

La place de la rétroaction corrective dans le cadre des cours de FLE en Iran

SADEGHPOUR, Razieh

Maître assistante, Department de français,
Université d'Ispahan, Iran
(auteure responsable)

r.sadeghpour@fgn.ui.ac.ir

GHANAAT, Hossein

Doctorant en psychologie,
Université de Khorramâbâd, Lorestan, Iran

ghanaat.ho@fh.lu.ac.ir

(Date de réception: 14/06/2022 – date d'approbation: 19/09/2022)

Résumé

La rétroaction corrective, outil de gestion de classe, consiste à l'information transmise de l'enseignant à l'apprenant après avoir analysé comment il a progressé lors de la réalisation d'une tâche (Senécal, 2016). Elle est un levier contribuant à l'acquisition des savoirs, au cœur des pratiques des enseignants. L'objectif de cette étude est ainsi de vérifier la place de la rétroaction corrective pratiquée par les enseignants dans les cours de FLE, au sein de 9 cours en ligne, et à travers les énoncés correctifs, ont été relevées différentes techniques de rétroactions appliquées dans les cours de production orale de niveaux A2, B1, B2, par l'enseignant

Les résultats obtenus de cette recherche prouvent que l'utilisation des techniques de rétroactions adéquates à différents niveaux de langue est d'une grande importance et qu'elles doivent être prises en considération par les enseignants et les acteurs de l'éducation.

Mots-clés: Rétroaction Corrective, Technique De Rétroaction, Enseignement De FLE, Niveaux Langagiers De CECRL, Correction.

Une rétroaction est un processus déclenché automatiquement après une perturbation, visant à provoquer une action correctrice en sens contraire. Dans le domaine de l'enseignement, elle se définit comme une information qu'un enseignant fournit à un élève ou à un groupe d'élèves dont la teneur a pour visée l'amélioration des performances de l'apprenant (Nichele, 2017:12). Parmi les différents leviers utilisables par l'enseignant, les rétroactions occupent une place prépondérante: Hattie (2020) certifie que la rétroaction fait partie des influences les plus puissantes sur la réussite scolaire. Influente, la rétroaction peut être produite par plusieurs canaux de communication mobilisés, de manière plus ou moins associée (Marsollier, 2010); le langage oral, les cris, les onomatopées ou les souffles, les messages écrits (tableau, cahiers, tests, etc.), les regards, les gestes, les mimiques, les postures théâtrales et les mouvements, les bruits provoqués (en tapant sur la table, par exemple) (Marsollier, 2010:161).

La rétroaction corrective, outil de gestion de classe et levier contribuant à l'acquisition des savoirs, est au cœur des pratiques des enseignants (Bressoux, 1994). Elle consiste en une information transmise de l'enseignant à l'apprenant après que l'enseignant a analysé comment celui-ci a progressé lors de la réalisation d'une tâche (Senécal, 2016). En d'autres termes, il s'agit des renseignements transmis à l'apprenant afin qu'il puisse développer la compétence visée adaptée à l'objectif du cours.

La rétroaction corrective indique à l'apprenant que sa production n'est pas conforme aux normes de la langue cible et l'aide à acquérir davantage de précisions linguistiques. En effectuant la rétroaction, l'enseignant tend à réduire l'écart entre l'étape où l'apprenant se situe dans sa progression et où on souhaite qu'il arrive (Hattie, 2020). Ainsi, la rétroaction comprend deux composants principaux: le commentaire sur le rendement actuel de l'apprenant et le commentaire aidant l'apprenant à réaliser ce qu'il doit faire afin d'atteindre le niveau de compétence cible (Senécal, 2016). Ainsi, on peut résumer la rétroaction corrective dans la formule suivante: Rétroaction corrective = Comment l'apprenant fait + Comment l'apprenant peut s'améliorer.

1- Typologie de la rétroaction

De nombreuses méthodes de rétroaction existent et chacune présente des avantages et des inconvénients. Les éléments d'un feedback efficace devraient inclure l'établissement d'un climat interpersonnel respectueux, le choix d'un lieu approprié, l'établissement d'objectifs d'apprentissage convenus d'un commun accord, l'incitation à l'autoréflexion et à l'auto-évaluation de l'apprenant, la description des comportements observés et la proposition de suggestions d'amélioration (Jug et al., 2019: 246).

La méthode de rétroaction la plus connue est le sandwich de rétroaction. Cette technique, décrite par LeBaron et Jernick (2000), consiste à intercaler une rétroaction négative entre deux rétroactions positives de sorte que le premier et le dernier commentaire soient positifs. Cette méthode de feedback structuré est rapide, relativement facile et peut constituer un point de départ utile pour une personne qui apprend à donner une rétroaction (Jug et al., 2019: 246). Bien que le sandwich de rétroaction puisse rendre la réception négative plus acceptable, le format prescrit peut souvent sembler rigide ou artificiel pour l'apprenant. Le récepteur peut ne pas entendre la rétroaction positive parce qu'il anticipe avec anxiété *l'arrivée du loup déguisé en mouton*, à savoir la rétroaction négative à venir (*Ibid.*: 247). Inversement, le message de rétroaction négative peut être dilué par les positifs, modifiant la perception mais pas la performance (Parkers et al., 2013); l'efficacité du message est pour ainsi dire affaiblie. En outre, la rétroaction positive peut être involontairement annulée lorsqu'elle est suivie de la conjonction "mais" (Jug et al., 2019: 247). Par conséquent, le sandwich est une technique unidirectionnelle qui ne permet pas de lancer efficacement une rétroaction et de développer le plan d'apprentissage.

Selon Kartchava (2017), «la rétroaction corrective est la rétroaction de l'enseignant à l'égard des erreurs d'un apprenant et elle constitue une façon d'attirer l'attention d'un apprenant sur la forme, puisque cette méthode vise l'exactitude du sens et de la forme» (Kartchava, 2017: 91). La rétroaction corrective comporte à la fois un commentaire sur ce que

l'apprenant a déjà fait et un commentaire sur ce qu'il doit faire pour pouvoir former une phrase complète et atteindre le niveau de la compétence cible. En effet, la rétroaction corrective est un outil puissant qui aide les enseignants de langues à améliorer l'exactitude du discours des élèves.

Selon Rodet (2000: 45) les rétroactions comportent des informations à portée cognitive, métacognitive, méthodologique et affective. Selon lui, le contenu cognitif se rapproche de la correction académique et il contrôle certaines connaissances. En ce sens, ce contenu est comme centré sur la tâche elle-même. La rétroaction du contenu métacognitif se centre davantage sur le cadre général dans lequel la tâche est accomplie. A travers cette rétroaction, l'apprenant développera une réflexivité sur son travail. En effet, l'apprenant, de par un regard métacognitif sur son travail, pourra s'autoréguler de manière plus importante. La rétroaction de contenu méthodologique informe sur les stratégies et processus mobilisés par l'apprenant dans l'accomplissement d'une tâche. La rétroaction du contenu affectif comporte une composante affective et elle a pour rôle de motiver et d'encourager l'élève dans son travail (Rodet, 2000: 45).

