

## Rétroaction corrective et reprise dans le contexte de l'apprentissage en tandems Français-Anglais à l'université

Pascale Manoilov et Claire Tardieu

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/986>

DOI : 10.4000/rdlc.986

ISSN : 1958-5772

### Éditeur

ACEDLE

### Référence électronique

Pascale Manoilov et Claire Tardieu, « Rétroaction corrective et reprise dans le contexte de l'apprentissage en tandems Français-Anglais à l'université », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 12-3 | 2015, mis en ligne le 07 décembre 2015, consulté le 21 décembre 2020.

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/986> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.986>

---

Ce document a été généré automatiquement le 21 décembre 2020.



*Recherches en didactique des langues et des cultures* is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

---

# Rétroaction corrective et reprise dans le contexte de l'apprentissage en tandems Français-Anglais à l'université

Pascale Manoilov et Claire Tardieu

---

## Contexte et inscription théorique

### Contexte général

- 1 Cette communication traite d'une expérimentation menée à l'université de la Sorbonne Nouvelle en 2013 auprès d'étudiants francophones et anglophones pratiquant l'apprentissage en tandem. Le tandem est une pratique d'apprentissage autonome et réciproque qui s'est développée d'abord grâce à l'Organisme Franco-Allemand pour la Jeunesse (OFAJ) dans le souci de créer des liens amicaux entre jeunes français et jeunes allemands. Des chercheurs et des enseignants se sont emparés du sujet dès les années 80 soit pour faire communiquer des touristes avec des locuteurs natifs (désormais LN) (Wolff, 1982) soit, très vite, pour appairer des étudiants de langues maternelles différentes (Müller, Schneider & Wertenschlag, 1988). A partir des années 90, le tandem universitaire se développe véritablement avec Brammerts (Université de Bochum) et Calvert (Université de Sheffield) qui contribuent aux publications sur le sujet (Brammerts, 1993 ; Brammerts & Calvert, 1996 ; Calvert, 1992 ; Herfurth, 1993, Brammerts & Calvert, 1996 ; Herfurth, 1993, 1994 ; Pelz, 1995 et Wolff, 1994) et vont lancer un programme Lingua D dans 5 pays d'Europe consistant à produire des guides tandem pour le secondaire (2001). En France, Reymond et Tardieu, partenaires du projet Lingua D et Helmling expérimentent cette pratique (2001, 2002). Le tandem prend appui sur la recherche dans différents domaines dont l'apprentissage autonome ou autodirigé (Holec, 1979, 1981 ; Little, 2003) et le conseil (Brammerts, Calvert & Kleppin, 2003 ; Helmling, 2003). Il connaît un essor grandissant tant grâce au développement des Tice

(Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Education) et des échanges Erasmus qu'en raison de la demande induite par le secteur Lansad (Langues pour Spécialistes d'Autres Disciplines). De nouvelles recherches s'élaborent dans le domaine des interactions orales et de l'apprentissage entre pairs (*peer learning*) dont le tandem est une variante. C'est dans ce champ particulier de l'interaction orale entre pairs tour à tour experts relatifs et novices relatifs et de la rétroaction corrective (désormais RC) (Lyster & Ranta, 1997 ; Lyster, Sato & Sato, 2013) que cette recherche s'inscrit.

## Contexte de l'expérimentation

- 2 À la Sorbonne Nouvelle Paris 3, le projet jeunes chercheurs Sitaf piloté par Céline Horgues et Sylwia Scheuer centré sur la phonétique s'est appuyé sur une expérimentation tandem combinant tandem « loisirs » et tandem encadré au sein d'une UE (Unité d'Enseignement) et a permis de constituer un corpus multimodal de 21 dyades.
- 3 Il nous a paru intéressant de questionner le positionnement pédagogique des partenaires tandem qui doivent assumer chacun à leur tour un rôle d'expert relatif qui n'est pas celui du professeur. Cette expertise est relative pour deux raisons. Tout d'abord, le fait d'être locuteur natif (LN) (et nous utilisons cette expression par commodité uniquement, avec toutes les réserves émises par Claire Kramsch, 2012) relève d'une expertise sociale et non d'une expertise professionnelle. L'expertise du LN est donc relative au degré de maîtrise linguistique, culturelle et conceptuelle qu'il possède de sa propre langue. D'autre part, parce que le principe de réciprocité du tandem inverse les rôles de novice et d'expert dans l'interaction, cette expertise est non pérenne. La posture induite est donc tout autant celle de partenaires à égalité travaillant en collaboration. Ceci est important pour poser les hypothèses de travail.

## Cadre théorique

- 4 En ce qui concerne le cadre théorique, cette recherche s'inscrit dans l'interactionnisme et la théorie socioculturelle de la communication (Vygotski, 1981 ; Lantolf, 2000 ; Swain, 2000 ; Léontiev, 1981 ; Wertsch, 1985). L'échange tandem, en tant que pratique intersubjective, est co-construit par les partenaires en fonction de leur personnalité, de leur vécu et de leur motivation. Cette recherche fait également appel à la théorie socioconstructiviste de l'apprentissage (Vygotski, 1961) et au concept d'étayage (Bruner, 1983) qui paraissent particulièrement bien rendre compte des interactions en tandem. Elle doit également à la théorie de l'activité, dans la poursuite des travaux de Léontiev (1981), qui postule que « *la nature de l'interaction dyadique dépend étroitement des objectifs des participants, et de l'existence ou non de buts communs partagés entre ces derniers* » (Storch, 2004 : 457). Les différents corpus obtenus offrent ainsi de multiples angles d'analyse. Celui que nous souhaitons présenter a essentiellement trait à la rétroaction corrective (RC) et à la reprise des participants (*uptake*).

## Concepts utiles

### *Rétroaction corrective*

- 5 En ce qui concerne les travaux sur la rétroaction corrective (RC), notre expérimentation s'appuie dans un premier temps sur la typologie élaborée par Lyster & Ranta en 1997.

Cette typologie a depuis évolué avec une première simplification en 1998 et une évolution importante en particulier pour la rétroaction corrective orale (Lyster et Sato, 2010 ; Lyster, Sato & Sato, 2013).

