

NICOLAS ROUGIER

Uniwersytet Gdański

n.roug@interia.pl

Le feedback correctif dans les productions écrites en FLE

Corrective feedback in French as a foreign language writings

ABSTRACT. The purpose of this paper is to identify the objectives pursued by teachers when correcting learners writings and show that the type of feedback used to this end is essentially the direct feedback, while other forms of feedback, presented here, are neglected. On the other hand, it seems that neither in practice nor in research corrective feedback specifically adapted to the correction of non-formal errors has been developed so far.

KEYWORDS: error feedback, error correction, corrective feedback in L2/FL writings.

Dans cet article, nous exposerons d'abord les objectifs que poursuivent les enseignants lorsqu'ils corrigent les copies pour ensuite définir et examiner le feedback correctif en s'appuyant sur les recherches, surtout anglophones, déjà parues sur le sujet.

Afin de mieux connaître le processus de correction des écrits sur le terrain – au sujet duquel peu d'informations sont disponibles – nous avons mené deux études : la première auprès de 28 professeurs (primaire, secondaire, supérieur et Alliance Française) et la seconde avec 22 étudiants polonais de FLE pour savoir comment les uns et les autres corrigent les productions écrites. Les enseignants ont répondu à un questionnaire concernant leurs pratiques correctives tandis que les étudiants ont corrigé un texte écrit par un apprenant.

1. L'OBJECTIF DE LA CORRECTION DES PRODUCTIONS ÉCRITES

En premier lieu, les réponses à notre questionnaire suggèrent que les élèves effectuent majoritairement les productions écrites à la maison, essentiellement pour une raison de temps : « *à la maison, car en classe c'est une perte de temps* », comme l'a par exemple déclaré l'un des enseignants interrogés. Par conséquent, selon un autre professeur, les productions écrites sont données à faire « *la plupart du temps à la maison car surtout avec 2h de cours par semaine, l'accent est sur l'oral* ». Une autre réponse permet de mieux comprendre les raisons de ce phénomène : « *si on dispose de si peu de cours, il faut en profiter pour communiquer plutôt qu'écrire* ». En d'autres mots, et cela nous semble très révélateur des représentations que partagent nombre d'enseignants polonais de FLE, « communiquer » veut dire pratiquer l'oral.

Si produire à l'écrit n'est pas communiquer, il importe donc de savoir dans quel but cette compétence est travaillée, ce qui nous permettra également de mieux comprendre les pratiques d'évaluation et de correction des productions écrites. Deux objectifs émergent : d'une part, l'élève écrit des textes pour réutiliser ce qu'il a appris en classe : « *A la maison, pour utiliser le vocabulaire qu'ils ont appris* » ; « *il s'agit de travailler à partir d'un modèle avec des éléments donnés* » ; « *en classe avec un modèle* » ; « *en classe par exemple on raconte une excursion au zoo, on décrit sa journée* ». Ainsi, les productions écrites permettent aux enseignants de contrôler dans quelle mesure des éléments vus en classe sont acquis. Il s'agit donc, selon l'appellation employée par le Cadre européen commun de référence pour les langues (2001 : 139), d'évaluation du savoir : « l'évaluation de l'atteinte d'objectifs spécifiques – elle porte sur ce qui a été enseigné » plutôt que de la capacité à agir sur le réel (« l'évaluation de ce qu'on peut faire ou de ce que l'on sait en rapport avec son application au monde réel »). Cette approche de l'écrit est logique dans la mesure où les enseignants n'associent pas la production écrite à de la communication. D'autre part, les réponses que nous avons recueillies indiquent que les élèves écrivent aussi pour que leur niveau puisse être évalué, généralement au moyen d'une note. Pour le CECRL (2001 : 141) ceci constitue une évaluation sommative, qui « contrôle les acquis à la fin du cours et leur donne une note ou un rang ». Les enseignants, toujours en réponse à la question sur le lieu où écrivent les élèves, associent production écrite en classe et « *contrôles écrits ou examens blancs* », « *en classe par exemple lors de contrôles* », « *2/3 en classe pour tester leur niveau* », « *en classe car ils doivent être capables d'écrire seuls lors de contrôles* ».

