

## RECHERCHE ET PRATIQUE

# UNE APPROCHE COLLABORATIVE DU FEEDBACK CORRECTIF POUR DÉVELOPPER LA COMPÉTENCE DE PRODUCTION ÉCRITE DES APPRENANTS DE FLE EN TÉLÉ-ENSEIGNEMENT

Sara Abdulla Bader

Centre d'études françaises, Université de Bahreïn

### Résumé

*Cette étude explore la transformation du feedback correctif en un moment d'apprentissage collaboratif pour développer la compétence en production écrite de 18 apprenantes de FLE bahreïniennes âgées de 18 à 25 ans. Menée dans le contexte du télé-enseignement pendant la pandémie de COVID-19 à l'université de Bahreïn, elle examine les effets d'une approche collaborative du feedback correctif, appelée dynamique, introduite pendant un semestre lors de séances virtuelles utilisant Blackboard Collaborate. Ont été collectées des données issues d'enregistrements vidéo des séances virtuelles de feedback correctif dynamique (FCD), de textes de production écrite avant et après le FCD, ainsi que d'un questionnaire évaluant la perception de l'efficacité du FCD par les apprenantes. Il ressort de l'étude que la collaboration entre les apprenantes et l'enseignante pendant les sessions de FCD permet une compréhension approfondie des erreurs et leur correction adéquate. Le travail en groupe favorise une correction plus efficace des erreurs, renforçant ainsi l'engagement des apprenantes dans le processus de révision. Les résultats montrent une diminution notable des erreurs grâce au FCD, soutenue par l'utilisation du dialogue collaboratif qui guide la réflexion linguistique des apprenantes. La perception des apprenantes vis-à-vis du FCD est positive, reconnaissant sa valeur ajoutée dans leur apprentissage. L'étude souligne également l'importance de réduire la dépendance des apprenants à Google Traduction, liée à une augmentation des erreurs et reflétant des effets négatifs sur leur apprentissage. En conclusion, ces résultats mettent en évidence l'efficacité du FCD et l'importance de la collaboration et de la réflexion dans la révision de l'écriture en L2, offrant ainsi des suggestions pour améliorer les pratiques pédagogiques.*

### Abstract

*This study explores the transformation of corrective feedback into a collaborative learning opportunity to develop the writing skills of 18 Bahraini female learners of French as a foreign language aged between 18 and 25. Conducted in the context of distance learning during the COVID-19 pandemic at the University of Bahrain, the study examines the effects of a collaborative approach to corrective feedback, also called a dynamic approach, implemented over the course of a semester in virtual sessions using Blackboard Collaborate. Data was collected from video recordings of the dynamic corrective feedback (DCF) virtual sessions, written production texts before and after the DCF, and a questionnaire measuring learners' perceptions of the effectiveness of the DCF. The study shows that collaboration between the*

*learners and the teacher during the DCF sessions enables a deeper understanding of errors and their appropriate corrections. In addition, group work encourages more effective correction of errors, increasing learners' levels of engagement with the revision process. The results show a decrease in errors due to DCF supported by the use of collaborative dialogue to guide learners' linguistic reflections. The learners' perceptions of DCF are positive, and they recognize its added value to their learning. This study also highlights the importance of reducing learners' reliance on Google Translate, which is linked to an increase in errors that reflects its negative impact on learning. These results highlight the effectiveness of DCF and the importance of collaboration and reflection in revising L2 writings. In light of this, the study offers a pedagogical approach for improving writing skills in a French as a foreign language course.*

### **Mots-clés**

*compétence de production écrite, feedback correctif, français langue étrangère, télé-enseignement, apprentissage collaboratif*

### **Key-words**

*collaborative learning, writing skills, corrective feedback, French as a foreign language, distance learning*

## **1. INTRODUCTION**

Les chercheurs dans le domaine de l'enseignement de l'écrit en L2 se sont principalement demandé si et comment le feedback correctif écrit (désormais FCE) pouvait aider les apprenants à développer leur autonomie et leur compétence en production écrite (désormais PE) (Chandler, 2003 ; Ferris, 2006). L'objectif principal des études portant sur cet objet de recherche était d'examiner le rôle du FCE dans le processus appelé *learning-to-write* en L2 (Leki & coll., 2008). Cependant, des études commencent à s'orienter vers la dimension dite *writing-to-learn* (Van Beuningen, 2010, p. 2), où l'accent est mis sur le potentiel du FCE pour faciliter le développement de l'interlangue des apprenants. Le FCE, également connu sous les noms de « rétroaction » et de « retour correctif » (Rougier, 2014), est une technique de correction dans laquelle le texte écrit de l'apprenant est annoté, tout en conservant son contenu original (Mayo & Labandibar, 2017), afin d'attirer l'attention de l'apprenant sur son utilisation incorrecte de la langue (Noiroux & Simons, 2016). Il comprend des indications formatives que l'enseignant adresse à l'apprenant concernant sa production (Rougier, 2014) et qui lui indiquent qu'il a commis certaines erreurs de langue.

