secondo la categoria linguistica.

	GFD	GFI	GC
<b>Concordanza di genere e/o di numero</b>	Persistono alcuni errori.	Non viene più prodotto alcun errore.	Gli errori persistono.
<b>Preposizioni</b>	Selezione della preposizione con i verbi di moto da luogo: non viene più prodotto alcun errore.	Selezione della preposizione con i verbi di moto da luogo: gli errori persistono.	Selezione della preposizione con i verbi di moto da luogo: gli errori persistono.
	Omissione della preposizione : gli errori persistono.	//	//
<b>Altri errori ortografici</b>	* <i>a l'</i> : non viene più prodotto alcun errore.	//	* <i>a l'</i> : gli errori persistono.
	* <i>un'</i> : gli errori persistono.	* <i>un'</i> : non viene più prodotto alcun errore.	//

## Capitolo 9

### **Piste pedagogiche per l'ottimizzazione delle pratiche correttive nell'insegnamento/apprendimento delle lingue**

A partire dalla riflessione condotta in questa tesi sull'errore e sul feedback correttivo e dai risultati del nostro studio sperimentale, abbiamo elaborato una serie di indicazioni operative volte a migliorare le pratiche correttive in classe di lingua e, quindi, all'ottimizzazione del processo di apprendimento. Abbiamo così sottolineato l'importanza di partire da un'attenta analisi degli errori dell'apprendente al fine di scegliere il feedback più appropriato. Abbiamo anche insistito sul fatto che è necessario dare agli studenti il tempo di elaborare le correzioni e di riflettere sugli errori prodotti. La riflessione metalinguistica gioca infatti un ruolo fondamentale nel processo di acquisizione linguistica. Le principali indicazioni operative rivolte agli insegnanti di lingua sono le seguenti :

- Riconsiderare le proprie rappresentazioni e sviluppare un'attitudine positiva nei confronti degli errori riconoscendo il loro ruolo<sup>633</sup> nel processo di apprendimento ;
- Analizzare gli errori prima di procedere con la correzione: interrogarsi sulla loro frequenza, sistematicità e grado di complessità in relazione al livello di competenza degli apprendenti. Attraverso questa analisi, l'insegnante può capire dove si trova l'apprendente nel suo percorso di acquisizione della L2 e aiutarlo a progredire ;
- Scegliere quali errori correggere<sup>634</sup> e variare il feedback in base alla complessità dell'errore da trattare in relazione al livello di competenza degli apprendenti: preferire il feedback indiretto per errori più «semplici» su elementi già parzialmente acquisiti e il feedback diretto (possibilmente con indicazioni metalinguistiche<sup>635</sup>) per gli errori più «complessi» e/o che gli apprendenti non sarebbero in grado di correggere autonomamente;
- Fornire un feedback che incoraggi gli studenti a riflettere sui propri errori e ad auto-correggersi. L'elaborazione degli errori da parte degli studenti è essenziale per l'acquisizione. Di solito il feedback indiretto è più efficace a questo scopo; tuttavia,

633 Come abbiamo visto al capitolo 1, gli errori sono una manifestazione del processo di apprendimento e una traccia visibile delle regole interlinguistiche in costruzione.

634 Sebbene nella nostra tesi, a fini di ricerca, abbiamo fornito un feedback non focalizzato su tutti gli errori degli apprendenti, non è detto che questa sia la pratica correttiva migliore in classe di lingua e, una volta analizzati gli errori prodotti dagli apprendenti, l'insegnante può eventualmente decidere di non correggere gli errori che sono troppo al di sopra del livello di competenza/ stadio di sviluppo dell'IL degli apprendenti.

635 Queste indicazioni potrebbero portare l'apprendente a riflettere maggiormente sull'errore prodotto.

non è escluso che lo possa essere anche un feedback diretto, ad esempio con indicazioni metalinguistiche.