Lyster et Ranta (1997) représentent une taxonomie de six techniques de la rétroaction corrective, pour une classe de langue. Ces techniques ont été classées en trois catégories soit la reformulation, la correction explicite, l'incitation et cette dernière comprend l'indice métalinguistique, la répétition, la demande de clarification. En fait, cette taxonomie est faite dans une perspective communicative qui met l'accent sur l'interaction. La rétroaction corrective constitue donc une façon d'attirer l'attention de l'apprenant sur la forme de ses paroles et ses erreurs.

Kartchava (2014: 91) reprenant les concepts de Lyster et Ranta (1997) explicitent qu'à travers une reformulation, «l'enseignant reformule l'ensemble ou une partie de l'énoncé d'un apprenant en corrigeant l'erreur». Par exemple, lorsque l'apprenant dit «J'ai un nombreux livres» et l'enseignant corrige «Oh, vous avez de nombreux livres.», cela consiste à la reformulation de l'énoncée tout en corrigeant l'erreur commise par l'apprenant.

À travers une correction explicite, «l'enseignant fournit la forme correcte de l'erreur» (Kartchava, 2014: 91). Pour en donner un exemple, quand l'apprenant formule l'énoncé «J'ai un nombreux livres», l'enseignant dit «On ne dit pas j'ai un [accentuation] nombreux livres. Vous devriez dire *de* [accentuation] nombreux livres» (Kartchava, 2014: 91); cela est considéré comme une correction explicite, puisqu'il s'agit d'une forme correcte de l'énoncé.

À travers un indice métalinguistique, l'enseignant, tout en utilisant des commentaires et des informations ou des questions en lien à la forme correcte de l'erreur, incite l'apprenant à corriger son erreur mais il ne fournit pas explicitement la forme correcte. Par exemple, face à l'énoncé de l'apprenant «J'ai un nombreux livres», l'enseignant réagit ainsi en posant une question «Non, pas un nombreux [accentuation]. Cette forme est plurielle. Quelle est la forme plurielle en français?» (Kartchava, 2014: 91). Ensuite, grâce à l'incitation, premièrement, l'enseignant incite l'apprenant à trouver la forme correcte à l'aide d'une pause stratégique pour qu'il puisse répondre. Deuxièmement en posant des questions, l'enseignant essaie d'arriver à la forme correcte puis il demande à l'apprenant de faire la reformulation de l'énoncé erroné. Par exemple, quand l'apprenant dit «Il aimons le café», l'enseignant l'incite à reformuler en posant la question «Il quoi [accentuation] le café?». À travers une répétition, l'enseignant répète l'énoncé erroné de l'apprenant en modifiant l'intonation. Lorsque l'apprenant dit «Je vois un film hier», l'enseignant répète l'énoncé «Je *vois* [accentuation] un film *hier* [accentuation]?» tout en modifiant son intonation et en accentuant pour faire comprendre l'erreur commise. Et en fin de compte, au moyen d'une demande de clarification, l'enseignant montre à l'apprenant que son message n'a pas bien été transmis et qu'il a fait une erreur; alors l'apprenant doit le reformuler pour corriger son erreur. Ainsi, face à l'énoncé de l'apprenant «Il aimons le café», l'enseignant dit «Pardon?» (Kartchava, 2014: 91). Par conséquent, cette demande de clarification pousse l'apprenant à reformuler et essayer de transmettre son message sans erreur.

D'après Senécal (2016), il y a trois types de rétroaction corrective soit la rétroaction de base, la rétroaction directive et la rétroaction de coaching. La rétroaction de base dit à l'apprenant que sa réponse n'est pas pertinente, que l'enseignant lui donne la bonne réponse et comme ça, on indique si l'apprenant a bien fait ou pas. On doit faire attention que ce type de rétroaction est convenable seulement pour les apprenants de niveaux intermédiaire ou avancé et que l'enseignant peut s'en servir dans «le cadre de tâches simples» (Senécal, 2016) faites régulièrement par l'apprenant. S'il s'agit des tâches compliquées, cette rétroaction doit respecter ces trois étapes: il doit dire à l'apprenant que la réponse est mauvaise, ensuite lui donner la bonne réponse et enfin lui demander de dire s'il en est d'accord. La rétroaction directive fournit à l'apprenant ce qu'il doit faire pour pouvoir réaliser la tâche ou s'améliorer. Ce type de rétroaction est convenable pour les apprenants de niveau débutant. Il s'avère plus efficace si cette rétroaction se focalise sur un aspect spécifique comme les stratégies de lecture ou l'autocorrection. Quant à la rétroaction de coaching, elle consiste à encourager l'apprenant à améliorer sa démarche, mais elle ne lui dit pas explicitement quoi faire. Cette rétroaction essaie d'encourager l'apprenant en lui donnant des indices ou en lui posant des questions. Ainsi, l'apprenant réfléchit lui-même à des moyens d'améliorations. Cette rétroaction est convenable pour les apprenants de niveau avancé et contribue grandement au développement métacognitif des élèves. Cependant, comme elle exige plus de temps et d'expertise, elle n'est pas couramment utilisée par les enseignants (Senécal, 2016).

Selon Hattie (2020), pour qu'une rétroaction soit efficace, l'enseignant doit passer à travers huit étapes: a) initier l'apprentissage, b) s'assurer que les élèves sont dans les bonnes conditions pour apprendre, c) clarifier pour les élèves où ils vont, d) informer les élèves de la manière pour y arriver, e) indiquer les prochaines étapes de progression, f) répondre aux besoins des élèves, g) promouvoir l'autorégulation des étudiants, h) favoriser le flux bidirectionnel entre les élèves et les enseignants. Hattie (2020) parle de la rétroaction comme d'un art.