Enfin, notre étude montre que la correction des copies, outre les deux types d'évaluation déjà mentionnés, comporte également une dimension formative : l'enseignant, au moyen de différentes stratégies que nous

détaillerons plus loin, transmet à l'élève un retour informatif (feedback) sur sa production. Selon le CECRL (2001 : 141), l'évaluation formative, qui vise à « l'amélioration de l'apprentissage », consiste, entre autres, à « analyser des échantillons de travaux – de l'apprenant et d'autres » afin de susciter une « prise de conscience ». La correction des copies, appellation familière généralement usitée pour qualifier le travail d'annotation du professeur sur les productions des apprenants, semble donc avoir trois objectifs évaluatifs : l'évaluation du savoir, l'évaluation sommative et l'évaluation formative. C'est ce dernier type d'évaluation, également appelé feedback correctif, qui est censé avoir une utilité directe pour l'apprenant.

Précisons d'abord ce que nous entendons par feedback correctif. En effet, si la notion d'évaluation a fait l'objet de nombreuses recherches dernièrement, dont le Cadre européen commun de référence fait une synthèse accessible au plus grand nombre, celle de feedback correctif des écrits recouvre des pratiques qui ont été peu étudiées par les chercheurs francophones. En français, corriger les copies désigne populairement l'acte de noter et d'annoter ces dernières. Or, ces deux actions, comme nous l'avons déjà mentionné, répondent à des objectifs fondamentalement différents. Le feedback correctif, également appelé rétroaction ou retour correctif en français, consiste en une information que l'enseignant renvoie à l'élève sur sa production. Il constitue un élément d'évaluation formative puisqu'il vise à donner à ce dernier une information sur son texte. La quasi-totalité (27 sur 28) des enseignants que nous avons interrogés à ce sujet ont déclaré le pratiquer, c'est-à-dire porter des annotations dans les productions écrites de leurs apprenants.

2. L'UTILITÉ DU FEEDBACK CORRECTIF

Contrairement aux pratiques observées sur le terrain (la quasi-totalité des enseignants de notre étude corrigent les erreurs de leurs élèves), il se trouve que la recherche n'est pas unanime concernant l'utilité du feedback correctif dans les productions écrites. Truscott (1996), J. Truscott et A.Y. Hsu (2009), Liu (2008) ainsi que Hartshorn et al. (2010) entre autres trouvent que corriger les erreurs de grammaire (ou de forme en général) dans les textes des apprenants est au moins inutile et au pire contre-productif, et qu'il vaudrait mieux que le correcteur se limite à rendre une appréciation sur le fond. Cependant, ce point de vue ne semble pas être partagé par la majorité des auteurs. Ferris et Hedgcock (1998), par exemple, voient trois raisons pour lesquelles les enseignants devraient corriger les erreurs. D'abord, les non-natifs (les auteurs prennent l'exemple des écrits réalisés par des

étudiants étrangers) risquent d'être ostracisés si leurs écrits comportent des erreurs pénalisantes. Ensuite, il a été montré par plusieurs études (par exemple Russel 2009 ; Chandler 2003 ; Lee 2005) que les apprenants demandent que leurs erreurs soient corrigées et risquent de se démotiver si cela n'est pas fait (comme le suggère également Zetili 2010 : 166 dans une enquête sur les pratiques des enseignants algériens de FLS en matière de production écrite). Enfin, si l'enseignant ne corrige pas les erreurs, cela risque de persuader les apprenants que la correction formelle des écrits n'est pas importante, ce qui est faux. Van Beuningen, De Jong, et Kuiken (2012), qui ont mené une longue étude concernant l'efficacité de la correction des écrits, sont parvenus à un résultat inverse de celui de Truscott : les apprenants, si leurs écrits sont corrigés, progressent plus vite que dans le cas contraire. D'autre part, ces progrès sont plus ou moins sensibles selon la méthode de correction utilisée.

