



**HAL**  
open science

# La correction dans l'interaction entre apprenants d'une langue seconde

Sarré Cédric, Saghie Sharifzadeh

► **To cite this version:**

Sarré Cédric, Saghie Sharifzadeh. La correction dans l'interaction entre apprenants d'une langue seconde. Agnès Leroux; Sophie Raineri; Martine Sekali. La correction en langue(s), Linguistic Correction/Correctness, Presses Universitaires de Paris Nanterre, pp.65-90, 2020, 978-2-84016-370-1. hal-03829084

**HAL Id: hal-03829084**

**<https://hal.science/hal-03829084>**

Submitted on 5 Jan 2023

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## La correction dans l'interaction entre apprenants d'une langue seconde

Figures 1 et 2, et exemples 6, 7 et 8 téléchargeables dans l'archive suivante :

<https://drive.google.com/file/d/1vEu9Axy6IkEeAs0froBuezMr5-QYOomX/view?usp=sharing>

### Introduction

S'il est certain que le corps de connaissances portant sur l'apport des interactions en langue seconde (L2) dans l'enseignement-apprentissage des langues commence à s'accroître, le manque d'études portant sur les interactions apprenants-apprenants en L2 persiste. Ces études restent bien moins nombreuses que celles portant sur les interactions enseignant-apprenant ou locuteur natif-apprenant (Nassaji & Kartchava 2017 ; Philp, Adams & Iwashita 2014). Il existe par ailleurs un nombre limité d'études comparant natif-non natif avec apprenant-apprenant et/ou enseignant-apprenant avec apprenant-apprenant, et encore moins d'études s'intéressant à la fois aux corrections hétéro-initiées et aux corrections auto-initiées dans les interactions entre apprenants. Ainsi, il n'est pas surprenant de constater que la très grande majorité des études portant sur la nature des rétroactions correctives et leur impact lors d'échanges oraux en L2 se concentre sur des interactions ayant lieu soit entre enseignant(s) et apprenant(s) (Lyster & Ranta 1997, Mackey 2006, Egi 2010), soit entre locuteur(s) natif(s) et non-natif(s) (Mackey & Philp 1998, Mackey et al. 2003, Sato 2009). Un nombre d'études encore plus limité s'intéresse à l'impact des rétroactions correctives sur le développement de l'interlangue lors d'interactions apprenant-apprenant (Adams et al. 2011).

Nous nous proposons de combler ces manques en étudiant la correction dans les échanges oraux entre apprenants de l'anglais L2 selon une double perspective : (1) la correction au sens de *correctness*, les failles lexicales et/ou syntaxiques pouvant constituer un facteur déclencheur d'interactions entre participants dans le but d'accéder au sens visé ou de le préserver ; (2) la correction au sens de *correction*, des stratégies d'auto- et d'hétéro-correction étant utilisées par les locuteurs pour rectifier les énoncés erronés. Nous nous intéresserons à l'effet de ces stratégies de correction sur le développement de l'interlangue des apprenants.

Après avoir exposé le cadre théorique et méthodologique de notre étude, nous procéderons à une analyse à la fois qualitative et quantitative de notre corpus, ce qui nous permettra d'engager une discussion sur les stratégies de correction – dans la double acception du terme – déployées par nos locuteurs-apprenants d'une L2, et sur leur impact sur le développement de leur interlangue.

## 1. Cadre théorique

Suivant la pragmatique anglo-saxonne, nous considérons qu'un énoncé, produit de l'énonciation d'une phrase en contexte, a une signification allant bien au-delà de celle d'une phrase, i.e. d'une combinaison de mots dans une structure grammaticale. Pour préserver l'intention de communication, les échanges en L2 sont particulièrement propices à des situations où des signaux non verbaux permettront de sortir d'une impasse linguistique.

### 1.1. La multimodalité des échanges au service de la correction

La multimodalité de la communication a été largement étudiée et décrite dans la littérature, notamment chez Carston (2000) : « Most verbal utterances are a complex of linguistic, paralinguistic, facial and vocal gestures, which appear to function as a signal receiving a unified interpretation. (2000: 824) »

Clark et Gerrig (1990 : 765) reviennent sur les méthodes permettant des actes de communication, qui ne sont donc pas propres à la L2 : *indicating*, *describing* et *demonstrating*. Pour illustrer cela, les auteurs imaginent un contexte où Alice veut que Ben comprenne comment servait McEnroe :

- *Alice can INDICATE, or point at, an actual serve by McEnroe*
- *Alice can DESCRIBE the serve* [en s'appuyant sur le verbal]
- *Alice can DEMONSTRATE the serve* [en l'imitant]

Nous verrons en quoi les moyens non-verbaux, qu'ils s'agissent d'*indication* ou de *demonstration*, peuvent servir de béquille au verbal, dans des échanges en L2 où le verbal seul ne permet parfois pas une transmission correcte du sens.

### 1.2. Potentiel acquisitionnel de l'interaction en L2 et rétroactions correctives

Source essentielle d'input dans l'acquisition d'une L2, l'interaction possède un potentiel acquisitionnel auquel de nombreux chercheurs se sont intéressés (cf. Long 1983, 1996, Pica 1994, Gass 1997, Gass et al. 1998). L'hypothèse de l'interaction de Long (1983, 1996) part du principe qu'une exposition linguistique non prise en charge par un interlocuteur (input offert par un texte, par exemple) n'est pas suffisante dans l'acquisition d'une L2 et gagne à être complétée par un échange interpersonnel. Cette interaction permettrait aux apprenants d'avoir affaire

à un input plus accessible, du fait des ajustements dont ils pourraient bénéficier de la part de leurs interlocuteurs. L'acquisition d'une L2 serait ainsi facilitée par la participation à des échanges au cours desquels les problèmes de communication sont remédiables par une négociation du sens (Ellis 1999). En effet, le rapport interpersonnel encourage l'apprenant à s'intéresser aux formes linguistiques et à « repérer l'écart » (Schmidt 1993) entre son interlangue et la L2, ce qui constitue une première étape indispensable à l'assimilation de ces formes (*intake*) – ou prise. Cette intégration à l'interlangue de l'apprenant sera visible dans ses productions, modifiées (*modified output*) pour être conformes au système de la L2 (Pica 1994, Gass 2003).