Sous un autre angle, il ne faut pas négliger la composante motivationnelle de la rétroaction. En effet, il semble important de pouvoir féliciter l'apprenant lorsqu'il a correctement accompli une tâche. Marsollier (2010) parle de la motivation comme l'une des deux composantes indispensables à l'apprentissage avec les informations recueillies par l'apprenant sur la qualité et le sens de sa propre activité. Sous un autre angle, selon Senécal(2016), l'émotivité et la confiance entre enseignant et apprenant sont les éléments à prendre en considération. Selon elle, «l'efficacité de la rétroaction dépend de ce que l'apprenant en fera». Donc, ce n'est pas tant la réaction de l'enseignant qui compte mais ce que l'apprenant pense que le feedback de l'enseignant signifie. Il sied de rappeler que la rétroaction peut paraître menaçante pour l'apprenant; ce qui engendre une réaction émotive affectant son estime de soi et il va de soi que ces rétroactions négatives finissent par nuire à la relation enseignant-apprenant. Il est donc important de développer des relations de confiance (Senécal, 2016):ne pas interrompre l'apprenant et ne commenter qu'un nombre limité d'éléments. Et il ne faut pas comparer un apprenant à ses pairs mais à un standard de progression. Il va de soi que communiquer seulement à un apprenant qu'il a fait des erreurs sans lui donner des pistes d'amélioration selon un standard ne sert à rien (Facchine, 2018). En communiquant sa confiance en la capacité de l'apprenant, l'enseignant sera en mesure de l'aider à s'améliorer, tandis que si l'enseignant fait croire à son apprenant qu'il a des attentes peu élevées quant à sa réussite, il contribue largement à son échec. Car, comme prouvé par le phénomène «l'effet Golem», «une prophétie auto réalisatrice» se met en œuvre de sorte que les attentes moins élevées placées sur un individu, dans notre cas, l'apprenant, le conduisent à de moins bonnes performances (Babed, Inbar & Rosenthal, 1982) et c'est l'inverse de «l'effet Pygmalion» qui «induit des performances supérieures de l'individu sous l'effet d'une croyance extrinsèque en sa réussite» (Rosenthal et Jacobson, 1968). De ce fait, la communication de sa confiance et de ses attentes élevées à l'apprenant lui permet de s'améliorer.

Par ailleurs, l'enseignant doit adapter sa rétroaction au niveau des compétences de l'apprenant. Elle doit être discutée à l'apprenant pour susciter sa réflexion (Facchine, 2015) et les commentaires doivent être formulés avec tact et dans un langage accessible aux apprenants (Pageau, 2016).

Hattie et Timperley (2007) stipulent qu'une rétroaction efficace doit pouvoir répondre à trois questions qui s'entrelacent l'une à l'autre et qui consistent en «où vais-je?» qui définit les buts à atteindre, «Comment y aller?» qui est en relation avec les compétences mobilisées dans la réussite d'une tâche. Il va de soi que la réponse à ces deux questions permet de cibler le saut séparant la compréhension et la performance actuelle de l'objectif souhaité. Et la dernière question consistant à «Que vais-je faire après?» affirme le réinvestissement de ces nouvelles connaissances dans d'autres domaines (Hattie & Timperley, 2007: 87). Selon eux, les rétroactions fondées sur la tâche transmettent une vision sur l'aboutissement ou non la réussite de la tâche en cours. C'est le type de rétroactions le plus commun intitulé la «rétroaction corrective» (*Ibid.*: 91). C'est du type «Ta réponse n'est pas correcte» centrée sur le processus lié à la tâche, donnant une précision sur un changement de stratégie à employer. Ce type de rétroactions permet une compréhension profonde de la tâche à accomplir. L'autorégulation étant un niveau de rétroaction a pour but une réflexivité de l'apprenant sur l'accomplissement de sa tâche et participe à une plus grande autonomie de l'apprenant. Le type de rétroaction basée sur l'élève lui-même, de type «Bravo, tu es fort» ne donne aucune réelle indication sur la manière de s'améliorer et se centre sur certaines qualités personnelles et pas sur le travail de l'apprenant (*Ibid.*).

2- La rétroaction corrective et les théories d'apprentissage

La rétroaction corrective ne joue pas le même rôle dans les différentes théories d'apprentissage des langues étrangères et secondes. En fait, certaines théories la refusent tandis que certaines autres mettent plus

d'accent sur cette pratique. Pour l'explicitier davantage, nous donnons des exemples des différentes théories. Selon la méthode Audio-lingua, il faut éviter les erreurs en ayant recours à un contrôle strict des productions des apprenants. Ainsi, cette méthode refuse-t-elle la nécessité de la rétroaction corrective et même la considère comme une punition qui peut nuire à l'apprentissage. De même façon, les approches humanistes sont contre la rétroaction corrective en justifiant que cela pourrait nuire à l'image de soi positive des apprenants. De même dans l'approche naturelle, cette pratique est considérée comme négative et même susceptible de nuire à l'apprentissage (Krashen et Terrell, 1983). Cependant, comme nous l'avons vu plus haut, la rétroaction corrective joue un rôle important dans l'approche fondée sur la tâche ainsi que l'approche communicative et elle s'avère efficace dans le développement de la précision linguistique des apprenants. D'autre part, l'approche qui met plus d'accent sur l'importance et l'utilité de la rétroaction corrective c'est l'approche interactionnelle (Krashen et Terrell, 1983). En effet, d'après un consensus entre les chercheurs en acquisition de la langue seconde, une situation favorisant l'apprentissage est une situation où l'apprenant est en mesure de prendre conscience de l'écart entre son interlangue et la langue seconde telle qu'elle lui est présentée par un référent externe (par exemple un locuteur expert comme l'enseignant en qui l'apprenant a confiance) (Cosereanu; 2009: 42). D'après Cosereanu, les rétroactions correctives auxquelles est exposé l'apprenant quand il produit des énoncés dans la langue seconde favorisent le processus d'acquisition parce que cette pratique lui permet de prendre conscience de ces écarts et de les résorber (2009:43). Une des fonctions déterminantes de la rétroaction corrective est d'explicitier à l'apprenant des règles et connaissances sur lesquelles sa pratique de la langue s'appuie mais pas faciles ou même possibles pour lui. Une des autres fonctions de cette pratique est d'empêcher l'apprenant de se référer seulement à sa langue première pour développer ses compétences dans la langue seconde (*Ibid.*). Puisque d'après Marquillo, «pour la psychologie cognitive, l'erreur, tel un iceberg, est un moyen

d'exhiber des processus mentaux auxquels on n'a pas directement accès» (2003:162), cette pratique reprend une conception de la fonction de l'erreur défendue de longue date en psychologie.

Une étude de Ammar (2017) a examiné des techniques de rétroaction corrective des enseignants de français langue d'enseignement L1 et L2 (accueil, immersion et français enrichi) au primaire et au secondaire au Québec. Il a évalué les effets de trois techniques de rétroaction corrective sur l'apprentissage du FLS: la technique indirecte (soulignement), une autre technique indirecte (soulignement + indice métalinguistique) et la technique directe (fournir la forme correcte). Ensuite, il a déterminé si les éléments comme le niveau de l'apprenant ou le type de l'erreur ciblée ont eu un effet sur ces techniques de rétroaction corrective. Ses analyses ont indiqué qu'à court terme, la rétroaction indirecte, avec ou sans indice métalinguistique, était la plus efficace parmi les types de rétroaction traitées et amenait la précision langagière en écriture en L2. En outre, seulement le groupe qui a reçu la rétroaction corrective sous la forme indirecte + indice métalinguistique a montré un changement en précision langagière à travers le temps. Les effets de la rétroaction corrective directe et indirecte par soulignement ne variaient pas selon le niveau des apprenants. Et finalement, l'effet de la rétroaction corrective sous la forme indirecte + indice métalinguistique était beaucoup plus positif pour les apprenants de niveau élevé que pour les apprenants de niveau débutant.

