

Rétroaction corrective à l'oral et autorégulation des apprentissages en cours de FLE à l'école primaire

Effet feedback et dialogue enseignant/apprenant

Corrective Feedback during Oral Lesson and Self-Regulation of Learning of French as Foreign Language in Elementary School

Feedback Effect and Teacher/Learner Dialogue

Nabila MAARFIA

Auteur correspondant, Université Badji Mokhtar Annaba (Algérie),
nabila.maarfia@univ-annaba.dz

Mériem BEGAR

Université Badji Mokhtar Annaba (Algérie), begarmeriem8@gmail.com

Soumission : 01.12.2024 – Acceptation : 02.09.2025 – Publication : 26.09.2025

Résumé — Cet article tente d'étudier l'effet du feedback à l'oral sur la poursuite du dialogue enseignant/apprenant en classe de français langue étrangère chez un public jeune de 5^e AP en Algérie. Afin d'identifier les différents types de rétroactions correctives employées par les enseignantes et de mettre en évidence les formes linguistiques erronées dans les réponses des apprenants par rapport à la suite donnée au cours, nous nous sommes basée sur les enregistrements de quatre séances réservées à la compréhension de l'oral, présentées par deux enseignantes dans deux classes différentes. L'analyse à la fois qualitative et quantitative laisse entrevoir que la correction explicite et l'incitation sont les techniques de rétroaction corrective les plus utilisées dans ces séances. Notons aussi que la question incitative et le recours aux hypothèses ainsi que la correction par les pairs favorisent la prise de parole de l'apprenant. Toutefois, les commentaires négatifs entravent le rôle autocorrectif de l'incitation.

Mots-clés : *évaluation formative, erreur orale, rétroaction corrective, réparation, autorégulation.*

Abstract - This article attempts to study the effect of oral feedback on the continuation of the teacher/learner dialogue in French as a foreign language class by a young public of 5th grade in Algeria. In order to identify the different types of corrective feedback used by the teachers and to highlight the erroneous linguistic forms in the learners' responses in relation to the continuation of the lesson, we used recordings of four sessions reserved for oral comprehension, presented by two teachers in two different classes, as well as semi-directed interviews with these two teachers. Both qualitative and quantitative analysis suggests that explicit correction and prompting are the most commonly used corrective feedback techniques in these sessions.

Les contenus de la revue **Paradigmes** sont mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0).



It should also be noted that prompting and the use of hypotheses as well as peer correction encourage the learner to speak up. However, negative feedback hinders the self-corrective role of prompting, leads to stress and blocking, which results in reduced self-esteem and therefore lowered confidence and speaking ability of the learner.

Keywords: *Formative Assessment, Oral Error, Corrective Feedback, Repair, Self-Regulation.*

« Accompagner un élève, c'est sentir son niveau de confiance pour lui en redonner, par exemple en faisant de ses erreurs, non pas des fautes, mais de simples « faux pas » à travailler » (André Giordan, 1976).

Introduction

Les interactions sont au cœur de l'activité en classe de langue marquée par la récurrence de l'échange enseignant-apprenant désigné par « IRF » : *Initiation de l'enseignant, Réaction de l'élève suivi du Feedback de l'enseignant* (Sinclair & Coulthard, 1975). Nous nous intéressons, dans cet article au troisième moment de l'échange, à savoir le commentaire évaluatif de l'enseignant et nous nous proposons d'analyser les différentes techniques de rétroaction corrective à l'oral face à l'erreur et à voir l'effet de chacune de ces rétroactions sur le processus d'autorégulation des apprenants. Vu que la dimension spontanée de la production orale la rend difficilement maîtrisable pour les enseignants, qui doivent prendre en compte de multiples facteurs, absents à l'écrit, il est plus simple, d'analyser une production écrite et de se poser la question des éléments à noter, que d'intervenir en temps réel sur l'énoncé d'un apprenant. Nous nous sommes donc interrogées sur les techniques de rétroaction corrective utilisées dans une séance de compréhension orale en début d'apprentissage du français en contexte algérien pour voir quel est l'impact de chacune de ces rétroactions sur l'autorégulation des apprenants.

1. Cadrage Théorique

La question de l'attitude à adopter face à l'erreur à l'oral semble essentielle et c'est dans ce contexte qu'intervient la rétroaction ou feedback, moyen par lequel l'enseignant informe chaque étudiant sur son apprentissage et plus particulièrement sur le lien entre l'état actuel de son parcours et les objectifs à atteindre (Wiggins, 2012). Le feedback correctif de l'enseignant suite à une erreur chez l'apprenant est un moyen d'attirer son attention à la fois sur la forme et l'exactitude du sens et de vérifier ce qu'il a appris.

