Danielle Guénette
Gladys Jean
2012/01/01
Français langue seconde Révision / correction

Les erreurs linguistiques des apprenants en langue seconde: quoi corriger, et comment le faire?

La question de la correction des erreurs linguistiques dans les écrits des apprenants de langue seconde (L2) suscite depuis longtemps des débats et controverses chez les enseignants, les didacticiens et les chercheurs. Quoique la grande majorité des enseignants et des apprenants croient fermement à son utilité et à son efficacité (Jean et Simard, 2011), une recension des recherches portant sur l'efficacité de la correction des erreurs en L2 a fait dire à Truscott (1996) que non seulement les rétroactions correctives portant sur les erreurs linguistiques étaient inutiles, mais qu'elles pouvaient être domma- geables. Évidemment, cette affirmation a fait couler beaucoup d'encre, et un grand nombre de chercheurs, dont Russel et Spada (2006), ont émis des avis contraires à ceux de Truscott : la rétroaction corrective serait efficace à condition qu'un certain nombre de paramètres soient respectés. Les études portant sur les pratiques de correction linguistique en classe de L2 démontrent également qu'en dépit de ce débat de chercheurs, la rétroaction corrective, tout au moins à l'écrit, prend une place importante dans les pratiques pédagogiques des enseignants (Evans, Hartshorn & Tuiotti, 2010; Guénette 2010). Comme l'a fait remarquer Calvé (1992) il y a presque 30 ans, la vraie question n'est pas de savoir s'il faut ou non corriger les erreurs des apprenants, mais bien quoi corriger, et surtout, *comment* corriger.

Quoi corriger

Au chapitre des catégories d'erreurs qui seraient de « bonnes » cibles pour la correction, là encore, il y a matière à débat. Pour Truscott (2001), les erreurs qui seraient rectifiables, c'est-à-dire dont la correction pourrait mener à des changements positifs durables, sont celles qui dépendent de règles simples et qui portent sur peu d'éléments dans la phrase, telles celles liées à l'orthographe. Ainsi, des erreurs concernant l'utilisation des déterminants *a/an* en anglais seraient facilement rectifiables, puisqu'il s'agit pour l'élève d'effectuer un choix binaire, fondé sur une règle très simple portant sur un élément précis et facilement identifiable, à savoir le graphème initial du mot. Par contre, toujours selon Truscott, les erreurs en lien avec la syntaxe seraient plus difficilement rectifiables, car il faut dans ce cas se reporter à des règles complexes qui souvent ne peuvent être comprises que si l'on connait déjà un certain nombre d'autres règles connexes tout aussi complexes. Toutefois, Truscott admet – à l'instar, par exemple, de Fathman & Whalley (1990) – que la correction peut aider les apprenants à court terme, c'est-à-dire servir lors du processus de révision de leur texte. Ferris (2006), qui s'est attardée à l'utilité de la rétroaction non seulement pour la réécriture d'un texte, mais aussi pour l'amélioration à long terme de la précision linguistique, propose des critères légèrement différents pour analyser si une erreur est rectifiable ou « traitable » (elle utilise le terme *treatable*) à l'aide d'interventions pédagogiques. Elle soutient que si la notion linguistique fait l'objet d'une règle dont une explication claire se trouve facilement dans des ouvrages pédagogiques, l'erreur est traitable. Dans cette optique, les erreurs de déterminants, d'accord sujet-verbe, de pronoms, de choix de temps, de formes verbales seraient traitables, tandis que les erreurs de choix lexical ou de structure de phrase ne le seraient pas ou le seraient très difficilement.

Il semble donc évident, compte tenu des réflexions et des études des auteurs sur le sujet, que la rectifiabilité d'une erreur se rapporte assez directement à la complexité de la règle touchant l'emploi de l'élément linguistique en question. Pour un éclairage additionnel à cet égard, nous nous reportons aux travaux d'Ellis (2002). En effet, en tenant pour acquis que la rétroaction corrective touchant les erreurs linguistiques est une forme d'enseignement explicite de la grammaire, nous pouvons, selon nous,