Mohamed Hassan Mohamed, dans une thèse canadienne de 2011, s'occupe des croyances des enseignants et des apprenants adultes en Egypte quant à la rétroaction corrective à l'oral et la pratique réelle en classe de FLE, à travers des observations directes. Les résultats de son étude ont révélé les divergences importantes entre les croyances des professeurs et celles des étudiants, d'un côté, et entre les croyances des professeurs et leur pratique, de l'autre côté. La plupart des étudiants déclaraient leur opposition à l'utilisation de la reformulation alors que presque la moitié des professeurs indiquaient être en faveur de cette même technique. Les professeurs

précisaient que leur choix de techniques rétroactives dépendait du type d'erreurs et qu'ils préféreraient inciter les apprenants à s'auto corriger. Cependant, ces mêmes professeurs utilisaient la reformulation pour corriger la majorité des erreurs de leurs apprenants, quelle que soit leur nature.

Guénette (2010) a exploré de son côté la nature des interactions entre les croyances, les pratiques et les perceptions des pratiques de rétroaction corrective à l'écrit de futurs enseignants d'anglais langue seconde. Son étude a révélé une inadéquation entre les croyances et les pratiques des enseignants, ainsi que des contradictions entre ces pratiques et la perception qu'ils en ont. Ce paradoxe est attribué à un choc entre les croyances affectives et empiriques provenant de réalités distinctes et parallèles que les enseignants doivent apprendre à contrebalancer. Guénette montre que les enseignants préféraient la rétroaction incitative et la rétroaction directe avec indices métalinguistiques.

En Iran, il s'avère que la rétroaction corrective n'est pas encore au centre de l'attention et que des recherches suffisantes ne sont pas encore effectuées dans le domaine. De ce fait, les enseignants de français ne sont pas suffisamment sensibilisés à la connaissance des techniques de rétroaction corrective les plus efficaces et n'agissent donc pas très consciemment dans les situations de correction pour mettre ces techniques en application. Etant donné l'importance de ces techniques de rétroaction dans l'optimisation de la qualité de l'apprentissage des apprenants de FLE en Iran, il convient de prendre des mesures appropriées afin de les faire connaître et de les introduire dans les critères de l'enseignement. Par conséquent, l'objectif de cette recherche est de présenter les plus efficaces techniques de rétroaction, en fonction du niveau des apprenants et de faire un état des lieux tout en repérant les types de rétroactions auxquels les enseignants de FLE en Iran ont recours le plus souvent. Ainsi, la question de la recherche consiste à savoir quelles sont les techniques de rétroaction corrective les plus fréquentes chez les enseignants de FLE en Iran et quelle est leur répartition selon le niveau des apprenants.

3- Méthodologie de recherche

À travers la méthode qualitative, afin de repérer les types de rétroactions les plus pratiqués par les enseignants, nous avons utilisé des enregistrements des classes en ligne dont 3 A2, 3 B1 et 3 B2. Chaque cours était composé d'un effectif de 8 apprenants. Nous avons ainsi observé la pratique de 5 enseignants lors de leur travail sur la compétence de la production orale, au sein des départements de français des instituts de langues en Iran. L'intérêt de ces cours consiste en le fait que la pratique de l'enseignant était spontanée. Ces cours étaient assurés soit dans le contexte de l'enseignement général de FLE, avec un manuel dont une des compétences pratiquées était la production orale, soit sous forme d'atelier de conversation. Nous avons observé 5 séances de travail de chacun des enseignants pour étudier leur technique d'intervention rétroactive. Dans toutes les séances observées, la production orale était la compétence pratiquée et nous avons extrait les énoncés par lesquels l'enseignant donnait des rétroactions correctives. Toutes les rétroactions ont été notées et classées sous les catégories de la taxonomie de six techniques de la rétroaction corrective présentés par Lyster et Ranta (1997): la reformulation, la correction explicite, l'incitation, l'indice métalinguistique, la répétition, la demande de clarification. Cette observation des séances de classe nous permet d'obtenir de nombreuses données et de décrire l'état de la rétroaction auprès des enseignants afin de trouver la fréquence de chaque type de rétroaction. Pour essayer de ne pas porter atteinte à la réalité observée et éviter de modifier les conditions naturelles dans lesquelles la situation à étudier se produisait et également afin de collecter le plus de détails authentiques, nous avons enregistré les séances sans nous immiscer dans la classe sans perturber le déroulement régulier du cours. Ensuite, nous avons décodé et transcrit les données relevées: énoncés erronés des apprenants et énoncés de rétroactions des enseignants, le tout en fonction des classements des rétroactions. Après avoir catalogué les données (tableau 2), nous les avons interprétées et analysées pour faire correspondre chaque énoncé rétroactif à une des techniques de la rétroaction corrective de

notre tableau. Et finalement, nous avons collecté les résultats de la fréquence des données comme étant la variable, dans les tableaux et nous les avons montrés sous forme de graphiques en exprimant chaque fréquence en pourcentage.

4- Résultats

Dans cette partie, d'abord une série sélective des données qui montrent les énoncés des apprenants et les rétroactions des enseignants tirés du contexte réel des classes observées sont rapportées sous forme de tableau 1 et puis le tableau 2 illustre la fréquence des techniques de rétroaction corrective auxquelles les enseignants recourent et finalement le tableau 3 contient la fréquence des techniques de rétroaction corrective des enseignants selon le niveau des apprenants.

En observant les cours, nous avons trouvé 96 énoncés erronés de la part des apprenants. En réaction à chaque erreur, l'enseignant prenait des mesures correctives selon les techniques de rétroactions correctives. Dans le tableau 1, nous nous sommes contentés de mettre un tiers des énoncés en les répartissant dans les catégories de techniques variées. Certains énoncés restaient sans correction. Autrement dit, l'enseignant n'intervenait pas en entendant ces erreurs.

Tableau 1: Exemple des énoncés des apprenants et des rétroactions des enseignants

Techniques de rétroaction	Énoncés des apprenants	Rétroaction des enseignants
Reformulation	«Aucun mes amis n'est venu à mon anniversaire»	«Aucun DE mes amis»
	«Vous ne pensez pas que c'est drôle?»	«Vous ne pensez pas que ÇA SOIT drôle?»