1.1. La notion de « *feedback* »

En anglais, le verbe « *feedback* » signifie « *nourrir en retour* ». Le « *feedback* » nourrit, informe celui qui le reçoit sur la perception que l'autre a de lui et de ses actions. L'intention du feedback est de permettre à l'autre de progresser et de prendre confiance en lui dans ses interactions avec le monde qui l'entoure. Il se réalise au sein de la communication interpersonnelle en suivant un processus dynamique et en assurant un « *va et vient* » qui place l'émetteur et le récepteur en interaction continue pour atteindre le même objectif.

Cette activité de feedback de l'enseignant est une réaction en retour au comportement et à la réalisation de l'apprenant qui incite ce dernier à revenir sur sa tâche, à entrer en dialogue, à prolonger son activité (Hattie & Timperly, 2007).

1.2. Les types de feedback

Lyster et Ranta (1997, p. 37-66) distinguent six types de feedback oral: La correction explicite d'une forme erronée ou « *explicit correction* »¹; la reformulation d'une forme erronée ou « *recast* »²; la demande de clarification ou « *clarification request* »³; l'indice métalinguistique ou « *metalinguistic clue* »⁴; L'élicitation ou « *elicitation* »⁵ et enfin la répétition d'une forme erronée ou « *repetition* »⁶.

Dans leur étude, ces deux auteurs ont observé que c'est le deuxième type de feedback, à savoir la reformulation, qui est le plus souvent exploité par les enseignants de langues, sans être toujours le plus efficace (1997, p. 37-66).

1.3. Formes du feedback

Le feedback peut prendre différentes formes notamment à l'écrit où l'apprenant reçoit de la part de l'enseignant des explications quant à l'erreur commise. Selon Ellis (2009, p. 97-107), cinq cas se présentent :

- **le feedback direct** : propre à la situation où l'enseignant fournit lui-même les formes correctes à toutes les formes erronées détectées dans un travail écrit par l'apprenant ;
- **le feedback indirect** : caractéristique de la situation où l'enseignant indique que l'erreur est survenue (en la soulignant par exemple) mais ne la corrige aucunement ;
- **le feedback métalinguistique** : il apparaît sous forme de commentaires servant à expliquer la nature des erreurs commises. Ces commentaires peuvent être subdivisés en deux catégories : les commentaires basés sur les références aux types d'erreurs commises et exploitant, dans la plupart des cas, les codes des catégories grammaticales correspondantes (le feedback codé) et les commentaires faisant référence aux explications métalinguistiques à proprement

¹ L'enseignant signale directement l'erreur et fournit la forme correcte

² L'enseignant n'indique pas directement que la forme est incorrecte, mais la corrige implicitement (en la reformulant par exemple)

³ L'enseignant signifie à l'apprenant qu'il n'a pas compris son énoncé en recourant aux expressions telles que « Pardon ? », « Je ne comprends pas », qui ont pour fonction d'amener ce dernier à répéter ou à reformuler correctement son énoncé

⁴ L'enseignant se sert de question pour aider l'apprenant à formuler correctement un énoncé, cette fois-ci accompagnées de quelques indices métalinguistiques indiquant, par exemple, que le genre d'un mot donné n'est pas correct

⁵ L'enseignant fait réagir l'apprenant en lui indiquant qu'un élément donné dans son énoncé est incorrect ou inconvenable à l'aide de phrases telles que « Comment on dit ... en français ? » ou le verbe « rescuer » n'existe pas en français. »

⁶ L'enseignant répète la phrase contenant l'erreur en mettant en valeur, par une intonation particulière, un ralentissement de la voix, etc., la présence de cette dernière.

parler qui, le plus souvent, indiquent pour chaque forme erronée les règles d'usage appropriées (le feedback non-codé) ;

- **le feedback focalisé** : cette technique consiste à ne signaler que les formes erronées d'une catégorie d'erreurs choisie, par exemple en se concentrant sur la correction des erreurs linguistiques (toutes ou seulement un type d'erreurs ciblé) ;
- **le feedback non-focalisé** : il s'agit de la correction de toutes les erreurs indépendamment de leur type.

Dans la continuité de ces distinctions, Taddarth et Melki (2020) soulignent que l'efficacité du feedback correctif ou « *rétroaction corrective* » (RC) varie en fonction de plusieurs paramètres. Les recherches empiriques ont montré que ses effets dépendent de six variables :

1. l'importance de fournir la RC (c.-à-d. son efficacité) ;
2. la technique choisie ;
3. le moment de la fourniture de la RC ;
4. sa fréquence ;
5. le type d'erreur et
6. le niveau de compétence langagière de l'apprenant.