- 6 Ainsi les 6 types définis en 1997 - la correction explicite (*explicit correction*), la reformulation explicite (*recast*), la demande de clarification (*clarification request*), l'indice métalinguistique (*metalinguistic clues*), l'incitation (*elicitation*), la répétition (*repetition*) - sont regroupés dans trois types de procédés en 1998 : la correction implicite, la correction explicite et la négociation sur la forme. En 2006, la typologie évolue avec un découpage entre correction explicite, reformulation (*recast*) et signalements (ces derniers étant des signaux donnés à l'élève). Enfin, en 2013, les types de RC orale apparaissent sous deux grandes étiquettes signalements et reformulations sur un continuum allant de l'implicite à l'explicite. On parvient donc à une synthèse très cohérente de ces différentes étapes.
- 7 Il est à noter que ces recherches dans le domaine portent essentiellement sur la RC professeur/élève dans le contexte de la classe ou en situation d'interaction dyadique. Des travaux plus récents apparaissent sur la RC entre élèves (*peer corrective feedback*) où l'on s'aperçoit qu'elle est efficace pour l'apprentissage de la L2 (cf. Lyster, 2013). Dans le cas de l'interaction entre pairs on rencontre le même type de problème que Hattie et Timberley selon qui : « *feedback and instruction are intertwined in ways that transform the process into new instruction rather than informing the learner only about correctness* » (in Lyster et al. 2013 : 14).
- 8 En effet, il est difficile de séparer ce qui relève de la RC de ce qui relève ici de la conversation, voire de l'instruction. D'où la nécessité d'adapter la grille d'analyse au corpus tandem. La grille finale est donc hybride, - issue des données mais néanmoins largement inspirée des typologies existantes.

### **Reprise par l'apprenant (RPA)**

- 9 En ce qui concerne la reprise par l'apprenant nous nous sommes d'abord inspiré des travaux de Lyster (2006) sur les types de réparation (*repairs*). Différents types de réparations en relation avec la rétroaction corrective et la reprise par l'apprenant sont proposés par Lyster & Ranta (1997) et Lyster & Mori (2006). Ainsi ces chercheurs font-ils le lien d'une part entre la rétroaction de type correction explicite ou reformulation (où la forme correcte est donnée à l'apprenant) et les énoncés qui nécessitent réparation par répétition ou incorporation (*utterances in need of repair*) et, d'autre part, entre les signalements (soit les signaux d'erreurs sans correction explicite ni reformulation explicite) et les auto- ou hétéro-réparations (*utterances with repairs*). L'autoréparation requérant un engagement plus fort de la part de l'apprenant (Lyster & Mori, 2006 : 273).
- 10 La recherche de Varonis & Gass (1985) sur l'interaction entre pairs s'avère également utile au contexte tandem : en effet, la différence des tours de parole dans l'interaction en fonction des interlocuteurs est attribuée à deux facteurs : le niveau de confort de l'apprenant (*learner's comfort level*) et la nature collaborative de l'interaction entre pairs (*collaborative nature of peer interaction*) (Lyster & al., 2013 : 28). Gass & Varonis interprètent en particulier cette différence à la perception par les interactants de leur incompétence partagée (*shared incompetence*) « *which provided them with a comfort zone in which they collaboratively worked on linguistic issues* » (op. cité : 84). Sato & Lyster (2007) ont également montré que le fait d'interagir avec un LN faisait que le LNN ressentait que son anglais était « défaillant » alors que l'interlocuteur était perçu comme « locuteur parfait », ce qui corrobore les travaux de Derivry Plard (2003) montrant par exemple que les résultats des

cours pour adultes prodigués par des LNN sont meilleurs que ceux prodigués par des LN. D'autre part, les apprenants en situation d'interaction entre pairs pensaient qu'ils avaient plus de temps pour réfléchir et pouvaient mieux tester leurs hypothèses linguistiques (Swain, Brooks & Tocalli-Beller, 2002 ; Gass & al., 2005).

- 11 Dans le cas de tandem, l'interaction est à la fois entre pairs et de LN à LNN, ce qui implique que les deux effets mentionnés ci-dessus ne peuvent être invoqués tels quels. En ce qui concerne le premier, la situation réversible de tandem induit que l'interaction n'est pas toujours déséquilibrée dans le même sens et donc, que l'effet « locuteur parfait » doit être relativisé. Quant au second, on peut penser que le principe d'entraide réciproque lié à l'interaction entre pairs aura tendance à favoriser la réflexion et les tentatives linguistiques.

## Question de recherche et hypothèses

- 12 La question de recherche est la suivante : Y a-t-il un positionnement pédagogique spécifique aux partenaires tandem ?
- 13 Hypothèse 1 : le tandem en tant que pratique sociale située d'apprentissage des langues induit un positionnement pédagogique complexe de la part des apprenants, différent d'une dyade à l'autre.
- 14 Hypothèse 2 : Ce positionnement diffère de celui de professionnels de l'enseignement : il est davantage focalisé sur la fonction communicative au sens large que réduit au domaine purement linguistique.
- 15 Hypothèse 3 : le positionnement pédagogique des partenaires tandem est un positionnement souple (relation amicale) qui privilégie la conversation et la relation à l'autre.

## Protocole

### Corpus

- 16 Le projet Sitaf mené par Céline Horgues et Sylwia Scheuer, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, a permis de constituer un corpus vidéo de 30h au total selon le protocole décrit ci-après.

### Protocole

- 17 Un recrutement d'étudiants francophones de l'Université Sorbonne Nouvelle et d'étudiants anglophones en échange universitaire à Paris a été organisé. Ces derniers ont été appariés en 45 paires tandems qui s'engageaient à se rencontrer pour échanger dans les deux langues au moins une fois par semaine sur une période de quatre mois. Les participants pouvaient choisir entre l'option loisirs qui impliquait des rencontres uniquement sur leur temps libre ou l'option UE, qui leur permettait de suivre un enseignement en plus des rencontres. 25 paires ont été volontaires pour participer à l'expérimentation Sitaf qui s'est déroulée en deux temps pour permettre une étude longitudinale.