guider nos choix d'erreurs à corriger à partir des critères établis par Ellis pour analyser le degré de difficulté à s'approprier une notion linguistique. L'auteur propose des critères en fonction de la complexité de forme et de sens de l'élément linguistique, ainsi que de la complexité de la règle qui le décrit. L'interférence avec la langue maternelle représente aussi une difficulté supplémentaire. Le tableau 1 est inspiré des critères d'Ellis : si, pour un élément linguistique choisi, l'on peut répondre « oui » à toutes les questions de ce tableau, il s'agit d'une erreur facilement traitable par une rétroaction d'un type ou d'un autre. Ces critères nous amènent à penser que les erreurs reliées à la règle du « s » pluriel des noms communs en français, pour des anglophones, seraient très rectifiables. En effet, la structure n'est pas complexe (ajout d'une lettre), l'élément est porteur de sens (identification du pluriel même si d'autres indices tels que le déterminant y contribuent), son utilisation est fréquente, la règle est simple et fiable (malgré l'exception des noms en *–al*) et il y a transfert positif de la L1 à la L2 (la règle du pluriel est sensiblement la même dans les deux langues). À l'extrême opposé se trouverait certainement l'accord du participe passé employé avec *avoir*. Cet élément est très complexe, car il ne peut s'expliquer qu'en se reportant à d'autres notions tout aussi complexes telles que la formation du passé composé, la sélection appropriée du pronom complément de remplacement ainsi que son positionnement dans la phrase, les différences entre complément direct et complément indirect, pour ne nommer que celles-là. L'accord donne rarement de l'information qui n'est pas déjà connue; ainsi, dans la phrase *Bien sûr que je l'ai vue*, le contexte fournit probablement déjà beaucoup d'indices quant à l'identité de la chose ou de la personne qui a été vue. L'accord du participe passé en genre et en nombre est plus ou moins saillant, puisque la forme féminine ne s'entend pas toujours et que la forme plurielle ne s'entend jamais. La règle comporte des exceptions que même le locuteur natif a de la difficulté à comprendre (par exemple : *Voici les chaises que vous avez envoyé chercher*). Elle ne s'explique qu'à l'aide d'un métalangage avancé. Finalement, il existe peu de cas similaires dans les autres langues, et certainement pas en anglais.

Tableau 1

Critères pour juger du niveau de difficulté d'un élément linguistique (inspiré de Ellis, 2002[1])

1. L'élément linguistique est-il porteur de sens?	OUI	NON
2. L'élément linguistique se retrouve-t-il fréquemment dans l'usage courant?	OUI	NON
3. L'élément a-t-il une structure simple (c.-à-d. sans dépendance à d'autres éléments ou structures)?	OUI	NON
4. La règle qui s'applique à cet élément est-elle simple, courte, intelligible et claire?	OUI	NON
5. La règle qui s'applique à cet élément est-elle fiable (ne comporte-t-elle que très peu d'exceptions)?	OUI	NON
6. Existe-t-il une structure ou une règle similaire dans la L1 de l'apprenant?	OUI	NON

Un exemple moins aux antipodes serait l'accord du sujet avec son verbe, accord qui comporte des facteurs aidants (complexité de la structure peu élevée; règle longue, mais assez simple et fiable) et d'autres qui le sont moins, tel le fait que l'accord lui-même n'est pas porteur de sens (au contraire des morphèmes comme *-ais* qui marque l'imparfait, *-rais* le conditionnel, *-rai* le futur, etc.). Pour cet élément, qui nécessite peu d'explications, on peut facilement guider les étudiants vers une ressource (aide à la conjugaison).

Il va de soi d'ajouter que les enseignants se poseront aussi d'autres questions pour guider leur choix de rétroaction: « Ai-je déjà enseigné cet élément? »; « Mes élèves ont-ils rencontré cet élément un nombre suffisant de fois? »; « Ont-ils les connaissances et les compétences nécessaires pour se corriger? », etc.

Comment corriger

Maintenant que nous disposons de critères pour choisir les erreurs à corriger, nous pouvons nous pencher sur le *comment*, soit sur les types de rétroaction que l'on peut fournir.

Différents types de rétroaction corrective

On distingue deux types principaux de rétroaction : les enseignants fournissent la forme correcte aux étudiants, ou alors, les incitent à s'autocorriger[2].

