

Enseignement centré sur la forme et acquisition du genre grammatical en français L2

Roy Lyster
Université McGill

Résumé

Cet article décrit deux études préalablement publiées en anglais (Lyster, 2004 ; Lyster et Izquierdo, 2009) et propose une synthèse des résultats en vue de comprendre comment le contexte de la recherche et l'âge des participants interagissent pour influencer de manière différenciée sur les effets des divers types de rétroaction corrective. Les deux études examinent les effets de l'enseignement centré sur la forme dispensé en tandem avec divers types de rétroaction corrective relative à l'acquisition du genre grammatical par des apprenants en classe de français langue seconde. La première étude mettait en présence 179 élèves de 5^e année du primaire répartis en huit classes d'immersion française tandis que la deuxième se penchait sur 25 étudiants universitaires de premier cycle dans deux classes de français de niveau intermédiaire. Dans les deux études, les enseignants dispensaient un enseignement centré sur la forme conçu pour attirer l'attention sur des terminaisons de mots prédisant de manière fiable le genre grammatical et fournissaient deux formes différentes de rétroaction (reformulations ou incitations). Les analyses des résultats obtenus au pré-test, au post-test immédiat et au post-test différé ont montré une amélioration significative, dans les deux études, chez les apprenants exposés à l'enseignement centré sur la forme. Cependant, les enfants en immersion française ont tiré davantage profit des incitations que des reformulations alors que dans l'étude menée en laboratoire, les apprenants adultes de niveau universitaire ont bénéficié tout autant des incitations que des reformulations.

Abstract

This article first describes two studies previously published in English (Lyster, 2004; Lyster & Izquierdo, 2009) and then synthesizes their results to discuss how research setting and participants' age interact to differentially influence the effects of different types of corrective feedback. Both studies investigated the effects of form-focused instruction delivered in tandem with different types of corrective feedback on the acquisition of grammatical gender by classroom learners of French as a second language. Participants in Study 1 were eight classes of 179 French immersion students in Grade 5, while participants in Study 2 were two classes of 25 undergraduate students enrolled in a post-secondary intermediate-level French course. In both studies, classroom teachers provided form-focused instruction designed to draw attention to selected noun endings that reliably predict grammatical gender and also provided two different feedback treatments (recasts or prompts). Analyses of pretest, immediate-posttest, and delayed-posttest results showed a significant increase in the ability of students in both studies exposed to form-focused instruction to correctly assign grammatical gender. In the classroom study, however, child learners in French immersion classes benefited more from prompts than recasts, whereas in the lab study, university-level adult learners benefited equally from both prompts and recasts.

Enseignement centré sur la forme et acquisition du genre grammatical en français L2

Nous présenterons deux études quasi expérimentales en vue d'illustrer les effets de l'enseignement centré sur la forme et de différents types de rétroaction sur l'acquisition du genre grammatical par des apprenants de français langue seconde. La première étude mettait en présence 179 élèves de 5^e année du primaire (Lyster, 2004) ; menée à une plus petite échelle, la deuxième étude portait sur 25 étudiants universitaires de premier cycle suivant des cours de français de niveau intermédiaire dans une université anglophone (Lyster et Izquierdo, 2009).

Enseignement centré sur la forme

Les techniques pédagogiques centrées sur la forme attirent l'attention sur des traits langagiers-cibles que les apprenants n'utiliseraient pas autrement ou même ne remarqueraient pas dans un contexte d'apprentissage orienté sur la communication (Spada, 1997). On considère que les options pédagogiques centrées sur la forme, contrairement à un enseignement plus traditionnel des langues, sont plus efficaces lorsqu'elles sont appliquées dans des contextes communicationnels dans le but d'assurer que les apprenants seront en mesure de transférer ce qu'ils ont appris en classe à l'interaction communicative hors du cadre scolaire. Ellis (2001) a qualifié l'enseignement centré sur la forme comme « un ensemble d'options pédagogiques fondées sur des considérations psycholinguistiques » et Lyster (2007) a élaboré un cadre théorique d'options pédagogiques centrées sur la forme incluant—au-delà des activités de perception et de conscientisation—des activités favorisant la pratique de la langue ainsi que la rétroaction corrective.

La pratique de la langue implique de « s'engager dans une activité dans le but d'améliorer sa performance » (DeKeyser, 1998, p. 50) et comprend à la fois des activités de communication et de production dirigée. Les fondements théoriques de la pratique sont enracinés dans diverses versions de la théorie cognitive (p. ex. Anderson, 1983, 1985 ; Logan, 1988) qui pose que l'acquisition d'une compétence est le résultat d'une transition graduelle, par la pratique dans des contextes signifiants, d'une utilisation laborieuse des règles à leur recours automatique (DeKeyser, 2003, 2007). Selon Segalowitz (2000), la pratique doit non seulement être extensive et répétée, mais aussi de nature véritablement communicative. Concevoir des activités de pratique langagière qui soient à la fois dirigées, dans le sens d'exiger l'utilisation de formes-cibles spécifiques, et menées à des fins communicationnelles, constitue un défi pédagogique qui peut être relevé par une rétroaction corrective systématique dans le cours de l'interaction communicative.

Rétroaction corrective

On peut définir la rétroaction corrective simplement comme un ensemble de « réactions à des énoncés d'apprenants comportant une erreur » (Ellis, 2006, p. 28) mais aussi comme un « phénomène complexe ayant plusieurs fonctions » (Chaudron, 1988, p. 152). Ses rôles composites dans l'enseignement d'une langue seconde continuent à attirer l'attention tant des chercheurs que des praticiens intéressés à savoir de quelles manières elle peut être efficacement

intégrée dans les interactions en classe afin de favoriser l'apprentissage de la langue seconde.

Lyster et Ranta (1997) ont recensé six types de rétroaction que les enseignants peuvent utiliser : reformulation, correction explicite, demande de clarification, répétition de l'erreur, incitation et indice métalinguistique. Une reformulation est la « reformulation par l'enseignant d'une partie ou de la totalité de l'énoncé de l'apprenant, moins l'erreur » (Lyster et Ranta, 1997, p. 46). La correction explicite fournit également la forme correcte mais, contrairement à la reformulation, « indique clairement que l'énoncé de l'apprenant était incorrect » (p. 46). À l'opposé, la demande de clarification, la répétition de l'erreur, l'incitation et l'indice métalinguistique n'énoncent pas la forme correcte mais fournissent plutôt des indices pour enjoindre les apprenants à récupérer ces formes de leurs connaissances acquises. Ces quatre types de rétroaction ont été regroupés sous la rubrique de la négociation de la forme, laquelle se caractérise par le fait d'amener les élèves, sans leur fournir la bonne réponse, à se corriger eux-mêmes. La négociation de la forme fut par la suite renommée « prompts » en anglais (pour éviter confusion avec « négociation du sens » ; voir Ranta et Lyster, 2007) et simplement « incitations » en français dans le présent article. La distinction entre énoncer ou taire les formes correctes s'est révélée utile dans les contextes didactiques où les enseignants sont en mesure de prendre des décisions en temps réel à savoir s'ils doivent fournir ou non les formes correctes en réaction aux erreurs des apprenants.

La reformulation est de beaucoup la forme de rétroaction la plus fréquemment utilisée dans une large gamme de situations en classe. Les raisons expliquant son omniprésence sont nombreuses : Loewen et Philp (2006) la considèrent « pédagogiquement expéditive » (p. 551) tandis que Lyster (1998a) a constaté qu'elle sert d'importantes fonctions discursives qui aident à échafauder l'interaction de manière à faire progresser les leçons surtout dans les situations où les formes-cibles dépassent les compétences des apprenants. Long (1996) a soutenu que les reformulations favorisent l'acquisition de la langue seconde parce qu'elles procurent aux apprenants une source primaire de preuves négatives. Il a affirmé que, parce que les reformulations préservent la signification voulue de l'énoncé de l'apprenant, elles libèrent des ressources cognitives qui autrement seraient mobilisées à des fins de traitement sémantique. Ainsi, puisque la constance de la signification est maintenue, les reformulations ont le potentiel de permettre aux apprenants de se concentrer sur la forme et de remarquer les erreurs dans leur production (voir aussi Doughty, 2001). D'autres ont avancé, toutefois, que cela n'est le cas que dans le cadre d'un enseignement centré sur la forme où l'accent mis sur la précision habitue les apprenants à remarquer la fonction corrective des reformulations (Ellis et Sheen, 2006 ; Lyster, 2007 ; Lyster et Mori, 2006 ; Nicholas, Lightbown et Spada, 2001). Sinon, les reformulations peuvent engendrer de l'ambiguïté linguistique, attribuable en partie à leurs fréquentes occurrences dans des confirmations, vérifications de confirmation ou expansions, lesquelles visent toutes à confirmer ou à infirmer la justesse du message de l'apprenant (Lyster, 1998a).