Par ailleurs, il a été démontré que les techniques incitatives sont généralement plus efficaces que les techniques reformulatives pour l'apprentissage d'une L2 (Ammar & Spada, 2006 ; Ammar, 2008 ; Yang & Lyster, 2010). Dans le même ordre d'idées, les techniques reformulatives sont principalement mobilisées pour corriger les erreurs grammaticales et phonologiques, tandis que les techniques incitatives sont plus souvent utilisées pour les erreurs lexicales (Lyster, 1998b ; Suzuki, 2004). De plus, les apprenants ayant un niveau de compétence élevé bénéficient à la fois des reformulations et des incitations, alors que les apprenants débutants tirent surtout profit des incitations (Ammar & Spada, 2006 ; Mackey & Philp, 1998). Enfin, la temporalité et la fréquence de la correction sont aussi décisives : certaines recherches recommandent une correction immédiate plutôt que différée (Beefun, 2001), tandis que d'autres suggèrent de cibler uniquement les erreurs fréquentes et nuisibles à l'échange communicatif (Long, 1996 ; Philp, 2003).

1.4. Feedback et estime de soi

Le feedback est un choix stratégique pour renforcer la motivation et développer la compétence et la performance. Être encouragé sur ses points forts, entraîne une dynamique positive qui tire vers le haut, y compris, sur ses points faibles, la personne est alors aspirée vers plus de conscience et de compétences.

Fanny Georges et Pascal Pansu (2011) distinguent le feedback simple assertif ou évaluatif à côté des feedbacks complexes estimatifs ou comparatifs.

- **Le feedback assertif** consiste à apporter à l'élève un retour purement objectif en donnant l'information strictement nécessaire afin que ce dernier puisse connaître de son résultat (Georges et Pansu, ibid.)
- **Le feedback évaluatif** est celui où l'enseignant met en évidence les points positifs de l'élève et apprécie leur réussite ce qui augmente leur motivation et

améliore leur performance. Ce type de feedback fait progresser les élèves en les poussant à avancer et à déployer plus d'effort (Georges & Pansu, 2011).

Selon Julien Barbieux, (2015, p. 13), « *la valorisation des capacités, centrée sur la personne et ses aptitudes, a un effet psychologique qui a pour conséquence un accroissement de la motivation (Étude de d'Anderson, Manoogian et Reznick, 1976) et permet à terme de développer la capacité ciblée* » chez l'apprenant. À ce sujet, Jorro souligne qu'« *en aucun cas, évaluer consisterait à poser une étiquette, rendre un verdict. Car la promesse de l'évaluation réside justement dans la possibilité d'une réorientation de l'activité, de sa régulation* » (2013, p. 112.).

Il a été constaté, lors des séances observées, que le feedback des deux enseignantes revêtait davantage une dimension évaluative (« très bien ! », « bravo ! ») qu'assertive (« oui », « voilà », « c'est juste »).

2. Méthodologie

L'analyse du corpus a été menée selon une approche descriptive, centrée sur les techniques de rétroaction corrective mises en œuvre dans deux classes (G1 et G2) et sur leur incidence dans le déroulement de l'interaction didactique. Le cadre méthodologique retenu s'inscrit dans une perspective ethnographique, entendue comme « *une façon de se situer face à la réalité sociale et éducative et face à la connaissance de cette réalité, qui par ailleurs est multiple* » (Cambra Giné, 2003, p. 15). Le corpus analysé provient de la transcription d'enregistrements réalisés lors de quatre séances⁷ de compréhension de l'oral, complétés par des entretiens semi-dirigés conduits avec les deux enseignantes.

2.1. Recueil des données

Les données ont été recueillies au moyen d'un caméscope pour l'enregistrement des séances de cours et d'un smartphone pour les entretiens avec les deux enseignantes. Les séances observées portaient sur une activité de compréhension de l'oral à partir d'un texte documentaire extrait du manuel scolaire, intitulé « **Dans la boulangerie** » (projet 3, séquence 3)⁸.

2.2. Population d'étude

Cette recherche a été réalisée au niveau de l'école primaire « Colonel Amirouche », située au centre-ville d'Annaba avec **deux classes de 5^e Année Primaire**.

- La première (G1), comprend 26 apprenants : 14 garçons et 12 filles, âgés entre 11 et 13 ans.
- La deuxième (G2), comprend 27 apprenants : 17 garçons et 10 filles, leur âge variant entre 10 et 11 ans.

Pour ce qui est des enseignantes, celle du G1, titulaire d'une licence en littérature française, justifie d'une expérience de quinze années dans l'enseignement primaire. Quant à

⁷ Deux pour chaque enseignante.

⁸ Intitulé du projet 3 : « Lire et écrire un texte documentaire ». Il est composé de trois séquences. La séquence 3 est intitulée : « Retrouver un processus de fabrication ».

l'enseignante du groupe G2, diplômée en sciences économiques, elle a d'abord enseigné cette discipline au lycée durant six années avant d'intégrer l'enseignement primaire où elle exerce comme enseignante de français depuis quatorze ans. Cette différence de formation et de parcours permet notamment d'éclairer l'analyse de leur gestion des rétroactions correctives, qu'elles soient données de façon immédiate ou différée.