En fait, comme le soulignent par exemple Lasagabaster et Sierra (2005), il semblerait tout simplement que l'on connaisse encore très mal l'effet des corrections, sans doute parce que la recherche sur le sujet n'est tout simplement pas parvenue à tirer de conclusion définitive. Ellis (2009 : 4-5) par exemple, et c'est aussi notre opinion, considère pour sa part la correction comme utile, même s'il ne faut pas s'attendre à ce que ses effets soient manifestes du fait de sa complexité.

3. LE FEEDBACK CORRECTIF

3.1. Le feedback correctif direct

Les résultats de nos deux études font apparaître une tendance forte : la très grande majorité des enseignants ainsi que des étudiants y ayant participé utilisent le même type de feedback correctif : l'erreur est généralement rayée, quelquefois soulignée, puis le correcteur effectue lui-même la correction du fragment erroné. Ce type de feedback correctif est qualifié de direct, et s'oppose au feedback correctif indirect. Pour D. Ferris (2006 : 83), le feedback direct consiste à « barrer un morphème, un mot, une phrase inutiles, insérer un mot ou un morphème manquant, écrire le mot ou la forme corrects à proximité (par exemple plus haut, ou dans la marge) de la forme erronée alors que le feedback correctif indirect consiste, pour l'enseignant, à indiquer d'une manière déterminée - en soulignant, au moyen d'un cercle, d'un code ou d'une autre notation - qu'une erreur a été commise, mais sans fournir la forme correcte, laissant l'apprenant résoudre seul le problème qui a été porté à son attention (notre traduction) ». À l'image de R. Ellis dans sa typologie des feedback correctifs écrits (2009b),

nous utiliserons une phrase authentique tirée d'un texte utilisé dans notre étude pour illustrer chacune des possibilités de correction.

<p>auxquelles à cours <i>Quelles sont les dates de je peux participer <u>aux</u> vos <u>courses</u> ?</i> préférerais <i>Puisque je suis un étudiant, je préférerais <u>L'</u>août.</i></p>
--

Le feedback correctif direct, illustré ci-dessus, à l'avantage d'éviter toute ambiguïté quant à la forme proposée pour corriger une erreur. L'apprenant peut donc identifier immédiatement où se situe l'erreur, mais également ce qu'il convenait d'écrire dans une phrase donnée. De ce fait, il a été suggéré, notamment par Ferris and Roberts (2001), que ce type de correction convient mieux aux apprenants moins avancés. D'autre part, Ellis (2009b : 99) rappelle une étude menée par Sheen (2007) selon laquelle le feedback direct peut être utile afin d'aider l'acquisition de certains points de grammaire, du fait de sa clarté notamment. Pour Bitchener et al. (2005 : 193), il existe un certain nombre d'études (Ferris et Roberts, 2001 ; Ferris, Cheyney, Komura, Roberts, et McKee 2000 ; Komura 1999 ; Rennie 2000; Roberts 1999) montrant qu'à la fois les élèves et les enseignants ont une préférence pour le feedback direct, peut-être du fait de sa simplicité : la forme correcte est donnée à l'élève, il n'y a pas d'ambiguïté. Une étude de C.G. van Beuningen, N.H. de Jong & F. Kuiken, par exemple, a montré (2008 : 293) que le feedback correctif direct permettaient aux élèves d'améliorer leurs écrits ultérieurs. Chandler (2003 : 193) note que les élèves se sentent plus à l'aise avec ce type de feedback, tout particulièrement dans le cas d'un écrit élaboré en classe, tandis que, pour l'enseignant, le feedback correctif direct est le plus facile à donner et le plus économique en temps (I. Lee 2009).