- Se si adotta un feedback con indicazioni metalinguistiche, fornire agli apprendenti una legenda che li aiuti a capire i simboli utilizzati e, di conseguenza, il tipo di errore prodotto. È importante che la legenda sia leggibile, comprensibile e adattata al livello degli studenti (ad esempio, si consiglia di evitare il ricorso ad un metalinguaggio troppo tecnico che sarebbe difficile da interpretare).
- Dopo aver ridato agli apprendenti il testo corretto, dare loro tempo per riflettere sui propri errori e rivedere i propri testi;
- Privilegiare il lavoro tra pari in modo che gli studenti possano aiutarsi a vicenda nella revisione, compito che, specialmente per gli apprendenti di livello principiante, potrebbe rivelarsi piuttosto complesso;
- Eventualmente fornire agli studenti una griglia che li guidi ulteriormente nella revisione e in particolare nell'identificazione dell'errore, della correzione, della categoria linguistica interessata e della causa dell'errore. Ciò consentirebbe di guidarli nella riflessione metalinguistica e nello sviluppo di strategie di auto-correzione/revisione;
- Permettere agli studenti di usare la loro LM (o lingua di scolarizzazione) in modo che possano concentrarsi interamente sulla revisione;
- Restare a disposizione degli apprendenti e intervenire in caso di difficoltà;
- Se viene adottato un feedback indiretto e gli studenti devono auto-correggersi, fornire un secondo feedback (preferibilmente diretto) per convalidare o meno le soluzioni che hanno trovato;
- Prevedere, oltre alle attività di rimediazione degli errori ricorrenti, delle attività per aiutare gli studenti a sviluppare le proprie strategie di apprendimento.
- Puntare a rendere gli studenti autonomi nel loro percorso di apprendimento L2.

## Osservazioni conclusive

L'interesse del nostro studio sta nell'aver dimostrato gli effetti positivi del feedback correttivo scritto sull'apprendimento dell'italiano L2, lingua per la quale, a differenza dell'inglese L2, pochi studi sono stati condotti, almeno a nostra conoscenza. Rispetto ad altre ricerche sul feedback correttivo scritto, che si sono limitate all'osservazione dei suoi effetti sulla produzione scritta degli apprendenti, il nostro studio ci ha permesso di confermarne l'efficacia anche all'orale, che, come precedentemente spiegato, potrebbe essere considerato un indicatore di acquisizione più affidabile.

Inoltre, abbiamo cercato di mettere in relazione gli effetti del feedback con il modo in cui viene elaborato dagli studenti, un aspetto ancora relativamente poco studiato a causa della difficoltà di accedere ai processi interni degli studenti. Questa osservazione ci ha permesso di constatare che tutta una serie di fattori, come il livello di competenza degli studenti in L2, il tipo di errore prodotto, ma anche la loro motivazione e la loro personalità, influenzano il modo in cui il feedback è elaborato e, quindi, la sua efficacia. Ci sembra quindi che un primo passo sia stato fatto verso un'analisi più completa di questo complesso fenomeno che è il feedback.

Il nostro studio non è tuttavia esente da limiti riguardanti in particolare l'esiguità del campione di riferimento e la durata limitata della sperimentazione. Per quanto riguarda il primo aspetto, il numero ridotto degli informanti (26) non ci ha permesso di verificare la significatività statistica dei risultati ottenuti. Per quanto riguarda invece la durata dello studio, quest'ultima è stata limitata dalla scadenza del nostro contratto di assistente di lingua. Nell'idea che le ricerche sull'acquisizione debbano basarsi su corpus longitudinali, sarebbe necessario estendere la durata del trattamento con il feedback perché, come abbiamo visto, un'esposizione prolungata al feedback è necessaria per misurarne gli effetti sull'acquisizione linguistica. Prolungando la durata del trattamento, anche i post-test potrebbero essere ulteriormente scaglionati per poter osservare gli effetti del feedback a più lungo termine. A causa dei suddetti limiti, i risultati della nostra tesi dovrebbero essere trattati con cautela e idealmente confermati da future ricerche longitudinali su un campione più ampio.

La vastità del tema di ricerca e le tante variabili coinvolte, ci hanno portato via via a interrogarci su altri elementi che non avevamo previsto a monte e che, per motivi di tempo, non abbiamo potuto approfondire nel presente lavoro.

Ci riferiamo in particolare all'analizzare in modo più sistematico fattori come la motivazione degli studenti, la dimensione affettiva del coinvolgimento (cfr. capitolo 2), il rapporto tra la



lingua oggetto di apprendimento e le lingue del repertorio linguistico degli apprendenti, ecc. Ulteriori ricerche sarebbero quindi necessarie sul rapporto tra il feedback correttivo e queste variabili.