3. Analyse des données

L'observation des séances de cours a révélé que les élèves prenaient rarement la parole de manière spontanée. En effet, au-delà des sollicitations liées à la correction des erreurs, l'enseignante désignait elle-même les élèves pour répondre aux questions posées. Si le nombre de tours de parole pourrait laisser supposer une participation continue et active, l'analyse du corpus met toutefois en évidence que la majorité des interventions n'étaient pas volontaires mais induites par les sollicitations de l'enseignante.

3.1. Tours de parole enseignantes et apprenants

Le nombre de tours de parole recensé pour le Groupe 1 (G1) est réparti comme suit : 119 tours de parole (Tp) enseignants et 124 Tp apprenants, quant au Groupe 2 (G2), nous avons 155 Tp enseignants et 157 Tp apprenants.

Il convient de souligner qu'aucun écart significatif n'a été observé entre les tours de parole de l'enseignante et ceux des apprenants au cours des deux séances analysées. Les deux enseignantes s'attachent à instaurer un climat communicatif visant à encourager la prise de parole et à réguler les réponses. Néanmoins, leurs stratégies divergent : l'enseignante du groupe G1 stimule l'expression orale de ses élèves par le recours fréquent à des questions incitatives et à la formulation d'hypothèses, tandis que celle du groupe G2 privilégie la désignation d'un élève précis pour répondre ou intervient directement afin de procéder à une correction.

3.2. Analyse quantitative

3.2.1. Typologie des évaluations : Groupe 1

A. Évaluation positive : 27, citons l'exemple suivant:

- S1_T10. F (Sara) : le boulanger
- S1_T11. E1 : très bien! /le boulanger

B. Évaluation négative : 2

- S1_T227. E1 : il prépare le pain/le pain a plusieurs formes /rond/long comme ça
- S1_T228. F : la galette
- S1_T229. E1 : Non! /le boulanger ne prépare pas la galette a (Lina) /il prépare le pain/ensuite il les met au four /Ensuite/qu'est ce qu'il fait ?

C. Évaluation corrective : 2

- S2_T45. F (Rahma) : le maçon fabrique des maisons
- S2_T 46. E1 : construit/on dit pas fabrique/construit /répète

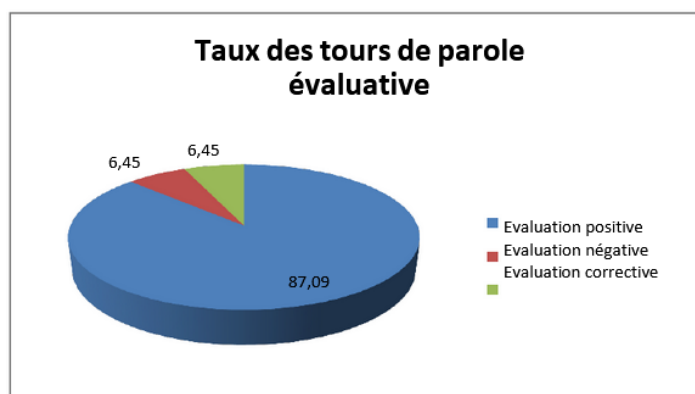


Figure 1 – Taux de tours de Parole évaluative de l'enseignante du G1

3.2.2. Typologie des évaluations : Groupe 2

A. Évaluation positive : 60

- S1_T 408. G : la pâtissière
- S1_T 409. E2 : la pâtissière très bien / bravo! / allez / aujourd'hui très bien / il n'a pas l'habitude de participer / c'est motivant / c'est bien / allez

B. Évaluation négative : 32

- S1_T 372. G (Firas) : la boulangère vend les différents pains à les comptoirs / au comptoir S1_T 373. E2 : Non nonnon / elle vend les différents pains / ou bien elle ? ((l'enseignante fait un geste pour désigner présenter le pain))

C. Évaluation corrective : 11

- S2_T 472. G : on trouve dans ce texte documentaire des informations
- S2_T 473. E2 : documentaire
- S2_T 474. G : documentaire des informations