Long (1996) insiste sur le rôle central que jouent les rétroactions correctives (qu'il nomme *negative feedback*), produites lors d'épisodes de négociation du sens. Ces rétroactions correctives constituent une stratégie incontournable pour attirer l'attention des apprenants sur la forme (*focus on form*), en particulier lors de la réalisation de tâches centrées sur le sens (*focus on meaning*) (Long 1996, Long & Robinson 1998, Mackey & Gass 2006). L'impact de ces rétroactions lors d'échanges avec les apprenants d'une L2 sur le développement de leur interlangue a pu être démontré par de nombreuses études (Russell & Spada, 2006 ; Nassaji, 2016 ; Ziegler, 2016).

La correction peut alors être implicite (l'interlocuteur corrige l'énoncé du locuteur en place en le répétant dans une forme correcte, comme dans le cas des reformulations ou *recasts*), être explicite (l'interlocuteur dit au locuteur en place qu'il a commis une erreur et la corrige : p. ex. « Il faut dire X, pas Y ») ou prendre la forme de questions ou amorces invitant le locuteur à apporter lui-même une correction à son énoncé. Les corrections peuvent également être auto-initiées : il s'agit alors d'auto-corrections, dont l'impact semble identique à celui des hétéro-corrections sur le développement de la L2 (Shehadeh 2001, Sato & Ballinger 2016), dans la mesure où elles permettent à l'apprenant de confirmer, modifier ou rejeter les hypothèses qu'il avait émises concernant le système de la L2 (Gass & Mackey, 2007).

### **1.3. Les interactions entre apprenants non-natifs**

Selon Philp, Adams & Iwashita (2014), les interactions apprenant-apprenant fournissent un contexte permettant à la fois (1) de faire des expériences sur les formes et usages de la langue (les apprenants font des tentatives leur permettant de créer des liens entre forme et sens, ils font des erreurs, reformulent, etc.) ; (2) de pratiquer la langue et d'ainsi accroître l'automatisation (blocs lexicalisés, par exemple) et fluidité en situation de production ; (3) de s'inter-

corriger et d'ainsi encourager la production d'énoncés conformes au système de la L2. Les auteurs ont également démontré la plus grande fréquence d'output modifié dans les échanges apprenant-apprenant, par rapport aux échanges natif-apprenant, ce qui ajoute au potentiel acquisitionnel de ce type d'interaction.

Les apprenants échangeant en L2 avec leurs pairs ont également recours à l'inter-correction (Bruton & Samuda 1980, Gass & Varonis, 1985, 1989, Pica, Lincoln-Porter, Paninos & Linnell 1996), même si certains auteurs notent la relative rareté des rétroactions correctives apprenant-apprenant (Porter 1986, McDonough 2004) et la palette plutôt limitée des stratégies employées (Garcia Mayo & Pica 2000, Pica et al. 1996). Enfin, plusieurs études (Buckwalter 2001 ; Sato 2007 ; Shehadeh 2001, Sato & Lyster 2012) ont pu mettre en évidence le fait que les interactions entre pairs permettent aux apprenants de s'auto-corriger beaucoup plus fréquemment que lors d'échanges avec d'autres types d'interlocuteurs, tels que les enseignants et/ou les locuteurs natifs. Notons cependant que toutes les études ne sont pas concordantes sur ces différents points, qui méritent donc d'être explorés plus avant dans le cadre d'études empiriques complémentaires.

## **2. Cadre méthodologique**

Dans la présente étude, nous nous interrogeons donc sur la manière dont la correction des énoncés – dans sa double acception de *correction* et *correctness* en anglais – est assurée lors d'interactions entre apprenants d'une L2. Nous cherchons à répondre plus précisément à trois questions :

- Q1. Quelles stratégies de correction sont utilisées, pour quels types d'erreurs / dans quels types de situations, et dans quelles proportions ?
- Q2. Les hétéro-corrections et auto-corrections faites par les apprenants sont-elles conformes au système de la L2 ?
- Q3. Quel est l'impact des hétéro- et auto-corrections sur le développement de l'interlangue des apprenants ?

### **2.1. Corpus**

Notre étude s'appuie sur un corpus d'interactions orales en anglais L2 générées en face-à-face lors de la réalisation de deux tâches collaboratives par 12 groupes de 4 étudiants de Master 1 spécialisés dans les sciences du vivant (secteur LANSAD), à partir de thématiques relevant de

leur spécialité. Ces apprenants ont majoritairement un niveau équivalent au niveau B1 du CECRL, le niveau visé par la formation proposée étant le niveau B2. Les caractéristiques des deux tâches collaboratives à accomplir sont les suivantes : (1) la première tâche s'inscrit dans un scénario, qui s'intitule *Becoming a biological scientist*, au cours duquel l'apprenant doit réaliser une brochure pour faire la promotion des études et carrières dans le domaine des sciences biologiques (à destination de futurs étudiants) ; (2) la deuxième tâche s'inscrit dans un scénario ayant pour thème la nourriture génétiquement modifiée (*GM food*) au cours duquel l'apprenant endosse le rôle d'un étudiant en thèse qui s'apprête à assister à un colloque sur cette thématique. Il lui a été demandé, à l'issue du colloque, de préparer une brochure de vulgarisation scientifique destinée au grand public pour expliquer ce qu'est la nourriture génétiquement modifiée et quels sont les risques associés.

Notre corpus comprend 24 enregistrements vidéos d'une dizaine de minutes chacun, et a une durée totale cumulée de 251 minutes. Les interactions entre apprenants générées lors de la réalisation de ces deux tâches ont été filmées, puis entièrement transcrites et étiquetées avec la suite logicielle EXMARaLDA.

## **2.2. Etiquetage des stratégies de correction**

Dans l'une des premières études portant sur les rétroactions en classe, Lyster & Ranta (1997) ont pu identifier six types de stratégies dans l'interaction enseignant-apprenant, résumées par Kartchava (2014 : 91) dans la Figure 1.

