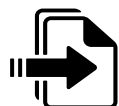


Production écrite en langue étrangère, feedback correctif et révision assistée: une étude de cas

Kevin Noiroux & Germain Simons | Liège

Corrective feedback, which consists in informing the student that he has made a linguistic error, is a teaching practice that is often used by second language teachers. Written corrective feedback takes different forms that range from the approximate localization of the error to the explanation of the rule that underlies the error that the student committed. In this case study, we wanted to compare the types of written corrective feedback that research has identified to those used by a foreign language teacher working in a French speaking secondary school. We also wanted to determine the quantity of errors that the students corrected while revising their written production with the help of the teacher, the researcher, their schoolmate and reference books. The results show, on the one hand, that the teacher mainly uses corrective feedback that can be rapidly delivered and, on the other hand, that the students manage to correct most errors, whatever the type of corrective feedback may be. These encouraging results may be attributed to the teaching activity, which allowed the teacher and the researcher to explain part of the corrective feedback that the students could not have understood by themselves.



More articles on this topic:

www.babylonia.ch >

Thematic Archives > Topic 2

contexte de la Belgique francophone que dans le contexte européen: c'est la raison pour laquelle nous avons entrepris cette étude de cas.

Lors de cette recherche exploratoire, nous avons répertorié et analysé les types de feedback correctif qu'une enseignante d'anglais langue étrangère utilise lorsqu'elle corrige les productions de ses élèves; nous avons ensuite tenté de déterminer si les élèves étaient capables d'utiliser ces feedbacks correctifs pour réviser leur texte, ce qui nous a permis de vérifier si le type de feedback correctif fourni avait un impact sur la qualité de la révision. Pour ce faire, les élèves ont pu poser leurs questions à l'enseignante, au chercheur¹, à leur condisciple, ainsi qu'utiliser des ouvrages de référence. Ce dispositif expérimental a permis d'explicitier certains feedbacks correctifs que les élèves n'auraient pas pu comprendre par eux-mêmes.

Introduction

Les professeurs passent un temps considérable à corriger les productions écrites de leurs élèves. En Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), un enseignant d'anglais langue étrangère à temps plein dépasse fréquemment les 100 élèves, et les prescrits légaux du Ministère de l'Éducation l'obligent à faire passer un minimum de trois productions écrites à chaque élève par année scolaire. Étant donné le temps et l'énergie que l'enseignant doit investir dans cette tâche nécessaire à l'apprentissage de la langue étrangère, il convient de s'assurer que les corrections soient aussi efficaces que possible.

Certaines recherches, que nous présentons brièvement dans le point suivant, montrent de façon convaincante que le feedback correctif permet à l'élève de progresser dans l'acquisition de la langue étrangère. En revanche, elles ne font presque pas état des *pratiques* des enseignants en matière de feedback correctif, tant dans le

Feedback correctif: cadrage théorique succinct

Le feedback correctif consiste à signaler à l'élève qu'il a commis une erreur de langue. À l'écrit, l'enseignant peut le faire de différentes façons. Le tableau 1 (page suivante) s'inspire des travaux de Ellis (2009: 98-104) ainsi que de Sheen & Ellis (2011: 594) et synthétise les différents types de feedback correctif identifiés par la recherche. Nous les avons classés du plus rapide au plus long à délivrer pour l'enseignant.

L'enseignant a donc le choix entre localiser précisément l'erreur (types 3 à 7) ou pas (types 1 et 2) et entre fournir la bonne réponse (feedback correctif *direct*, types 5 et 7) ou pas (feedback correctif *indirect*, types 1 à 4 et 6). Les types 6 et 7 ont la particularité de fournir une explication de l'erreur à l'apprenant. Un dernier choix, non repris dans le tableau, s'offre à l'enseignant: soit il corrige toutes les erreurs qu'il rencontre (feed-