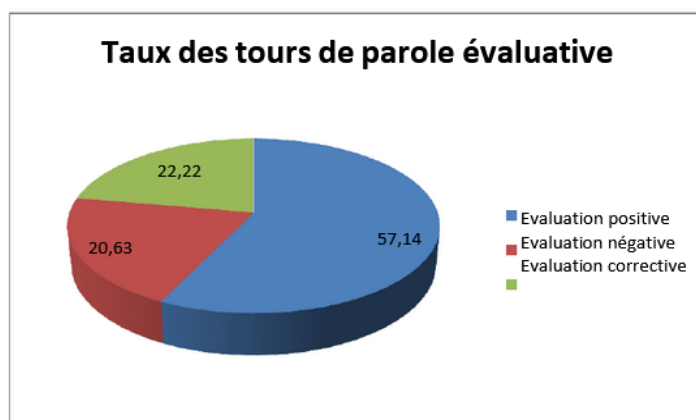


Figure 2 – Taux de tours de Parole évaluative de l'enseignante du G2

L'analyse quantitative met en évidence des différences notables entre les deux groupes. Dans le groupe G₁, les évaluations sont majoritairement positives (27 occurrences), tandis que les évaluations négatives et correctives demeurent marginales (2 occurrences chacune). En revanche, le groupe G₂ présente une proportion beaucoup plus élevée d'interventions évaluatives, avec une prédominance d'évaluations positives (60 occurrences), mais également un recours plus fréquent aux évaluations négatives (32 occurrences) et correctives (11 occurrences). Ces résultats suggèrent que, si dans G₁ le feedback de l'enseignante se limite principalement à l'encouragement, dans G₂, les interventions de l'enseignante apparaissent à la fois plus nombreuses et plus diversifiées, combinant approbation, rectification et correction explicite. La différence de formation et de parcours des deux enseignantes permet notamment d'éclairer l'analyse de leur gestion des rétroactions correctives, qu'elles soient données de façon immédiate ou différée.

3.3. Moment du feedback

Après avoir examiné la typologie et la fréquence des différentes formes d'évaluation mises en œuvre par les deux enseignantes, il importe désormais de s'intéresser à la temporalité de leurs interventions. Autrement dit, de savoir si les rétroactions correctives sont formulées immédiatement après l'apparition de l'erreur, dans le flux de l'interaction, ou si elles sont différées, soit en fin de séance, soit lors d'une séance ultérieure. L'étude de cette dimension temporelle permet de mieux comprendre le rôle attribué au feedback dans la régulation des échanges didactiques et dans le processus d'appropriation des connaissances par les apprenants.

3.3.1. Feedback aussitôt après l'erreur (immédiat) : 20

Exemple :

- S₁_T 138. F : le boulanger je pétris la pâte
- S₁_T 139. E : Pour quoi tu dis « je » ? / Est-ce c'est toi le boulanger !!!?↑ Quand se lève le boulanger ? Vous n'avez aucune autre réponse ? A quelle heure il va à la boulangerie ? à 1h ? A quelle heure exactement ?

Exemple :

- S₁_T 212. E : d'abord que fait le boulanger ? Il prépare la?
- S₁_T 213. AS : prépare la pâte
- S₁_T 214. E : prépare le pain c'est faux ((l'enseignante efface les réponses fausses))

3.3.2. Feedback à la fin de la leçon : 01

- 146. E : Maintenant / le boulanger est dans la boulangerie / d'abord il allume le four c'est vrai walla(ou) c'est faux ? On lève le doigt d'abord / le boulanger ? Vous me donnez la bonne réponse

Dans ce Tour de parole, l'enseignante demande aux élèves de deviner la première étape de ce que fait le boulanger : pour ce faire, elle procède à une hypothèse (d'abord il allume le four c'est vrai walla (ou) c'est faux ?). L'enseignante n'a pas corrigé immédiatement la réponse de Lina en 149. Elle l'a écrite au tableau :

- S1_T 149. F (Lina) : d'abord le boulanger / eh / prépare le pain
- S1_T 150. E : d'abord le boulanger prépare le pain / encore qui à une autre repense ? / d'abord le boulanger ?

Elle n'a pas corrigé également les réponses des autres élèves :

- S1_T 155. G (Yassine) : d'abord le boulanger prépare les croissants
- S1_T 159. G (Toufik) : d'abord le boulanger prépare le petit pain au chocolat
- S1_T 163. F (Imène) : d'abord le boulanger prépare les suisses
- S1_T 167. G (Lamine) : le boulanger prépare les tartes

Après la troisième écoute de la vidéo en Tp205, l'enseignante repose la question en 212 :

- S1_T 212. E : d'abord que fait le boulanger ? Il prépare la ?
- S1_T 213. AS : prépare la pâte
- S1_T 214. E : prépare le pain c'est faut ((l'enseignante efface les reponses fausses))

Ce n'est que dans le Tp214 que l'enseignante corrige la réponse de Lina donnée en Tp 149, écrite au tableau.

3.3.3. *Le feedback lors de la leçon suivante : 1*

- S1_T 240. E : ensuite qu'est-ce qu'il fait ? / (Samir) ton père est boulanger / combien de temps il le laisse dans le four pour qu'il soit cuit ? Combien à peu près ?
- S1_T 241. G : 4 minutes
- S1_T 242. E : 4 minutes ? / On laisse le pain dans le four ! ? Tu connais / tu es boulanger (Amina) ?
- S1_T 243. AS : non madame / non madame 12 h
- S1_T 244. E : 12h !! Il va être brûlé / allez / vous cherchez à la maison ↑ prenez une feuille et vous faites les étapes de la fabrication du pain yallah dépêchez vous

L'enseignante n'a pas corrigé la question posée en Tp 240 à la fin de la séance. Elle a demandé aux apprenants d'effectuer une recherche à la maison qui sera corrigée lors de la séance suivante.