In conclusione, al termine di questo percorso di ricerca, ci auguriamo che il nostro studio abbia dato un contributo concreto all'argomento trattato. Lungi dall'essere un prodotto finito, il nostro desiderio è che incoraggi i lettori a porsi una serie di domande fondamentali che contribuiranno, o almeno speriamo, a far avanzare la ricerca nell'insegnamento delle lingue, ma anche a suscitare l'interesse degli attori coinvolti nell'insegnamento / apprendimento delle lingue.

## Liste des abréviations et conventions de transcription

AC : analyse contrastive  
AE : analyse des erreurs  
ALS : Acquisition d'une langue seconde  
CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues  
DLE : Didactique des Langues Étrangères  
FC : feedback correctif  
FCD : feedback correctif direct  
FCI : feedback correctif indirect  
GDC : groupe de contrôle  
IL : interlangue  
L : lexique  
L1 : langue première  
L2 : Langue seconde  
LE : Langue étrangère  
LM : langue maternelle  
LN : Locuteur natif  
LNN : Locuteur non-natif  
LV : langue vivante  
MS : morphosyntaxe  
MT : méthodologie traditionnelle  
MD : méthodologie directe  
MAO : méthodologie audio-orale  
O : orthographe  
PA : perspective actionnelle  
RAL : Recherche en acquisition des langues  
SGAV : (méthodologie) 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)

### Conventions de transcription

Pour la transcription des interactions entre les apprenants (annexes 18,19 et 20) 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.

# Table des matières

## Volume 1/2

Introduction.....XIII

### **Partie I. Cadre général de la recherche : construction de la problématique et présentation de l'objet d'étude.....1**

Chapitre 1 : Qu'est-ce que l'erreur ?.....3

1.1. Vers une définition d'erreur.....3

1.1.1. La distinction entre erreur et faute.....4

1.1.2. La relativité de l'erreur.....5

1.1.2.1. La norme, le standard et la variation.....5

1.1.2.2. La grammaticalité et l'acceptabilité.....9

1.1.3. Une définition d'erreur.....10

1.2. Le statut de l'erreur : bref historique de la notion.....12

1.2.1. Le statut de l'erreur selon les domaines de recherche des années 1950 à nos jours.....13

1.2.1.1. Les années 1950- 1960 : l'analyse contrastive (AC).....13

1.2.1.2. Les années 1970 : l'analyse des erreurs (AE).....15

1.2.1.3. Les années 1980-1990 : la Recherche en Acquisition des Langues (RAL)....17

1.2.1.3.1. Les travaux sur l'interlangue (IL).....18

1.2.1.3.2. Les travaux sur la communication exolingue.....21

1.2.1.4. Les années 2000 : la notion de compétence plurilingue.....25

1.2.2. Le statut de l'erreur dans les méthodes d'enseignement des langues étrangères.....27

1.2.2.1. La méthode traditionnelle (MT).....29

1.2.2.2. La méthode directe (MD).....29

1.2.2.3. La méthode audio-orale (MAO).....30

1.2.2.4. La méthode structuro-globale audio-visuelle (SGAV).....31

1.2.2.5. L'approche communicative.....32

1.2.2.6. La perspective actionnelle.....33

1.3. Modèles d'analyse des erreurs.....	36
1.3.1. Le modèle de Corder (1974).....	37
1.3.1.1 Identification des erreurs.....	38
1.3.1.2. Description des erreurs.....	39
1.3.1.3. Explication des erreurs.....	40
1.3.1.4. Quelques commentaires sur le modèle de Corder.....	41
1.3.2. Le modèle de Ellis (1994).....	42
1.3.2.1. La phase de recueil d'un échantillon de l'interlangue des apprenants.....	42
1.3.2.2. L'identification des erreurs.....	43
1.3.2.3. La phase de description des erreurs.....	44
1.3.2.4. L'explication des erreurs.....	45
1.3.2.5. La phase d'évaluation des erreurs.....	46
1.3.2.6. Quelques commentaires sur le modèle de Ellis.....	47
1.3.3. Le modèle de James (1998).....	48
1.3.3.1. Le recueil des données.....	48
1.3.3.2. La description des erreurs.....	49
1.3.3.3. Le diagnostic des erreurs.....	50
1.3.3.4. L'évaluation des erreurs.....	51
1.3.3.5. La remédiation aux erreurs.....	52
1.3.3.6. Quelques commentaires sur le modèle de James.....	54
1.4. Un modèle contextualisé d'analyse des erreurs.....	55
1.4.1. L'identification des erreurs des informateurs.....	56
1.4.2. La description des erreurs : catégories linguistiques, stratégies de surface et comptage.....	57
1.4.3. L'explication des sources des erreurs.....	58
Observations conclusives.....	59