Seedhouse (1997) a constaté que la préférence des enseignants pour la rétroaction corrective implicite confère aux erreurs un caractère problématique et embarrassant, ce qui contredit le message pédagogique selon lequel « il est acceptable de faire des erreurs linguistiques » (p. 567). Il a plaidé en faveur d'une rétroaction corrective plus directe et manifeste de sorte que « la pédagogie et l'interaction œuvrent alors en tandem » (p. 572). D'autres chercheurs plaident également contre le recours excessif aux reformulations et en

faveur d'une plus grande utilisation des incitations en raison des occasions qu'elles donnent aux apprenants l'occasion de pratiquer les formes-cibles émergentes dans des contextes d'interaction (Lyster, 2007 ; Ranta et Lyster, 2007). Alors que l'efficacité potentielle des reformulations est associée aux caractéristiques de l'input susceptibles de permettre aux apprenants d'inférer des preuves négatives, l'efficacité possible des incitations est reliée au processus d'autocorrection qu'elles déclenchent (Loewen et Philp, 2006 ; Lyster et Izquierdo, 2009). En effet, par une autocorrection en réaction à des preuves négatives, les apprenants profitent non seulement d'une pratique en contexte mais aussi de la profondeur de traitement que requiert la récupération et la production (de Bot, 1996 ; Lyster, 2004).

Les effets généraux de la rétroaction corrective sur le développement de l'interlangue ont été confirmés par trois études récentes ayant adopté une approche méta-analytique pour faire la synthèse des constats tirés d'un grand nombre de recherches primaires. La méta-analyse de 15 études sur la rétroaction orale et écrite effectuée par Russell et Spada (2006) a révélé les effets importants de la rétroaction corrective tant dans le mode oral que dans le mode écrit. La méta-analyse de Mackey et Goo (2007) de 28 études interactives, dont 20 portant sur la rétroaction orale, a montré un effet moyen de la rétroaction corrective sur les résultats des post-tests immédiats et un effet important sur ceux des post-tests différés. Quant à la méta-analyse de Lyster et Saito (2010) de 15 études menées en salle de classe, elle a signalé des effets allant de moyens à importants de la rétroaction corrective dans le cadre de l'interaction enseignant-apprenant. Toutefois, plusieurs questions demeurent sans réponse quant à l'efficacité de types précis de rétroaction corrective.

Genre grammatical

On tient souvent pour acquis que la relation entre un nom et son genre est purement arbitraire, sauf bien sûr quand le nom désigne un référent animé, auquel cas le sexe du référent correspond au genre du nom. Allant à l'encontre de cette impression, pourtant très répandue chez les francophones et omniprésente dans les grammaires françaises (p. ex., Bosquart, 1998 ; Jacob et Laurin, 1994), il existe de nombreux éléments prouvant que le genre des noms, qu'ils soient animés ou inanimés, est déterminé en grande partie par des règles et fondée sur des propriétés structurelles des mots. Tucker et al. (1977) ont montré que le genre grammatical comporte un sous-système déterminé par des règles et au sein duquel il existe une « relation systématique entre les traits distinctifs de la terminaison d'un nom et son genre grammatical » (p. 64). Lyster (2006) a corroboré ce constat dans son analyse d'un corpus de près de 10 000 noms tirés du dictionnaire *Le Robert Junior illustré*. Les terminaisons des noms dans son analyse constituaient des représentations orthographiques de rimes, lesquelles consistent soit d'un son voyelle (c.-à-d. un noyau) dans le cas des terminaisons vocaliques, soit d'un ensemble voyelle-plus-consonne (c.-à-d. un noyau et une coda) dans le cas des terminaisons consonantiques. Il a classé les terminaisons des noms comme étant des marqueurs fiables du masculin ou du féminin, ou encore ambigus quant au genre, en considérant comme élément prédicteur fiable du genre grammatical la terminaison d'un nom qui marquait le genre d'au moins 90 pour cent de tous les noms du corpus ayant cette même terminaison. Les résultats ont montré que 80 pour cent de tous les noms

du corpus ont une terminaison qui en prédit le genre alors que seulement 20 pour cent ont une terminaison ambiguë.

Les deux études présentées ici visaient à évaluer les effets de l'enseignement centré sur la forme et des divers types de rétroaction sur l'aptitude des apprenants de langue seconde à avoir accès à ces structures associatives. Les deux études ont ciblé des ensembles similaires de terminaisons féminines (*-ie, -ine, -eine/-aine, -tion/-sion, -té, -se, -ence/-ance, -ette, -ure, -che*) et de terminaisons masculines (*-in, -an/-ent, -age, -o/-ot, -eau, -eu*).

Étude 1

La première étude visait à mettre à l'épreuve la prédiction voulant que les élèves en immersion, à qui serait dispensé un enseignement centré sur la forme (ECF) et une rétroaction corrective pertinents, améliorent leur attribution du genre grammatical. L'étude abordait trois questions de recherche :

1. Est-ce que l'ECF améliorera l'aptitude des élèves en immersion française à attribuer correctement le genre grammatical ?
2. Est-ce que l'ECF est plus efficace lorsqu'il y a rétroaction qu'en l'absence de rétroaction ?
3. Quel type de rétroaction est plus efficace dans le cadre d'un ECF, reformulation ou incitation ?

Méthode

Participants.

Quatre enseignants francophones (trois femmes et un homme) et leurs huit classes d'élèves âgés de 10 à 11 ans d'un programme d'immersion française précoce ($N = 179$) ont participé à l'étude. Les élèves étaient tous dans des classes de 5^e année de trois écoles d'une même commission scolaire de l'île de Montréal. En 5^e année, 60 pour cent de leur journée scolaire se déroulait en français, alors que la proportion avait été de 60 pour cent en 4^e année, 85 pour cent de la 1^{ère} à la 3^e année, et 100 pour cent à la maternelle.

Chacun des quatre enseignants avait deux classes, qui formaient un groupe ou une condition. Trois groupes (les groupes expérimentaux) ont suivi un ECF sur le genre grammatical pendant environ huit à dix heures sur une période de cinq semaines au cours des mois de février et de mars, tandis que le quatrième groupe (le groupe témoin) a suivi son enseignement habituel sans ECF particulier. Parmi les trois groupes expérimentaux auxquels était dispensé un ECF, deux ont reçu chacun un type particulier de rétroaction. Un groupe, appelé groupe ECF-reformulation, a reçu en plus d'un ECF, des reformulations consécutives aux erreurs de genre grammatical de ses participants tandis que l'autre groupe, appelé groupe ECF-incitation, a reçu des incitations en réaction aux erreurs de genre de ses participants, en plus de l'ECF. Le troisième groupe expérimental, appelé groupe ECF-seul, a reçu un enseignement centré sur la forme mais aucun type particulier de rétroaction. Des pré-tests ont été administrés aux élèves des huit classes en janvier, suivis de post-tests immédiats en mars (post-test 1) et de post-tests différés en mai (post-test 2).

Traitement pédagogique.

Les activités pédagogiques centrées sur la forme étaient enchâssées dans le matériel du programme 'régulier' des élèves, lequel intégrait arts langagiers, histoire et sciences naturelles dans des dossiers mensuels. Pour accompagner le dossier du mois de février, l'équipe de recherche avait créé un cahier de l'élève contenant des versions simplifiées des textes présentés dans le matériel du programme régulier, où étaient enchâssées des activités de perception visant à attirer l'attention des élèves sur la terminaison des noms comme indice prédicteur de leur genre grammatical. La terminaison des noms-cibles avait été mise en caractères gras et on avait demandé aux élèves d'inscrire devant chaque nom l'article défini ou indéfini manquant. Ensuite, les élèves devaient classer les noms-cibles en fonction de leur terminaison et indiquer si les noms avec ces terminaisons étaient masculins ou féminins. Ce processus fut répété avec des textes portant sur la fondation des villes de Québec, Montréal et Trois-Rivières, et une fois encore dans le cadre d'un exercice Vrai ou Faux concernant ces trois événements historiques. On distribua ensuite aux élèves une liste de nouveaux noms, qui ne se trouvaient dans aucun des exercices antérieurs, leur demandant d'indiquer le genre grammatical de chacun en l'accompagnant de l'article approprié sur la base de ce qu'ils avaient remarqué au cours des exercices effectués précédemment, et de suggérer des règles pour la détermination du genre de ces noms. D'autres exercices similaires suivirent ; il y avait donc une répétition inhérente à ces activités toutes reliées qu'elles étaient avec la matière au programme. De plus, on a fait écouter aux élèves des chansons et des comptines pour attirer leur attention sur la terminaison des mots et son rôle dans l'attribution du genre. On a fourni aux enseignants un grand nombre de devinettes, mettant en vedette les mots-cibles, pouvant être utilisés pendant toute l'unité comme activité destinée à la classe entière ou en petits groupes. Par exemple, la devinette « Je divise la propriété de deux voisins. Que suis-je ? » appelait comme réponse « une clôture », qui devait s'accompagner du déterminant approprié pour être acceptée.