- 18 Dès le début du projet les dyades tandem ont été convoquées pour participer à des interactions orales enregistrées en studio qui constituent le pré-test. Puis après quatre mois, les paires ont de nouveau été enregistrées lors d'activités similaires. Seules 21 dyades ont participé aux deux sessions expérimentales et constituent donc le corpus Sitaf qui représente 30h de parole sous forme de données vidéo et audio. Les enregistrements se sont déroulés en studio pour permettre une capture sonore de grande qualité grâce à deux micros. Les participants ont été filmés par trois caméras, une braquée sur chacun d'eux pour saisir les gestes et une troisième caméra qui cadrerait la scène entière avec les deux étudiants pour saisir l'interaction dans sa globalité.
- 19 Trois types de tâche ont été réalisés par les participants :
- Une tâche de déficit d'information (*information gap*, Ellis, 2003) : faire un récit d'un épisode survenu pendant des vacances. Le narrateur devait insérer trois mensonges à son récit et il appartenait au second participant de chercher à les découvrir.
  - Une tâche d'opinion (*opinion gap*, Ellis, 2003) : un sujet d'opinion était proposé aux participants qui devaient débattre puis décider de leur niveau d'accord sur une échelle allant de 1 à 10.
  - Une tâche de lecture : le participant allophone devait lire deux fois un texte. Lors de la première lecture, le participant natif proposait des corrections.
- 20 À la suite de la seconde session d'enregistrements, nous avons interviewé les 42 participants individuellement afin de connaître leur vécu de l'expérience de tandem.

#### Questions posées pendant l'entretien

Ces questions ont été posées oralement aux paires et les réponses enregistrées sur dictaphone :

- A. Avez-vous corrigé votre partenaire lorsqu'il s'exprimait en L2 ? Si oui, comment l'avez-vous corrigé ? Qu'avez-vous corrigé ? À quel moment ? Étiez-vous gêné de le corriger ?
  - B. Votre partenaire vous a-t-il corrigé(e) lorsque vous vous exprimiez en L2 ? Si oui, comment vous a-t-il corrigé ? Qu'a-t-il corrigé ? À quel moment ? Étiez-vous gêné d'être corrigé ?
  - C. Faites-vous une différence entre la correction effectuée par le partenaire tandem et celle effectuée par un professeur en classe ?
- 21 L'analyse qui suit est faite sur les binômes non détachés en accord avec notre cadre théorique de la théorie socio-culturelle : l'échange tandem est situé, car le positionnement didactique de chaque partenaire dans l'échange tandem est co-construit dans l'intersubjectivité. Chaque partenaire tient compte de l'attitude de l'autre pour se positionner. Et l'attitude de correcteur qui en découle varie également selon les positionnements respectifs.

## Analyse

### Positionnement global par rapport à la rétroaction corrective

- 22 Le codage des réponses pour la correction effectuée comme pour la correction reçue a été établi à partir des données. Un positionnement global d'après la perception négative ou positive de la RC a d'abord permis de situer chaque partenaire tandem d'un côté de la médiane, soit vers + l'infini, soit vers - l'infini.

23 Ensuite nous avons fait émerger des énoncés une grille de lecture (théorie ancrée) permettant d'affiner ce positionnement et de placer les partenaires tandem sur le continuum de la correction.

24 La correction effectuée a été codée de la manière suivante :

25 **Le sentiment vis-à-vis de la correction effectuée est**

**Plaisant** : le participant aime corriger. Cela permet de légitimer sa participation. Il une âme d'enseignant (plaisir d'enseigner, de voir l'autre apprendre).

A03 : « *I was happy* ».

F05 : « *moi je suis pas gênée quand je corrige parce que j'aime beaucoup euh apprendre des choses aux gens* ».

**Déplaisant** : le participant n'aime pas corriger.

A09 : « *it's not like the most comfortable thing* ».

26 **La correction effectuée est ressentie comme**

**Utile** : le participant a l'impression que la correction est utile pour son partenaire, qu'il fait des progrès (et qu'il remplit donc son rôle).

A03 : « *I felt you know like I was at least helping her in some way* ».

F05 : « *moi je suis pas gênée quand je corrige parce que j'aime beaucoup euh apprendre des choses aux gens, leur expliquer donc (...) donc peut-être que plus tard j'aimerais, je suis pas sûre, mais peut-être me diriger vers l'enseignement parce que justement j'aime bien quand quelqu'un comprend pas, essayer de lui expliquer et lui faire réviser* ».

**Inutile** : le niveau du partenaire ne nécessite pas de correction ou bien la compréhension est jugée satisfaisante donc la correction n'est pas utile (focus sur le sens).

A10 : « *I don't really like to correct her also because I feel I can understand everything she said* ».

27 **Le cadrage est ressenti comme**

**Facilitateur** : la correction est préconisée dans le cadrage initial. La correction fait partie de l'activité, elle est prévue au contrat, le cadrage est protecteur. Les participants acceptent de corriger car ils seront corrigés en retour. C'est le principe de réciprocité incluant l'inter-corrrection.

F20 : « *ben moi je lui ai dit tout de suite, dès le début comme quoi, enfin moi, ça me gênait pas qu'elle me corrige, que ben, on était là pour ça* ».

**Gênant** : la correction est perçue comme une intervention qui réduit / détruit / ne favorise pas la confiance de l'apprenant. C'est le fait d'interrompre le partenaire qui est vu comme une intervention « agressive ». Plus le niveau du partenaire est faible, plus les interventions sont vues comme déstabilisantes. La correction réduit la fluidité du discours, elle est perçue plutôt comme une gêne dans la conversation. Le cadrage est destructeur.

F01 : « *il y a tellement de fautes, je, je peux pas tout corriger, la pauvre, elle va craquer* ».

28 **Le statut de pair est ressenti comme**

**Facilitateur** : statut symétrique, même âge. Le regard est bienveillant et amical car il y réciprocité. L'habitude est prise.

F08 : « *on apprend chacune la langue je trouve ça normal de se corriger* ».

**Gênant** : les participants ne maîtrisent pas le rôle de correcteur par manque d'habitude. Ce manque d'habitude est lié à leur histoire (statut d'élève puis d'étudiant) ainsi qu'aux conventions socio-culturelles qui prescrivent de corriger l'autre, le pair. La correction est perçue comme de l'arrogance. Il manque aux participants la compétence méthodologique.

F10 : « *ça m'embêtait, enfin, ça m'embêtait un petit peu dans le sens où, où dans le sens où comme* ».