## Chapitre 2 : Le feedback correctif : cadre théorique.....62

### 2.1. Définition des notions clés.....62

#### 2.1.1. L'acquisition linguistique.....63

2.1.1.1. La perspective cognitiviste : les conditions internes pour l'acquisition des langues.....63

2.1.1.2 La perspective socioconstructiviste : les conditions externes pour l'acquisition des langues.....66

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

langues.....	68
2.1.1.4. De l'acquisition de la L1 à l'acquisition de la L2.....	69
2.1.2. Le feedback correctif.....	71
2.2. Rôle du feedback correctif dans l'acquisition linguistique.....	72
2.2.1. L'élaboration cognitive du feedback correctif.....	72
2.2.2. Le feedback correctif dans l'interaction.....	75
2.2.2.1. Le feedback correctif dans la communication exolingue.....	76
2.2.2.2. Le feedback correctif dans l'interaction en classe de langue.....	78
2.2.3 Le feedback correctif comme instrument de médiation.....	81
2.3. Débats et positionnements autour du feedback correctif.....	84
2.3.1. Le feedback correctif et les critiques de Truscott (1996 ; 1999 ; 2004 ; 2007 ; 2010).....	84
2.3.2 Études expérimentales en faveur du feedback correctif oral et écrit.....	87
2.4. Le focus du feedback correctif oral et écrit.....	89
2.4.1. L'efficacité du feedback selon le type d'erreur produite.....	90
2.4.2. La distinction entre feedback focalisé et feedback non focalisé.....	92
2.5. Les contextes.....	95
2.5.1. Le feedback oral.....	95
2.5.2. Le feedback télématique.....	98
2.5.3. Le feedback entre pairs.....	100
2.6 Le feedback correctif écrit.....	102
2.6.1. Feedback direct et feedback indirect.....	103
2.6.1.1. Études expérimentales sur le feedback direct et le feedback indirect.....	104
2.6.2. L'élaboration du feedback correctif écrit.....	106
Observations conclusives.....	108
Chapitre 3 : Définition de l'objet d'étude.....	111
3.1. Objet d'étude, objectifs et variables en jeu.....	111
3.2. Questions de recherche et hypothèses de départ.....	115
3.3. Données empiriques à recueillir.....	119

## **Partie II. Mise en place d'une expérimentation ciblée : protocole d'enquête, constitution du corpus et méthodologie d'analyse....121**

### **Chapitre 4 : La pré-enquête : présentation du contexte de l'expérimentation et de l'échantillon de référence.....123**