Techniques de rétroaction	Énoncés des apprenants	Rétroaction des enseignants
	«En cas où tu pourras venir, appelle-moi».	«AU cas où tu POURRAIS venir, appelle-moi».
	«à propos les problèmes des jeunes»	«à propos DES problèmes des jeunes»
	«on peut familier avec la culture»	«vous avez raison, on peut SE FAMILIARISER avec la culture.»
Correction explicite	«J'ai un nombreux livres»	«On ne dit pas j'ai un [accentuation] nombreux livres. Vous devriez dire de [accentuation] nombreux livres».
	«Au cas où tu achèteras une voiture, nous irions en vacances»	Attends! Attends! «au cas où» doit être suivi par un conditionnel. Tu aurais dû dire «Au cas où tu ACHETERAIS une voiture, nous irions en vacances».
	«les élèves ont entrés dans l'école»	On ne conjugue pas le verbe entrer avec l'auxiliaire avoir: il faut le conjuguer avec être: donc, «les élèves sont entrés dans l'école».
	«C'est moi qui est responsable de ce bureau»	«Attention! C'est moi qui suis responsable...! Le verbe se conjugue pour le sujet supprimé qui est "je"»
	«Damien a mal la jambe parce que il étirement des jambes dans le sport.»	«C'est bien ta phrase mais il y a un petit problème, on dit; Damien a mal aux jambes; parce que c'est pluriel et il y a une préposition "à". et ensuite, Parce qu'il n'a pas fait d'étirements ou il ne s'est pas étiré dans le sport»
Incitation	«Il faut que tu feras beaucoup d'effort»	«Il faut que tu quoi beaucoup d'effort?»

Techniques de rétroaction	Énoncés des apprenants	Rétroaction des enseignants
	«Nous étions compris la réponse de nos parents»	«Nous? Nous? ... Refais ta phrase!»
	«Ils sont passé beaucoup de temps ensemble.»	«Qu'est-ce qu'ils ont fait ensemble? Ils ...quoi?»
	«la secrétaire a des douleurs à la poignet parce qu'elle travaille beaucoup avec la souris.»	«La secrétaire a des douleurs où exactement? à la poignet ou au poignet?»
	«Il aimons le café»	«Il quoi [accentuation] le café?»
Indice métalinguistique	«Laissez (leze) votre corps se reposer»	«Si tu prononces "léser", le sens change, léser veut dire "blesser", ici on a double S, du coup, comment tu dois prononcer?»
	«J'écoute les chanteuses français»	«Attention, on ne dit pas les chanteuses français. Chanteuse est un nom féminin. Quel est l'adjectif féminin pour «français» puisque les chanteuses sont femmes?»
	«J'ai vu beaucoup des enfants»	«Non, pas beaucoup des [accentuation]. on n'utilise pas d'articles pour le nom suivant. Quelle est la forme correcte si on n'utilise pas d'article?»
	«Je mange le poisson.»	«Pour les nourritures, il faut utiliser l'article partitif. Dis-moi quel est l'article partitif masculin, singulier?»

Techniques de rétroaction	Énoncés des apprenants	Rétroaction des enseignants
	«Oubliez de faire du sport!»	«Tu as bien conjugué l’impératif mais ça doit être à la forme négative, parce que l’infinif est ‘ne pas oublier’. Alors, qu’est-ce que tu dois dire?»
Répétition	«Je vois un film hier»	«Je vois [accentuation] un film hier [accentuation]?»
	«on peut se cultiver en se prolongeant dans l’histoire»	«On peut se cultiver en prolongeant dans l’histoire?»
	«Il y a beaucoup d’occasions dans notre vie quotidien»	«dans notre vie QUOTIDIEN?»
	«Il n’y a aucune moyen pour ...»	«AUCUNE moyen?»
	«Il aimons le café»	E: «Pardon?»
Demande de clarification	«Avant on ne pourrait pas voyager en avion	«Avant, on ne pourrait pas ou on ne pouvait pas? puisque c’est au passé»
	«Je mange à mon poisson.»	«Je ne comprends ce que tu voulais dire par cette phrase»
	«la culture, c’est une collection de traditions et de costumes»	«oui, mais vous voulez dire COSTUMES ou COUTUMES?»
	«on peut se cultiver en se prolongeant dans l’histoire»	«en se plongeant plutôt, oui? Madame X, Vous voulez dire en se plongeant?»
	«depuis 6 mois, il était en chômage et il avait besoin de raccrocher ce poste»	«on raccroche un poste de travail ou on décroche?»

Techniques de rétroaction	Énoncés des apprenants	Rétroaction des enseignants
Sans rétroaction	Avant, on devrait se présenter en personne pour se familiariser avec la culture mais aujourd'hui, avec le média et la technologie, ...»	Aucune rétroaction
	«la culture est toujours aux mains des gens qui n'ont pas de l'argent»	Aucune rétroaction

À travers le tableau 2, on peut constater la fréquence des techniques de rétroaction corrective effectuée par les enseignants.

Tableau 2: Tableau de fréquence des techniques de rétroaction corrective

Techniques de rétroaction corrective	Fréquence	Pourcentage de fréquence
Reformulation	21	22%
Correction explicite	24	25%
Incitation	15	16%
Indice métalinguistique	12	12%
Répétition	6	6%
Demande de clarification	12	13%
Sans rétroaction	6	6%
Total	96	100%

La figure 1 ci-dessous, un graphique en secteurs, montre la répartition de pourcentage de fréquence des techniques de rétroaction corrective.

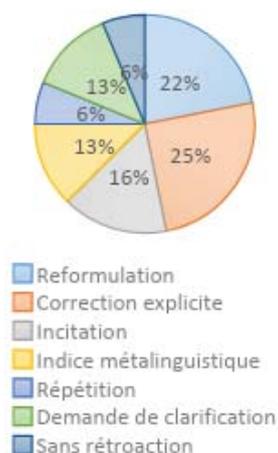


Figure 1: Pourcentage de Fréquence des techniques de rétroaction corrective

Comme le niveau des apprenants et des cours observés était varié, la fréquence des techniques de rétroaction corrective dans les niveaux variant de A2 à B2 est précisée dans le tableau 3. Le tableau suivant montre que plus le niveau s'élève, plus l'enseignant corrige, et ensuite, que la reformulation est la technique de correction la plus souvent observée au niveau élevé (B2) tandis qu'au niveau débutant (A2) les techniques les plus fréquentes sont respectivement la correction explicite et l'indice métalinguistique.

Tableau 3: Tableau de fréquence des techniques de rétroaction corrective selon le niveau des apprenants

Techniques de rétroaction corrective	Fréquence des niveaux		
	A2	B1	B2
Reformulation	2	8	11
Correction explicite	14	7	3
Incitation	6	5	4
Indice métalinguistique	9	2	1
Répétition	4	1	1
Demande de clarification	4	4	4
Sans rétroaction	3	2	1
Total	42	29	25

Dans le graphique en barre de la figure 2 ci-dessous, la barre la plus élevée montre que la correction explicite se fait plus souvent au niveau A2 tandis que la reformulation se fait plus fréquemment aux niveaux B1 et B2.