*on était dans une relation de partage, j'avais pas envie de non plus, de, j'avais pas envie de jouer à la prof, dire non ça c'est pas bien ».*

29 **La posture de correcteur est ressentie comme**

**Facilitatrice** : le participant se positionne en tant qu'expert relatif. Le rôle de correcteur le légitime dans sa participation compte-tenu de son propre niveau en LV2 qui requiert beaucoup de correction. Corriger permet de maintenir la face (Goffman, 1972) ou de se valoriser.

A03 : *« I felt you know like I was at least helping her in some way because I always had the feeling that I was obviously getting more out of our meetings because my French is not that, well my French is not as good as her English so obviously you know I think she had a lot more to say to me than I had to say to her ».*

**Gênante** : les participants ont du mal à endosser le rôle de correcteur. Les participants se trouvent illégitimes à corriger par manque de compétence (linguistique) dans leur langue maternelle. La correction relèverait d'un travail de spécialiste (en langue ? linguiste ?).

F03 : *« j'étais pas très sûre de moi surtout quand elle venait avec ses propres questions de grammaire et de enfin, des choses comme ça, j'avais un peu de mal, j'étais pas sûre de moi ».*

30 **La relation amicale est ressentie comme**

**Facilitatrice** : les participants ont une relation amicale et la correction est donc perçue comme bienveillante. C'est le côté informel de l'activité qui prévaut et il s'agit d'aider son partenaire.

F16 : *« on apprend à se connaître en même temps donc c'est un peu plus, beaucoup plus convivial ».*

**Gênante** : en raison des liens d'amitié qui se créent, c'est le côté informel de la conversation qui prend le dessus, le cadrage de l'activité est évacué, seule la relation amicale reste.

A15 : *« we were just trying to be friends and not so much teach each other the language ».*

31 La correction reçue a été codée de la manière suivante :

32 **Le sentiment vis-à-vis de la correction reçue est**

**Plaisant** : le participant aime être corrigé. Il met en avant le plaisir d'apprendre et de savoir. Il a de la reconnaissance.

A14 : *« I was happy about it ».*

**Déplaisant** : le participant n'aime pas être corrigé. Il considère la correction comme intrusive.

A01 : *« I don't really like (...) I mean it's kind of an uncontrolled situation ».*

A04 : *« it does feel a bit err a bit harsh ».*

33 **La correction reçue est ressentie comme**

**Utile** : le participant a l'impression que la correction lui est utile, qu'il fait des progrès.

F12 : *« I mean it was, it was great to be corrected. I mean. That's the only way you gonna learn really ».*

F15 : *« ça me servait ».*

**Inutile** : le participant considère la correction comme peu efficace, il ne retient pas.

F09 : *« moi j'ai besoin de vraiment répéter pour apprendre par cœur que ça soit écrit, là c'est l'oral, on oublie un peu ce qu'on dit, enfin comme on dit les écrits restent et les conversations, les mots s'en vont ».*

34 **Le cadrage est ressenti comme**

**Facilitateur** : la correction est préconisée dans le cadrage initial du tandem, elle fait partie de l'activité, elle est prévue au contrat, le cadrage est protecteur. Les participants acceptent d'être corrigés comme ils corrigent en retour. C'est le principe de réciprocité incluant l'inter-correction.

F12 : « *le but du tandem c'est un peu que ben on parle avec quelqu'un qui est anglophone donc (...) si elle peut pas nous corriger, je vois pas l'utilité* ».

F05 : « *c'est parce que elle a envie d'apprendre le français, j'ai envie d'apprendre l'anglais donc en fait on s'entre-aide* ».

**Gênant** : la correction est perçue comme une intervention qui réduit / détruit / ne favorise pas la confiance de l'apprenant. C'est le fait d'être interrompu qui est vu comme une intervention « agressive » si l'on se sent un peu faible. La correction réduit la fluidité du discours, elle est perçue plutôt comme une gêne dans la conversation.

A01 : « *when people are kind of correcting you, you feel kind of, your confidence levels are going down and down* ».

### 35 **Le statut de pair est ressenti comme**

**Facilitateur** : du fait du statut identique, du même âge, le regard est bienveillant et amical, la correction est reçue de manière positive.

F03 : « *avec M. enfin, c'est plus facile d'aborder les, les erreurs et tout ça, enfin ça vient naturellement et on fait des blagues, c'est plus, c'est plus sympa je trouve d'apprendre avec un natif qui a mon âge et tout ça* ».

**Gênant** : Statut symétrique, même âge. Le LNN a du mal à accepter la correction du pair du fait de l'égalité présupposée.

(Aucun participant n'a mentionné cet aspect.)

### 36 **La posture d'apprenant est ressentie comme**

**Facilitatrice** : le participant se positionne en tant qu'apprenant dans l'échange intersubjectif et il reconnaît le rôle de correcteur de l'autre et sa compétence.

F09 : « *je voulais qu'il le fasse le plus souvent possible, enfin je le prenais pas mal du tout, justement ça montrait qu'il était attentif à, à ce que je disais et puis que il, il accomplissait son rôle* ».

**Gênante** : le participant considère que Le LN n'a pas véritablement les compétences linguistique ou méthodologique pour le corriger ; le LNN perçoit la correction comme intrusive. Il se sent perdre la face.

A01 : « *(she was) over explaining things because she thought I didn't understand but I actually did* ».

### 37 **La relation amicale est ressentie comme**

**Facilitatrice** : les participants ont une relation amicale et la correction est donc perçue comme bienveillante. C'est le côté informel de l'activité qui prévaut et il s'agit de recevoir de l'aide de son partenaire.

A16 : « *C : Did you feel embarrassed when she corrected you? A12 : No, actually, we're friends, more than anything* ».

**Gênante** : en raison des liens d'amitié qui se créent, c'est le côté informel de la conversation qui prend le dessus, le cadrage de l'activité est évacué, seule la relation amicale reste, les participants ne pensent plus à se corriger.

A15 : « *the more we met the more it felt like it seemed we were just trying to be friends and not so much teach each other the language* ».