#### **4.1. Le contexte de l'expérimentation.....123**

##### **4.1.1. Le contexte de l'expérimentation et ses retombées didactiques.....124**

##### **4.1.2. Les langues impliquées dans l'expérimentation et leur statut.....126**

###### **4.1.2.1. La place de l'italien dans le système scolaire français.....126**

###### **4.1.2.2. La place de l'italien dans l'Académie de Bordeaux et eu Lycée Victor Louis.....131**

#### **4.2. Identification de l'échantillon de référence.....133**

##### **4.2.1. Les observations de classe.....134**

###### **4.2.1.1. Le contexte du cours: lieu, fréquence et créneaux.....137**

###### **4.2.1.2. L'enseignante : statut socioculturel, rôles, et stratégies.....137**

###### **4.2.1.3. Les pratiques de classe : routines, activités langagières et travail sur la langue.....140**

###### **4.2.1.4. Le matériel didactique : le manuel et le matériel complémentaire.....143**

###### **4.2.1.5. La correction des erreurs : techniques et focus du feedback.....146**

###### **4.2.1.6. Les apprenants : comportements et participation en classe.....149**

##### **4.2.2. Le questionnaire.....152**

###### **4.2.2.1. Critères adoptés pour la création des items.....152**

###### **4.2.2.2 Méthodologie d'analyse des réponses au questionnaire.....155**

###### **4.2.2.3. Données sur le profil des apprenants.....160**

#### **Observations conclusives.....166**

### **Chapitre 5: Mise en place d'une méthodologie d'enquête.....168**

#### **5.1. Le protocole d'enquête.....168**

##### **5.1.1. Les modèles adoptés.....168**

##### **5.1.2. Les phases de l'expérimentation.....171**

#### **5.2. Les tâches, les supports et les consignes.....174**

##### **5.2.1. Les tests.....174**

5.2.1.1. Les productions écrites du pré-test et des post-tests.....	175
5.2.1.2. Les productions orales du pré-test et des post-tests.....	178
5.2.2. Le traitement avec le feedback correctif.....	181
5.2.2.1. La session A.....	182
5.2.2.2. La session B.....	185
5.3. Le corpus de référence.....	187
Observations conclusives.....	187

## Chapitre 6 : Méthodologie d'analyse.....189

6.1. Méthodologie d'analyse des performances des groupes.....	190
6.1.1. Question de recherche 1.....	190
6.1.2. Question de recherche 2.....	192
6.1.3. Question de recherche 3.....	195
6.1.4. Question de recherche 4.....	198
6.2. Analyse des études de cas.....	201
Observations conclusives.....	206

## **Partie III. Analyse qualitative et quantitative du corpus de référence.....208**

### Chapitre 7 : Analyse des performances des trois groupes.....210

7.1. Question de recherche 1.....	210
7.1.1. La session A.....	210
7.1.2. La session B.....	211
7.1.3. Synthèse et discussion.....	212
7.2. Question de recherche 2.....	213
7.2.1. Effets de l'engagement des apprenants sur la réécriture du textes.....	215
7.2.1.1. La session A.....	216
7.2.1.2. La session B.....	217
7.2.2. Relation entre l'engagement et le type de feedback reçu.....	218
7.2.2.1. Le GFD.....	219



7.2.2.2. Le GFI.....	220
7.2.2.3. Le GC.....	224
7.2.3. Synthèse et discussion.....	225
7.3. Question de recherche 3.....	229
7.3.1. Comparaison entre le pré-test et le post-test immédiat de GFD , GFI et GC...	230
7.3.2. Comparaison entre le pré-test et le post-test différé de GFD , GFI et GC.....	231
7.3.3. Synthèse et discussion.....	231
7.4. Question de recherche 4.....	237
7.4.1. La phase de traitement.....	238
7.4.2. Les tests.....	238
7.4. 3. Synthèse et discussion.....	240
Observations conclusives.....	243
Chapitre 8 : Études de cas.....	246
8.1. Le groupe feedback direct.....	247
8.1.1. Le questionnaire.....	247
8.1.2. Le traitement avec le feedback correctif.....	248
8.1.2.1. Le texte A.....	249
8.1.2.2. La révision A.....	250
8.1.2.3. La réécriture A.....	251
8.1.2.4. Le texte B.....	253
8.1.2.5. La révision B.....	254
8.1.2.6. La réécriture B.....	255
8.1.2.7. Synthèse.....	257
8.1.3. Les productions individuelles : Marine.....	259
8.1.3.1. Le pré-test (PE1 et PO1).....	259
8.1.3.2. Le post-test immédiat (PE2 et PO2).....	262
8.1.3.3. Le post-test différé (PE3 et PO3).....	264
8.1.3.4. Synthèse.....	265
8.1.4. Les productions individuelles : Joséphine.....	268
8.1.4.1. Le pré-test (PE1 et PO1).....	268
8.1.4.2. Le post-test immédiat (PE2 et PO2).....	271
8.1.4.3. Le post-test différé (PE3 et PO3).....	273
8.1.4.4. Synthèse.....	277
8.2. Le groupe feedback indirect.....	278