TECHNIQUES DE RÉTROACTION CORRECTIVE, SELON LYSTER ET RANTA (1997)			
Technique	Définition	Exemple	
REFORMULATION	L'enseignant (E) reformule l'ensemble ou une partie de l'énoncé de l'étudiant (ÉE) en corrigeant l'erreur.	ÉE : « J'ai <u>un</u> nombreux livres » E : « Oh, vous avez <u>de</u> nombreux livres. »	
CORRECTION EXPLICITE	Formulation explicite de la forme correcte.	ÉE : « J'ai un nombreux livres » E : « On ne dit pas j'ai un [accentuation] nombreux livres. Vous devriez dire de [accentuation] nombreux livres. »	
INCITATION a) Indice métalinguistique	Contraintes, commentaires, informations ou questions liées à la forme correcte de l'énoncé de l'étudiant, sans fournir explicitement la forme correcte.	ÉE : « J'ai <u>un</u> nombreux livres » E : « Non, pas <u>un</u> nombreux [accentuation]. Cette forme est plurielle. Quelle est la forme plurielle en français ? »	
	b) Incitation	L'enseignant : 1) incite l'élève à trouver la forme correcte en faisant une pause stratégique afin de lui permettre de répondre 2) pose des questions pour obtenir la forme correcte ou 3) demande à l'étudiant de reformuler son énoncé.	ÉE : « Il aimons le café » E : « Il quoi [accentuation] le café ? »
	c) Répétition	L'enseignant répète l'énoncé fautif de l'élève en modifiant l'intonation.	ÉE : « Je vois un film hier » E : « Je vois [accentuation] un film <u>hier</u> [accentuation] ? »
	d) Demande de clarification	L'interlocuteur fait savoir à l'étudiant que son message n'a pas bien été compris et qu'il contient une erreur ou qu'il doit reformuler.	ÉE : « Il aimons le café » E : « Pardon ? »

**Figure 1 – Typologie des stratégies de rétroaction corrective (Kartchava 2014 : 91)**

Des études ultérieures, notamment Panova & Lyster (2002) et Fu & Nassaji (2016), ont permis de compléter cette première typologie, dont nous nous proposons d'affiner les catégories dans une approche émique. Une première analyse exploratoire « flottante » du corpus nous a permis (1) d'écartier un certain nombre de stratégies non représentées dans le corpus et (2) de faire émerger – et de coder – de nouvelles stratégies. De manière à évaluer la prise (*intake*) faisant suite à une correction, nous avons également étiqueté :

- l'*uptake*, c'est-à-dire ce qui suit immédiatement une correction, la réaction du locuteur corrigé : par exemple, une réparation ou une poursuite de la thématique avec, éventuellement, une validation de la correction par « yes », « right », etc. (cf. Lyster & Ranta 1997) ;

- l'incorporation (« *later incorporation* » pour Sato 2009), c'est-à-dire la réutilisation de la forme corrigée dans la suite de l'interaction. A l'instar de Sato (2009 : 204), nous considérons les incorporations comme optimales pour l'acquisition de la langue et beaucoup plus révélatrices du développement de l'interlangue que les réparations immédiates (suivant immédiatement la reformulation). Nous sommes cependant conscients des limites de cette approche, le

développement de l'interlangue n'étant pas un processus linéaire, une forme corrigée et incorporée à un moment donné de l'évolution de l'interlangue d'un apprenant pouvant être à nouveau utilisée de façon erronée lors d'évolutions ultérieures de son interlangue.

### 3. Analyse des données

#### 3.1. Analyse qualitative

Afin de mettre en relief les stratégies utilisées pour assurer la correction des énoncés (Q1), passons tout d'abord en revue l'ensemble des stratégies représentées dans notre corpus, dont deux catégories de reformulation non décrites dans la littérature, que nous nommerons « reformulations-achèvements » et « reformulations-traductions ».

##### 3.1.1. Corrections hétéro-initiées

Les hétéro-corrections représentées dans notre corpus portent sur des erreurs ou des lacunes lexicales, grammaticales ou phonologiques et sont exprimées par l'utilisation de quatre stratégies différentes.

###### *a. Les reformulations*

Les reformulations (*recasts*) font partie des stratégies de rétroaction corrective identifiées par Lyster & Ranta (1997) dans leur première typologie. Plusieurs occurrences ont pu être relevées dans notre corpus, utiles pour la plupart contrairement à ce que pourrait laisser penser l'exemple 1.

[1]

12 JUS: and I think it's important to know euh = euh nowadays what will happen  
with these gm food euh to stop the sold of gm food if there is a real risk

13 DAP: yes ((donc euh)) the = euh

14 JUS: for governmental euh (.) policy = policy

15 JUA: policy

16 JUS: ((laugh)) (.) policy

JUA propose ici une reformulation phonologique erronée de « *policy* » (\*/'pɒlɪsaɪ/), prononcé correctement (/ 'pɒlɪsi/) par JUS au tour de parole précédent (tour 14). Cette reformulation est suivie d'une réparation immédiate par JUS (tour 16) qui reprend la forme telle que « corrigée » par JUA, générant ainsi une rétroaction corrective contre-productive.



### *b. Les reformulations-achèvements*

Cette stratégie de rétroaction corrective est différente d'un simple achèvement dans la mesure où elle comporte le début de production d'un énoncé / d'une forme erronée, suivi d'une reformulation par l'interlocuteur sous forme d'un énoncé conforme (cf. [2]).

[2]

- 26 GUI: another solution could be that euh = that euh the molecules euh don't cause euh immediately the death of the caterpillar but euh = make = make the = the caterpillars euh the immune = immu = immi
- 27 GUE: immunity
- 28 GUI: immunity of the = the caterpillar euh less efficient against euh dis = disease and euh = and euh and make euh the caterpillar euh euh more sensitive against disease.

GUI recherche un terme (*immunity*) à la fin du tour 26. Il débute la production d'un terme qu'il corrige deux fois de suite sans l'achever (d'où les trois faux-départs « *immune / immu / immi...* »), appuyant sa recherche par un geste de claquement de doigts. Cet appel à l'aide implicite est suivi d'une reformulation-achèvement lexicale par GUE (« *immunity* » au tour 27), suivie d'une réparation de GUI qui répète la forme corrigée (tour 28).

### *c. Les reformulations-traductions*

Une autre stratégie représentée dans notre corpus consiste à reformuler dans la L2 un énoncé non conforme car formulé dans la L1. Ce type de stratégie (cf. [3]) que nous avons appelé « reformulation-traduction », n'est pas la réponse à une demande d'aide explicite (« Comment dit-on X en anglais ? »), qui relèverait de la co-construction du discours, mais bien une forme de rétroaction corrective.