Au cours de la période de cinq semaines de traitement centré sur la forme, chacun des trois enseignants des groupes expérimentaux fut observé par l'un des deux chercheurs pendant dix heures en moyenne. Les observations en classe ont confirmé que les trois enseignants avaient consacré un même nombre d'heures à l'unité d'enseignement, allant de près de huit heures dans le cas du groupe ECF-incitation, jusqu'à huit heures et demie pour le groupe EFC-seul et à dix heures dans le cas du groupe ECF-reformulation.

Mesures.

Quatre tests ont été utilisés pour évaluer l'aptitude des élèves à attribuer le genre grammatical : deux tests de production écrite et deux de production orale.

Tests de production écrite.

Les tests de production écrite comportaient un test à choix binaire et un test lacunaire. Les tests ont été administrés à des classes intactes par une chercheuse et un temps suffisant a été accordé aux élèves pour terminer les deux (le temps nécessaire n'a jamais excédé 45 minutes). Chaque test écrit se déclinait en deux versions, une version A et une version B. Alors que les éléments lexicaux n'étaient pas les mêmes dans les deux versions, les terminaisons-cibles étaient

constantes : par exemple, les mots *château* et *piscine* que l'on trouvait dans la version A avaient été remplacés par *bureau* et *machine* dans la version B. La moitié des élèves, sélectionnés de façon aléatoire, ont effectué les tests dans l'ordre ABA au cours des trois sessions tandis que l'autre moitié les faisait dans l'ordre BAB, ce qui permettait de réduire les effets de test-retest. L'analyse de variance menée sur les résultats du pré-test pour chaque test a montré l'absence de différences entre les versions A et B tant au test à choix binaire qu'au test lacunaire.

Test à choix binaire.

Dans chacune des formes du test à choix binaire, il y avait 48 éléments, chacun composé d'un nom (p. ex. *fraise, fromage, peinture*) précédé d'un article au féminin ou au masculin et accompagné d'une illustration servant de référent au nom. Les élèves devaient encercler l'article indiquant le bon genre. On a utilisé la formule de Kuder-Richardson pour mesurer la fiabilité des tests sur la base des résultats aux pré-tests. Un coefficient de fidélité élevé de 0,86 a été obtenu.

Test lacunaire.

Ce test comportait deux tâches distinctes. La première consistait en un exercice de closure conçu comme activité de lecture où les élèves devaient attribuer le genre grammatical à des noms-cibles enchâssés dans un texte cohérent. Dans la version A, les élèves lisaient un texte sur les différentes activités possibles en vacances ; dans la version B, ils avaient à lire deux courts textes : l'un portant sur le fonctionnement du cœur et l'autre sur la violence à la télévision. Les deux textes contenaient 30 noms-cibles précédés des formes de l'article défini ou indéfini au féminin et au masculin. Les élèves devaient, là encore, encercler l'article approprié.

La seconde tâche du test lacunaire consistait à rédiger une recette sous la forme d'un court texte. Une liste de 23 aliments (p. ex. 1 piment, 1 tomate, 1 aubergine) a été remise aux élèves qui devaient alors choisir 10 ingrédients qu'ils utiliseraient pour faire soit une pizza (version A) soit une potion magique (version B). La consigne leur demandait d'écrire leur recette avec des articles définis au singulier et sans utiliser le chiffre « 1 » qui se trouvait devant chaque ingrédient sur la liste.

Faisant encore ici appel à la formule de Kuder-Richardson pour mesurer la fiabilité du test en fonction des résultats au pré-test, l'exercice de closure à 30 éléments effectué sur le test lacunaire a donné un coefficient de fidélité de 0,90. La tâche de production écrite comportant 10 éléments ne se prêtait pas à cette vérification statistique en raison de la nature quelque peu plus créative de la tâche et du fait que les choix lexicaux que les élèves devaient faire étaient moins contraints.

Tests de production orale.

Les deux tests de production orale, tous deux adaptés de ceux de Harley (1998), comportaient un test d'identification d'objets et un test de description d'illustrations. Chaque test a été administré à un sous-échantillon formé de 60 élèves choisis au hasard (15 par groupe) à trois reprises. Contrairement aux tâches de production écrite, il n'y avait qu'une seule version de chacune des mesures des tâches de production orale. Ainsi, les participants du sous-échantillon ont effectué trois fois la même tâche de production orale. Chacun des participants sortait de la

classe et était testé individuellement par une chercheuse qui administrait le test sous la forme d'une entrevue dans une petite pièce et enregistrait leur interaction.

Dans une étude pilote antérieure recourant aux deux tests de production orale, l'intervieweur était intervenu le moins possible ; or, à la fin, les chercheurs ont dû faire face à une quantité de données impossibles à transcrire. Comme l'avait documenté Harley (1998), les élèves en immersion ont élaboré une stratégie d'utilisation de formes hybrides qui ressemblent phonétiquement à la combinaison de *un* et *une* ou de *le* et *la*. Cette stratégie allège quelque peu le fardeau qui pèse sur l'apprenant de la L2 d'avoir à marquer correctement le genre grammatical aussi fréquemment. Les données recueillies à l'occasion des tests pilotes a entraîné des heures de discussion entre les membres de l'équipe de recherche pour savoir si les élèves avaient dit *un* ou *une* ou une forme hybride. Aussi, aux fins de la présente étude, l'intervieweuse a demandé aux élèves de clarifier leurs réponses si elle était incertaine de la forme, masculine ou féminine, qui avait été utilisée.

Une équipe de trois locuteurs francophones natifs et d'un locuteur quasi natif ont transcrit l'intégralité de l'interaction entre chaque élève et l'intervieweuse. Par la suite, chaque équipe a codé les données orales selon la précision en cotant la première occurrence d'un élément cible (ou l'autocorrection auto-initiée immédiate) par l'apprenant dans le but de capturer le plus possible leur production spontanée et réduire au minimum les effets du rôle de l'intervieweuse dans l'interaction. L'accord entre les évaluateurs (fiabilité des évaluations) était élevé pour les tâches tant de production écrite qu'orale : 98 pour cent d'accord pour le test d'identification d'objets et 92 pour cent pour celui de description d'illustrations.

Test d'identification d'objets.

Dans le cadre du test d'identification d'objets, l'intervieweuse montrait à l'élève deux illustrations d'un même objet. Par exemple, alors que l'intervieweuse montrait les illustrations de deux radeaux, elle nommait les objets en question, *Ce sont deux radeaux*, couvrait ensuite une des illustrations, montrait l'autre et demandait *Qu'est-ce que c'est ?* comme moyen de créer un contexte forçant l'utilisation de l'article du bon genre, au singulier, dans la bonne réponse, *C'est un radeau*. Après avoir fait un essai préliminaire avec l'élève afin d'assurer une bonne compréhension de la tâche, l'intervieweuse présentait 20 éléments de cette sorte.

Test de description d'illustrations.

Pour ce test, l'intervieweuse montrait une illustration en couleur, de 20 po sur 32 po, d'une scène agricole imaginaire sur laquelle on pouvait voir une vache sautant par-dessus la lune, une tortue reposant sur un radeau, un lapin mangeant une carotte géante dans un jardin, un serpent jouant de la trompette et une gamme d'autres scènes inhabituelles afin de piquer la curiosité de l'élève et l'amener à s'exprimer en utilisant un minimum de 25 mots-cibles.