Tableau 1: Types de feedback correctif identifiés par la recherche²

	Exemple	Explication	Direct ou indirect	Localisé ou non localisé
1.	X I write to you because...	On indique dans la marge le nombre d'erreurs que la ligne contient.	indirect	non localisé
2.	TEMPS I write to you because...	On indique dans la marge le nombre et le type d'erreurs que la ligne contient.	indirect	non localisé
3.	I <u>write</u> to you because...	On localise l'erreur, p. ex. en la soulignant.	indirect	localisé
4.	TEMPS I <u>write</u> to you because...	On localise l'erreur et on précise son type.	indirect	localisé
5.	<i>I'm writing</i> I w rite to you because...	On localise et corrige l'erreur.	direct	localisé
6.	I <u>write</u> (1) to you because... (1) <i>action temporaire à présent continu</i>	On localise et explique l'erreur.	indirect	localisé
7.	I <u>write</u> (1) to you... (1) <i>action temporaire à présent continu</i> <i>I'm writing to you...</i>	On localise, explique et corrige l'erreur.	direct	localisé

back correctif *global*), soit il sélectionne un ou deux types d'erreurs, par exemple toutes les erreurs de temps (feedback correctif *focalisé*). Pour déterminer si un type de feedback correctif est efficace, les études comparent la quantité d'erreurs produites entre la rédaction d'un premier texte, sur lequel un enseignant ou un chercheur délivre des feedbacks correctifs, et celle d'une nouvelle production écrite du même type (sujet traité et genre textuel ciblé). Une récente étude de Bitchener & Ferris (2012) montre que le type de feedback correctif le plus efficace, à savoir celui qui permet à l'apprenant de ne plus commettre l'erreur corrigée dans une nouvelle production, semble être la correction directe (type 5) parce qu'elle fournit rapidement la bonne réponse à l'élève, et que cette dernière provient d'une source sûre. Sheen (2011) arrive à la conclusion que le type 7 est le plus efficace, mais il faut souligner d'une part qu'elle ne s'intéressait qu'aux erreurs d'article indéfini (cf. feedback correctif focalisé) et d'autre part qu'aucun chercheur n'a répliqué sa recherche.

Objectifs et contexte

Cette recherche exploratoire poursuit un double objectif: dans un premier temps, nous avons comparé les types de feedback correctif

identifiés par la recherche à ceux délivrés par une enseignante pour déterminer si elle employait majoritairement des types déjà identifiés par la recherche; dans un second temps, nous avons mesuré l'efficacité de chaque type de feedback correctif pour vérifier si certains étaient plus efficaces que d'autres dans le cadre d'un dispositif pédagogique permettant à chaque élève de disposer de ressources pour répondre à ses questions.

Cette recherche s'est déroulée dans une classe de 5^e année du secondaire général d'une école de la FWB du centre de Liège, dans le cadre d'un cours d'anglais/première langue étrangère dispensé à raison de 4 périodes de 50 minutes par semaine depuis la 1^{re} année du secondaire. La classe comportait 20 élèves (11 garçons, 9 filles) âgés de 16 à 18 ans. L'enseignante titulaire est licenciée et Agrégée en Langues et littératures germaniques et elle a plus de 25 ans d'expérience dans l'enseignement des langues étrangères.

Corpus et méthodologie

La recherche s'est déroulée dans le cadre d'une séquence didactique qui avait pour tâche finale la rédaction d'une production écrite. Après avoir suivi diverses leçons qui comportaient des exercices de compréhension à la lecture et à l'audition, de production orale et écrite, ainsi que des exercices de grammaire, les élèves ont rédigé une première production écrite formative, notée et inédite, que l'enseignante a corrigée sans avoir reçu la moindre instruction du chercheur; on présuppose donc qu'elle n'a pas adapté sa manière de corriger et que ses corrections reflètent ses pratiques habituelles. Les élèves avaient 90 minutes pour rédiger minimum 250 mots à l'ordinateur, au centre cybermédia de l'école, ceci pour former les élèves à l'utilisation d'internet et des logiciels de traitement de texte. Ils ont ensuite eu deux fois 90 minutes pour corriger et améliorer la langue et le contenu de leur texte à l'ordinateur, sur la base des commentaires et des feedbacks correctifs écrits délivrés par l'enseignante. Pour ce faire, ils ont disposé de l'aide d'un de leurs condisciples, du chercheur et de l'enseignante, à qui ils pouvaient poser des questions, et d'ouvrages de référence en ligne, dont un dictionnaire et une grammaire. La révision finale a été notée certificativement de la même manière que la production de base. Dans le cadre de cette recherche, nous nous sommes focalisés sur les erreurs linguistiques et les feedbacks correctifs; les erreurs et les commentaires concer-