[3]

- 16 JUL: euh these plants euh increase euh too euh the number of euh allergic euh sufferers
- 17 PAU: yes ((enfin)) euh the = euh it wasn't eu the consumer of gmos in all gmos not only genetic ones
- 18 ROX: no it's people = people who eats gmos and people who don't eat and people who eats gmos euh have euh more aller = allergic

- 19 JUL: allergy  
 20 ROX: ((que))  
 21 PAU: than others who does not eat euh gmos  
 22 ROX: who don't eat euh = who don't eat euh (.) gmos and perhaps it's because euh

Cet exemple comporte l'enchâssement de deux rétroactions correctives : tout d'abord, ROX ne semble pas pouvoir exprimer « que » dans une structure comparative dans la L2 et se contente d'utiliser la forme française (tour 20). Au tour suivant, PAU propose une reformulation-traduction (« *than* ») et poursuit en introduisant le deuxième élément de la comparaison (\*« *others who does not eat* ») qui comporte une erreur grammaticale. Au tour suivant, ROX propose à son tour une reformulation de la forme erronée (*who don't eat*). Notons qu'aucune des deux rétroactions correctives n'est suivie d'une réparation de la part du locuteur ayant commis l'erreur et que, plus loin dans l'échange, la prise se révèle ne pas être effective car PAU commet à nouveau la même erreur (*countries who have euh money and **who doesn't really need the use of gmos***).

#### d. Les hétéro-verbalisations

On peut communiquer des contenus très variables sans parfois avoir accès, que ce soit en tant que locuteur ou en tant qu'auditeur, à un ou plusieurs mots de la combinaison que constitue la phrase. La possible faille dans la transmission d'un message peut avoir différentes causes :

- (i) l'utilisation d'un mot trop éloigné du terme correct, que ce soit sémantiquement ou phonétiquement ;
- (ii) une syntaxe trop sinueuse ou approximative pour permettre un accès facile au sens (cf. [4]) ;
- (iii) une lacune chez l'interlocuteur ou chez le locuteur lui-même, qui ne trouve pas ses mots ou *le* mot approprié.

[4]

- 38 JON: for example you include a gene in the genome of a plant (.) for the plant to = to synthes = to synthethis from euh = to produce euh a precise protein (.) but you don't know of the interaction of the gene(.) you put in the genome with the other genes that = that already are in the genome. (.) and that may lead

to consequences you = you didn't (?) (.) and euh you can produce euh for example euh toxic (.) = a toxic protein or I don't know exactly the other possibilities but euh (.) you have to = in my opinion you have to = have to (.) make more studies in order to = to = to know what are the possible effects = side effects of euh the implantation of the gene inside of euh another organism genome

39 DEN: so what you said about euh the gene who = who have = who have been introduce in the = in the = in like euh maize crops or wheat crops euh euh that can synth = synthe = synthetize euh a protein that = that can (.) affect our health is that you said or ?

40 JON: euh I don't say euh the = the = the gene you insert would euh directly synthesis euh I don't = **I don't know exactly what you wanted to say but euh you = what = what I = I understood is** that you = you mean that euh the gene you introduce in the = the plant for example will produce a protein that is euh directly toxic for us **is that it ?**

41 DEN: yes

Les interlocuteurs vont alors avoir plusieurs possibilités pour combler la faille communicationnelle :

- soit un échange entièrement verbal, comme en [4]

- soit une inférence, la distribution des mots (i.e. la position du mot ou du groupe de mots dans la proposition) permettant parfois de déduire le sens visé. C'est le cas en [5] où l'énonciatrice recherche le terme correct, entrant en collocation avec le verbe « *exchange* ».

[5]

16 LAU: yes euh (.) to speak euh (.) euh their discover (.) and euh ((échange)) euh

17 ADE: opinion

18 LAU: yes thank you ((laugh))

- soit un échange non verbal ou partiellement verbal : la multimodalité de l'échange peut permettre à l'interlocuteur d'accéder au sens visé, ou permettre au premier énonciateur de retrouver le terme correct. Le non-verbal peut ainsi servir de béquille au verbal, se combinant à ce dernier pour sortir d'une impasse linguistique. En [5] par exemple, l'énonciatrice hausse le sourcil en signe de détresse, ce qui entraîne l'intervention de la quatrième interlocutrice et

ainsi une hétéro-verbalisation donnant satisfaction à la première énonciatrice (« *thank you* », tour 18). L'énonciateur peut également mimer la chose ou l'événement que désigne le terme manquant, déclenchant ainsi son hétéro-verbalisation, voire même son auto-verbalisation par l'intermédiaire du geste iconique.

### 3.1.2. Corrections auto-initiées

Les stratégies de correction auto-initiée utilisées permettent de réparer des erreurs ou lacunes lexicales et grammaticales, l'auto-correction d'erreurs phonologiques étant absente de notre corpus.

#### *a. Les auto-verbalisations*

Plusieurs cas dans notre corpus illustrent le recours au non-verbal comme déclencheur de la verbalisation d'une idée difficile à mettre en mots. En [6] p. ex., faisant tourner ses mains l'une autour de l'autre, l'énonciatrice mime le processus de transformation génétique que subissent les cultures naturelles suite à l'introduction de plants génétiquement modifiés et parvient alors à le mettre en mot (tour 112).

[6]

112 JUS: and euh don't you think that we could euh find euh euh = that euh  
**nectar could be contaminated with euh = with euh the transformation ?**

113 EST: maybe maybe not

114 JUS: yes we don't know

115 EST: um um

116 JUA: nectar ?

117 JUS: yes and butterflies euh eat euh nectar yes



112a.  
and euh don't you think  
that we could euh find  
euh euh = that euh nectar  
could be contaminated  
with euh

112b.  
with euh the

112c.  
transformation

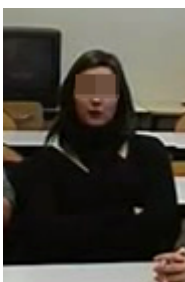
Sans toujours permettre d'accéder au terme précis recherché, le passage par le non-verbal permet à certains énonciateurs de se rabattre sur un hyperonyme ou tout autre terme permettant de transmettre plus grossièrement le sens visé. C'est notamment le cas en [7], où l'énonciatrice cherche un moyen de référer aux chercheurs en biologie, afin de promouvoir son secteur de recherche. La traduction du syntagme « les chercheurs en biologie » lui fait défaut ; elle se désigne alors elle-même, en tant que chercheur en devenir, et trouve ainsi une façon de sortir de l'impasse en utilisant un syntagme nominal moins élaboré que ce qu'elle aurait espéré (« *us* », fin du tour 153) mais suffisant pour transmettre son idée.