En d'autres termes, ils peuvent fournir la rétroaction au moyen de « rectifications », c'est-à-dire donner la bonne réponse, ou avoir recours à des « incitations », c'est-à-dire attirer l'attention sur l'erreur commise en utilisant différentes techniques, mais sans fournir la forme correcte. Le tableau 2 présente une typologie des types de rétroaction corrective à l'écrit.

Tableau 2

Types de rétroaction corrective à l'écrit (Guénette, 2009)

<table>
<tr><td colspan="2">Rectification
(fournir la forme correcte)</td></tr>
<tr><td>AVEC explications métalinguistiques</td><td>SANS explications métalinguistiques</td></tr>
<tr><td colspan="2">Incitation
(inciter l'apprenant à s'autocorriger par la voie de commentaires, de questions ou d'autres techniques)</td></tr>
<tr><td>AVEC indices métalinguistiques
■ Erreurs codées – identification de la catégorie d'erreur à l'aide d'un code
■ Erreurs soulignées et accompagnées d'explications</td><td>SANS indices métalinguistiques
Erreurs non codées – indication de l'erreur, mais sans précisions sur la catégorie : soulignement, encerclement, indication dans la marge, décompte des erreurs, utilisation de flèches, etc.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Reformulation
Réécriture en partie du texte de l'élève dans le but de lui fournir un modèle avec lequel comparer sa production</td></tr>
</table>

Types de rétroaction à privilégier

Sur le plan théorique, plusieurs auteurs ont émis la proposition que les incitations seraient préférables aux rectifications, puisqu'elles permettraient aux apprenants de se questionner sur la langue et de vérifier leurs hypothèses, favorisant ainsi l'acquisition (Gass et Selinker, 2001). Cependant, des recherches plus récentes suggèrent que les rectifications peuvent aussi être efficaces, particulièrement avec des apprenants moins avancés *(voir, par exemple, Chandler 2003*), ou encore, lorsqu'elles portent sur un élément linguistique précis ou du moins sur un nombre limité d'éléments cibles, et non sur un choix aléatoire ou un nombre illimité d'éléments. Le choix d'un type de rétroaction ou d'un autre ne serait donc pas une question de préférence de la part de l'enseignant ou de l'apprenant, mais une question d'efficacité selon l'erreur à corriger et le niveau de développement de la L2 de l'apprenant. Il arrivera ainsi qu'un enseignant

utilise la rectification dans le cas d'une erreur d'un certain type, parce qu'il sait pertinemment que l'étudiant ne peut pas la corriger lui-même. De cette façon, il acquiert la tranquillité d'esprit qui vient avec la sensation du devoir accompli, et il espère que l'intrant ainsi reçu laissera une marque implicite chez l'étudiant, laquelle pourra resurgir à un moment ultérieur où il sera prêt à y porter une attention plus consciente. Certains théoriciens lui donneront d'ailleurs raison. Il arrivera aussi qu'un enseignant choisisse la rectification pour les erreurs d'orthographe lexicale ou de choix lexical parce que la correction de ces erreurs est rapide et ne peut pas se faire sur la base d'un raisonnement grammatical, mais qu'il privilégie des techniques d'incitation pour des erreurs de syntaxe ou d'orthographe grammaticale. Ces choix devraient néanmoins être réévalués, puisque l'incitation à se corriger peut sûrement être efficace pour d'autres types d'erreur, à condition, comme mentionné précédemment, que l'élément linguistique satisfasse à plusieurs des critères énumérés au tableau 1.