nant le contenu de la production n'ont pas été analysés. Sur les 20 élèves de la classe, 11 ont été présents à toutes les leçons de la séquence didactique et ont produit le premier texte ainsi que sa révision. Afin de réduire les biais, seuls les textes de ces 11 élèves ont été pris en compte dans cette recherche.

Pour lister les types de feedback correctif délivrés par l'enseignante, toutes les corrections ont été encodées et analysées. Chaque erreur a été comparée à sa correction dans le texte révisé, ce qui a permis de déterminer le taux de révisions correctes et incorrectes. Trois cas se sont présentés:

1. L'erreur a été révisée: l'élève l'a remarquée et a tenté de la corriger. Dans ce cas, nous avons également déterminé si la révision était correcte ou incorrecte.
2. L'erreur a été supprimée: l'occurrence fautive n'a pas été corrigée, mais elle n'est plus présente, par exemple parce que l'élève a supprimé la phrase qui la contenait.
3. L'erreur n'a pas été corrigée: elle est donc présente dans la révision.

Ce protocole expérimental a ses limites. Pour déterminer le taux de révision des erreurs, nous avons choisi de nous limiter à l'analyse des erreurs révisées et de ne pas prendre en compte les cas de suppression. L'administration d'un post-test différé consistant en la rédaction d'une nouvelle production écrite du même type (sujet traité et genre ciblé) aurait certes permis de mesurer l'efficacité des feedbacks correctifs sur le moyen terme, mais ce protocole dépassait le cadre de cette recherche. Cependant, des recherches antérieures (cf. notamment Bitchener, Young & Cameron, 2005; Chandler, 2003; Sheen, 2011; Van Beuningen, De Jong & Kuiken, 2012), ont montré que le feedback correctif est efficace sur le long terme.

Résultats

Feedback correctif et révision

Le tableau 2 ci-contre présente les types de feedback correctif utilisés par l'enseignante (E).

Les résultats montrent clairement que la majorité des types de feedbacks correctifs utilisés par l'enseignante (94%) ont déjà été identifiés par la recherche. Il s'agit respectivement des types 3 (soulignement de l'erreur), 4 (soulignement de l'erreur + code erreur) et 5 (correction directe).

Tableau 2: Types de feedback correctif utilisés par l'enseignante

Type	Description	Nombre d'erreurs (n=344)	% d'erreurs
Type 3	E souligne l'erreur.	169	49%
Type 3b	E souligne l'erreur en pointillé.	5	1%
Type 4	E souligne l'erreur et E précise son type.	80	23%
Type 4b	E souligne l'erreur en pointillé et E précise son type.	10	3%
Type 5	E localise et corrige l'erreur.	72	21%
Type 6b	E souligne l'erreur et la relie à un autre mot au moyen d'une flèche.	8	2%

Lorsque l'enseignante utilise le type 3 (localisation de l'erreur), elle ne souligne *que* l'erreur; si l'erreur porte sur une partie du mot, elle ne soulignera que *la partie* erronée du mot. Dans le cadre du type 4, l'enseignante a utilisé les cinq codes erreurs suivants: «Gr» pour dénoter une erreur grammaticale, «Voc» pour une erreur lexicale, «St» pour une erreur structurelle, «P» pour une erreur de ponctuation et «?» pour signaler à l'élève qu'elle ne comprenait pas le mot ou le syntagme.