[7]

152 ADE: and euh we can euh = when we have euh doctoral degree (.) we can euh travel around the world = the world ((laugh))

153 MAR: yes ((laugh)) you can euh = you can work in different = in different places and euh we can euh meet euh other scientist who = who are in the world and euh it's maybe very interesting for = for... us.

154 ADE: ((laugh))



153a.  
we can euh meet euh  
other scientist who =  
who are in the world  
and euh it's maybe very  
interesting for



153b.



153c.  
= for... us



154.  
((laugh))

Dans certains cas, le non-verbal permettra même, non pas d'employer un terme plus simple, mais de se passer du verbal, ou d'employer un non-mot pour ne pas omettre d'instancier verbalement toutes les places de constituants. En [8] par exemple, la distribution seule ne permettrait pas de comprendre ce que « pouf » (tour 259) veut dire précisément pour l'énonciatrice. On peut inférer que l'interjection remplace un adjectif qualificatif (car elle suit directement la copule *be* et l'adverbe *very*) ; le non-verbal vient alors soutenir l'intention de communication, avec quasiment une démonstration de l'ampleur de la tâche à accomplir (cf. mouvement de la main et écarquillement des yeux). Le verbal apparaît comme si, aux yeux de l'énonciatrice, la place de l'adjectif qualificatif devait nécessairement être comblé par un mot pour aboutir à une syntaxe correcte.

[8]

- 259 MAR: always people euh make a mistake euh speaking biology because euh  
**they think euh it's very pouf** ((laugh)) and euh  
 260 LAU: ((laugh))  
 261 ADE: ((laugh))  
 262 COR: ((laugh))  
 263 MAR: it's euh = it's easy when you = when we work a lot  
 264 LAU: yes



259a.  
because euh they think  
euh



259b.  
it's very



259c.  
pouf



259d.  
((laugh))and euh

Le non-verbal peut ainsi rendre le verbal accessoire, voire même écraser le signal linguistique en entraînant la compréhension en contexte d'un énoncé incorrect. C'est le cas dans l'exemple [9] où « *Are you ok?* » est utilisé à tort pour signifier « *Etes-vous d'accord?* ». Dans ce contexte de fin d'exercice, les gestes faciaux de l'énonciatrice et son regard adressé à ses interlo-

cutrices en signe de demande d'acquiescement permettent à ces dernières d'accéder directement au vouloir-dire de l'énonciatrice.

- [9]
- 326 MAR: we can finish maybe ((laugh))
- 327 LAU: ((laugh))
- 328 COR: ((laugh))
- 329 ADE: ((laugh)) it's finished
- 330 MAR: it's finished (.) **are you ok?**
- 331 LAU: yes
- 332 COR: yes
- 333 MAR: ok it's finished

Quelques secondes auparavant, l'expression correcte avait été employée par la même énonciatrice (« *I agree with you* »). Le processus est donc ici inverse à celui de l'auto-correction.

*b. L'auto-correction d'erreurs lexicales et grammaticales*

Comme l'illustre l'exemple [7] au tour 152, l'auto-correction d'erreurs lexicales consiste en la réparation immédiate auto-initiée d'un mot inapproprié : ADE corrige elle-même l'utilisation erronée de « *word* », réparé sous la forme « *world* ».

De la même manière, en [10], MAU corrige elle-même, à deux reprises, « *there is* + pluriel » en « *there are* + pluriel », la forme à privilégier n'intégrant pas directement l'interlangue de MAU.

- [10]
- 32 MAU: yes I agree with you. (.) there's many euh (.) = or there are many euh  
euh possibilities to = to = to diversify and euh euh there is marine biology euh  
physiology euh ((laugh)) botanistic
- 33 ANG: yes and euh technician professor
- 34 MAU: um yes there is many = there are many jobs you can do euh (.) studies  
but not for a long time you can do just euh euh a master but euh there is no =  
there are (.) many euh jobs euh

Dans la suite de l'échange, la tournure grammaticalement correcte finit par être intégrée à l'interlangue de l'énonciatrice, qui utilise directement la forme « *there are* + pluriel ».

### 3.2. Analyse quantitative et discussion

Pour compléter la réponse à notre Q1 et répondre à nos questions 2 et 3, nous proposons une analyse quantitative des stratégies de rétroaction corrective représentées dans notre corpus.

#### a. Densité et distribution des stratégies employées

Nous avons relevé un total de 76 occurrences des diverses stratégies de correction représentées dans notre corpus, réparties en 46 occurrences d'auto-correction (61 %) et 30 d'hétéro-correction (39 %). Nous proposons de mesurer la densité des rétroactions correctives par le ratio « nombre de rétroactions / durée totale des interactions (en minutes) », soit 76/251, ce qui donne une densité de 0,30 (ou 30 %). Si la densité des rétroactions correctives de notre corpus est inférieure à celle obtenue par Fu & Nassaji (2016), pour lesquels la densité mesurée est de 0,41 (245/600), cette différence est sans doute à mettre au compte du fait que (1) il s'agit pour nous de rétroactions apprenant-apprenant (et non enseignant-apprenant, comme chez Fu & Nassaji 2016) et (2) les apprenants n'ont pas reçu de consigne ou de formation spécifique concernant les rétroactions à fournir à leurs camarades.

Si l'on s'intéresse à la distribution des stratégies de rétroaction corrective utilisées (Figure 2), nos résultats sont concordants avec ceux de précédentes études (Lyster & Ranta 1997, Panova & Lyster 2002, Suzuki 2004, Yoshida 2010, Fu & Nassaji 2016) dans lesquelles les reformulations constituent la stratégie d'hétéro-correction la plus utilisée lors d'interactions enseignant-apprenant.

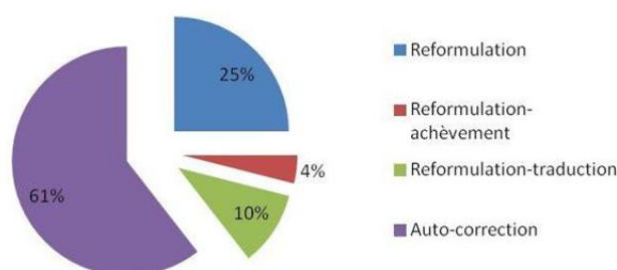


Figure 2 – Distribution des stratégies de rétroaction corrective



Pour ce qui est des interactions entre apprenants, nos résultats sont concordants avec ceux de Jimenez (2006) qui avait également fait émerger la reformulation comme la stratégie la plus fréquemment employée (représentant 40 %, soit 8/20, des corrections fournies).