- 38 Les figures 1 et 2 ci-dessous présentent le récapitulatif des réponses. On voit clairement que la correction reçue est presque unanimement appréciée alors que la correction effectuée (corriger l'autre) est moins consensuelle :

Figure 1 – Positionnement des partenaires Tandem par rapport à la correction effectuée

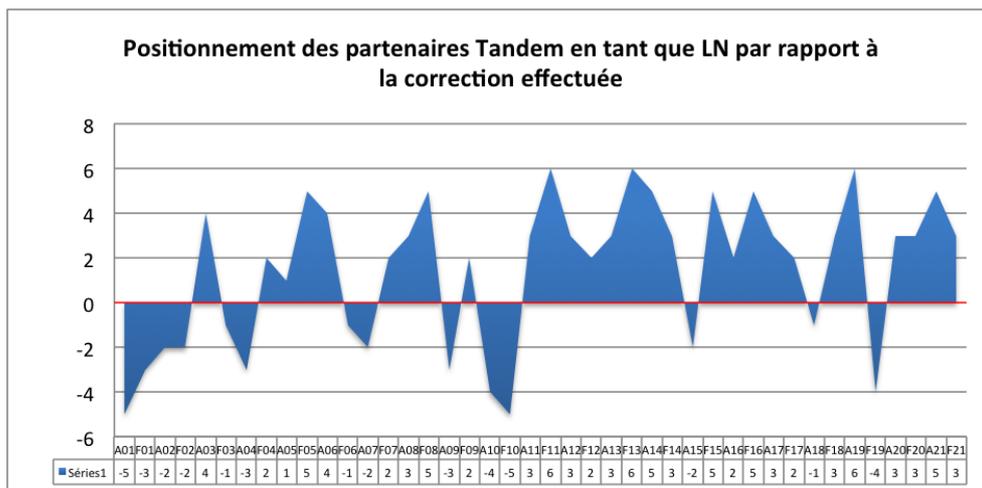
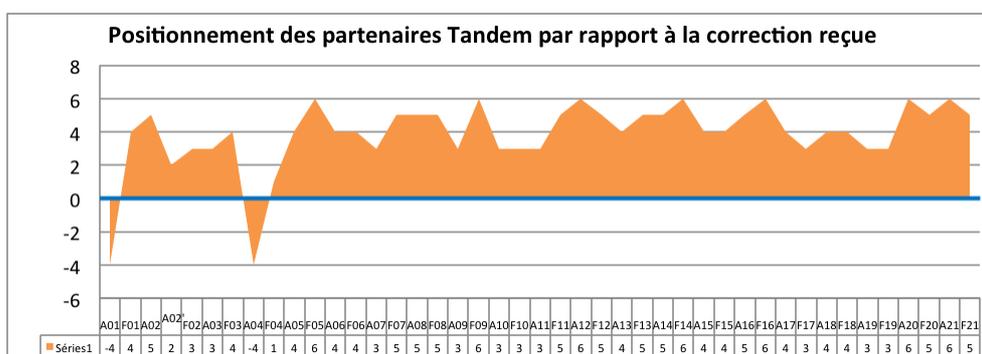


Figure 2 – Positionnement des partenaires Tandem par rapport à la correction reçue



## Résultats partiels

- 39 Nous nous proposons ici d'explorer ce positionnement à travers quelques extraits significatifs qui portent sur la correction effectuée et la correction reçue de la dyade A09-F09 (A09 est anglophone et F09 est francophone).

### Dans les échanges en anglais

#### Positionnement pédagogique de A09 en tant que LN

- 40 A09 indique lors des entretiens qu'il ne corrige pas : il se positionne à -3 sur le schéma de la correction effectuée (Figure 1), mais dans les interactions, il fait souvent des demandes de clarification sous forme de signalements (Lyster & Ranta, 2013). Pour lui, il s'agit davantage de négocier du sens que de reprendre une erreur.

#### Extrait 1

A09 : (...) in general if, if I could understand I didn't correct her but if there was something that seemed to me like a glaring error then I would say something but err only when it was something that surprised me or that stood out to me.

- 41 Il est donc attaché à la poursuite de la communication (*focus sur le sens*) plutôt qu'à la précision (*focus sur la forme*) (Ellis, 2003 ; Dörnyei, 2009). A09 dit qu'il ne corrige que s'il est vraiment surpris. Il n'a pas conscience de corriger quand il demande une clarification ou quand il propose une reformulation, car dans l'entretien à la question concernant le moment de la correction il dit « *I would just ah yes wait till she finishes her sentence (...) and I'd try to encourage her.* »
- 42 Il choisit clairement l'encouragement de sa partenaire. Le positionnement de A09 semble étroitement lié à celui d'apprenant de F09 qui, lorsqu'elle parle en L2 a tendance à se dévaloriser : « *Sorry, excuse me, I know my English is not very good.* »
- 43 A09 doit s'adapter à sa partenaire qui, elle, est en demande de rétroaction : « *She would look at me maybe err like with a questioning face and so it was interpreted as 'ok yes, that was right' or 'no, that wasn't right' err yeah.* »
- 44 On peut aussi supposer que la gentillesse d'A09 est une manière de s'adapter au ton d'excuse de sa partenaire : « *I tried to do it like as politely as possible I guess!* »
- 45 La RC est perçue par A09 comme peu efficace pour la prononciation : « *I think it was hard for her to remember them.* ». L'extrait 2 suivant montre un exemple de correction sur un aspect phonologique et une non-correction lexicale (erreur sur la préposition). Ce choix conduit à une non-compréhension d'un élément important du message puisqu'il s'agit d'un des « mensonges » à deviner.

#### Extrait 2

1. F09 : ok when I was studying my.... international trade diploma, erm I went in err LatviA
2. A09 : you went where?
3. F09 : In LatviA, LatVla
4. A09 : Oh LATvia, ok
5. F09 : Yeah sorry for my accent
6. A09 : No it's ok
7. F09 : And I went two and a half months in in Latvia
8. A09 : to where?
9. F09 : ss excuse me?
10. A09 : where did you go in Latvia?
11. F09 : In Riga the the Capital
12. A09 : oh ok

- 46 Latvia fait l'objet d'une reformulation explicite mais l'erreur sur « in » (ligne 7) n'est pas relevée, ce qui conduit à une mauvaise interprétation de « *two and half months* » le « *two* » étant interprété comme « *to* » par le partenaire anglophone qui confond ainsi durée et destination.
- 47 La fin de l'entretien corrobore cette analyse lorsque que A09 indique qu'il pensait que F09 indiquait une destination :

#### Extrait 3

- F09 : Do you remember I said two months and a half  
 A09 : Oh I thought it was the location, I didn't understand you, ok.

F09 : Ah sorry!