8.2.1. Le questionnaire.....	279
8.2.2. Le traitement avec le feedback correctif.....	279
8.2.2.1. Le texte A.....	279
8.2.2.2. La révision A.....	281
8.2.2.3. La réécriture A.....	284
8.2.2.4. Le texte B.....	285
8.2.2.5. La révision B.....	286
8.2.2.6. La réécriture B.....	289
8.2.2.7. Synthèse.....	289
8.2.3. Les productions individuelles : Inès.....	291
8.2.3.1. Le pré-test (PE1 et PO1).....	291
8.2.3.2. Le post-test immédiat (PE2 et PO2).....	294
8.2.3.3. Le post-test différé (PE3 et PO3).....	296
8.2.3.4. Synthèse.....	298
8.2.4. Les productions individuelles : Louana.....	300
8.2.4.1. Le pré-test (PE1 et PO1).....	300
8.2.4.2. Le post-test immédiat (PE2 et PO2).....	302
8.2.4.3. Le post-test différé (PE3 et PO3).....	304
8.2.4.4. Synthèse.....	305
8.3. Le groupe de contrôle.....	306
8.3.1. Le questionnaire.....	306
8.3.2. Le traitement avec le feedback correctif.....	307
8.3.2.1. Le texte A.....	307
8.3.2.2. La révision A.....	308
8.3.2.3. La réécriture A.....	308
8.3.2.4. Le texte B.....	309
8.3.2.5. La révision B.....	310
8.3.2.6. La réécriture B.....	311
8.3.2.7. Synthèse.....	312
8.3.3. Les productions individuelles : Ricardo.....	313
8.3.3.1. Le pré-test (PE1 et PO1).....	313
8.3.3.2. Le post-test immédiat (PE2 et PO2).....	316
8.3.3.3. Le post-test différé (PE3 et PO3).....	320
8.3.3.4. Synthèse.....	322
8.3.4. Les productions individuelles : Carla.....	323
8.3.4.1. Le pré-test (PE1 et PO1).....	323
8.3.4.2. Le post-test immédiat (PE2 et PO2).....	326

8.3.4.3. Le post-test différé (PE3 et PO3).....	329
8.3.4.4. Synthèse.....	332
Observations conclusives.....	334
Chapitre 9 : Propositions pédagogiques pour l'amélioration des pratiques correctives dans l'enseignement/apprentissage des langues.....	338
9.1. Partir de l'erreur pour planifier l'intervention corrective.....	338
9.2. Choisir le feedback correctif approprié.....	340
9.3. Favoriser la réflexion métalinguistique et l'autonomie des apprenants.....	341
Conclusion générale.....	345
Bibliographie.....	353
Sitographie.....	370
Synthèse en italien.....	371
Liste des abréviations et conventions de transcription.....	422
Table des matières.....	424
Table des illustrations.....	432

## Table des illustrations

### Figures

Figure 1. Les règles de l'interlangue.....	19
Figure 2. Le processus de reconnaissance et identification des erreurs d'après Corder.....	38
Figure 3. Le processus de reconnaissance et identification des erreurs.....	53
Figure 4. Schéma pour l'identification des erreurs.....	56
Figure 5. Étapes de l'élaboration cognitive du feedback selon Gass.....	73
Figure 6. Techniques de feedback correctif oral d'après Lyster et al (2013).....	97
Figure 7. Consigne et support pour la production écrite du pré-test.....	176
Figure 8. Consigne et support pour la production écrite du post-test immédiat.....	177
Figure 9. Consigne et support pour la production écrite du post-test différé.....	178
Figure 10. Consigne et support pour la production orale du pré-test.....	179
Figure 11. Consigne et support pour la production orale du post-test immédiat.....	180
Figure 12. Consigne et support pour la production orale du post-test différé.....	181
Figure 13. Consigne et support de la première session de traitement.....	182
Figure 14. Consigne et support de la deuxième session de traitement.....	186