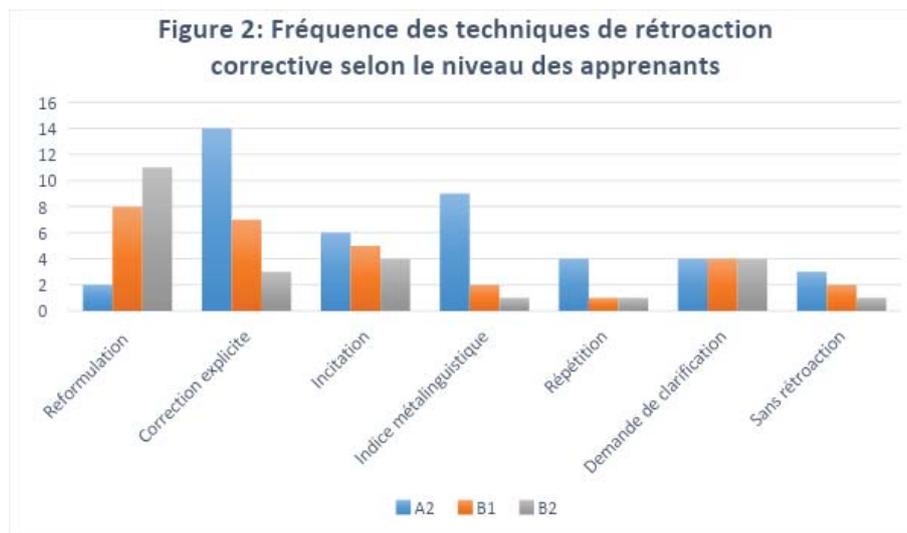


Figure 2. Fréquence des techniques de rétroaction corrective selon le niveau des apprenants

5- Discussions et conclusion

Dans cette partie nous allons d'abord voir l'extrait des énoncés des apprenants et les techniques de rétroactions abordées par les enseignants puis nous verrons la fréquence des techniques de rétroactions correctives dans les niveaux différents. Nous traitons les techniques suivant l'ordre présenté dans les tableaux: reformulation, correction explicite, incitation, indice métalinguistique, répétition, demande de clarification, ainsi que les cas où il n'y avait aucune rétroaction.

Dans l'énoncé où l'apprenant énonce «Aucun mes amis n'est venu à mon anniversaire», l'enseignant procède à la reformulation d'une partie de l'énoncé qui contenait l'erreur en insistant sur l'élément qui manque «Aucun

DE mes amis» et de même, dans l'énoncé de l'apprenant «Vous ne pensez pas que c'est drôle?», l'enseignant reformule toute la phrase tout en corrigeant l'erreur grammaticale de l'apprenant sans essayer d'attirer son attention sur l'erreur grammaticale commise. Dans l'énoncé «En cas où tu pourras venir, appelle-moi», l'enseignant reformule tout l'énoncé en accentuant les éléments corrigés «AU cas où tu POURRAIS venir, appelle-moi». Dans l'énoncé ««on peut familiar avec la culture.» l'enseignant confirme l'idée de l'apprenant et il reprend en reformulant l'énoncé.

En réaction à l'énoncé «Au cas où tu achèteras une voiture, nous irions en vacances» de l'apprenant, l'enseignant l'a interrompu en lui expliquant la règle grammaticale et puis, il a corrigé explicitement en reformulant l'énoncé à la forme correcte: il procède ainsi à la correction explicite de l'énoncé. Au moment où l'apprenant a dit «les élèves ont entrés», l'enseignant intervient tout de suite en expliquant qu'on ne conjugue pas le verbe entrer avec l'auxiliaire avoir: il faut le conjuguer avec l'auxiliaire "être": donc, tu dois dire: «les élèves sont entrés dans l'école». Ainsi, il a corrigé explicitement l'énoncé de l'apprenant.

Dans le cas où l'enseignant commente le travail de l'élève en s'exprimant ainsi: «Je ne comprends ce que tu voulais dire par cette phrase». Ce commentaire peut être considéré comme une rétroaction corrective de type "demande de clarification" et puisqu'il n'indique pas à l'apprenant comment s'améliorer, il ne l'aidera pas à progresser et arriver au niveau de la compétence cible.

En utilisant l'incitation, face à l'énoncé erroné de l'apprenant, «Nous étions compris la réponse de nos parents», l'enseignant pose la question «Nous? Nous? ...» et ensuite il lui demande de reformuler son énoncé ainsi: «Refais ta phrase!». Par conséquent, l'enseignant incite l'apprenant à faire attention et à trouver la forme correcte du verbe en faisant une pause stratégique qui lui permet de rectifier son erreur.

En entendant l'énoncé de l'apprenant consistant en «J'écoute les chanteuses français», l'enseignant pose une question en lien avec la forme

correcte de l'énoncé de l'apprenant «Attention, on ne dit pas les chanteuses français. Chanteuse est un nom féminin. Quel 'est l'adjectif féminin pour «français» puisque les chanteuses sont femmes?» et ainsi il a essayé de l'aider à trouver la forme correcte à travers les indices métalinguistiques sans fournir explicitement la forme correcte.

Face à l'énoncé «on peut se cultiver en se PROLONGEANT dans l'histoire» l'enseignant répète le même énoncé en prenant l'intonation interrogative et en accentuant la part de la phrase où se trouve l'erreur «On peut se cultiver en se PLONGEANT dans l'histoire?» sans apporter d'autres explication ni indice; ou bien dans l'autre énoncé «Il n'y a aucune moyen pour ...» l'enseignant répète en accentuant la partie fautive de l'énoncé «AUCUNE moyen?» Il recourt ainsi à la technique rétroactive de répétition.

En ce qui concerne la demande de clarification, l'apprenant dit «Je mange à mon poisson.» et l'enseignant lui fait comprendre que son message n'a pas bien été transmis et que son énoncé contient une erreur en disant «Je ne comprends ce que tu voulais dire par cette phrase». Ainsi, il lui demande la clarification de ce qu'il veut dire. Dans un autre exemple, face à l'énoncé «Avant on ne pourrait pas voyager en avion» l'enseignant réagit en lui apportant des clarifications sur le temps de l'énoncé et aussi en ajoutant le verbe conjugué au temps convenable; sous forme de question: «Avant, on ne pourrait pas ou on ne pouvait pas? puisque c'est au passé»:il demande la clarification en orientant l'apprenant vers la bonne réponse.

Selon les transcriptions extraites des données de l'observation du cours, il s'avère que parmi les techniques de rétroactions correctives, le pourcentage le plus élevé a été consacré à la correction explicite soit 25%, puis vient la reformulation avec 22%, l'incitation avec 16%, la demande de reformulation et l'indice métalinguistiques avec respectivement 13% et 12 % et finalement et le pourcentage le moins élevé, 6% a été consacré à la répétition. Toutefois les énoncés pour lesquels les apprenants ne recevaient aucune rétroaction étaient également de 6%. Ces résultats confirment que la reformulation est une des techniques plus utilisée dans la classe, en accord avec les résultats de

l'étude de Fiset-Asselin (2006) qui remarque pourtant que la reformulation cela peut être ambiguë pour les apprenants puisque ces derniers ne semblent pas toujours faire la différence entre reformulation et répétition non correctrice (Fiset-Asselin, 2006). Mais nous relèverons que cela va à l'encontre de l'étude de Ammar (2017) qui prouve que l'indice métalinguistique est beaucoup plus fréquent pour les apprenants de niveau élevé que pour les apprenants de niveau bas.