L'utilisation d'un code de correction

Les codes de correction sont l'une des techniques incitatives parmi les plus utilisées pour fournir de la rétroaction sur les écrits. Chacun essaie de créer le code le plus utile et efficace, sans toutefois y réussir tout à fait. Les résultats des recherches à ce sujet ne sont pas concluants (*voir, par 1982; Robb et autres, 1986; Ferris, 2006)*. L'un des problèmes réside dans la capacité des apprenants à comprendre le code et à corriger leurs erreurs même en étant guidés : pour comprendre le code, ils ont besoin d'un métalangage approprié et de connaissances déclaratives liées aux règles ciblées; pour corriger leurs erreurs, ils doivent les voir comme des erreurs et comprendre comment appliquer la règle. Or, peut-on tenir pour acquis que les élèves dont la langue cible n'est pas la langue maternelle ont ces connaissances? On sait, en effet, que les apprenants de L1 ne les possèdent pas toujours, comme en font foi les nombreux échecs à la partie portant sur le code dans le Test de certification en français écrit pour l'enseignement (TECFÉE). Ellis (2008) considère d'ailleurs que les résultats de recherche ne tendent pas à démontrer que les codes de correction aident les apprenants à écrire avec moins d'erreurs à long terme ou que leur utilisation est plus efficace que d'autres types de rétroaction corrective à des fins d'autocorrection. Selon nous, les codes de correction ne sont pas toujours bien adaptés à la tâche d'écriture et aux besoins des apprenants : le même code est utilisé indifféremment pour un niveau ou un autre; les catégories d'erreurs sont souvent trop larges (par exemple : *erreur de syntaxe*), là où on devrait plutôt guider la personne vers un aspect précis (par exemple

: *mauvais choix de pronom de remplacement complément; genre*); les enseignants ne font pas toujours une utilisation constante et cohérente du code (Ferris, 2006; Cohen & Robins, 1976). En outre, à quoi bon souligner une erreur en l'accompagnant d'un code linguistique si elle n'est pas rectifiable ou si l'apprenant n'arrive pas à bien interpréter le code et à y associer la stratégie appropriée pour corriger son erreur?

Le classement des erreurs par degré de complexité est une avenue prometteuse à plusieurs égards. En effet, il permettrait de mieux comprendre pourquoi, malgré les injonctions répétées de leurs enseignants et leur connaissance déclarative d'une règle, les apprenants persistent à produire les mêmes erreurs. Il offrirait aussi une explication au fait que non seulement les apprenants de L2, mais aussi les locuteurs natifs, arrivent difficilement à corriger leurs erreurs, voire à les détecter.

Suivant ce tour d'horizon rapide de la rétroaction corrective à l'écrit et comme conclusion à cet article, nous aimerions soumettre des pistes de solutions à l'attention de nos lecteurs et lectrices :

- Ne pas se borner à un type de rétroaction, mais plutôt choisir en fonction de l'élément grammatical en cause. Par exemple, rectifier dans le cas d'éléments peu rectifiables par l'apprenant (plusieurs réponses négatives aux questions du tableau 1), car trop complexes pour permettre un travail de conscientisation efficace de sa part; ni rectifier, ni inciter à la correction dans le cas d'éléments complètement hors de la portée des apprenants (réponses négatives à toutes les questions du tableau 1); inciter à la correction dans le cas d'éléments à la portée de l'apprenant en tenant compte de la complexité de l'élément, de la simplicité et de la fiabilité de la règle, et de la proximité des structures L1 et L2 (réponses positives à presque toutes les questions du tableau 1).
- Remettre en question l'utilisation d'un code unique ou standardisé. Changer de code selon le niveau des apprenants et les buts recherchés. Par ailleurs, ne pas hésiter à détailler le code. Un code détaillé peut paraitre de prime abord intimidant, mais il sera plus efficace qu'un code à éléments limités et très généraux; ce dernier type peut sembler simple, mais en fait il guide très peu les apprenants et peut même les conduire dans la mauvaise direction et ainsi les décourager.

- Ne pas faire porter la rétroaction sur tous les éléments grammaticaux possibles de la langue: cibler les éléments qui sont d'une complexité soluble (un défi surmontable selon le niveau) et informer en conséquence les apprenants de ce sur quoi a porté la rétroaction. Si désiré, indiquer aux apprenants les erreurs jugées non rectifiables à un niveau donné par un code couleur différent; ils sauront ainsi qu'ils devront s'améliorer sur ce point à un moment ultérieur et l'enseignant aura le sentiment du devoir accompli.
- Enseigner explicitement aux apprenants comment détecter leurs erreurs, puis comment les corriger en procédant de façon sélective, en focalisant l'attention sur une ou deux notions linguistiques à la fois et en augmentant progressivement le niveau de difficulté.
- Faire écrire fréquemment, mais ne choisir qu'un certain nombre de textes (au hasard ou au choix de l'apprenant) sur lesquels une correction pointue des erreurs grammaticales sera effectuée, suivie d'une réécriture.
- Prendre note des erreurs fréquentes de chaque apprenant et les cibler plus précisément à chaque correction.
- Ne pas oublier que l'acte d'écrire consiste avant tout à exprimer des idées: la rétroaction sur le contenu est tout aussi importante que celle sur les erreurs grammaticales, sinon plus.