### Graphiques

Graphique 1. Sexe et âge des apprenants.....	160
Graphique 2. Langues maternelles des apprenants.....	161
Graphique 3. LV1 et LV2 des apprenants.....	161
Graphique 4. Durée du parcours d'apprentissage de l'italien.....	162
Graphique 5. Attitudes des apprenants envers l'italien.....	163
Graphique 6. Opinion sur l'utilité de l'italien.....	163
Graphique 7. Fréquence d'emploi de l'italien.....	164
Graphique 8. Contextes d'emploi de l'italien.....	165
Graphique 9. Perception des différentes activités linguistiques en italien.....	165
Graphique 10. Niveau de compétence en italien des apprenants.....	166
Graphique 11. Résultats des trois groupes dans les tests écrits.....	232
Graphique 12. Résultats des trois groupes dans les tests oraux.....	232
Graphique 13. Variation du pourcentage d'erreurs entre pré-test et post-test immédiat et différé des trois groupes.....	234

Graphique 14. ELL totaux produits par le binôme 1.....	259
Graphique 15. ELL totaux produits par le binôme 6.....	291

## **Tableaux**

Tableau 1. Différences entre feedback oral et feedback écrit.....	103
Tableau 2. Grille d'observation de la classe.....	136
Tableau 3. Type de feedback oral employé selon l'activité et l'erreur produite.....	149
Tableau 4. Type de feedback écrit employé selon l'erreur produite.....	149
Tableau 5. Descripteurs de la production écrite du niveau A1, A2, B1 du CECR.....	156
Tableau 6. Formes de l'italien L2 pour le niveau A1, A2, B1.....	156
Tableau 7. Répartition des apprenants dans les trois groupes.....	172
Tableau 8. Légende des symboles utilisés dans le GFI.....	184
Tableau 9. Tableau synoptique des objectifs de la recherche et des données recueillies.....	188
Tableau 10. Classification et points ELL.....	194
Tableau 11. Catégories d'erreurs produites.....	199
Tableau 12. Grille pour l'analyse de l'interlangue de Pallotti (2017).....	204
Tableau 13. Résultats de GFD, GFI, GC sur la réécriture du texte A.....	211
Tableau 14. Résultats de GFD, GFI, GC sur la réécriture du texte B.....	211
Tableau 15. Résultats du groupe engagement élevé dans la session A.....	216
Tableau 16. Résultats du groupe engagement minimal dans la session A.....	216
Tableau 17. Résultats du groupe engagement élevé dans la session B.....	217
Tableau 18. Résultats du groupe engagement minimal dans la session B.....	217
Tableau 19. Types de ELL produites dans les trois groupes.....	219
Tableau 20. Résultats post-test immédiat écrit des trois groupes.....	230
Tableau 21. Résultats post-test oral immédiat des trois groupes.....	230
Tableau 22. Résultats post-test différé écrit des trois groupes.....	231
Tableau 23. Résultats post-test différé oral des trois groupes.....	231
Tableau 24. Pourcentage d'EC pour chaque catégorie dans RA et RB du GFD et GFI.....	238
Tableau 25. Variation relative par catégorie entre pré et post-tests écrits de GFD et GFI....	239
Tableau 26. Variation relative par catégorie entre pré et post-tests oraux de GFD et GFI....	239
Tableau 27. Feedback plus efficace par catégorie d'erreur.....	240
Tableau 28. Réponses au questionnaire de Marine et Joséphine.....	248
Tableau 29. Analyse des erreurs dans le TA du binôme 1 du GFD.....	249
Tableau 30. Analyse de la Rév.A du binôme 1 du GFD.....	250