Résultats

Nous présentons ici un résumé des analyses statistiques (voir Lyster, 2004, pour les analyses détaillées) sur la base des trois questions de recherche. Dans la première question, on se

demandait si l'ECF améliorait l'aptitude des élèves en immersion française à attribuer correctement le genre grammatical. L'analyse de la variance de chacune des quatre mesures a révélé de manière cohérente des effets significatifs par rapport au temps et aux groupes ainsi que des interactions significatives entre temps et groupe. Les comparaisons *post hoc* ont montré que les trois groupes expérimentaux affichaient un rendement supérieur à celui du groupe témoin pour ce qui est du post-test du test du texte lacunaire, et à celui du deuxième post-test pour les tests de choix binaire, d'identification d'objets et de description d'illustrations. Bien que les effets de l'enseignement aient été significatifs dans le cas des trois groupes expérimentaux pour seulement une mesure au moment du post-test immédiat, le rendement de ces trois groupes a été largement supérieur à celui du groupe témoin quant aux trois autres mesures au moment du post-test différé qui a été administré deux mois après les leçons. Ces résultats permettent de répondre sans équivoque par l'affirmative à la première question, à savoir que l'ECF a amélioré l'aptitude des élèves à attribuer correctement le genre grammatical. Le groupe témoin n'a fait aucun progrès significatif pour aucune des mesures au fil du temps, ce qui confirme que, en l'absence d'un enseignement conçu pour attirer l'attention sur les cooccurrences de l'attribution du genre et d'une terminaison particulière des noms, les élèves du groupe témoin étaient incapables d'inférer simplement les structures à partir de l'input et ainsi d'améliorer leur aptitude à attribuer le genre grammatical avec précision.

Dans la deuxième question on se demandait si l'ECF était plus efficace quand il y avait rétroaction qu'en l'absence de rétroaction. Les résultats des tests ne soutiennent pas une réponse affirmative sans équivoque quant à l'efficacité de la rétroaction en général car la réponse à cette question varie selon le type de rétroaction et les modalités de la tâche. En ce qui concerne les tâches de production écrite, les élèves à qui des incitations avaient été fournies ont affiché un meilleur rendement que ceux ayant bénéficié de reformulations et dont le rendement était similaire à celui des élèves n'ayant reçu aucune rétroaction. Pour les tâches de production orale, les trois groupes expérimentaux affichaient un rendement similaire quel que soit l'état de la rétroaction.

Enfin, dans la troisième question, on se demandait quel type de rétroaction était plus efficace dans le cadre d'un ECF, des reformulations ou des incitations. Les comparaisons *post hoc* ont révélé que le groupe ECF-incitation se démarquait comme le seul groupe dont le rendement était de beaucoup supérieur au groupe témoin, et ce, sur la totalité des huit mesures. Le rendement du groupe ECF-reformulation était supérieur à celui du groupe témoin pour cinq des huit mesures tandis que le groupe ECF-seul dépassait le groupe témoin dans le cas de quatre mesures sur huit. Ainsi, l'ECF avec reformulations n'a été que marginalement plus efficace que l'ECF sans rétroaction.

Le rendement supérieur du groupe ECF-incitation s'est avéré le plus manifeste au chapitre des tâches de production écrite. Sa performance aux tâches de production orale était bonne mais ne se démarquait pas des autres groupes expérimentaux dans la même mesure que celle manifestée aux tâches de production écrite. Le groupe ECF-incitation a été le seul à afficher un rendement de beaucoup supérieur au groupe témoin dans les deux tâches de production orale du post-test immédiat mais sa performance était similaire à celles des groupes ECF-reformulation et ECF-seul pour ce qui est du post-test différé dans lequel les trois groupes ont largement devancé le groupe témoin.

Discussion

Pris dans leur ensemble, les résultats aux tâches de production tant écrite qu'orale montrent que l'ECF améliore l'aptitude des élèves à attribuer correctement le genre grammatical. Les résultats, tout particulièrement aux tâches de production écrite et, dans une moindre mesure, aux tâches de production orale, suggèrent que l'ECF est encore plus efficace lorsque dispensé de concert avec une rétroaction sous la forme d'incitations. Les résultats aux tâches de production orale ont clairement montré l'effet de l'ECF mais ne se distinguent pas quant aux formes de rétroaction dans la même mesure que les résultats aux tâches de production écrite. Il se pourrait donc que les incitations n'aient qu'un effet marginal sur les compétences de production orale et qu'elles améliorent plutôt la conscience métalinguistique des élèves et leur aptitude à s'appuyer sur leurs représentations déclaratives axées sur des règles pour des tâches où ils ont suffisamment de temps pour contrôler leur performance.

Toutefois, on pourrait plutôt affirmer que la performance globalement similaire des trois groupes expérimentaux aux tâches de production orale, à l'opposé des différences manifestes dans les tâches de production écrite, résultait d'un important effet de tâche qui a mené le sous-échantillon de 60 élèves à avoir un rendement commun tout au long de cette étude. Du fait de leur sélection aléatoire comme membres d'un sous-échantillon, retirés individuellement des salles de classe à trois reprises pour la réalisation de leurs tâches de production orale en compagnie de l'intervieweuse, ces 60 élèves ont reçu une plus grande attention individualisée que les autres participants à cette étude. Chaque session avec l'intervieweuse d'une durée moyenne de 30 minutes, était, à dessein, administrée avec rigueur et d'une manière identique à tous. Contrairement à celles de production écrite, les tâches de production orale ne comportaient qu'une seule version ; aussi les élèves étaient-ils exposés trois fois à la même routine. De plus, comme nous l'avons mentionné plus haut, dans le but de contrer la stratégie bien connue des élèves à utiliser un article hybride, d'une part, et d'assurer la collecte de données susceptibles d'être transcrites, d'autre part, l'intervieweuse a systématiquement incité les élèves à articuler le plus clairement possible les déterminants variables en genre. Il semble bien que ces participants, indépendamment du type de rétroaction qui leur était fourni en classe, aient grandement profité de ces trois sessions intensives de test, parce que les occasions d'interagir seul à seul avec une locutrice quasi native du français leur ont fourni une précieuse pratique orale impossible à égaler en classe. Bien que les participants du groupe témoin aient aussi eu à interagir avec l'intervieweuse durant les sessions de test de production orale, ils n'ont pas bénéficié d'un enseignement centré sur la forme et, par conséquent, n'ont pas eu les mêmes occasions d'élaborer des représentations axées sur des règles du genre grammatical sur lesquelles s'appuyer dans le cours de leurs tâches de production orale. Le fait que leur rendement ait été nettement inférieur à celui des élèves exposés à l'ECF met en lumière l'efficacité de l'option donnant aux apprenants de L2 des occasions d'acquérir des représentations déclaratives du genre grammatical axées sur des règles par le truchement d'activités de conscientisation et de pratique dans le contexte de l'enseignement d'une matière.

Étude 2

La première étude a révélé que les effets des incitations sont plus importants que ceux des reformulations mais uniquement dans le cas de la production écrite et non pas, contrairement à ce qui avait été prévu, pour les tâches de production orale. Ces résultats avaient été attribués à un effet de tâche par laquelle les sous-échantillons des élèves recevant un ECF qui participaient aux tests de production orale bénéficiaient invariablement de l'interaction seul à seul avec l'intervieweuse et de la rétroaction qu'elle donnait. La deuxième étude a donc été mise en œuvre avec l'objectif de mieux contrôler les occurrences de rétroaction au cours des sessions d'enseignement et de veiller à son absence au cours des sessions de test. À ces fins, nous avons adopté un design innovateur qui nous a permis de mener l'étude aussi bien dans la salle de classe qu'à l'extérieur. Un enseignement centré sur la forme a été dispensé dans deux classes par la même enseignante de manière que tous les étudiants-participants bénéficient d'un même enseignement de la forme-cible. La rétroaction était alors donnée à l'extérieur de la classe dans le cadre d'un laboratoire. En plus de réguler l'apport de rétroaction, le contexte de laboratoire nous permettait de contrôler (et de mesurer) la quantité de correction de la part de l'apprenant sous la forme d'extrants modifiés par suite de la rétroaction. Notre question de recherche était la suivante :

Dans le contexte d'une interaction dyadique avec un chercheur, est-ce que des apprenants adultes de français langue seconde améliorent davantage la justesse de leur attribution du genre grammatical avec des incitations qu'avec des reformulations ?

Méthode

Participants.

Vingt-cinq étudiants universitaires de premier cycle, dont l'âge moyen était de 21 ans, ont participé à l'étude. Ils étaient inscrits à l'une des deux parties d'un cours optionnel de français langue seconde de niveau intermédiaire. Les deux parties de ce cours de 13 semaines (3 heures par semaine) étaient données par la même enseignante locutrice native de français qui enseignait alors le français langue seconde depuis 26 ans à l'université où la recherche fut menée.

Traitement pédagogique en classe.