Dans notre étude, la répartition de fréquence varie selon le niveau des apprenants. La fréquence des techniques de rétroaction correctrice dans les niveaux variant de A2 à B2 montre qu'auprès des apprenants de niveau élevé (B2), la reformulation est la technique de rétroaction la plus fréquente, avec la fréquence de 11 sur 25 énoncés rétroactifs. Il en est de même pour le niveau B1: 8 sur 20 énoncés. Par contre au niveau bas (A2), la reformulation tombe à la fréquence de 2 sur 42. La raison qui pourrait être attribuée à ce phénomène c'est que le niveau de savoir et d'informations des apprenants de niveau A est plus limité que celui des apprenants de niveau B, et donc qu'on ne peut pas exiger qu'ils puissent s'apercevoir de la raison sans leur donner des explications supplémentaires.

En ce qui concerne la correction explicite, c'est la technique la plus fréquente au niveau A2 avec une fréquence de 14 sur l'ensemble des 42 énoncés rétroactifs et, le classement par niveau montrant 14 sur un total de 24 par rapport aux niveaux B1 et B2. Ensuite c'est l'indice métalinguistique qui prend la deuxième place au niveau A2 avec 9 énoncés sur un total de 42 et finalement dans ce niveau, sont placées l'incitation et la demande de clarification avec respectivement une fréquence de 4 sur 15 et 4 sur 16 parmi les niveaux. Il s'avère également que dans les niveaux intermédiaire et avancé, la répétition présente la moindre fréquence tandis qu'au niveau débutant (A2) ce sont la demande de clarification et la répétition qui tiennent cette place. De plus, en A2, l'enseignant passe sur quelques erreurs et ne procède pas à la correction de tous les énoncés.

Les résultats obtenus dans cette étude montrent que la rétroaction de base

c'est-à-dire la reformulation selon laquelle l'enseignant informe l'apprenant que sa réponse n'est pas pertinente et lui donne la bonne réponse convient mieux aux apprenants de niveaux intermédiaire ou avancé; ceci confirme le résultat des études effectuées par Senécal (2016). Ensuite, étant donné que la rétroaction directive fournit ce que l'apprenant doit faire pour pouvoir réaliser la tâche ou s'améliorer, elle sert à lui fournir des outils afin de réussir la tâche ou s'améliorer. Ce type de rétroaction qui englobe la correction explicite et l'indice métalinguistique est donc convenable pour les apprenants de niveau débutant, elle. La rétroaction de coaching consistant à encourager l'apprenant à améliorer sa démarche, sans lui dire explicitement quoi faire rassemble les techniques qui servent à susciter l'intérêt chez l'apprenant en lui donnant des indices ou en lui posant des questions. Cette rétroaction est généralement convenable pour les apprenants de niveau avancé et contribue grandement au développement métacognitif des élèves. Cependant, dans notre étude la demande de clarification se fait dans les niveaux élevés et l'incitation est utilisée non seulement dans les niveaux élevés mais aussi au niveau débutant (Senécal, 2016).

En outre, on a constaté que parfois l'enseignant se sert de deux rétroactions correctives, l'une après l'autre. Comme exemple évocateur, on peut citer l'énoncé de l'apprenant «On peut se cultiver en se prolongeant dans l'histoire» face auquel l'enseignant réagit premièrement en ayant recours à la répétition et en accentuant l'erreur «On peut se cultiver en se PROLONGEANT dans l'histoire?» et après quelques secondes de pause pour permettre à l'apprenant de réfléchir sans résultat, il répète cet puis demande la clarification «en prolongeant? En plongeant plutôt, oui, madame X? Vous voulez dire en plongeant?» Ainsi, l'enseignant a recours à la répétition et à la demande de clarification l'une après l'autre. En outre, le plus souvent les rétroactions des enseignants sont accompagnées par l'incitation qui est encourageante pour l'apprenant. En effet, l'enseignant reste souvent bienveillant et il est conscient que la rétroaction doit être constructive et sans jugement (Jug et al., 2019: 245). En utilisant un langage

spécifique et en évitant de porter des jugements, le ton du message reste non menaçant et offre une opportunité de dialoguer, établissant ainsi un environnement interpersonnel positif, qui favorise à son tour l'apprentissage. En effet, 'assurer qu'une relation interpersonnelle engagée et bienveillante a été établie est d'une importance capitale pour une rétroaction efficace, sans compter qu'un trop grand nombre d'éléments de rétroaction peut submerger l'apprenant. Il est indispensable de hiérarchiser la rétroaction en fonction de son importance et d'omettre si nécessaire celle qui est de moindre importance. Cette détermination est contextuelle et nécessite l'utilisation de l'intelligence émotionnelle dans le contexte (Jug et al., 2019: 246) et on peut en déduire que les cas où l'enseignant préfère passer sur certaines erreurs des apprenants concernent les moments où le nombre des rétroactions augmente et qu'une nouvelle intervention de l'enseignant risque de décevoir l'apprenant. Ainsi, face à l'énoncé de l'apprenant «Avant, on devrait se présenter en personne pour se familiariser avec la culture mais aujourd'hui, avec le média et la technologie...», l'enseignant ne réagit pas du tout; car premièrement le message se transmet (Jug et al., 2019: 248); deuxièmement l'enseignant avait déjà réagi face à une erreur de même nature «on pourrait» et «on pouvait»; troisièmement pour rester bienveillant, comme il avait mentionné une erreur concernant «familier» et «se familiariser» dans la même phrase, elle préfère passer sur l'erreur concernant le temps verbal «on devrait» et «on devait». Ainsi, l'enseignant module la quantité de rétroaction qu'il délivre (Jug et al., 2019: 246) et s'occupe de ce qui lui semble essentiel en fonction du contexte dans lesquels la scène se déroule. Sinon, l'apprenant pourrait se sentir embarrassé et finalement se retirer. Il faut que l'enseignant utilise «l'approche sandwich» que nous avons vue plus haut, en faisant des commentaires sur des points forts précis, et ensuite déterminer les domaines qui nécessitent les améliorations et les moyens d'y apporter les changements nécessaires et finalement, ajouter un commentaire positif. Cela permet de renforcer les comportements de l'apprenant (Jug et al., 2019: 246). Selon les données de l'observation, certains enseignants utilisent cette stratégie mais

pas d'une manière adaptée. L'enseignant déclare en apportant l'indice métalinguistique: «Tu as bien conjugué l'impératif mais ça doit être à la forme négative, parce que l'infinitif est “ne pas oublier”. Alors, qu'est-ce que tu dois dire?». Le commentaire positif existe bien mais après l'indice métalinguistique, il n'y a pas d'autre commentaire positif. Face à un autre énoncé, l'enseignant applique la correction explicite en commençant par un commentaire positif: «C'est bien ta phrase mais il y a un petit problème, on dit; Damien a mal aux jambes; parce que c'est pluriel et il y a une préposition “à”». Dans un autre exemple, l'enseignant dit «Attention, on ne dit pas les chanteuses français. Chanteuse est un nom féminin. Quel est l'adjectif féminin pour «français» puisque les chanteuses sont femmes?»; l'emploi du mot «attention» sans d'autre mot d'encouragement est considéré comme abrupt et pourrait être interprété comme avertissement menaçant pour l'apprenant. Nous avons vu, justement, que les commentaires doivent être reformulés avec bienveillance pour éviter de frustrer la personne recevant la rétroaction (Jug & al., 2019: 246).