- 48 Les difficultés de F09 conduisent sans doute A09 à se focaliser essentiellement sur la recherche du sens et à ne corriger que ce qui crée une rupture de la communication. Mais en agissant ainsi, d'autres difficultés surgissent qui conduisent à des incompréhensions.

### Positionnement pédagogique de F09 en tant que LNN

- 49 F09 se positionne clairement en tant qu'apprenante effectuant des demandes de correction : son positionnement est très élevé, situé à +6 dans le tableau de la correction reçue (Figure 2). Et elle ressent une certaine frustration de ne pas être assez corrigée linguistiquement :

Ben moi des fois, je lui demandais, je lui disais 'ben dis-moi parce que tu me dis pas assez, n'hésite pas, je suis sûre que je fais plein d'erreurs et, je suis sûre que tu me le dis pas' et donc il le faisait pas forcément parce que euh sinon il aurait été sans cesse en train de me reprendre je pense (F09).

- 50 F09 est consciente des choix pédagogiques opérés par son partenaire : s'il accentuait la correction linguistique, ce serait au détriment de la conversation. Elle est capable de se mettre à sa place. Son objectif affiché est l'apprentissage ce qui nous permet de comprendre son activité durant les conversations : « *enfin si je comprenais pas, je voulais absolument comprendre* », « *oh mais ce mot-là comment tu le dirais en anglais ?* »
- 51 Son sentiment est clairement positif par rapport à la correction reçue qu'elle considère comme un dû :

Ben justement, j'étais contente, je voulais qu'il le fasse le plus souvent possible, enfin je le prenais pas mal du tout, justement ça montrait qu'il était attentif à, à ce que je disais et puis qu'il, il accomplissait son rôle.

- 52 Elle met aussi en regard la correction par un professeur plus « directe » par rapport à celle de son partenaire « *on est tout de suite fixé quand c'est un professeur (...) on voit directement ce qui va et ce qui ne va pas* ». Elle relève l'importance qu'elle accorde à l'écrit pour fixer les apprentissages mais qui selon elle n'est pas approprié pour le tandem : « *enfin ça aurait été triste d'avoir une trace écrite de, de tout avec, avec l'étudiant étranger* ».

## Dans les échanges en français

### Positionnement de F09 en tant que LN

- 53 Le tandem A09-F09 semble corroborer cette hypothèse d'un positionnement complexe dû à l'interrelation des partenaires.
- 54 F09 dit :

oui je le corrigeais mais en fait c'était assez naturel, enfin c'était euh, c'est vrai que je m'en rendais pas compte, c'est, c'était juste quand j'entendais une erreur euh je lui disais 'bon ben faut prononcer de telle ou telle façon' mais en général il avait un plutôt bon accent français et, enfin mais oui je le corrigeais si je le comprenais pas par exemple mais je me disais pas faut à tout prix que je le corrige enfin, c'était assez, comme si je parlais avec des amis.

- 55 Ici on voit bien que F09 a du mal à se placer en position claire d'experte, se situant à +2 seulement sur le tableau de la correction effectuée (Figure 1). Elle semble vouloir assumer un rôle de faible correcteur, en raison de plusieurs facteurs : le niveau de son partenaire, le contexte tandem, la relation amicale.
- 56 En même temps, elle se positionne en tant que fournisseur de rétroaction positive puisqu'elle a voulu enrichir l'input par le biais de fiches écrites, pratique qui correspond à sa conception de l'apprentissage :

#### Extrait 4

Chercheur : et en fait, ces fiches c'est vous qui les avez faites ou vous les avez trouvées

F09 : oui, c'est moi, non, non c'est moi qui les ai faites, en fait j'ai été chercher ben sur internet des expressions populaires et c'est, j'ai constitué les fiches et je lui ai dit aussi tu peux ouvrir un dictionnaire là où il y a les pages roses et puis il y a plein d'expressions euh populaires et donc voilà ou quand j'en disais une ou quand j'employais des mots je lui disais 'ah ben tiens, ça j'ai oublié de te le dire mais maintenant que je te le dis ben voilà ça c'est très populaire dans la langue française.

#### Positionnement didactique de A09 en tant que LNN

- 57 Ce positionnement de F09 est aussi certainement la conséquence de la nature des relations avec son partenaire A09 qui voit l'intérêt de la correction (+3, figure 2) mais qui instinctivement préfère laisser se dérouler la conversation :

#### Extrait 5

A09 : I think I have an instinctual reaction where I don't like being corrected but I have like an intellectual reaction where I do like being corrected because I want to learn so it's kind of like, at first it's like oh no, no, I made, I made a mistake but then it's like oh I'll try to remember this is good.

- 58 Sa participation au dispositif tandem est motivée par son désir d'apprendre mais il envisage cet apprentissage comme non scolaire.

## Conclusion et Perspectives

- 59 L'étude de cette dyade montre que le positionnement pédagogique est repérable chez les deux partenaires tandem, et qu'il apparaît co-construit selon la théorie supra mais différent d'un partenaire à l'autre. Le positionnement des deux partenaires semble également focalisé sur la fonction communicative au sens large avec un certain nombre d'erreurs syntaxiques ou morphosyntaxiques simplement ignorées. Ce qui n'interdit pas des corrections explicites précises avec retours métalinguistiques éventuels.
- 60 Le positionnement de F09 serait à situer vers une prise en charge plus professionnelle (rédaction de fiches, rétroaction positive) qui émane non d'une expérience d'enseignement ou d'une formation professionnelle mais d'une représentation d'apprenant.
- 61 On constate également que la relation amicale est nettement privilégiée. Le positionnement pédagogique de A09 s'inscrit dans une posture d'encouragement et dans une attitude patiente et bienveillante.