3.2. Le feedback correctif indirect

Pour Ellis (2009b : 100), le feedback indirect « implique d'indiquer à l'élève qu'il a commis une erreur sans corriger cette dernière (notre traduction) ». Si nous reprenons la même phrase que précédemment, un exemple de feedback correctif indirect est présenté ci-dessous (les symboles utilisés sont repris de R. Ellis 2009b) :

<p><i>Quelles sont les dates <u>X</u>dont<u>X</u> je peux participer <u>X</u>aux<u>X</u> vos <u>X</u>courses<u>X</u>.</i> <i>Puisque je suis <u>X</u>un<u>X</u> étudiant, je <u>X</u>préférerais<u>X</u> <u>X</u>'<u>X</u>août</i></p> <p>X : mot manquant X<u> </u>X : mot erroné <u>X</u>Mot<u>X</u> : mot en trop</p>
--

Notons qu'il est possible d'indiquer l'endroit exact où se produit l'erreur dans la phrase, mais que l'on peut aussi fournir uniquement cette information dans la marge, comme dans l'exemple suivant :

3 Er.	<i>Quelles sont les dates dont je peux participer aux vos courses.</i>
2+1 Er.	<i>Puisque je suis un étudiant, je préférerais l'août</i>

Ici, 3 Er. Signifie qu'il y a deux erreurs sur cette ligne, 2+ qu'il y a deux mots en trop et ainsi de suite. S'il fallait indiquer qu'un mot manque, il serait possible d'utiliser le symbole 1-.

De nombreuses études ont comparé les feedbacks direct et indirect, pour tenter de déterminer lesquels étaient les plus efficaces pour les apprenants. Ellis (2009b : 100) affirme ainsi que : « Le feedback indirect est souvent préféré au feedback direct du fait qu'il encourage la résolution des problèmes par l'apprenant lui-même ainsi que la réflexion sur certains aspects de la langue. Pour cette raison, il est supposé favoriser un apprentissage à long terme. Cependant, les études qui ont examiné ce point ont mené à des résultats très contrastés (notre traduction) ». V. Russel (2009 : 26), rappelant des études antérieures, souligne elle aussi que la participation des apprenants à la correction est importante pour son efficacité, ce qui joue en faveur du feedback indirect, mais que celui-ci peut aussi ne pas être totalement compris. Pour D. Ferris (2006 : 83), Les chercheurs ont suggéré que le feedback indirect était plus approprié car il permettait à l'apprenant de développer une compétence autonome, mais certains d'entre eux ont signalé que des élèves plus faibles risquaient de ne pas être capable de se corriger seuls et, qu'en définitive, il semblait mieux adapté de combiner feedback direct et indirect selon le type d'erreur concerné. D'autre part, le feedback indirect semble intuitivement plus séduisant car il engage l'apprenant dans un procès de réflexion sur son propre apprentissage. Or, ce point est aujourd'hui considéré comme essentiel pour l'acquisition. Selon Marie-Thérèse Vasseur et Joseph Arditty (1996), il est important de faire réfléchir l'apprenant sur sa production car les recherches actuelles « soulignent que, pour commencer à acquérir, il est indispensable de 'remarquer la différence' entre deux formes ».

3.3. Le feedback correctif métalinguistique

Le feedback correctif métalinguistique aura pour but de donner à l'apprenant des informations d'ordre métalinguistique sur ses erreurs. Reprenant encore une fois les symboles proposés par Ellis (2009b : 101), la

correction de la même phrase à l'aide d'un feedback correctif de nature métalinguistique est présentée ci-dessous :

	pr. relatif	dét.		
Quelles	sont	les	dates	dont je peux participer aux vos
voc.		art.		ort. art.
courses. Puisque je suis un étudiant, je préférerais l'août.				

Il est également possible de présenter ce feedback correctif avec les erreurs notées dans la marge, sans indiquer leur place exacte :

pr. relatif, dét. voc.	Quelles sont les dates dont je peux participer aux vos courses. Puisque je suis un étudiant, je préférerais l'août
art. ort., art.	