*b. Distribution des stratégies de rétroaction corrective par type d'erreur*

Comme le montre le Tableau 1, la grande majorité des hétéro-corrections concerne des erreurs lexicales (23/30, soit 77 %), les stratégies d'hétéro-correction portant sur des erreurs grammaticales (5/30, soit 16,6 %) et phonologiques (2/30, soit 6,6 %) restant plutôt marginales. On peut cependant constater des différences marquées entre les diverses stratégies employées : les reformulations-achèvements et les reformulations-traductions concernent en effet presque exclusivement les erreurs lexicales (100 % et 88 % respectivement), ce qui n'est pas le cas des « simples » reformulations dont 21 % font aussi suite à une erreur grammaticale et 11 % à une erreur phonologique (pour 68 % faisant suite à une erreur lexicale).

	Lexique	Grammaire	Phonologie
Reformulations	13	4	2
Reformulations-traductions	7	1	0
Reformulations-achèvements	3	0	0

Tableau 1 – Distribution des stratégies d'hétéro-correction par type d'erreur

Cette distribution semble en contradiction avec les résultats de Sato (2009), pour qui les reformulations (fournies par l'enseignant) portaient sur des erreurs principalement grammaticales (49 %), puis lexicales (22 %) et enfin phonologiques (17 %). De même, les résultats obtenus par Jimenez (2006) dans des interactions apprenant-apprenant diffèrent quelque peu des nôtres, les hétéro-corrections suivant une erreur grammaticale étant les plus représentées (77 %) et celles faisant suite à une erreur phonologique ou lexicale ne représentant respectivement que 15 % et 8 % de ce type de stratégie. Nos résultats tendent donc à montrer que, contrairement aux participants à l'étude de Jimenez, les apprenants de notre étude se sentent plus à l'aise pour corriger des erreurs lexicales plutôt que grammaticales ou phonologiques.

A l'opposé des hétéro-corrections, les auto-corrections relevées dans notre corpus portent essentiellement sur des erreurs grammaticales (69,6 %), puis sur des erreurs lexicales (30,4

%) ; aucune auto-correction relevée ne porte sur des erreurs phonologiques. Ces résultats sont concordants avec ceux de Jimenez (2006) pour qui les erreurs auto-corrigées étaient essentiellement grammaticales (50 %), puis phonologiques (25 %) et lexicales (25 %).

### *c. Conformité des rétroactions fournies*

Pour répondre à notre Q2 (les rétroactions correctives fournies sont-elles conformes à la L2 ?), nous avons évalué la proportion de rétroactions correctives conformes au système de la L2. En ce qui concerne les hétéro-corrections tout d'abord, seules quatre reformulations proposées (sur 30 au total) peuvent être considérées comme non conformes (erronées ou non justifiées), soit 13 %, ce qui représente un taux de conformité des rétroactions fournies équivalent à 87 %. Ceci est concordant avec les résultats obtenus dans Adams et al. (2011) dans le cadre d'interactions apprenant-apprenant, avec un taux de reformulations conformes néanmoins inférieur au nôtre (67 %). Ce taux élevé peut vraisemblablement s'expliquer par le niveau de compétence des interactants de notre étude (B1 vers B2). Cela a été suggéré dans des études antérieures (Panova & Lyster 2002, Fu & Nassaji 2016), qui ont mis au jour le fait que plus le niveau des interactants est élevé, meilleur est le taux de conformité des rétroactions proposées.

Si l'on s'intéresse aux auto-corrections, leur taux de conformité au système de la L2 est maximal (100 % de conformité), ce qui est en parfaite cohérence avec d'autres études sur l'auto-correction qui ont montré que les corrections auto-initiées conduisent quasi-systématiquement à des réparations conformes au système de la L2 (Day et al., 1984 ; Kasper, 1985 ; Schwartz, 1980).

Globalement, les résultats de notre étude tendent donc à montrer que les apprenants de niveau B1 vers B2 sont capables de s'auto-corriger et de s'inter-corriger de manière satisfaisante (i.e. en proposant des corrections très majoritairement conformes au système de la L2), ce qui permet d'écarter l'une des réserves souvent émise concernant l'intérêt et l'apport des rétroactions correctives entre pairs (Philp, Adams & Iwashita 2014 : 46).

### *d. Impact des rétroactions fournies*

La dernière question qui se pose à nous est celle de l'efficacité de ces rétroactions (auto- et hétéro-initiées) : quel est leur impact sur le développement de l'interlangue des apprenants ? Nous avons ainsi cherché à savoir dans quelles proportions il y avait (1) réparation de la

forme erronée par le locuteur corrigé (immédiatement après la rétroaction corrective) et (2) incorporation de cette forme (*later incorporation* dans Sato 2009), i.e. réutilisation de la forme corrigée dans la suite de l'interaction.

Nous avons d'abord examiné, dans la prise (*uptake*) faisant immédiatement suite à une rétroaction corrective, la proportion de réparations (« réparations » dans le Tableau 2). Nous avons également mesuré la proportion de formes réparées ayant été réutilisées de façon conforme ou erronée (« réutilisation ») et, parmi celles-ci, la proportion d'incorporations ou réutilisations conformes au système de la L2 (« incorporations » dans le Tableau 2).

	Auto-corrections	Hétéro-corrections
Réparations	100 %	57 %
Réutilisations	41 %	33 %
Incorporations	74 %	70 %

Tableau 2 – Prise : réparations et incorporations

Nous pouvons noter un taux de réparations maximal pour les auto-corrections et un taux de 57 % pour les hétéro-corrections. Ce résultat est à contraster avec ceux obtenus dans des études antérieures, non concordantes, portant sur les échanges apprenants-enseignant – le taux de réparations suite à une reformulation dans Lyster & Ranta (1997) étant de 18 %, contre 66 % dans Suzuki (2004). En revanche, dans Shehadeh (2001), le taux de réparations suite à une hétéro-correction dans des échanges apprenant-apprenant s'élève à 83 %, ce qui est supérieur au taux obtenu dans notre étude (57 %). Même si le taux de réparations suite à une auto-correction est de 94 % en moyenne dans Shehadeh (2001), donc légèrement inférieur à celui obtenu dans notre étude, nos résultats vont globalement dans le sens de ceux de l'auteur. En effet, ils tendent à montrer que les corrections auto-initiées permettent aux apprenants de produire un output modifié plus systématiquement que dans le cas de corrections hétéro-initiées et donc de potentiellement contribuer davantage au développement de leur interlangue.