- 62 Pour résumer, l'analyse de la paire A09-F09 permet de formuler quelques principes de fonctionnement des paires tandem à savoir, une tendance générale à préférer être corrigé que corriger soi-même. Le caractère éminemment subjectif de la relation entre pairs laisse augurer, si la même analyse est poursuivie pour chacune des dyades, d'un positionnement varié sur le continuum défini au départ entre la prise en charge zéro et la prise en charge maximum de la rétroaction corrective lorsqu'on est en position d'expert relatif. On peut néanmoins d'ores et déjà considérer que le curseur sera moins poussé vers la prise en charge maximum que s'il s'agissait d'experts de type professionnel (enseignant de langue).
- 63 Il convient donc de poursuivre la recherche sur le positionnement didactique des partenaires tandem de deux manières : d'abord interne puis externe.
- 64 Sur le plan interne, il faudra analyser les enregistrements et les types de correction d'erreur utilisés par les partenaires (Lyster & Ranta, 1998) en relation avec les entretiens effectués sur le sujet ; sur le plan externe, on pourra étendre la recherche à une comparaison de posture entre les pratiques correctives effectives dans les dyades, les pratiques professorales en classe, et, dans le domaine de l'acquisition, les pratiques parentales à la maison.
- 

## BIBLIOGRAPHIE

Brammerts, H. (2006). « Lernen im Tandem - auch auf Distanz ». In Jung, Udo O.H. (ed.), *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. In Zusammenarbeit mit Heidrun Jung. 4., vollst. neu bearb. Aufl., Frankfurt, etc. : Lang, pp. 304-308.

Brammerts, H. (2003). « Autonomous language learning in tandem: the development of a concept ». In Lewis & Walker (eds.), *Autonomous language learning in tandem*. Sheffield, UK : Academy Electronic Publications, pp. 27-36.

Brammerts, H. (1992). « Gerät für das Sprachenlernen im Tandem ». In Rosanelli (ed.), *Lingue in Tandem. Autonomie und Spracherwerb*. Merano/Meran : Alpha & Beta, pp. 341-353.

Brammerts, H. & Calvert, M. (2003). « Learning by communicating in tandem ». In Lewis & Walker (eds.), *Autonomous language learning in tandem*. Sheffield, UK : Academy Electronic Publications, pp. 45-59.

Brammerts, H. (1993). « Sprachenlernen im Tandem ». In Fachverband Moderne Fremdsprachen (FMF) (ed.), *Fremdsprachen für die Zukunft - Nachbarsprachen und Mehrsprachigkeit. Beiträge zum Bundeskongress in Freiburg (1992) des Fachverbandes Moderne Fremdsprachen*. Saarbrücken, DE : Universität des Saarlandes, pp. 121-132.

Brammerts, H., Calvert, M. & Kleppin, K. (2003). « Aims and approaches in individual learner counselling ». In Lewis & Walker (eds.), *Autonomous language learning in tandem*. Sheffield, UK : Academy Electronic Publications, pp. 105-114.

Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.

- Derivry-Plard, M. (2003). *Les enseignants d'anglais 'natifs' et non-natifs. Concurrence ou complémentarité de deux légitimités*. Thèse de doctorat. Université Paris 3 – Sorbonne Nouvelle.
- Gass, S. (2005). « Input and interaction ». In Doughty & Long (eds) *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford : Blackwell.
- Gass, S. M. & Selinker, L. (2001). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Routledge, Taylor and Francis Group.
- Gass, S & Varonis, E. (1989). « Incorporating Repairs in Nonnative Discourse ». In Eisenstein, M. (ed). *The Dynamic Interlanguage: Empirical Studies in Second Language Variation*. New York : Plenum Press.
- Helmling, B. (2003). « Group work with peers: pairs advise pairs ». In Lewis & Walker (eds.), *Autonomous language learning in tandem*. Sheffield, UK : Academy Electronic Publications, pp. 145-155.
- Helmling, B. (éd.) (2002). *L'apprentissage autonome des langues en tandem*. Avec la coop. de Helmut Brammerts, Karin Kleppin, Iva Cintrat, Erik Otto. Paris : Editions Didier.
- Herfurth, H. E. (1993). *Möglichkeiten und Grenzen des Fremdspracherwerbs in Begegnungssituationen. Zu einer Didaktik des Fremdsprachenlernens im Tandem*. München : Iudicium.
- Holec, H. (éd.) (1988). *Autonomy and self-directed learning: present fields of application / Autonomie et apprentissage autodirigé : terrains d'application actuels* (Conseil de l'Europe. Projet n°12). Strasbourg : Council for Cultural Cooperation / Conseil de la coopération culturelle.
- Holec, H. (1981). « À propos de l'autonomie : quelques éléments de réflexion ». *Etudes de Linguistique Appliquée*, vol. 41, pp. 7-23.
- Holec, H. (1979). *Autonomy and foreign language learning*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. [Republié en 1981, Oxford : Pergamon.]
- Kramsch, C. (2012). « Le locuteur natif dans l'enseignement des langues en contexte mondialisé ». Conférence plénière, Colloque Acedle *Apprendre les langues autrement*, Nantes, 7-9 juin 2012.
- Little, D. (2003). « Tandem language learning and learner autonomy ». In Lewis & Walker (eds.), *Autonomous language learning in tandem*. Sheffield, UK : Academy Electronic Publications, pp. 37-44.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). « Corrective feedback and learner uptake ». *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 19 n°1, pp. 37-66. doi:10.1017/S0272263197001034.
- Lyster, R. (1998). « Recasts, repetition, and ambiguity in L2 classroom discourse ». *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 20, pp. 51-81.
- Lyster, R. & Mori, H. (2006) « Learner uptake and repair: Interactional Feedback and Instructional Counterbalance ». *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 28, pp. 269-300.
- Lyster, R., Sato, K. & Sato, M. (2013). « Oral corrective feedback in second language classrooms ». *Language Teaching*, vol. 46, pp. 1-40.
- Macaire, Dominique. (2004). « Du tandem au Tele-Tandem. Nouveaux apprentissages, nouveaux outils, nouveaux rôles ». [en ligne] <http://www.tele-tandem.org/doclies/macaire-iufm/macaire-iufm1.html>.
- Müller, M., Schneider, G. & Wertenschlag, L. (1988). « Apprentissage autodirigé en tandem à l'Université ». In Holec, H. (ed.), *Autonomy and Self-Directed Learning: Present Fields of Application*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, pp. 65-76.