Cette recherche montre également que l'enseignante recourt ponctuellement à d'autres stratégies de correction que celles identifiées par la recherche. La première (cf. type 3b et 4b) consiste à souligner en pointillé une occurrence qui n'est pas linguistiquement erronée, mais qui peut être améliorée, soit pour correspondre à la formulation d'un locuteur natif, soit pour clarifier le texte. Il s'agit d'un type de feedback correctif complexe à décoder pour l'élève. En effet, il est polysémique puisque son interprétation change en fonction du contexte, et ne détermine pas précisément le statut de l'occurrence soulignée, ni juste, ni erronée. Ensuite, lorsque l'élève commet une erreur de pronom, l'enseignante emploie également un moyen visuel pour fournir des informations à l'élève sur la nature de son erreur: elle souligne le pronom erroné et le relie d'une flèche au complément auquel il renvoie. Ce procédé permet à l'enseignante de fournir des informations métalinguistiques de manière beaucoup plus rapide que par la rédaction de la règle. Notons que cette technique présuppose que l'élève maîtrise le concept grammatical auquel l'aide visuelle fait référence (en l'occurrence, antécédent et pronominalisation). Cela étant, le rappel explicite de la règle présuppose aussi que l'élève puisse la comprendre (de la manière dont elle est formulée), ce qui n'est pas nécessairement le cas.

Il ressort de cette analyse que l'enseignante favorise majoritairement les feedbacks correctifs indirects (79%), c'est-à-dire qui ne fournissent pas la réponse correcte à l'élève. Comme le montre le tableau 3, ces feedbacks correctifs indirects, couplés d'une séance de révision assistée, ne semblent pas avoir un impact négatif sur le taux de révision: en effet, seules 25 erreurs (7%) n'ont pas été révisées, sans compter le fait qu'un seul et même élève est «responsable» de près de la moitié d'entre elles. Sur les 190 erreurs révisées, seules 14 sont incorrectes (7%). Quand on leur donne les moyens (dictionnaire et grammaire) et surtout quand on prend le temps d'explicitier certains feedbacks correctifs que les élèves ne comprennent pas, il semble qu'ils soient capables de corriger leurs erreurs.

Il faut cependant noter que 129 erreurs (37%) ont été supprimées lors de la révision. Si l'on peut formuler différentes hypothèses pour expliquer la suppression de l'erreur – l'élève évite la difficulté, il ne comprend pas le feedback correctif, il préfère reformuler la phrase –, tout ce qu'on peut dire avec certitude est qu'elle n'est plus présente dans la révision finale. Par ailleurs, tous les élèves ont introduit de nouvelles erreurs dans la révision, mais l'analyse de celles-ci dépasse le cadre de cet article.



Un des plus vieux arbres du monde: un pin Bristlecone (Basin National Park, Nevada).

Tableau 3: Synthèse des révisions par élève

Elève	Nombre d'erreurs		Y a-t-il eu révision des erreurs (n=344) ?				Les révisions (n=190) sont-elles correctes?					
	brut	tous les 10 mots	oui	non	Erreur supprimée	oui	non	oui	non			
1	37	1,46	4	2%	33	26%	0	0%	4	2%	0	0%
2	34	0,79	31	16%	3	2%	0	0%	27	15%	4	29%
3	45	2,01	18	9%	27	21%	0	0%	17	10%	1	7%
4	29	0,91	21	11%	7	5%	1	4%	20	11%	1	7%
5	26	0,98	10	5%	13	10%	3	12%	10	6%	0	0%
6	32	1,16	15	8%	15	12%	2	8%	12	7%	3	21%
7	41	1,57	22	12%	17	13%	2	8%	18	10%	4	29%
8	36	1,09	17	9%	8	6%	11	44%	17	10%	0	0%
9	21	0,71	17	9%	1	1%	3	12%	17	10%	0	0%
10	30	1,09	24	13%	4	3%	2	8%	23	13%	1	7%
11	13	0,50	11	6%	1	1%	1	4%	11	6%	0	0%
	344		190		129		25		176		14	

Le tableau 4 ci-dessous présente le nombre de révisions par type de feedback correctif.