Ces deux corrections appellent néanmoins certains commentaires : s'il est assez évident que le choix du pronom relatif est ici fautif, et que *dont* doit être remplacé par *auxquelles*, l'erreur suivante, *aux*, est difficile à catégoriser : s'agit-il d'une erreur de préposition, d'article, ou de déterminant ? Nous considérons que ce n'est pas une erreur de préposition dans le sens où *aux* est un composé de *à + les*, et que, de la sorte, *participer* est utilisé avec la préposition qui convient. Nous pourrions estimer que c'est une erreur d'article, puisque dans *aux*, on retrouve la présence de *les*, indésirable ici du fait de la présence de l'adjectif possessif *vos*. Mais ceci, justement, nous entraîne plutôt à considérer cette erreur comme une erreur de déterminant : puisque *vos* détermine déjà le nom *courses*, *les* est inutile. Cependant, ce dilemme compliqué nous force à nous poser la question de l'utilité d'une telle correction pour l'élève : si l'enseignant n'explique pas ce problème de déterminant, et la règle qui va avec, il est très possible que cette seule correction soit inutile pour l'apprenant. C'est pourquoi il existe également une autre forme de correction métalinguistique possible, qu'on pourrait appeler feedback métalinguistique direct. Celui-ci, également présentée par Ellis (2009b : 102), inclut des explications sur le fonctionnement de langue :

	1	2			
Quelles	sont	les	dates	dont	je peux participer aux vos
3		4		5	6
courses. Puisque je suis un étudiant, je préférerais l'août.					
1 : dont reprendrait de quelle date. Ici, à quelle date, donc il faut utiliser auxquelles					
2 : avec vos, on n'utilise pas d'article (participer à vos cours)					

3 : *on participe à un cours à l'école / on fait les courses dans un magasin*
 4 : *je suis étudiant : on n'utilise pas d'article dans ce cas*
 5 : *il faut un accent aigu sur le 2^{ème} e : préférerais (un accent grave est aussi accepté)*
 6 : *pas d'article avec les mois*

A la lecture de ces corrections, il semblerait que certaines indications soient assez faciles à suivre pour l'élève, tout particulièrement les numéros 3, 4, 5 et 6, tandis qu'il est possible que les corrections 1 et 2 requièrent sans doute plus d'explications pour être véritablement comprises. Dans ces deux derniers cas, il pourrait par exemple être suggéré à l'enseignant de traiter ces problèmes individuellement avec l'élève concerné.

Il est également possible de faire réfléchir l'élève sur les ressemblances entre les langues qu'il connaît déjà – donc, ici, le polonais, mais aussi, vraisemblablement, l'anglais, puisque, ainsi que de nombreuses recherches l'ont montré (voir par exemple Cenoz 2001), la L2 des apprenants peut également occasionner des interférences translinguistiques. Il nous semble que les erreurs 3 et 4 pourraient justement faire l'objet de ce type de traitement. L'élève a écrit *courses*, qui, phonétiquement, se prononce grosso modo comme *kurs*, l'équivalent polonais de *cours*, qui est d'une manière évidente le mot qu'il voulait utiliser. Dans la perspective d'une correction métalinguistique, il serait peut-être bon d'ajouter un élément comparatif au feedback correctif, comme par exemple : *on participe à un cours à l'école / on fait les courses dans un magasin (attention, ne confondez pas : en français cours, en polonais kurs ; en français courses en polonais zakupy)*. Si l'on se penche sur l'erreur 3, *je suis un étudiant*, on peut se demander si celle-ci n'a pas pour origine un calque de l'anglais. En effet, puisqu'en polonais, on n'utilise de toutes façons pas d'article, l'erreur ne peut pas venir d'une interférence de cette langue. En anglais, par contre, on dira ici *I am a student*, avec un article indéfini, alors qu'en français on dira dans ce cas *Je suis étudiant*, sans article. Ayant établi cette hypothèse, il convient maintenant de savoir si nous devrions mentionner ce fait dans notre correction. D'après nous, la réponse serait plutôt négative, et ce pour plusieurs raisons. D'abord, il est difficile d'avoir une certitude totale quant à l'origine de cette erreur précise. Il peut en effet s'agir d'une surgénéralisation : puisqu'en français, l'article est utilisé d'une façon quasi-systématique, il a pu sembler logique à l'élève de l'utiliser également dans ce contexte. Nous supposons qu'elle peut venir d'une interférence de l'anglais, mais nous ne savons pas si cet élève connaît cette langue (même si, de nos jours, il est rare que des apprenants ne la connaissent pas) ni à quel niveau il la maîtrise. D'autre part, il nous semble difficile de présenter un feedback correctif du type 4 : *on n'utilise pas d'article*