Finalement, répétons que le dilemme n'est pas de savoir si l'on doit corriger ou non les erreurs, mais plutôt de trouver la façon la plus réaliste, aidante et productive possible afin que le fardeau de la correction se transforme en une expérience enrichissante et positive autant pour les apprenants que pour les enseignants.



1 Il est évident que pour chacune des questions, il n'est pas toujours possible de donner une réponse affirmative ou négative bien tranchée; la réponse pourrait plutôt se trouver sur un continuum plus ou moins proche d'un « oui » ou d'un « non ». [Retour]

2 Il existe d'autres stratégies de rétroaction, mais nous ne discuterons ici que du travail de correction
« effectué en solitaire par l'enseignant » (Roberge, 2006, p. 58). [Retour]

RÉFÉRENCES

CALVÉ, P. (1992). « Corriger ou ne pas corriger, là n'est pas la question », *La revue canadienne des langues vivantes*, n° 48, p. 459-471.

CHANDLER, J. (2003). « The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing », *Journal of Second Language Writing*, 2, p. 267-296.

COHEN, A., et M. ROBBINS (1976). « Towards assessing interlanguage performance: The relationship between selected errors, learners' characteristics, and learners' explanations », *Language Learning*, 26, p. 45-66.

ELLIS, R. (2009). « A typology of written corrective feedback types », *ELT Journa*l, vol. 63, n° 2, p. 97-107.

Id. (2002). « The place of grammar instruction in the se- cond/foreign language curriculum », dans HINKELL, E., et S. FOTOS (dir.). *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*, Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum Associates, p. 17-34.

EVANS, N.W., J.K. HARSTHORN et E. TUIOTTI (2010). « Written corrective feedback: Practitioners' pers- pectives », *International Journal of English Studies*, vol. 10, n° 1, p. 47-77.

FATHMAN, A., et E. WHALLEY (1990). « Teacher response to student writing: Focus on form versus content », dans B. KROLL (éd.). *Second language writing: Research insights for the classroom*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 178-190.

FERRIS, D. (2006). « Does error feedback help student writers? New evidence on the short- and long-term effects of written error correction », dans HYLAND, K., et F. HYLAND (dir.). *Feedback in second language writing*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 81-102.

GASS, S., et L. SELINKER (2001). *Second Language Acquisition*, Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum Associates.

GUÉNETTE, D. (2013). « Written corrective feedback and its challenges for pre-service ESL teachers », *La revue canadienne des langues vivantes*, vol. 69, n° 1. À paraître.

Id. (2009). « Pratiques et croyances, deux réalités parallèles? », *La revue canadienne des langues vivantes*, vol. 66, n° 6, p. 935-966.

JEAN, G., et D. SIMARD (2011). « Grammar teaching and learning in L2: Necessary but boring? », *Foreign Language Annals*, vol. 44, n° 3, p. 467-494.

LALANDE, J. (1982). « Reducing composition errors: An experiment », *The Modern Language Journal*, vol. 66, n° 2, 140-149.

ROBB, T., S. ROSS et I. SHORTREED (1986). « Salience of feedback on error and its effect on EFL writing quality », TESOL Quarterly, vol. 20, n° 1, p. 83-93.

RUSSELL, J., et N. SPADA (2006). « The effectiveness of corrective feedback for the acquisition of L2 grammar. A meta-analysis of the research », dans J. M. NORRIS et L. ORTEGA (dir.). *Synthesizing research on language learning and teaching*, Philadelphie, John Benjamins, p. 133-164.

TRUSCOTT, J. (2001). « Selecting errors for selective error correction », *Concentrics: Studies in English Lite- rature and Linguistics*, vol. 27, n° 2, p. 93-108.

Id. (1996). « The Case against grammar correction in L2 writing classes », *Language Learning*, vol. 46, n°2, p. 327-369.



Danielle Guénette

Professeure à l'UQAM



Gladys Jean

Professeure à l'UQAM