3.4. Source de la correction

3.4.1. *De la part de l'enseignant (correction explicite) : 04*

- S2_T 45. F (Rahma) : le maçon fabrique des maisons
- S2_T 46. E : construit / on dit pas fabrique / construit répète
- S2_T 47. F (Rahma) : le maçon construit des maisons
- S2_T 48. E : oui bien
- 3.4.2. De la part de l'apprenant concerné (autocorrection) : 07
- S1_T 184. E : allez encore donnez des phrase quand elle est prête la pâte ? / il a préparé la pâte qu'est-ce qu'il fait ?
- S1_T 185. F : il ajoute la farine
- S1_T 186. E : elle est prête la pâte a (Hadile) c'est bon ↑ quand elle est prête la pâte elle est bien brassée qu'est-ce qu'il fait ?
- S1_T 187. AS : Moi madame ↑ Moi madame ↑

— S₁-T 188. F : il fait des pains et des croissants

3.4.2. De la part de ses condisciples : 05

— S₁-T 82. E : de quel métier s'agit-il ?

— S₁-T 83. As : Moi madame ↑ Moi madame ↑

— S₁-T 84.E : (Besma)

— S₁-T 85.F (Besma) : Boulanger

— S₁-T 86. E : Répète (Toufik)

— S₁-T 87. G (Toufik) : Dans la vidéo il s'agit de métier du boulanger

L'analyse des rétroactions correctives montre une prédominance du « *feedback immédiat* », donné aussitôt après l'erreur, tandis que les corrections différées à la fin de la leçon ou lors de la séance suivante restent rares. Les sources de correction varient également : elles proviennent principalement de l'enseignant (sous forme de correction explicite), mais aussi de « *l'autocorrection* » de l'apprenant et, dans certains cas, de l'intervention des condisciples.

4. Les différentes techniques de rétroaction corrective

L'analyse des rétroactions correctives utilisées chez les deux enseignantes montre que la technique de la reformulation n'a été produite que deux fois dans les deux classes et qu'elle n'a abouti à aucun des types de réparation élaborés par Lyster en 1999. Cela s'explique par le fait qu'en reformulant implicitement son erreur, l'apprenant n'y fait pas attention. Or, pour qu'il y ait modification langagière, il est nécessaire que l'apprenant remarque qu'il y a discordance entre sa production et la forme correcte (Swain, 1993, 1995 ; Schmidt, 1990).