Comme on pouvait s'y attendre, c'est le type de feedback correctif le plus rapide à délivrer pour l'enseignante (mais aussi le moins explicite pour les élèves), en l'occurrence le type 3, qui non seulement compte le plus d'erreurs non révisées, mais également dont la révision n'est pas correcte. Cela étant, il s'agit d'un nombre d'erreurs marginal par rapport au nombre total d'erreurs. Il est plus surprenant de voir que six corrections directes ne sont pas révisées, puisqu'il suffit d'intégrer la correction de l'enseignante dans la révision; encore plus surprenantes sont les deux corrections directes mal révisées.

Analyse clinique de quelques erreurs typiques non corrigées

Une analyse plus fine fournit non seulement des informations intéressantes sur certaines erreurs, mais permet également de montrer que le feedback correctif (in)direct ne garantit pas une révision correcte.

Le tableau 5 ci-contre nous permet de présenter deux hypothèses générales. Premièrement, il se peut que l'élève ait tout simplement oublié de corriger son erreur (cf. cas 1 à 4). Deuxièmement, on note que toutes les erreurs non ou mal révisées sont des calques grammaticaux ou lexicaux du français, la langue maternelle des élèves. Il semble que des feedbacks correctifs directs, plus explicites, soient nécessaires quand on traite ce type d'erreur, bien qu'ils ne garantissent pas une révision correcte (cf. cas 2 et 3).

Ce tableau permet également de présenter des hypothèses spécifiques ainsi que de potentielles solutions.

Tableau 5: Synthèse de sept erreurs typiques et de leur révision

Cas	Elève	Erreur + correction	Type de feedback	Révision
1	5	...enter in [the] school.	correction directe, type 5	...enter in school.
2	8	...to make <u>him</u> <u>bought</u> the product	soulignement, type 3	...to make them bought the product.
3	8	I hope that your project will be realized [fulfilled].	correction directe, type 5	I hope that your project will be realized.
4	8	...the project that your school want_ to do [Voc]	pointillé + code erreur, type 4b	...the project that your school wants to do
5	6	...if you have <u>a</u> homework	soulignement, type 3	...if you have homeworks
6	2	...and I look forward to seeing [hearing from] you again.	correction directe, type 5	...and I look forward to see you again
7	7	...against any <u>pression</u> of the advertiser.	soulignement, type 3	...against any pressions from the advertiser.

NB: un mot ou syntagme entre crochets indique un ajout de l'enseignante sur la copie de l'élève

Dans le cas 1, si on écarte la thèse de la distraction, on a à faire à un problème de calque lexical: le verbe «entrer» est intransitif en français (entrer dans un lieu), transitif en anglais (*to enter a place*). Il est peut-être nécessaire d'attirer l'attention de l'élève sur les verbes anglais dont la valence diffère de leur homonyme français.

Le cas 2 présente également un problème de calque si on présume que l'élève ne maîtrise pas la structure française et orthographe le dernier

Tableau 4: Synthèse des révisions par type de feedback correctif

Type de feedback correctif	Y a-t-il eu révision des erreurs (n=344)?						Les révisions (n=190) sont-elles correctes?			
	oui		Erreur supprimée		non		oui		non	
Type 3 (localisation)	75	39%	81	63%	13	52%	67	38%	8	57%
Type 3b (localisation en pointillé)	2	1%	2	2%	1	4%	2	1%	0	0%
Type 4 (code erreur)	55	29%	21	16%	4	16%	51	29%	4	29%
Type 4b (code erreur et pointillé)	6	3%	3	2%	1	4%	6	3%	0	0%
Type 5 (correction directe)	46	24%	20	16%	6	24%	44	25%	2	14%
Type 6b (flèche)	6	3%	2	2%	0	0%	6	3%	0	0%
Somme	190	55%	129	38%	25	7%	176	93%	14	7%

Quand on leur donne les moyens (dictionnaire et grammaire) et surtout quand on prend le temps d'expliquer certains feedbacks correctifs que les élèves ne comprennent pas, il semble qu'ils soient capables de corriger leurs erreurs.

verbe comme suit: «...pour leur faire *acheté le produit». Cela expliquerait en effet pourquoi il utilise le participe passé *bought* et non l'infinitif *buy*. Quoi qu'il en soit, l'élève aurait probablement eu besoin d'une explication sur la structure «*to make someone do something*».