Le traitement en classe comportait une unité d'enseignement centré sur la forme élaborée par l'équipe de recherche et dispensée en classe par l'enseignante pendant environ trois heures échelonnées sur une période de deux semaines. Plus précisément, un cahier d'exercices de 17 pages fut utilisé pour mettre en relief des terminaisons typiquement féminines et masculines dans le contexte d'une unité thématique centrée sur deux films québécois, « *La grande séduction* » (Pouliot, 2003) et « *L'Odysée d'Alice Tremblay* » (Filiatrault, 2002). Des synopsis de chaque film, distribués sur Internet à des fins promotionnelles, furent utilisés de même que des critiques rédigées et publiées par des internautes. Ces textes fournissaient le contexte pour un ensemble d'exercices de conscientisation que les étudiants faisaient en groupes de deux, et qui

étaient destinés à attirer leur attention sur les terminaisons de noms qui prédisent le genre grammatical.

Dans le premier groupe de textes, qui portait sur « *La grande séduction* », les déterminants et les terminaisons des noms-cibles étaient mis en caractères gras afin d'attirer l'attention des étudiants sur la relation entre la terminaison des noms et l'attribution du genre dans le cours de leur lecture des textes et de leur discussion. Voici un exemple :

*Critique no 3 : Il y a **une** excellente **performance** de la part de Raymond Bouchard en particulier. C'est **une** superbe **production** et **un** excellent scénario. Quoi dire de plus ? C'est **une** excellente comédie ! 9/10*

On distribuait ensuite aux étudiants une liste de 15 terminaisons-cibles et on leur demandait de regrouper les noms ayant ces terminaisons qui figuraient dans les textes qu'ils avaient lus et de dire quel genre, féminin ou masculin, était prédit par ces terminaisons. Dans des exercices subséquents, trois terminaisons (*age, eau, tion*) étaient ciblées et on demandait aux étudiants d'identifier, le plus rapidement possible, dix noms ayant chaque terminaison, puis de sélectionner l'une ou l'autre des deux autres terminaisons-cibles et d'identifier dix noms ayant chaque terminaison, puis, enfin, d'identifier le genre de 60 noms qui ne figuraient dans aucun des textes précédents. Des exercices tels que ceux-là étaient corrigés dans le cadre d'une activité commune en classe.

Dans le groupe de textes suivant, portant sur « *L'odyssée d'Alice Tremblay* » et les critiques moins positives que le film avait suscitées, les terminaisons des noms-cibles étaient toujours en caractères gras mais des espaces laissées en blanc précédaient les noms-cibles, laissant ainsi aux étudiants le soin d'y ajouter les déterminants appropriés. Voici un exemple :

Critique no 14 : Je m'attendais à beaucoup plus, j'ai été un peu déçu. _____ divertissement pour une petite soirée ennuyeuse, mais j'aurais préféré _____ casino ou même _____ bingo ! 6/10

Les exercices accompagnant ces textes mettaient l'accent sur les différences entre les adjectifs masculins et féminins, attirant l'attention sur le fait que plusieurs terminaisons de noms que l'on pouvait identifier comme étant typiquement masculines ou féminines étaient également présentes parmi les adjectifs (p. ex. : *cruel/cruelle* ⇒ *le sel/la pelle* ; *sain/saine* ⇒ *le pain/la laine*).

Rétroaction en laboratoire.

Afin d'assurer qu'il n'y avait pas de différences significatives entre les groupes d'entrée de jeu, les étudiants ont été assignés soit au groupe avec reformulation ($n = 14$) soit au groupe avec incitation ($n = 11$) sur la base des résultats aux pré-tests tirés des tests informatisés à choix binaire (voir ci-après). La distribution inégale des participants au sein de chaque groupe résulte du départ d'étudiants survenu avant le post-test différé bien après la répartition dans les groupes. Chacun des 25 participants a pris part à deux sessions de rétroaction de 30 minutes tenues à une semaine d'intervalle. Durant la réalisation des tâches, le chercheur énonçait soit des incitations

soit des reformulations, selon le type de traitement, par suite d'erreurs de genre grammatical de la part de l'apprenant. Les incitations comportaient des demandes de clarification suivies, au besoin, d'une répétition de l'erreur. Avant d'amorcer l'étude, les chercheurs avaient participé à une session de pratique guidée d'une heure avec des volontaires étudiants ; des lignes directrices fournissant des réponses préétablies leur avaient également été communiquées.

Tâches de production orale.

Il y avait deux versions (A et B) pour chaque tâche de production orale ; aussi les étudiants ont-ils passé de la version A à B ou de la version B à A tout au long de l'étude. La même activité d'identification d'objets que celle administrée dans le cadre de la première étude fut modifiée pour inclure 38 éléments sous chaque forme pour utilisation dans la deuxième étude. Une tâche de description similaire d'illustrations fut utilisée de nouveau mais cette fois avec des illustrations plus appropriées à des participants adultes. L'une d'entre elles montrait une scène de rue comportant des mots-cibles tels que *pâtisserie, bicyclette, vélo, poubelle, échelle, cadeau, peinture, pharmacie, poussette, magasin*, tandis qu'une autre présentait une scène de restaurant avec des mots-cibles tels que *assiette, farine, confiture, fraise, fromage, vin, fourchette, cuisine, baguette, potage*. Chaque illustration était accompagnée de vignettes conçues pour piquer la curiosité des étudiants et obtenir un minimum de 25 mots-cibles. De plus, 150 devinettes avaient été créées – 75 dans la version A et 75 dans la version B. À l'occasion de chaque session de rétroaction, le chercheur et le participant élucidaient cinq groupes de 15 devinettes. Pour chacun de ces groupes, on remettait au participant une carte sur laquelle figuraient 18 noms sans aucun déterminant, parmi lesquels on devait choisir les réponses aux devinettes présentées par le chercheur ; chaque nom donné en réponse devait être précédé du déterminant approprié. Par exemple, la bonne réponse à la devinette « *Je suis un vaisseau sanguin dans lequel circule le sang qui revient au cœur* » était « *une veine* ». Les devinettes étaient relativement simples de façon à compenser leur grand nombre, lequel était nécessaire pour donner aux apprenants plusieurs occasions d'énoncer des noms et des déterminants et aux chercheurs de fournir de la rétroaction.

Mesures.

Le design de cette étude expérimentale comportait trois sessions de tests : des pré-tests une semaine avant le début de l'enseignement expérimental, des post-tests immédiats administrés quatre semaines plus tard (immédiatement après la dernière session de rétroaction), et des post-tests différés administrés trois semaines après les post-tests immédiats. Chaque session de test comportait deux mesures de production orale et un test à choix binaire informatisé. Chaque test se déclinait en deux versions faisant en sorte que les participants alternaient de version d'une session à l'autre.

Tests de production orale.

Les mesures de production orale comportaient les versions A et B des tâches d'identification d'objets et de description d'illustrations qui avaient été utilisées lors des sessions expérimentales dans le but d'obtenir les noms-cibles et créer des occasions de fournir de la rétroaction. Toutefois, au cours des sessions de test, aucune rétroaction portant sur la justesse

n'était donnée. Des enregistrements audionumériques de l'interaction orale entre le chercheur et les étudiants participants ont été réalisés au cours des sessions de test et ensuite transcrits et codés selon la précision par des locuteurs natifs ou quasi natifs du français. Les données orales ont été notées deux fois, dans leur totalité, en vue de mesurer l'homogénéité des évaluations, laquelle était de 99 pour cent à chacune des occasions de test dans le cas de la tâche d'identification d'objets et de 98 pour cent dans celui de la tâche de description d'illustrations.

Tests de choix binaire et de temps de réponse.

À l'aide du langage de programmation C+, nous avons élaboré un test informatisé à choix binaire qui servait de mesure de la précision et comportait également une mesure du temps de réponse afin d'évaluer l'aisance à communiquer. Administré par le truchement d'un ordinateur bloc-notes Toshiba Protégé 3500 à écran tactile, ce test a été adapté de la version sur support papier qui avait été utilisée dans le cadre de la première étude. Dans la présente étude, le test à choix binaire comportait 80 éléments lexicaux qui s'affichaient un par un à l'écran. Sous chaque élément lexical étaient affichées les formes masculine et féminine de l'article indéfini (*un, une*), chacune dans une case à cocher de manière à ce que les participants puissent choisir l'une ou l'autre en touchant tout simplement l'écran.

Questionnaire de fin d'étude.