Selon les résultats de cette étude, les rétroactions de coaching et de base comme la demande de clarification et la reformulation sont généralement utilisés dans les niveaux élevés et intermédiaire tandis que la rétroaction directive comme la correction explicite et l'indice métalinguistique est utilisé le plus souvent dans les niveaux débutant. Parmi tous ces choix, ce qui doit être pris en considération avant tout, c'est qu'une rétroaction offerte de la mauvaise façon peut nuire à la réussite de l'apprenant et le décourager. Il est de la responsabilité de l'enseignant d'adopter la meilleure technique en considérant les caractéristiques spécifiques des apprenants, leur profil, leur niveau, le contexte et la catégorie d'erreur.

Compte tenu de ce qui vient d'être dit, nous pouvons formuler quelques propositions didactiques qui demandent à être concrétisées. Avant tout, les enseignants devraient absolument connaître les différentes techniques de rétroaction afin d'appliquer la rétroaction efficace. Il est donc recommandé d'envisager des formations dans lesquelles les techniques de rétroaction

efficace seraient abordées afin d'optimiser le cours et de susciter autant que possible l'intérêt des apprenants à participer aux cours. Il faut évidemment, en amont, que les responsables pédagogiques et les conseillers pédagogiques maîtrisent les techniques de rétroactions pour qu'ils puissent concevoir un contenu de dispositif de formation (Sadeghpour et al. 2020: 161). De plus, il est indispensable que les enseignants croient d'abord à ce que l'erreur fait partie du processus d'enseignement-apprentissage et ensuite qu'ils encouragent leurs apprenants à ne pas appréhender de faire des erreurs. Dans les recherches à venir, il n'est pas abusif de proposer quelques pistes. Il est donc recommandé de:

- mettre l'enseignant face à sa propre méthode de rétroaction en vérifiant la perception qu'il en a, mais aussi que ses apprenants en ont, lors d'un entretien d'auto-confrontation grâce à la théorie de l'action située.
- Vérifier le niveau d'efficacité de chaque technique rétroactive dans les niveaux variés afin de repérer celle qui est le mieux approprié au niveau ciblé.
- Prendre en considération les variables démographiques des enseignants comme l'âge, le niveau d'étude, le nombre d'années d'expérience dans la façon dont ils abordent les techniques de corrections rétroactives.

Bibliographie

- Ammar, A. (2017). *La rétroaction corrective en écriture en L2: effets de la technique, du niveau de l'apprenant, du genre et du type de l'erreur*. URL: https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/08/resume_a.ammar_retroaction-corrective-ecriture_2016-2017.pdf
- Ammar, A. Daigle, D., & Lefrançois, P. (2016). *La rétroaction corrective écrite dans l'enseignement du français au Québec: effets du type d'erreurs, du profil de l'apprenant, du contexte d'apprentissage et de l'ordre d'enseignement*. URL: https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/pt_ammara_rapport_retroaction-corrective.pdf

- Babad, E. Y. Inbar, J., & Rosenthal, R. (1982). «Pygmalion, Galatea, and the Golem: Investigations of biased and unbiased teachers», *Journal of educational psychology*, vol. 74, pp. 459-474. DOI; <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.74.4.459>
- Bressoux, P. (1994), «Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres», *Revue française de pédagogie*, Note de synthèse N°108, pp. 91-137. URL: http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF108_8.pdf
- Cosereanu, E. (2009), «Le rôle de la correction dans les interactions synchrones entre pairs pour l'apprentissage du français langue étrangère» *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut*, 28(3), pp. 39-54. DOI: <https://doi.org/10.4000/apliut.93>
- Facchin, S. (2015), «Rétroaction, réussite et persévérance: résultats d'une étude et partage de bonnes pratiques». URL: <https://www.profweb.ca/publications/articles/retroaction-reussite-et-perserverance-resultats-d-une-etude-et-partage-de-bonnes-pratiques>
- Facchin, S. (2018). *La rétroaction traditionnelle ou technologique? Impact du moyen de diffusion de la rétroaction sur la persévérance et la réussite scolaires*. Cégep à distance. URL: <https://educ.info/xmlui/handle/11515/35513>
- Fiset-Asselin, C., & Simard, D. (2006), *Les rétroactions correctives à l'oral: que croient faire les enseignants et qu'en pensent les apprenants?* (Doctoral dissertation, Université du Québec).
- Guénette, D. (2010), La rétroaction corrective à l'écrit: Pratiques et croyances, deux réalités parallèles? *Canadian modern language review*, 66(6), pp.935-966. URL: <https://muse.jhu.edu/article/414246>
- Hattie, J. (2020), *L'apprentissage visible pour les enseignants: connaître son impact pour maximiser le rendement des élèves*. PUQ.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007), "The power of feedback", *Review of educational research*, 77(1), pp. 81-112. DOI: <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Jug, R. Jiang, X. S., & Bean, S. M. (2019), „Giving and receiving effective feedback: A review article and how-to guide”. *Archives of pathology & laboratory medicine*, 143(2), pp. 244-250. DOI: <https://doi.org/10.5858/arpa.2018-0058-RA>

- Kartchava, E. (2014), «Le pouvoir de la rétroaction corrective à l'oral», *Québec français*, (171), pp. 91-92. URL: <https://id.erudit.org/iderudit/71235ac>
- Krashen, S. D. & Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom.*, Alemany Press. URL :
http://www.sdkrashen.com/content/books/the_natural_approach.pdf
- LeBaron, S. W. & Jernick, J. (2000), „Evaluation as a dynamic process”, *Family Medicine*, 32(1), pp. 13-14.
- Lyster, R. & Ranta, L. (1997), “Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms”, *Studies in second language acquisition*, 19 (1), pp. 37-66.
- Marquillo, M. (2003), *L'interprétation de l'erreur en langue étrangère*. Paris, Nathan, Coll. Didactique des langues.
- Marsollier, C. (2010), Former les enseignants à la relation pédagogique, une priorité. *Expressions*, IUFM Réunion (34), pp. 51-77. URL: <https://hal.univ-reunion.fr/hal-01227760>