Dans le cas 3, il se peut que l'élève ne maîtrise pas ou n'ait pas encore conscience du phénomène de collocation et qu'il n'ait pas compris pourquoi le verbe *fulfill* est plus approprié avec le complément d'objet direct *project*.

Dans le cas 4, l'élève a probablement perçu le soulignement en pointillé comme le signe qu'il ne s'agissait pas d'une erreur à corriger. En effet, le soulignement est ambigu: il ne détermine pas de façon tranchée le statut de l'occurrence. Peut-être est-il plus judicieux de souligner toutes les occurrences en trait continu pour éliminer toute trace d'ambiguïté et pour que l'élève ne choisisse pas la solution de facilité.

Dans le cas 5, si l'élève ne sait pas que *homework* est indénombrable, il ne peut pas corriger son erreur; or, le feedback correctif ne lui permet pas d'obtenir cette information. L'élève a donc supposé qu'il s'agissait d'un problème de nombre. Un code erreur adéquat («Gr») aurait peut-être suffi à communiquer cette information de façon rapide à l'élève.

Dans le cas 7, l'enseignante a pourtant bien souligné la partie problématique du mot *pression* dans le but que l'élève trouve le mot correct, *pressure*. Mais l'élève en a déduit, peut-être un peu trop hâtivement, qu'il devait s'agir d'un problème de nombre alors que l'enseignante lui indiquait qu'il s'agissait d'un problème de lexique. Un feedback avec code erreur («Voc») aurait peut-être suffi à indiquer à l'élève qu'il devait utiliser un autre substantif. Peut-être aurait-il aussi fallu souligner l'intégralité du vocable, malgré le fait que seule la fin de ce dernier était effectivement erronée.

On le voit, délivrer un feedback correctif clair est une tâche assez complexe, surtout dans les conditions dans lesquelles les enseignants travaillent (masse de copies à corriger, pression certificative...). Décoder un feedback correctif est une tâche tout aussi complexe. En dépit de la disponibilité du chercheur et de l'enseignante (cf. dispositif mis en place), certaines erreurs persistent. Cependant, malgré un nombre élevé d'erreurs par phrase, les feedbacks correctifs couplés à la séance de révision assistée ont permis aux élèves de supprimer 38% des erreurs localisées et d'en réviser 55%. Seuls 7% des erreurs ont été transférées dans la révision, et seuls 4% des révisions contenaient de nouvelles erreurs. Ce score, très honorable, peut être imputé au dispositif pédagogique qui, rappelons-le, ne reflète pas les pratiques enseignantes habituelles.

Synthèse

Cette recherche exploratoire n'est qu'une étude de cas, ou plus précisément d'un cas. Ses résultats ne peuvent en aucun cas être généralisés. Cependant, cette analyse des pratiques d'une enseignante présente un certain nombre d'informations qualitatives intéressantes.

D'abord, elle montre que l'enseignante utilise majoritairement les types de feedbacks identifiés par la recherche. Cependant, on découvre qu'elle utilise également d'autres types de feedbacks, à savoir le soulignement en pointillé et l'utilisation de flèches. On peut noter que la majorité des types de feedbacks utilisés prennent peu de temps à délivrer, ce qui n'est pas surprenant car les enseignants tra-