À la fin de la dernière session de test, on a demandé aux participants de remplir un bref questionnaire portant sur six éléments pour savoir s'ils avaient eu conscience de la rétroaction reçue et, dans l'affirmative, s'ils en avaient remarqué les types. On leur a également demandé de dire à quel point la présence de la rétroaction avait été facile ou difficile à remarquer, de commenter son utilité et d'indiquer s'ils auraient préféré ne pas en recevoir.

Résultats

L'analyse de variance des mesures répétées a donné des résultats identiques pour l'ensemble des quatre mesures (voir Lyster et Izquierdo, 2009, pour les analyses statistiques détaillées). Les apprenants des deux groupes, quel que soit le type de rétroaction, ont réalisé d'importants progrès au fil du temps, améliorant leur rendement entre le pré-test et le post-test immédiat, amélioration qui s'est maintenue comme l'ont révélé les résultats au post-test différé. Leurs progrès significatifs dans le temps ont mené à une grande ampleur des effets comme l'attestent des valeurs *d* allant de 1,27, pour ce qui est de l'écart entre le pré-test et le post-test différé dans le cas de la tâche de description d'illustrations, à 2,90 en ce qui a trait à l'écart entre le pré-test et le post-test immédiat dans le cas du test à choix binaire. Que les deux groupes aient réalisé des progrès similaires, quel qu'ait été le type de rétroaction reçu, était un constat imprévu, différent des résultats dégagés de la première étude.

Le questionnaire final concernant les préférences en matière de rétroaction a été rempli par 21 des 25 participants. Tous les participants, sauf un seul, se rappelaient avoir reçu de la rétroaction ; parmi ceux-là, tous ont affirmé que la rétroaction était facile à cerner et qu'elle s'était avérée utile. Même si le questionnaire donnait des exemples clairs d'une reformulation et d'une incitation, plusieurs estimaient avoir reçu une combinaison des deux types.

Discussion

Un facteur important de l'efficacité des reformulations est la mesure dans laquelle l'orientation communicative d'une classe est centrée davantage sur la forme ou sur le contenu, les reformulations étant plus facilement remarquées dans un contexte pédagogique centré sur la forme que dans un autre centré sur le contenu (Ellis et Sheen, 2006 ; Lyster et Mori, 2006 ; Nicholas *et al.*, 2001 ; Sheen, 2004). Non seulement l'orientation communicative générale de l'enseignement joue-t-elle un rôle quant à l'efficacité des reformulations mais il en est de même de l'orientation des apprenants individuels comme l'ont expliqué Ellis et Sheen (2006) :

Si les apprenants traitent la langue comme un objet devant être étudié, ils peuvent alors déceler la puissance correctrice des reformulations et en dégager ainsi des preuves négatives. Par contre, s'ils agissent en locuteurs et traitent la langue comme un outil, ils sont alors moins susceptibles de voir le caractère correctif des reformulations... (pp. 596-597)

Les apprenants intermédiaires de français de la deuxième étude peuvent être considérés comme étant axés sur la forme compte tenu de leur intérêt avoué à dissiper ce qui leur semblait être les mystères du genre grammatical, ce qui a nécessité cinq visites à notre laboratoire de recherche en sus du temps en classe. De plus, du fait que les participants venaient juste de recevoir un enseignement centré sur la forme, ils avaient été habitués à remarquer la rétroaction et à faire des choix d'attribution du genre masculin et féminin. Comme Nicholas *et al.* (2001) l'avaient suggéré, les reformulations peuvent favoriser le développement langagier lorsque « l'apprenant a déjà commencé à utiliser un trait linguistique donné et est en mesure de choisir entre des options linguistiques » (p. 752 ; voir aussi Ishida, 2004).

De plus, compte tenu de la cohérence avec laquelle les reformulations ont été énoncées par suite d'erreurs de genre grammatical, elles étaient fort probablement beaucoup plus explicites que celles énoncées par les enseignants dans le cadre des interactions en classe de la première étude. Les reformulations utilisées dans le cadre de la deuxième étude peuvent être vues comme se situant parmi les plus extrêmes sur le continuum de l'explicitation parce qu'elles étaient toujours brèves n'impliquant que la reformulation d'une seule locution nominale (voir Egi, 2007 ; Loewen et Philp, 2006 ; Philp, 2003 ; Sheen, 2006). En outre, comme Han (2002) l'avait constaté, les reformulations sont efficaces dans un contexte de laboratoire parce qu'elles peuvent être données de façon intensive et cohérente à des apprenants recevant une attention individualisée (voir aussi Nicholas *et al.*, 2001 ; Lyster, 1998a ; Spada, 1997).

Un contexte de laboratoire avait été prévu dans la deuxième étude afin d'assurer une rétroaction individualisée intensive auprès de tous les participants et de contrôler leurs occasions de produire des extrants modifiés selon le mode de traitement. Ce contrôle des variables a eu pour effet que le volet laboratoire de la deuxième étude a créé des conditions dans lesquelles la rétroaction dans son ensemble, sous la forme soit de reformulations soit d'incitations, s'est avérée efficace. L'efficacité commune des reformulations et des incitations peut être attribuée à l'orientation axée sur la forme des apprenants et au contexte de laboratoire comme tel, lequel

donnait aux apprenants non seulement une rétroaction intensive sur une forme mais aussi une attention individualisée. De plus, tant les reformulations que les incitations pourraient avoir été efficaces du fait que l'explicitation a pris le dessus sur le caractère implicite initialement prévu des deux types de rétroaction. Non seulement la rétroaction sous la forme de reformulation comportait-elle des reformulations concises avec un seul changement mais il y avait aussi le fait que toute ambiguïté autrement associée aux reformulations ou aux incitations était atténuée par la fréquence des deux types de rétroaction et par la sensibilisation des apprenants aux cibles linguistiques. Ainsi le questionnaire de fin d'étude a révélé que les étudiants étaient très conscients de la rétroaction qui leur était donnée et du fait qu'elle était centrée sur le genre grammatical.

Sans tenir compte des bonnes raisons pour lesquelles les reformulations et les incitations se sont avérées tout aussi efficaces dans un contexte de laboratoire, ce constat soulève la question de savoir pourquoi les participants qui avaient constamment l'occasion de s'auto-corriger dans le groupe axé sur les incitations n'ont pas affiché un meilleur rendement que ceux du groupe axé sur les reformulations, qui n'avaient pas de telles occasions. Nos résultats appuient l'observation selon laquelle l'efficacité des reformulations n'est pas subordonnée à la répétition par l'apprenant tandis que celle des incitations est associée à leur propension à obtenir un extrant modifié (Loewen & Philp, 2006). Loewen et Philp avaient constaté que l'efficacité des reformulations n'était pas liée aux occasions qu'elles procurent aux apprenants de corriger leur extrant erroné (voir aussi Mackey et Philp, 1998 ; McDonough, 2007 ; McDonough & Mackey, 2006), mais plutôt aux traits spécifiques de l'entrant relatifs à la longueur, au nombre de changements et à l'intonation (voir aussi Egi, 2007 ; Ellis et Sheen, 2006 ; Nicholas et al, 2001 ; Sheen, 2006).

Synthèse et discussion des deux études

Les deux études ciblaient la même notion grammaticale (l'attribution du genre en français) par le truchement d'interventions pédagogiques similaires centrées sur la forme; elles ont pourtant entraîné des résultats différents quant à l'efficacité de la rétroaction. Dans l'étude menée en salle de classe, les enfants en immersion française ont tiré davantage profit des incitations que des reformulations alors que dans l'étude menée en laboratoire, les apprenants adultes de niveau universitaire ont bénéficié tout autant des incitations que des reformulations. La divergence des résultats pourrait être attribuable soit au contexte de la recherche en tant que tel soit à l'âge et aux aptitudes cognitives afférentes des participants, ou encore aux deux.

De précédents articles de synthèse (Ellis et Sheen, 2006 ; Nicholas, Lightbown et Spada, 2001 ; Spada, 1997 ; Spada et Lightbown, 2009) avaient souligné que l'efficacité de la rétroaction corrective et les résultats subséquents sur le plan de l'apprentissage sont notamment différents selon le contexte, de classe ou de laboratoire. La méta-analyse des études sur l'interaction par Mackey et Goo (2007) a confirmé que les données empiriques tirées des contextes du laboratoire et de la salle de classe génèrent des résultats essentiellement différents : une ampleur moyenne des effets dans le cas des études en salle de classe et une plus grande ampleur dans le cas des études en laboratoire. Les apprenants dans un contexte de laboratoire peuvent se montrer plus sensibles à la rétroaction corrective en raison du meilleur contrôle

exercé sur des variables comme l'intensité et la cohérence ; dans un contexte de salle de classe, les enseignants rencontrent plus de difficulté à fournir de manière cohérente une rétroaction corrective sur des cibles linguistiques précises (Ellis et Sheen, 2006 ; Nicholas et al, 2001).