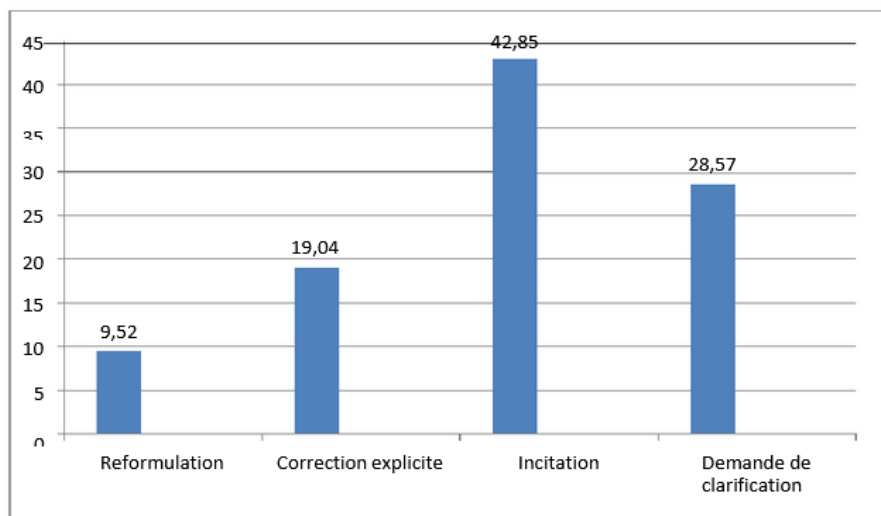


Figure 3 – Les rétroactions correctives produites par l'enseignante du G1

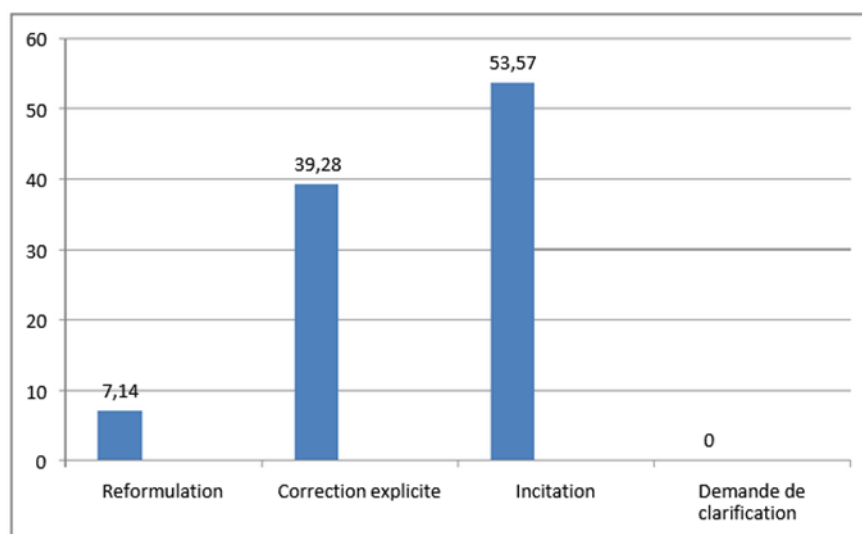


Figure 4 – Les rétroactions correctives produites par l'enseignante du G2

Dans le G2 en particulier, on observe un recours fréquent à la correction explicite. Toutefois, comme le souligne Kartchava (2016, p. 92), un taux élevé de répétitions de rétroactions ne garantit pas leur assimilation : la correction peut être simplement imitée par l'apprenant sans qu'il y ait véritable appropriation. Les deux enseignantes cherchent néanmoins à stimuler la réparation des erreurs en recourant à différentes techniques — répétition, indices métalinguistiques et incitations — ce qui favorise un plus grand nombre « *d'uptake* » et de réparations. Ainsi, sur les 24 cas d'autocorrections relevés, 6 ont été suscités par une incitation, tandis que la correction explicite a généré 18 répétitions.

Ces résultats rejoignent les conclusions de Sadeghpour et Ghanaat (2022) ainsi que de Senécal (2016). Selon ces auteurs, la reformulation (où l'enseignant signale l'inadéquation de la réponse et fournit la correction) s'avère plus efficace auprès d'apprenants de niveau intermédiaire ou avancé.

Pour des apprenants débutants comme dans notre cas, en revanche, c'est la rétroaction directive, qui comprend notamment la correction explicite et l'indice métalinguistique, qui se révèle plus adaptée car elle fournit les outils nécessaires à la réussite de la tâche. Enfin, la rétroaction de type "coaching", qui consiste à encourager l'apprenant à améliorer sa démarche sans lui donner directement la réponse, mobilise des techniques d'incitation et de questionnement visant à susciter l'intérêt et l'engagement.

Conclusion

L'objet de cette recherche était de distinguer, décrire et analyser les différentes techniques de rétroaction corrective mobilisées par deux enseignantes dans des séances de compréhension orale, ainsi que d'évaluer leur impact sur l'autorégulation des apprenants. Nous nous sommes appuyée à la fois sur la typologie des rétroactions correctives de Lyster et

Ranta (1997) : *incitation, répétition de l'erreur, indice métalinguistique, reformulation, correction explicite, demande de clarification* et sur les types de réparation identifiés par Lyster (1999) : *répétition, autocorrection et correction par les pairs*.

Il ressort de nos observations que les rétroactions les plus utilisées par les deux enseignantes sont la « *correction explicite* » et « *l'incitation* », généralement données de façon immédiate. Ce feedback immédiat agit comme un mécanisme régulateur qui favorise un processus répété d'ajustement, sans interrompre la dynamique interactionnelle. Cependant, il convient de souligner que toutes les formes de rétroaction ne produisent pas les mêmes effets : la reformulation, par exemple, ne débouche pas sur des réparations effectives (au sens de Lyster, 1999), alors que l'incitation et la sollicitation encouragent la prise de parole et favorisent les corrections par les pairs.

Ces résultats corroborent plusieurs travaux antérieurs. D'une part, comme l'ont montré Sadeghpour et Ghanaat (2022) et Senécal (2016), la reformulation et la correction explicite semblent davantage convenir à des apprenants de niveau intermédiaire ou avancé, tandis que les rétroactions directives (incluant correction explicite et indices métalinguistiques) se révèlent particulièrement adaptées aux débutants car elles leur fournissent des outils précis pour réussir la tâche. D'autre part, les formes de rétroaction plus inductives – relevant du « *coaching* » – qui consistent à poser des questions ou à donner des indices, s'avèrent efficaces pour stimuler l'intérêt, renforcer l'autonomie et déclencher des autocorrections.

Notre étude a également mis en évidence l'importance de la dimension affective du feedback. Les « *commentaires négatifs* » entravent souvent le rôle régulateur de l'incitation et génèrent du stress, ce qui peut bloquer l'apprentissage non seulement chez l'élève sollicité, mais aussi chez ses pairs (Tennant, 2005). À l'inverse, le « *feedback positif* » accroît l'estime de soi, renforce la confiance et favorise la prise de parole. Comme le rappelle Huguet (2010), la performance d'un élève dépend largement de l'image qu'il a de lui-même et du contexte interactionnel dans lequel il évolue. Dans ce sens, l'effet des pratiques enseignantes sur les réactions des élèves est indéniable, mais il ne s'agit pas d'un lien mécanique de cause à effet : la rétroaction ne produit pas systématiquement une réparation immédiate, ses effets varient selon la nature de l'erreur, le contexte et le profil de l'apprenant.