Tableau 31. Analyse de la RA du binôme 1 du GFD.....	252
Tableau 32. Performance du binôme 1 dans la session A.....	253
Tableau 33. Analyse des erreurs dans le TB du binôme 1 du GFD.....	253
Tableau 34. Analyse de la Rév.B du binôme 1 du GFD.....	254
Tableau 35. Analyse de la RB du binôme 1 du GFD.....	256
Tableau 36. Performance du binôme 1 dans la session B.....	257
Tableau 37. Performance du binôme 1 dans la phase de traitement.....	258
Tableau 38. Analyse des erreurs de la PE1 de Marine.....	259
Tableau 39. Analyse des erreurs de la PO1 de Marine.....	260
Tableau 40. Analyse des erreurs de la PE2 de Marine. ....	262
Tableau 41. Analyse des erreurs de la PE3 de Marine.....	264
Tableau 42. Erreurs et corrections dans les productions de Marine.....	266
Tableau 43. Analyse des erreurs dans la PE1 de Joséphine.....	268
Tableau 44. Analyse des erreurs dans la PO1 de Joséphine.....	269
Tableau 45. Analyse des erreurs dans la PE2 de Joséphine.....	271
Tableau 46. Analyse des erreurs dans la PO2 de Joséphine.....	272
Tableau 47. Analyse des erreurs dans la PE3 de Joséphine.....	273
Tableau 48. Analyse des erreurs dans la PO3 de Joséphine.....	274
Tableau 49. Erreurs et corrections dans les productions de Joséphine.....	277
Tableau 50. Réponses au questionnaire du binôme 6 du GFI.....	279
Tableau 51. Analyse des erreurs dans le TA du binôme 6 du GFI.....	280
Tableau 52. Analyse de la Rév.A du binôme 6 du GFI.....	281
Tableau 53. Analyse de la RA du binôme 6 du GFI.....	284
Tableau 54. Analyse des erreurs dans le TB du binôme 6 du GFI.....	285
Tableau 55. Analyse de la Rév.B du binôme 6 du GFI.....	286
Tableau 56. Analyse de la RB du binôme 6 du GFI.....	289
Tableau 57. Analyse des erreurs dans la PE1 de Inès.....	292
Tableau 58. Analyse des erreurs dans la PO1 de Inès.....	292
Tableau 59. Analyse des erreurs dans la PE2 de Inès.....	294
Tableau 60. Analyse des erreurs dans la PO2 de Inès.....	295
Tableau 61. Analyse des erreurs dans la PE3 de Inès.....	297
Tableau 62. Analyse des erreurs dans la PO3 de Inès.....	297
Tableau 63. Erreurs et corrections dans les productions de Inès.....	298
Tableau 64. Analyse des erreurs dans la PE1 de Louana.....	301

Tableau 65. Analyse des erreurs dans la PO1 de Louana.....	301
Tableau 66. Analyse des erreurs dans la PE2 de Louana.....	303
Tableau 67. Analyse des erreurs dans la PO2 de Louana.....	303
Tableau 68. Analyse des erreurs dans la PE3 de Louana.....	304
Tableau 69. Erreurs et corrections dans les productions de Louana.....	305
Tableau 70. Réponses au questionnaire du binôme 14 du GC.....	306
Tableau 71. Analyse des erreurs dans le TA du binôme 14 du GC.....	307
Tableau 72. Analyse de la RA du binôme 14 du GC.....	309
Tableau 73. Analyse des erreurs dans le TB du binôme 14 du GC.....	310
Tableau 74. Analyse de la RB du binôme 14 du GC.....	311
Tableau 75. Performance du binôme 14 dans la session B.....	312
Tableau 76. Performance du binôme 14 dans la phase de traitement.....	313
Tableau 77. Analyse des erreurs dans la PE1 de Ricardo.....	313
Tableau 78. Analyse des erreurs dans la PO1 de Ricardo.....	314
Tableau 79. Analyse des erreurs dans la PE2 de Ricardo.....	317
Tableau 80. Analyse des erreurs dans la PO2 de Ricardo.....	317
Tableau 81. Analyse des erreurs dans la PE3 de Ricardo.....	320
Tableau 82. Analyse des erreurs dans la PO3 de Ricardo.....	321
Tableau 83. Erreurs et corrections dans les productions de Ricardo.....	322
Tableau 84. Analyse des erreurs dans la PE1 de Carla.....	324
Tableau 85. Analyse des erreurs dans la PO1 de Carla.....	325
Tableau 86. Analyse des erreurs dans la PE2 de Carla.....	327
Tableau 87. Analyse des erreurs dans la PO2 de Carla.....	327
Tableau 88. Analyse des erreurs dans la PE3 de Carla.....	330
Tableau 89. Analyse des erreurs dans la PO3 de Carla.....	331
Tableau 90. Erreurs et corrections dans les productions de Carla.....	332
Tableau 91. Synthèse de la performance des trois groupes dans la phase de traitement.....	335
Tableau 92. Résultats des trois binômes selon la forme linguistique analysée.....	337