Les études en laboratoire ont généralement donné des résultats positifs en ce qui a trait aux reformulations mais pas nécessairement en comparaison avec d'autres types de rétroaction clairement définis (p. ex. Han, 2002 ; Ishida, 2004 ; Iwashita, 2003 ; Long et al, 1998 ; McDonough & Mackey, 2006 ; Mackey et Philp, 1998). Or, l'étude de Leeman (2003), qui incluait une comparaison entre les reformulations et la répétition de l'erreur sans occasion de correction immédiate, a constaté que les reformulations donnaient de meilleurs résultats tandis que l'étude de McDonough (2007), qui, elle, comparait les reformulations et les demandes de clarification avec possibilité de correction immédiate, a montré que les deux types de rétroaction avaient le même niveau d'efficacité. Dans la deuxième étude, qui comparait reformulations et demandes de clarification (suivies, au besoin, d'une répétition) et comportait des occasions de correction immédiate à la suite des incitations mais non pas des reformulations, on a constaté que les deux types de rétroaction étaient aussi efficaces l'un que l'autre. Ces résultats suggèrent que, dans le cadre d'une interaction dyadique avec un chercheur, les apprenants sont susceptibles de bénéficier de la même façon des deux types de rétroaction – incitations ou reformulations – fournis de manière intensive et répétitive sur la même notion-cible, à la condition qu'ils aient la possibilité d'une correction immédiate par suite d'une incitation mais pas nécessairement après une reformulation.

À l'opposé des études en laboratoire, la première étude, à l'instar d'autres études en classe (p. ex. Ammar et Spada, 2006 ; Ellis, 2007 ; Ellis et al, 2006 ; Havranek et Cesnik, 2001 ; Loewen et Philp, 2006 ; Yang et Lyster, 2010), a montré que les incitations entraînent des gains plus importants sur le plan de la précision que les reformulations. Ces résultats divergents soulèvent la question de savoir jusqu'à quel point les études en laboratoire sont en mesure de traiter de questions pédagogiquement motivées à propos de l'efficacité différentielle des divers types de rétroaction donnés en classe. Il y a de multiples facteurs associés à l'interaction intensive seul à seul qui contribuent à l'efficacité des reformulations ; toutefois, il y a aussi plusieurs raisons de ne pas s'attendre à ce que ces facteurs contributifs puissent agir avec autant de force dans le tohu-bohu d'une classe communicative (Ellis et Sheen, 2006 ; Lyster, 1998a ; Spada, 2005).

Bien que les différences entre les contextes de classe et de laboratoire aient vraisemblablement contribué à la divergence des résultats des deux études, la différence d'âge et les facteurs afférents jouent fort probablement un rôle également. Certains éléments prouvent que les apprenants plus jeunes sont tout particulièrement sensibles aux effets de la rétroaction corrective (Lyster et Saito, 2010; Mackey et Oliver, 2003 ; Oliver, 2000), peut-être parce qu'elle intervient dans une certaine mesure dans la parole adressée à l'enfant au cours de la phase initiale de l'acquisition du langage et pourrait activer des mécanismes d'apprentissage implicites caractérisant plutôt des jeunes apprenants que des apprenants plus âgés. Dans leur méta-analyse de 15 études en salle de classe, mais mettant en présence de petits échantillons, Lyster et Saito (2010) ont remarqué une possible tendance selon laquelle les incitations, et non les reformulations, étaient reliées de manière significative à l'âge, indiquant que les incitations pourraient s'avérer plus efficaces auprès d'apprenants plus jeunes alors que, chez les apprenants

plus vieux, les incitations et les reformulations seraient aussi efficaces les unes que les autres. Si les apprenants plus jeunes sont prédisposés aux effets de la rétroaction corrective, ils pourraient être plus sensibles aux effets de différents types de rétroaction, tirant davantage profit, tout au moins dans un contexte de classe, de l'orientation fournie par une rétroaction corrective pédagogiquement enrichie, telle que des incitations, plutôt que d'une rétroaction implicite et potentiellement ambiguë, comme les reformulations.

Cependant, dans le cadre de leur étude en classe, Ammar et Spada (2006) ont constaté que les élèves de 6^e année qui avaient des scores élevés sur le plan de la précision dans leur utilisation des formes-cibles ont bénéficié tout autant des reformulations que des incitations (à l'instar des étudiants universitaires de niveau intermédiaire de la deuxième étude ; voir aussi McDonough, 2007), alors que les apprenants manifestant une moins grande précision ont tiré profit des incitations mais non pas des reformulations. Les enseignants, par conséquent, ne sont pas dans une position où ils peuvent n'utiliser qu'un seul et même type de rétroaction ; ils doivent plutôt orchestrer, en lien avec les compétences linguistiques de leurs élèves, un éventail de types de rétroaction convenant au contexte didactique. Par exemple, les reformulations, en tant que mouvements discursifs convenant bien à une interaction signifiante, permettent aux apprenants d'une classe orientée sur la forme de réorienter leurs ressources attentionnelles vers le sens de manière à éviter une survalorisation de la forme au détriment du sens. Quant aux incitations, en tant que mouvements interactionnels ouvertement destinés à attirer l'attention des apprenants sur l'erreur, elles permettent aux enseignants d'attirer l'attention de leurs élèves sur la forme, les éloignant ainsi momentanément du sens.

L'observation de la capacité de certains élèves, mais pas de tous, à tirer profit de reformulations nous éloigne d'une simple comparaison binaire entre incitations et reformulations pour nous conduire à des analyses plus fines des contextes discursifs, des cibles linguistiques et des caractéristiques des apprenants plus ouverts à un type de rétroaction qu'à un autre. Il serait opportun, dans le cadre de futures recherches, de recueillir à propos des incitations les informations de plus en plus détaillées dont nous disposons sur les caractéristiques et l'efficacité variable des reformulations.

Perspectives

La recherche suggère de plus en plus que la rétroaction corrective peut jouer un rôle-clé dans le genre d'échafaudage que les enseignants ont besoin de fournir aux apprenants individuels afin de favoriser le développement continu des compétences en langue seconde. Le temps est venu d'orienter davantage la recherche sur cet outil pédagogique potentiellement très riche, répondant ainsi à l'appel lancé par Russell et Spada (2006) d'accorder plus d'attention à « la constellation des variables modératrices pouvant influencer sur l'efficacité de la rétroaction corrective » (p. 156). Cette constellation inclut des variables qui se croisent sur les plans cognitif, linguistique et socio-éducatif. En termes cognitifs, il conviendrait d'approfondir nos connaissances des différences individuelles y compris l'âge des apprenants. Il conviendrait également de mener des recherches sur le rôle des cibles linguistiques quant à l'efficacité de la rétroaction pour donner suite aux suggestions selon lesquelles les reformulations d'erreurs phonologiques sont plus notables que celles d'erreurs morphosyntaxiques (Carpenter et al.,

2006 ; Ellis et al., 2001 ; Han, 2008 ; Lyster, 1998b ; Mackey et al., 2000 ; Sheen, 2006), que les reformulations sont plus efficaces sur le plan du développement lexical que morphosyntaxique (Egi, 2007 ; Mackey et Goo, 2007) et que les reformulations et les incitations ont des effets différentiels selon les cibles grammaticales (Ellis, 2007 ; Yang et Lyster, 2010). Il serait également pertinent, en termes de traits linguistiques, d'effectuer des recherches conçues pour distinguer les attributs spécifiques des reformulations, des incitations et des corrections explicites qui contribuent à leur efficacité variable (voir Nassaji, 2009). Enfin, sur le plan du contexte socio-éducatif, il est nécessaire de poursuivre la recherche en vue d'examiner comment les effets différentiels de ces attributs peuvent varier en lien avec l'orientation communicative générale du cadre pédagogique et des apprenants de langue seconde ou étrangère qui s'y trouvent (voir Lyster et Mori, 2006, 2008).