Le taux de réutilisation (réutilisation ultérieure de la forme ayant fait l'objet d'une rétroaction), quant à lui, varie de 33 % (hétéro-corrections) à 41 % (auto-corrections). L'incorporation (réutilisation ultérieure conforme de la forme ayant fait l'objet d'une correction) est cependant bonne dans les deux cas, même si légèrement plus élevée dans le cas des auto-corrections (74 % d'incorporations, contre 70 % pour les hétéro-corrections).

Si l'on s'intéresse maintenant à la distribution de ces mêmes indicateurs par stratégie d'hétéro-correction (Tableau 3), on constate d'abord que le taux de réparations varie de 42 % à 100 % selon la stratégie employée.

	Reformulation	Reformulation- achèvement	Reformulation- traduction
Réparations	42 %	100 %	75 %
Réutilisations	37 %	0 %	38 %
Incorporations	57 %	0 %	100 %

Tableau 3 – Prise par stratégie d'hétéro-correction

Ce résultat est sans doute lié au fait que le statut des reformulations-achèvements et des reformulations-traductions est beaucoup moins ambigu pour l'apprenant corrigé, qui comprend aisément qu'il s'agit d'une correction. A l'inverse, comme l'ont montré Long (1996), Schmidt (2001) ou encore Ellis & Sheen (2006), la reformulation seule peut être interprétée de différentes manières par l'apprenant corrigé, la répétition pouvant indiquer la surprise, l'insistance, le désaccord, etc. de l'interlocuteur et donnant donc moins systématiquement lieu à une réparation.

Si le taux de réutilisations des formes corrigées est sensiblement le même pour les reformulations et les reformulations-traductions (tandis qu'il est de 0 % pour les reformulations-achèvements), le taux d'incorporations est de 100 % suite à une reformulation-traduction, et d'un peu moins de 60 % (57 %) dans le cas de simples reformulations. Les formes erronées et reformulées par la traduction semblent donc plus

systématiquement incorporées à l'interlangue des apprenants que les formes simplement reformulées.

Enfin, l'étude du taux d'incorporations par type d'erreur révèle que les erreurs lexicales (100 % d'incorporations suite à une hétéro-correction, 75 % suite à une auto-correction) donnent lieu à des taux plus élevés d'incorporations des formes corrigées que les erreurs grammaticales (50 % d'incorporations suite à une hétéro-correction, 73 % suite à une auto-correction). Ceci n'est pas concordant avec les résultats de Sato (2009) pour qui le taux d'incorporations le plus élevé fait suite à l'hétéro-correction d'erreurs grammaticales plutôt que lexicales. Cette différence est très certainement liée à la différence d'approches pédagogiques (entretien enseignant-apprenant chez Sato (2009), tâche collaborative entre pairs pour notre étude).

## **CONCLUSION**

Malgré les limites de notre étude (taille de l'échantillon, corpus de 251 minutes seulement, étude des rétroactions correctives à l'échelle d'un échange et non de manière longitudinale sur plusieurs échanges avec les mêmes interlocuteurs), nous sommes parvenus à tirer certaines conclusions relatives à la correction dans les interactions entre pairs. Nous avons d'abord pu mettre au jour deux nouvelles stratégies de rétroaction corrective hétéro-initiée, ce qui est une contribution à la caractérisation des interactions apprenant-apprenant : la reformulation-achèvement et la reformulation-traduction. Notre étude montre ensuite très clairement la capacité des apprenants de niveau B1 vers B2 à fournir des rétroactions correctives conformes au système de la L2, ainsi que l'importance des corrections auto-initiées. Ces dernières semblent jouer un rôle indéniable dans le développement de l'interlangue, comme en témoignent les taux importants de réparations et d'incorporations des formes auto-corrigées. Notons cependant que, pour que l'auto-correction puisse jouer ce rôle, le niveau de compétence en L2 est également un facteur important, comme le soulignent Lyster & Ranta (1997). Enfin, nos apprenants corrigent leurs propres énoncés principalement du point de vue de la grammaire et ceux de leurs camarades essentiellement du point de vue du lexique. En effet, les rétroactions correctives hétéro-initiées portent majoritairement sur des erreurs lexicales, ce qui tend à montrer que la préoccupation première des apprenants est de corriger leurs pairs dans le but de les comprendre (et les aider à se faire comprendre), d'où une attention particulière prêtée au lexique, plus porteur de sens que la grammaire. Ce biais est très certainement lié à l'approche pédagogique adoptée (approche par tâche), qui invite les apprenants à se concentrer sur le sens, lors de la réalisation de tâches, plutôt que sur la forme.

Cette différence majeure avec les rétroactions correctives auto-initiées illustre, selon nous, leur double rapport à la norme : une norme “normative” pour leurs propres énoncés qui se doivent d’être grammaticalement irréprochables (ordre des signes) et une norme “fonctionnelle” pour les énoncés de leurs interlocuteurs qui se doivent principalement de véhiculer le sens et donc d’être compréhensibles de manière à permettre d’accomplir efficacement la tâche (ordre des significations). On peut en outre postuler que, à cette étape de leur apprentissage de la L2, les interlocuteurs ne se sentent pas encore habilités à corriger leurs pairs sur la grammaire, tandis que l’hétéro-correction lexicale peut, beaucoup plus facilement que l’hétéro-correction grammaticale, être à l’initiative du locuteur en détresse lui-même. Les échanges en L2 se prêtent ainsi parfaitement à des situations où le signal linguistique n’est pas nécessairement le garant d’un accès plus facile à l’intention de l’énonciateur, qui pourra s’appuyer sur le non-verbal pour assurer la transmission du sens.