vailent dans des conditions qui les obligent à consacrer un temps limité aux corrections des productions écrites. Par ailleurs, le recours aux feedbacks correctifs indirects peut également être imputé à l'idée – assez répandue chez les enseignants et pédagogues – selon laquelle l'investissement de l'élève dans la découverte de son erreur lui permettrait de mieux assimiler la forme correcte que si elle lui est fournie comme *input* extérieur. Ensuite, cette recherche démontre que la combinaison des feedbacks correctifs écrits et de la séance de révision assistée exerce une influence positive sur la correction des erreurs. En effet, le dispositif pédagogique a permis d'expliquer certains feedbacks correctifs que les élèves n'auraient pas compris dans d'autres circonstances. Notre expérience de formateurs de futurs enseignants de langues étrangères en FWB, ainsi que les rapports fréquents que nous entretenons avec plus de 150 maîtres de stages, semblent indiquer que la majorité des enseignants ne peuvent malheureusement pas consacrer autant de temps et d'énergie à la correction des erreurs.

Enfin, l'analyse clinique montre que certaines erreurs persistent malgré la présence de feedbacks correctifs. Différentes hypothèses peuvent être émises pour expliquer cette persistance. Parmi celles-ci, deux ont été évoquées: le calque du français et la distraction. Certains feedbacks correctifs ont également conduit les élèves sur une fausse piste. Dans tous les cas, on peut penser qu'un feedback correctif plus explicite, par écrit et/ou au moment de la révision aurait permis aux élèves de venir à bout de leurs erreurs.

Notes

¹ Le chercheur est le premier auteur. Le deuxième auteur n'a pas participé aux deux séances de révision.

² Dans sa synthèse la plus complète, Ellis (2009) liste également la reformulation comme type de feedback correctif. Il la définit comme étant la réécriture d'une phrase ou d'un syntagme, contenant ou ne contenant pas d'erreurs, pour que sa formulation ait l'air plus naturel. Comme ce type de feedback correctif ne cible pas nécessairement une erreur linguistique mais plutôt le style d'écriture, nous avons décidé de ne pas en tenir compte dans l'analyse de nos données, qui ne comportaient que quatre occurrences de ce type.

Références

- Bitchener, J. & Ferris, D. R.** (2012). *Written Corrective Feedback in Second Language Acquisition and Writing*. New York: Routledge.
- Bitchener, J., Young, S. & Cameron, D.** (2005). The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing. *Journal of Second Language Writing*, 14 (3), 191–205.
- Chandler, J.** (2003). The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of Second Language Writing*, 12 (3), 267–296.
- Ellis, R.** (2009). A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal*, 63 (2), 97–107.
- Sheen, Y.** (2011). *Corrective Feedback, Individual Differences and Second Language Learning*. New York: Springer.
- Sheen, Y. & Ellis, R.** (2011). Corrective Feedback in Language Teaching. In: E. Hinkel, *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, Vol. II. Routledge, pp. 593–610.
- Van Beuningen, C. G., De Jong, N. H. & Kuiken, F.** (2012). Evidence on the Effectiveness of Comprehensive Error Correction in Second Language Writing. *Language Learning*, 62 (1), 1–41.

Kevin Noiroux

a une maîtrise en Langues et littératures germaniques et est Agrégé de l'Enseignement Secondaire Supérieur. Il a enseigné l'anglais et le néerlandais dans l'enseignement secondaire supérieur ainsi que l'anglais et le néerlandais sur objectifs spécifiques à l'Université de Liège. En 2011, il a obtenu une bourse de doctorat et consacre sa thèse aux feedbacks correctifs dans le cadre de l'expression écrite en anglais langue étrangère dans l'enseignement secondaire supérieur de Fédération Wallonie-Bruxelles.

Germain Simons

est licencié en Philologie germanique, Agrégé de l'Enseignement Secondaire Supérieur et Docteur en Philosophie et Lettres (Langues et littératures germaniques). A l'Université de Liège (ULg), il est en charge de la formation didactique disciplinaire des futurs enseignants de langues modernes (allemand, anglais, espagnol, italien, néerlandais) du secondaire supérieur. Il est également Président du Centre Interfacultaire de Formation des Enseignants (Cifen) de l'ULg.



Le pin Bristlecone peut vivre jusqu'à 5000 ans.