Références

- Ammar, A. et Spada, N. (2006). One size fits all? Recasts, prompts, and L2 learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 543-574.
- Anderson, J. R. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Anderson, J. R. (1985). *Cognitive psychology and its implications* (2nd ed.). New York: Freeman.
- Bosquart, M. (1998). *Nouvelle grammaire*. Montréal: Guérin.
- Carpenter, H., Jeon, K. S., MacGregor, D. et Mackey, A. (2006). Learners' interpretations of recasts. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 209-236.
- DeKeyser, R. (1998). Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. Dans C. Doughty et J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 42-63). Cambridge: Cambridge University Press.
- DeKeyser, R. (2001). Automaticity and automatization. Dans P. Robinson (dir.), *Cognition and second language instruction* (pp. 125-51). Cambridge: Cambridge University Press.
- DeKeyser, R. (dir.). (2007). *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Doughty, C. (2001). Cognitive underpinnings of focus on form. Dans P. Robinson (dir.), *Cognition and second language instruction* (pp. 206-257). New York: Cambridge University Press.
- Egi, T. (2007). Interpreting recasts as linguistic evidence: The roles of linguistic target, length and degree of change. *Studies in Second Language Acquisition*, 29, 511-538.
- Ellis, R. (2001). Investigating form-focused instruction. *Language Learning*, 51, 1-46.
- Ellis, R. (2006). Researching the effects of form-focussed instruction on L2 acquisition. *AILA Review*, 19, 18-41.
- Ellis, R. (2007). The differential effects of corrective feedback on two grammatical structures. Dans A. Mackey (dir.), *Conversational interaction in second language acquisition: A collection of empirical studies* (pp. 339-360). Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R., Basturkmen, H. et Loewen, S. (2001). Learner uptake in communicative ESL lessons. *Language Learning*, 51, 281-318.

- Ellis, R., Loewen, S. et Erlam, R. (2006). Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 339-368.
- Ellis, R. et Sheen, Y. (2006). Re-examining the role of recasts in L2 acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 575-600.
- Filiatrault, D. (Réalisatrice). (2002). *L'Odysée d'Alice Tremblay* [Film]. Canada: Cinémaginaire Inc.
- Han, Z. (2002). A study of the impact of recasts on tense consistency in L2 output. *TESOL Quarterly*, 36, 542-572.
- Han, Z. (2008). On the role of meaning in focus on form. In Z. Han (Ed.), *Understanding second language process* (pp. 45-79). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Harley, B. (1998) The role of form-focused tasks in promoting child L2 acquisition. Dans C. Doughty et J. Williams (dir.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (p. 156-174). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Havranek, G. et Cesnik, H. (2001). Factors affecting the success of corrective feedback. *EUROSLA Yearbook*, 1, 99-122.
- 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, 311-394.
- Iwashita, N. (2003). Positive and negative input in task-based interaction: Differential affects on L2 development. *Studies in Second Language Acquisition*, 25, 1-36.
- Jacob, R. et Laurin, J. (1994). *Ma grammaire*. Montréal, QC: Les Éditions françaises.
- Leeman, J. (2003). Recasts and second language development: Beyond negative evidence. *Studies in Second Language Acquisition*, 25, 37-63.
- Loewen, S. et Philp, J. (2006). Recasts in the adult English L2 classroom: Characteristics, explicitness, and effectiveness. *Modern Language Journal*, 90, 536-556.
- Logan, G. (1988). Toward an instance theory of automatization. *Psychological Review*, 95, 492-527.
- Long, M., Inagaki, S. et Ortega, L. (1998). The role of negative feedback in SLA: Models and recasts in Japanese and Spanish. *Modern Language Journal*, 82, 357-371.
- Lyster, R. (1998a). Recasts, repetition, and ambiguity in L2 classroom discourse. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 51-81.
- Lyster, R. (1998b). Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms. *Language Learning*, 48, 183-218.
- Lyster, R. (2004). Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 399-432.
- Lyster, R. (2006). Predictability in French gender attribution: A corpus analysis. *Journal of French Language Studies*, 16, 69-92.
- Lyster, R. (2007). *Learning and teaching languages through content: A counterbalanced approach*. Amsterdam: John Benjamins.
- Lyster, R. et Izquierdo, J. (2009). Prompts versus recasts in dyadic interaction. *Language Learning*, 59, 453-498.
- Lyster, R. et Mori, H. (2006). Interactional feedback and instructional counterbalance. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 269-300.

- Lyster, R. et Mori, H. (2008). Instructional counterbalance in immersion pedagogy. Dans T. Fortune et D. Tedick (dir.), *Pathways to bilingualism and multilingualism: Evolving perspectives on immersion education* (pp. 133-151). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Lyster, R. et Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.
- Lyster, R. et Saito, K. (2010). Oral feedback in classroom SLA: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 265-302.
- Mackey A., Gass S. et McDonough, K. (2000). How do learners perceive interactional feedback? *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 471-497.
- Mackey, A. et Goo, J. (2007). Interaction research in SLA: A meta-analysis and research synthesis. Dans A. Mackey (dir.), *Conversational interaction in second language acquisition: A collection of empirical studies* (pp. 407-452). Oxford: Oxford University Press.
- Mackey, A. et Oliver, R. (2002). Interactional feedback and children's L2 development. *System*, 30, 459-477.
- Mackey, A. et Philp, J. (1998). Conversational interaction and second language development: Recasts, responses and red herrings? *Modern Language Journal*, 82, 338-356.
- McDonough, K. (2007). Interactional feedback and the emergence of simple past activity verbs in L2 English. Dans A. Mackey (dir.), *Conversational interaction in second language acquisition: A collection of empirical studies* (pp. 323-338). Oxford: Oxford University Press.
- McDonough, K. et Mackey, A. (2006). Responses to recasts: Repetitions, primed production and linguistic development. *Language Learning*, 56, 693-720.
- Nassaji, H. (2009). Effects of recasts and elicitations in dyadic interaction and the role of feedback explicitness. *Language Learning*, 59, 411-452.
- Nicholas, H., Lightbown, P. et Spada, N. (2001). Recasts as feedback to language learners. *Language Learning*, 51, 719-758.
- Oliver, R. (2000). Age differences in negotiation and feedback in classroom and pair work. *Language Learning*, 50, 119-151.
- Philp, J. (2003). Constraints on "noticing the gap": Nonnative speakers' noticing of recasts in NS-NNS interaction. *Studies in Second Language Acquisition*, 25, 99-126.
- Pouliot, J.-F. (Réalisateur). (2003). *La grande séduction* [Film]. Canada: Canadian Film.
- Ranta, L. et Lyster, R. (2007). A cognitive approach to improving immersion students' oral language abilities: The Awareness-Practice-Feedback sequence. Dans R. DeKeyser (dir.), *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology* (pp. 141-160). Cambridge: Cambridge University Press.
- Russell, J. et Spada, N. (2006). The effectiveness of corrective feedback for second language acquisition: A meta-analysis of the research. Dans J. Norris et L. Ortega (dir.), *Synthesizing research on language learning and teaching* (pp. 133-164). Amsterdam: Benjamins.
- Seedhouse, P. (1997). The case of the missing "no": The relationship between pedagogy and interaction. *Language Learning*, 47, 547-583.

- Segalowitz, N. (2000). Automaticity and attentional skill in fluent performance. Dans H. Riggenbach (dir.), *Perspectives on fluency* (pp. 200-219). Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Sheen, Y. (2004). Corrective feedback and learner uptake in communicative classrooms across instructional settings. *Language Teaching Research*, 8, 263-300.
- Sheen, Y. (2006). Exploring the relationship between characteristics of recasts and learner uptake. *Language Teaching Research*, 10, 361-392.
- Sheen, Y. (2007). The effects of corrective feedback, language aptitude and learner attitudes on the acquisition of English articles. Dans A. Mackey (dir.), *Conversational interaction in second language acquisition: A collection of empirical studies* (pp. 301-322). Oxford: Oxford University Press.
- Spada, N. (1997). Form-focussed instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research. *Language Teaching*, 29, 73-87.
- Spada, N. (2005). Conditions and challenges in developing school-based SLA research programs. *The Modern Language Journal*, 89, 328-338.
- Spada, N. et Lightbown, P. M. (2009). Interaction in second/foreign language classrooms. Dans A. Mackey et C. Polio (Eds.), *Multiple perspectives on interaction: Second language research in honor of Susan M. Gass* (pp. 157-174). London: Routledge.
- Stern, H. H. (1990). Analysis and experience as variables in second language pedagogy. Dans B. Harley, P. Allen, J. Cummins et M. Swain (dir.), *The development of second language proficiency* (pp. 93-109). Cambridge: Cambridge University Press.
- Stern, H. H. (1992). *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Tucker, R., Lambert, W. E. et Rigault, A. (1977). *The French speaker's skill with grammatical gender: An example of rule-governed behaviour*. Paris: Mouton.
- Yang, Y. et 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, 235-263.