dans ce cas (français : *je suis étudiant* / anglais : *I am a student*). En effet, l'élève se demandera sans doute que vient faire la référence à l'anglais dans ce cas, elle ne lui semblera sans doute pas très claire. Pour ces deux raisons, il nous semble donc que le feedback correctif devrait rester comme présenté dans l'encadré, même s'il reste possible de s'adresser oralement à l'élève, pour savoir si effectivement cette erreur est une interférence translinguistique L2/L3 (par exemple). Si c'est le cas, il nous semble qu'une très courte comparaison entre la réalisation de cet énoncé en anglais et en français (en anglais on dit ... mais en français, c'est différent, on n'utilise pas d'article ici) serait ici suffisante. Étant donné que l'auteur de cette erreur est un étudiant de deuxième année de philologie romane, sans doute familiarisé au métalangage de la grammaire, nous mentionnerions le fait que l'erreur concerne la présence d'article dans une langue et l'absence dans une autre.

3.4. Quel type de feedback correctif conseiller?

La complexité manifeste du feedback correctif requiert peut-être que l'enseignant corrige non seulement en prenant en compte le type de production écrite, le profil de l'apprenant concerné, mais aussi se demande, erreur par erreur, ce qui convient le mieux à un élève donné dans un contexte donné. Cela expliquerait peut-être pourquoi le grand nombre d'études publiées sur le sujet n'a jusque-là pas réussi à déterminer quel type de correction est à privilégier. Ellis (2009 : 11-12), affirme notamment qu'il est difficile de tirer des conclusions directement utilisables, sous forme de règle claire, pour les enseignants de langue des études parues sur le sujet. Une des raisons avancées par l'auteur est la complexité du feedback correctif, sans doute du fait du grand nombre de paramètres à prendre en compte.

Tout comme cet auteur (2009b : 106), nous pensons qu'il « est essentiel, cependant, que les professeurs de langues aient une idée claire et précise des options disponibles ainsi que des notions sur lesquelles celles-ci se basent en plus d'une certaine connaissance des résultats de la recherche dans ce domaine, aussi incertains que soient ceux-ci (notre traduction) ». La correction des erreurs par l'enseignant devrait donc tenir compte des différentes possibilités que nous avons passées en revue, et utiliser celle qui semble la mieux adaptée à une erreur particulière. Si l'on reprend l'exemple de la même phrase, nous proposerions la correction définitive suivante pour cet apprenant :

auxquelles	1
<i>Quelles sont les dates <u>dont</u> je peux participer <u>aux</u> vos</i>	

2	3	4	5
<i>courses. Puisque je suis <u>un</u> étudiant, je préférerais <u>l'</u>août.</i>			
1 : à corriger			
2 : on participe à un cours à l'école / on fait les courses dans un magasin (attention, ne confondez pas : en français cours, en polonais kurs ; en français courses en polonais zakupy)			
3 : je suis étudiant : on n'utilise pas d'article dans ce cas			
4 : préférerais			
5 : pas d'article avec les mois			

Nous donnerions donc une correction directe de la première erreur, car celle-ci nous semble la plus difficile à expliquer d'une manière économique en volume et en temps à l'apprenant. En effet, l'utilisation du pronom relatif correct dépend d'abord de la préposition utilisée dans un groupe nominal ou verbal donné (ici *à*, et non *de* comme semble l'indiquer *dont* utilisé ici par cet élève). Or, les prépositions, en français, fonctionnent d'une façon peu régulière (voir le concept de *treatable error* de Ferris 2002 à ce sujet).