Il convient dès lors de concevoir la rétroaction corrective comme un processus multidimensionnel. Elle comporte une dimension « *informationnelle ou cognitive* », qui fournit à l'élève des repères sur la pertinence et la qualité de ses productions, et une dimension « *appréciative et affective* », qui agit sur ses émotions et influence sa motivation (Marsollier, 2004). C'est précisément dans l'articulation de ces deux dimensions que réside l'efficacité de la rétroaction, puisqu'elle permet à l'élève non seulement de s'auto-évaluer, mais aussi de développer un jugement réflexif sur son efficacité personnelle.

En somme, notre recherche confirme que la rétroaction corrective, lorsqu'elle est adaptée au niveau de l'apprenant et équilibrée entre rigueur cognitive et soutien affectif, constitue un levier puissant pour favoriser l'auto-régulation et l'autonomie dans l'apprentissage du français langue étrangère.

Références

- ALLAL, L. (2007). « Régulations des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation ». Dans L. ALLAL & L. MOTTIER-LOPEZ (éds). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*, p. 7-23. Bruxelles : De Boeck.
- ASTOLFI, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF.
- AZAOUI, B. (2014). « Très Bien, super, génial et Cie. Impact du contexte classe sur les félicitations multimodales de l'enseignant ». Dans AGUILAR, J ; BRUDERMANN, C. & LECLERE, M. (dir.). *Langues, cultures et pratiques en contexte : interrogations didactiques*, p. 47-74. Paris : Éditions Riveneuve. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/>
- BARBIEUX, J. (2015). « Le feedback dans le cadre de l'évaluation par compétences ». *Education*, Dumas-01229044
- CUQ, J.-P. et CHNANE-DAVIN, F. (2016). « L'évaluation, un paramètre prépondérant en didactique du français langue étrangère et seconde ». L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines. De Boeck, collection Pédagogies en développement, p. 91-110.
- DE KETELE, J.-M. (2010). « Ne pas se tromper d'évaluation ». *Revue française de linguistique appliquée*, vol. 15, n° 1, p. 25-37. <http://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2010-1-page-25.htm>
- ELLIS, R. (2009). Corrective feedback and teacher development. *L2 Journal*, 1(1), 97-107.
- GEORGES, F. et PANSU, P. (2011). « Les feedbacks à l'école : un gage de régulation des comportements scolaires ». *Revue française de pédagogie*, 176(176).
- JORRO, A. (2013). « L'accompagnement des enseignants dans l'activité évaluative face à des situations de production écrite ». *Revue française de linguistique appliquée*, vol. 18, n° 1, p. 107-116. https://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=RFLA_181_0107
- KARTCHAVA, E. (2014). « Le pouvoir de la rétroaction corrective à l'oral, Le lexique : apprentissage et enseignement ». *Québec Français*, n° 171, p. 91-92. <https://id.erudit.org/iderudit/71235ac>
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2008). *Les actes de langage dans le discours. Théorie et fonctionnement*. Paris : Armand Colin.
- LYSTER, R. (1999). « La négociation de la forme : la suite... mais pas la fin ». *La Revue canadienne des langues vivantes*, n° 3, p. 355-381, <https://www.researchgate.net/publication/250196507>
- LYSTER, R., & RANTA, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37-66.
- MARSOLLIER, C. & OBIN, J.-P. (2004). *Créer une véritable relation pédagogique*. Paris; Hachette éducation.

- POLTORAK, E. (2011). « Question du feedback en didactique des langues étrangères : quelques réflexions théoriques ». *Glottodidactica* 38. Adam Mickiewicz University Press, p. 31-42.
- SADEGHPOUR, & GHANAAT, H (2022). « La place de la rétroaction corrective dans le cadre des cours de FLE en Iran ». *Revue Plume*, n° 35.
- TADDARTH, A. & MELKI, H. (2020). Développement d'un Questionnaire pour Étudier les Représentations des Enseignants de Langue Seconde sur la Rétroaction Corrective à l'oral. *Revue Traduction et Langues*, 19(1), p. 8-30.
- WIGGINS, G. (2012). Seven keys to effective feedback. *Educational Leadership*, 70(1), p. 10-16.

Pour citer cet article

Nabila MAARFIA, Mériem BEGAR, « Rétroaction corrective à l'oral et autorégulation des apprentissages en cours de FLE à l'école primaire : Effet feedback et dialogue enseignant/apprenant », *Paradigmes*, vol. VIII, n° 04, septembre 2025, p. 123-136.