En termes d’implications pédagogiques, les résultats de notre étude tendent à montrer que les enseignants doivent faire preuve de discernement quant au rôle des interactions entre pairs et leur apport complémentaire aux interactions enseignant-apprenant, qui restent nécessaires : les apprenants ont aussi besoin de rétroactions correctives qui les conduisent à réparer eux-mêmes leurs énoncés plutôt qu’à simplement incorporer l’énoncé corrigé et fourni (cf. Lyster & Ranta 1997). Par ailleurs, il pourrait être intéressant de sensibiliser les apprenants aux différentes stratégies permettant de fournir des rétroactions correctives à leurs camarades, procédure qui a été expérimentée et qui permet un apport plus conséquent sur le développement de l’interlangue (Sato & Lyster 2012 ; Lyster, Saito & Sato 2013). Enfin, l’apport majeur de l’auto-correction au développement de l’interlangue implique qu’une place importante soit accordée à cette stratégie dans les cours de langues, ce qui suppose que les apprenants aient à la fois des occasions et le temps nécessaires pour s’auto-corriger dans les activités de classe (Shehadeh 2001, Yoshida 2010).

## **Bibliographie**

ADAMS Rebecca, NUEVO Ana Maria & EGI Takako, « Explicit and Implicit Feedback, Modified Output, and SLA: Does Explicit and Implicit Feedback Promote Learning and Learner–Learner Interactions? » in *The Modern Language Journal*, 95(s1), 2011, p. 42-63.

BRUTON Anthony & SAMUDA Virginia, « Learner and teacher roles in the treatment of oral error in group work », in *RELC journal*, 11(2), 1980, p. 49-63.

- BUCKWALTER Peggy, « Repair sequences in Spanish L2 dyadic discourse: A descriptive study » in *The Modern Language Journal*, 85(3), 2001, p. 380-397.
- CARPENTER Helen, JEON K. Seon, MACGREGOR David & MACKEY Alison, « Recasts and repetitions: Learners' interpretations of native speaker responses », in *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 2006, p. 209–236.
- CARSTON Robyn, « Explicature and semantics », in *UCL Working Papers in Linguistics*, 12, 2000, p. 1-44.
- CLARK Herbert H. & GERRIG Richard J., « Quotations as Demonstrations », in *Language*, 66, 1990, p. 764-805.
- DAY Richard R., CHENOWETH N. Ann, CHUN Ann E. & LUPPESCU Stuart , « Corrective feedback in native-nonnative discourse », in *Language Learning*, 34, 1984, p. 19–45.
- EGI Takako, « Interpreting recasts as linguistic evidence: The role of linguistic target, length, and degree of change », in *Studies in Second Language Acquisition*, 29, 2007, p. 511-537.
- ELLIS Rod, BASTURKMEN Helen & LOEWEN Shawn, « Learner uptake in communicative ESL lessons », in *Language Learning*, 51(2), 2001, p. 281-318.
- FU Tingfeng & NASSAJI Hossein, « Corrective feedback, learner uptake, and feedback perception in a Chinese as a foreign language classroom », in *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 6(1), 2016, p. 159-181.
- GARCIA MAYO Maria del Pilar & PICA Teresa, « Interaction among proficient learners: Are input, feedback and output needs addressed in a foreign language context? », in *Studia Linguistica*, 54, 2000, p. 272-279.
- GASS Susan & VARONIS Evangeline, « Task variation and nonnative/nonnative negotiation of meaning », in *Input in second language acquisition*, GASS, Susan & MADDEN, Carolyn G. (éd.), Rowley, MA: Newbury House, 1985, p. 149-161.
- GASS Susan & VARONIS Evangeline, « Incorporated repairs in nonnative discourse », in *The dynamic interlanguage*, EISENSTEIN, Miriam (éd.), New York: Platinum Press, 1989, p. 71-86.
- JIMENEZ Jean, « Corrective feedback in EFL university classrooms: A case study at an Italian university » in *Linguistica e Filologia*, 23, 2006, p. 45-89.
- KASPER Gabriele, « Repair in foreign language teaching », in *Studies in Second Language Acquisition*, 7, 1985, p. 200–215.
- LYSTER Roy, « Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms », in *Language Learning*, 48, 1998, p. 183–218.
- LYSTER Roy & RANTA Leila, « Corrective feedback and learner uptake », in *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 1997, p. 37-66.

- LYSTER Roy, SAITO Kazuya & SATO Masatoshi, « Oral corrective feedback in second language classrooms », in *Language Teaching*, 46(1), 2013, p. 1-40.
- MACKEY Alison, GASS Susan M. & MCDONOUGH Kim, « How do learners perceive interactional feedback? », in *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 2000, p. 471–497.
- MCDONOUGH Kim, « Learner-learner interaction during pair and small group activities in a Thai EFL context », in *System*, 32, 2004, p. 207-224.
- PANOVA Iliana & LYSTER Roy, « Patterns of corrective feedback and uptake in an adult ESL classroom », in *TESOL Quarterly*, 36(4), 2002, p. 573-595.
- PHILP Jenefer, ADAMS Rebecca & IWASHITA Noriko, *Peer interaction and second language learning*, Routledge, 2014.
- PICA Teresa, LINCOLN-PORTER Felicia, PANINOS Diana & LINNELL Julian, « Language learners' interaction: How does it address the input, output, and feedback needs of L2 learners? », in *TESOL quarterly*, 30(1), 1996, p. 59-84.
- PORTER Patricia, « How learners talk to each other: Input and interaction in task-centered discussions », in *Talking to learn: Conversation in second language acquisition*, DAY Richard R. (éd.), Rowley, MA: Newbury, 1986, p. 200-222.
- SATO Rintaro, « Considering the effectiveness of recasts on Japanese high school learners' learning », in *The Journal of AsiaTEFL*, 6(4), 2009, p. 193-216.
- SATO Masatoshi & LYSTER Roy, « Peer interaction and corrective feedback for accuracy and fluency development », in *Studies in Second Language Acquisition*, 34(4), 2012, p. 591-626.
- SCHWARTZ Joan, « The negotiation of meaning: Repair in conversations between second language learners of English », in *Discourse analysis in second language research*, LARSEN-FREEMAN Diane (éd.), Rowley, MA: Newbury House, 1980, p. 138–153.
- SHEEN Younghee, « Exploring the relationship between characteristics of recasts and learner uptake », in *Language Teaching Research*, 10, 2006, p. 361–392.
- SHEHADEH Ali, « Self-and Other-Initiated Modified Output during Task-Based Interaction », in *TESOL Quarterly*, 35(3), 2001, p. 433-457.
- SUZUKI Mikiko, « Corrective feedback and learner uptake in adult ESL classrooms », in *Working papers in TESOL & Applied Linguistics*, 4, 2004, p. 1-21.
- YOSHIDA Reiko, « Teachers' choice and learners' preference of corrective feedback types », in *Language Awareness*, 17(1), 2010, p. 78-93.