La seconde erreur nous semble particulièrement intéressante car elle concerne le système des déterminants, qui pose de nombreux problèmes à nos apprenants du fait de l'absence d'articles en polonais. Nous choisirions donc de la souligner, sans indication métalinguistique, pour que l'élève engage une réflexion sur cette erreur visant à effectuer une auto-correction. Il conviendra, bien sûr, de contrôler cette dernière et de fournir, à l'oral, des explications métalinguistiques sur le fonctionnement des règles concernées. Les erreurs numérotées de 2 à 5 sont corrigées plus ou moins en détail, avec une brève comparaison français-polonais pour la première, une demande d'éclaircissement à l'oral pour la deuxième concernant l'origine de cette erreur, et, si notre hypothèse est confirmée, une très courte explication comparative sur l'utilisation de l'article en français et en anglais dans ce contexte. La correction de l'erreur 4 demande des commentaires : nous avons mentionné auparavant qu'un accent grave serait aussi accepté du fait des réformes récentes de l'orthographe française. Cependant, nous pensons que, pour des raisons de temps, ce type d'information peut être inutile sauf si, bien sûr, l'apprenant est demandeur d'explications supplémentaires. C'est pourquoi nous avons choisi ici de donner la forme correcte à l'apprenant. Nous avons réécrit le mot entier car si nous avons seulement rajouté l'accent sur le *e*, il est possible que l'élève ait eu des difficultés à distinguer la correction. L'erreur 5 concerne l'absence d'article avec les mois. Il pourrait être envisagé de développer ce problème avec l'apprenant concerné, à l'oral, si l'on juge ceci nécessaire. Cependant, il pourra être ob-

jecté que la correction telle que nous la préconisons, c'est-à-dire adaptée à l'apprenant, mais aussi au coup par coup, erreur par erreur, prend beaucoup de temps, qu'elle soit effectuée en classe ou à la maison par l'enseignant. Ellis (2009b : 101) note que le feedback métalinguistique direct, c'est-à-dire, une correction à laquelle sont jointes des explications sur les erreurs, « est relativement moins courante car elle prend beaucoup plus de temps que lorsqu'on utilise des codes pour signaler les erreurs, mais aussi du fait qu'elle exige de l'enseignant une connaissance suffisante du métalangage pour pouvoir fournir des explications claires et précises concernant une grande variété d'erreurs. (notre traduction) ». D'autre part, il est également possible de ne corriger qu'un passage de la production, choisi en fonction des erreurs qu'il contient, ce qui réduit le temps consacré à cette activité.

3.5. Un feedback correctif pour les erreurs non formelles?

Outre le fait que les enseignants et les étudiants que nous avons analysés utilisent systématiquement la même technique de correction des écrits, les erreurs qui sont relevées sont presque uniquement des déviations linguistiques et, plus précisément, de morphosyntaxe. Or, les erreurs commises par les scripteurs peuvent être de nature très variée. Le texte à corriger par les étudiants de FLE contenait entre autres des erreurs en matière de progression du texte et de registre de langue, qui ont été presque totalement négligées. L'attention des correcteurs se focalise en effet avant tout sur les erreurs formelles, qui semblent être plus faciles à apercevoir.

Cependant, nous avons également constaté en passant en revue la recherche concernant le feedback correctif que cette dernière se focalisait aussi sur les déviations de morphosyntaxe et de vocabulaire. Les différents types de feedback correctif répertoriés par Ellis dans son article déjà cité sont manifestement destinés à relever les erreurs formelles dans les écrits. Si, par contre, une phrase paraît incohérente dans une production, il est difficile de la rayer entièrement et d'en présenter une correction à l'élève, comme dans le cas du feedback correctif direct. À notre connaissance, il n'existe pas actuellement de techniques de rétroaction spécialement conçues pour les erreurs non formelles, de même que ces dernières ne sont pas assez catégorisées. Alors que l'Analyse de l'Erreur a enfanté de multiples relevés d'erreurs grammaticales et lexicales dans les années 1970 et 1980, il manque aujourd'hui de travaux visant à relever et classifier les déviations de ce type. Or, la popularisation du CECRL et d'examens comme le DELF ont permis aux enseignants de se familiariser avec une évaluation prenant en compte des critères bien plus larges que la seule correction de la langue. Le retour

correctif, par contre, même enrichi par une abondante recherche, ne propose pas pour le moment de solution permettant d'informer les scripteurs sur leurs erreurs non formelles. C'est une lacune à laquelle il serait bon de remédier dans le futur.