- Pelz, M. (éd.). (1995). *Tandem in der Lehrerbildung, Tandem und grenzüberschreitende Projekte. Dokumentation der 5. Internationalen Tandem-Tage 1994 in Freiburg i. Br.* Frankfurt/Main : IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Reymond, C. (2003). « eTandem : l'apprentissage des langues en binôme ». *New Standpoints* vol. 15, pp. 28-29.
- Reymond, C. (2001). « Tandem : remotivation et travail autonome de l'élève ». *Les Dossiers de l'ingénierie éducative* vol. 35. [en ligne, non disponible] <http://www.cndp.fr/DOSSIERSIE/35/pdf/01802111.pdf>.
- Reymond, C. & Tardieu, C. (eds.). (2001). *Guide Tandem pour l'apprentissage des langues en binôme dans le secondaire*. Rouen : Crdp de Haute-Normandie.
- Reymond, C. & Tardieu, C. (2000). « L'apprentissage des langues en tandem dans le secondaire. Applications et implications ». Communication pour le congrès Fiplv de Paris, juillet 2000.
- Storch, N. (2004). « Using Activity Theory to explain Differences in Patterns of Dyadic Interactions in an ESL Class ». *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 60, n°4, (March/Mars), pp. 457-480.
- Vygotsky, L. S. (1981). « The genesis of higher mental functions ». In Wertsch (ed.), *The concept of activity in soviet psychology*. Armonk, NY : M. E. Sharpe, pp. 144-188.
- Wolff, J. (1994). « Ein Tandem für jede Gelegenheit? Sprachlernen in verschiedenen Begegnungssituationen ». *Die neueren sprachen*, vol. 93? pp. 374-385.

## RÉSUMÉS

Cet article entend présenter les différents modes de rétroaction corrective utilisés par des partenaires de Tandems présentiels français-anglais lors d'une expérimentation menée auprès d'étudiants de la Sorbonne Nouvelle en 2013 et de comparer ces modes avec ceux utilisés par des professeurs de langue. En se référant à l'état de l'art sur le sujet comprenant la question de la rétroaction corrective implicite ou explicite et l'efficacité de ces différents modes (Lyster & Ranta, 1997), ou celle des indications positives ou négatives (Gass, 2005), ou encore du repérage (Schmidt, 1990, Ellis, 2003, Dörnyei, 2009), les auteurs se demanderont s'il existe un positionnement didactique similaire parmi les 21 dyades de leur corpus Tandem ou si ce positionnement diffère radicalement de celui des professeurs. Quel type d'erreurs corrigent-ils ? A quel moment et sous quelle forme ? Observe-t-on des différences liées aux divers contextes de scolarisation ? Dans une situation où la relation hiérarchique entre professeur et élève est remplacée par une relation symétrique fondée sur la réversibilité des rôles et la réciprocité, les étudiants prennent-ils des précautions spécifiques lorsqu'ils fournissent de la rétroaction corrective à leur partenaire ? Font-ils preuve d'une certaine expertise didactique ? Et cette expertise est-elle comparable à celle exercée par des professionnels des langues comme les professeurs ? Au final, cet article se propose de positionner les partenaires Tandem sur un continuum allant de la prise en charge zéro à la prise en charge maximale de la rétroaction corrective et espère ainsi intéresser les professionnels de l'enseignement des langues en général.

The paper aims to present the various modes of corrective feedback used by French-English face-to-face Tandem partners in an experiment led with students at Sorbonne Nouvelle in 2013 and to compare them with those used by language teachers. With reference to the existing literature on the topic including such issues as implicit or explicit corrective feedback and the efficiency of the different modes (Lyster & Ranta, 1997), positive and negative evidence (Gass, 2005), as well as

noticing (Schmidt, 1990, Ellis, 2003, Dörnyei, 2009), the authors will examine whether a similar didactic positioning can be found among the 20 pairs of tandem partners of the corpus, or if it is radically different from that of teachers. What types of errors do they correct, when and in what form? Can differences be observed due to their different schooling background? In a situation where the hierarchical relation between teacher and learner is replaced by a symmetric one based on role reversibility and reciprocity, are students using specific precautions when they provide corrective feedback? Do they show evidence of their didactic expertise and is it comparable to the corrective practices of language professionals such as teachers? The paper will eventually propose to position tandem partners on a continuum from a null to a full taking charge of the corrective feedback and may be of interest for language professionals in general.

## INDEX

**Mots-clés** : rétroaction corrective, apprentissage en tandem, corpus oral français-anglais, positionnement pédagogique

**Keywords** : corrective feedback, tandem learning, French-English oral corpus, pedagogical positioning

## AUTEURS

### PASCALE MANOÏLOV

Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3, France.

Pascale Manoïlov enseigne l'anglais à l'université Sorbonne Nouvelle-Paris 3, aux spécialistes d'autres disciplines (Lansad) et la didactique de l'anglais. Ses recherches au sein du laboratoire Prismes (EA 4398), portent sur les interactions orales entre pairs en situation d'apprentissage de l'anglais et plus particulièrement sur la maîtrise des compétences discursives en L2. Une partie de ses recherches porte également sur les modalités d'évaluation de l'interaction orale en LVE en milieu institutionnel. Depuis 2013, elle collabore au groupe de travail Cedre (Cycle des Evaluations Disciplinaires Réalisées sur Echantillon) au sein de la Direction de l'Évaluation, de La Prospective et de la Performance (Depp) du Ministère de l'Éducation Nationale.

Courriel : pascale.manoilov[at]univ-paris3.fr

Adresse : Prismes (EA4398), université Sorbonne Nouvelle-Paris 3, 5 rue de l'école de médecine 75006 Paris, France.

### CLAIRE TARDIEU

Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3, France.

Claire Tardieu est Professeur de didactique de l'anglais au laboratoire Prismes (EA4398) à l'université de la Sorbonne Nouvelle Paris3. Ses travaux portent principalement sur la terminologie didactique et l'évaluation en langues. Depuis 2002, elle collabore aux évaluations menées au sein de la Direction de l'Évaluation, de La Prospective et de la Performance (Depp) du Ministère de l'Éducation Nationale et, à ce titre, a participé à plusieurs projets européens (Dutch Grid, Ebafls, Cef-Estim). Elle a publié de nombreux articles et ouvrages dont le plus récent *Notions clés pour la didactique de l'anglais* est paru aux Presses de la Sorbonne Nouvelle en 2014.

Courriel : claire.tardieu[at]univ-paris3.fr

Toile : <http://www.univ-paris3.fr/mme-tardieu-garnier-claire-108913.kjsp?RH=ACCUEIL>

Adresse : Prismes (EA4398), université Sorbonne Nouvelle Paris3, 5 rue de l'école de médecine 75006 Paris, France.