4. CONCLUSION

Il apparaît que le feedback correctif utilisé par les sujets de nos deux études met en œuvre des stratégies limitées. En effet, du fait sans doute d'un manque de formation dans ce domaine, la grande majorité des erreurs sont corrigées par le biais du feedback direct, qui a certes des avantages, mais ne peut convenir à toutes les situations rencontrées sur le terrain. Il serait donc souhaitable d'utiliser plus souvent, en les mélangeant dans la même correction, les autres types de feedback correctif présentés dans cet article. Enfin, les outils permettant de corriger spécifiquement les erreurs non formelles font défaut, il serait donc bon d'en créer, ce qui devrait faire l'objet de futures recherches.

BIBLIOGRAPHIE

- 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, 191-205.
- Cenoz, J., 2001. The effect of linguistic distance, L2 status, and age on cross-linguistic influence in third language acquisition. In : Cenoz, J., Hufeison, B., Jessner U. (eds). *Crosslinguistic influence in third language acquisition*. NY: Multilingual Matters, 8-20.
- 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, 267-296.
- Conseil de l'Europe C.E., 2001. *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer* Paris: Didier.
- Ellis, R., 2009. Corrective Feedback and Teacher Development. *L2 Journal* 1, 3-18.
- Ellis, R., 2009b. A typology of written corrective feedback types. In: *ELT Journal* 63/2, 97-107.
- Ferris, D., 2002. *Treatment of Error in Second Language Student Writing*. Ann Arbor, MI: The U of Michigan P.
- Ferris, D., 2006. Does error feedback help student writers? New evidence on the short- and long-term effects of written error correction? In: Hyland, K., Hyland, F (eds). *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues*. Applied Linguistics Series. Cambridge: Cambridge University Press, 81-104.
- Ferris, D., Hedgcock, J.S., 1998. *Teaching ESL composition: Purpose, process, and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Ferris, D., Roberts, B., 2001. Error feedback in L2 writing classes: How explicit does it need to be? *Journal of Second Language Writing* 10, 161-184.
- Hartshorn, K.J., Evans, N.W., Merrill, Sudweeks, P.F., Strong-Krause, R.R., Anderson, N.J., 2010. Effects of dynamic corrective feedback on ESL writing accuracy. *TESOL Quarterly* 44, 84-109.
- Lasagabaster, D., Sierra, J.M., 2005. Error correction: Students' versus teachers' perceptions. *Language Awareness* 14, 112-127.
- Lee, I., 2005. Error correction in the L2 writing classroom: What do students think? *TESL Canada Journal* 22(2), 1-16.
- Lee, I., 2009. A new look at an old problem: How teachers can liberate themselves from the drudgery of marking student writing. In: *Prospect: An Australian Journal of Teaching/Teachers of English to Speakers of Other Languages (TESOL)* 24(2), 34-41.
- Liu, Y., 2008. The effects of error feedback in second language writing. *Arizona working papers in SLA & Teaching* 15, 65-79.
- Russell, V., 2009. Corrective feedback, over a decade of research since Lyster and Ranta (1997): Where do we stand today? *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* 6(1), 21-31.
- Truscott, J., Hsu, A.Y., 2008. Error correction, revision, and learning. *Journal of Second Language Writing* 17(4), 292-305.
- 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, 1-41.
- Vasseur, M.-C., Arditty, J., 1996. Les activités réflexives en situation de communication exolingue : réflexions sur quinze ans de recherche, *revue Aile* 8, 57-87.
- Zetili, A., 2010. Quelles pratiques de classe pour enseigner la production écrite ? *Synergies Algérie* 9, 159-172.