Le FCE permet à l'apprenant de restructurer son interlangue et de réguler ses apprentissages (Noiroux & Simons, 2016). Selon Collion (2021), le FCE est plus efficace dans le cadre d'une évaluation formative, en particulier si l'évaluation sommative qui suit est similaire. Il est surtout considéré comme une aide pédagogique (Ferris, 2011 ; Noiroux & Simons, 2016).

Bien que le FCE aide les apprenants à mieux apprendre, ces progrès dépendent, entre autres, de la méthode de correction utilisée (Van Beuningen & coll., 2012). La principale discussion en didactique des langues étrangères porte ainsi sur les différentes typologies de FCE et sur leur niveau d'efficacité pour la régulation des apprentissages. Le FCE peut être « (1) direct si la

correction est fournie, indirect si elle ne l'est pas ; (2) localisé si le mot erroné est précisément identifié, non localisé s'il ne l'est pas précisément ; (3) explicite si la correction est accompagnée d'explications métalinguistiques, implicite s'il n'y a aucune explication ; (4) le FCE est global s'il cible toutes les erreurs de langue, local s'il cible un ou deux types d'erreurs » (Noiroux & Simons, 2016, p. 5). Selon la majorité des recherches, le FCE direct aide les apprenants à développer leur interlangue et leur permet de mieux comprendre la plupart de leurs erreurs (Noiroux & Simons, 2016). Or, d'autres études montrent que le FCE direct a un effet négatif sur l'apprentissage de la langue (Truscott, 1996 ; Ferris, 2011), car il n'encourage pas les apprenants à s'investir dans la découverte de leurs erreurs (Noiroux & Simons, 2016) et à se montrer actifs en réfléchissant à celles-ci en vue de les corriger par eux-mêmes (Collion, 2021). De plus, il a été démontré que l'utilisation du FCE direct peut avoir une incidence négative sur le niveau de complexité du texte écrit, car il conduit probablement les apprenants à écrire des textes dont la complexité syntaxique est simplifiée et dont ils sont sûrs de la précision (Valizadeh, 2022). De la sorte, le FCE indirect, qui consiste à indiquer qu'une erreur a été commise, mais sans fournir la forme appropriée, encourage les apprenants à résoudre les problèmes par eux-mêmes (Ellis, 2009) ; il les engage dans un procès de réflexion sur leur propre apprentissage (Vasseur & Arditty, 1996) et développe leur autonomie d'apprentissage (Ferris, 2011).

Lira-Gonzales et coll. (2021) soutiennent que les apprenants ne sont pas forcément engagés cognitivement dans le FCE, et donc capables d'en retirer un apprentissage : selon leur étude qui a examiné l'engagement affectif, cognitif et comportemental de six apprenants de FLE dans le FCE pour déterminer comment leur engagement affectif et/ou cognitif affectait leurs réponses comportementales à ces commentaires, il s'est avéré que les apprenants ont réussi à réviser la plupart de leurs erreurs (plus de 60 %). Cependant, le degré de révision variait en fonction des apprenants et du type de FCE. Par exemple, bien que les apprenants aient reçu moins d'annotations de FCE direct que de FCE indirect, toutes les annotations du FCE direct ont conduit à des révisions correctes. Le caractère plus explicite de la correction directe et le fait que le FCE direct fournissait la forme appropriée pourraient expliquer cette tendance, alors que seulement 62 % des FCE indirects utilisant un code ont conduit à des révisions correctes. Selon ces auteurs, pour réussir le FCE indirect, les apprenants doivent avoir suffisamment de connaissances linguistiques préalables pour être capables de s'autocorriger. Ces résultats corroborent les conclusions de Lamarre (2016), qui soutient que les apprenants ont tendance à moins bien reprendre les erreurs ciblées par le FCE indirect, car ils ont du mal à comprendre l'ensemble des codes et ne peuvent corriger toutes leurs erreurs. Elle estime que le processus de révision, qui est une étape cruciale du processus d'écriture, requiert la maîtrise de plusieurs sous-processus ainsi que l'utilisation de diverses stratégies, procédures et connaissances (Lamarre, 2016) et ne peut se réaliser sans aide externe (Noiroux & Simons, 2016 ; Lindschouw, 2016). Au vue des résultats de recherche, il semble difficile de trancher concernant quel FCE serait le plus efficace pour accompagner les apprenants dans leur apprentissage d'une langue étrangère : certains chercheurs (Hanaoka, 2006 ; Yang & Zhang, 2010) considèrent que les deux types de FCE direct et indirect sont complémentaires (Mayo et Labandibar, 2017), tandis que d'autres estiment que les enseignants devraient encourager les apprenants à s'autocorriger afin de développer leurs propres stratégies de correction (Ellis, 2010).

## 2. PROBLÉMATIQUE

Dans notre contexte d'enseignement, nous avons relevé que malgré le temps et les efforts consacrés à sa production (Kahyalar & Yılmaz, 2016), le FCE, direct ou indirect, semblait avoir peu ou pas d'effet sur de nombreux apprenants (Sadler, 2010), qui peuvent choisir de réviser ou non leur *output* à la suite du FCE (Ellis, 2010). Certains apprenants, selon leur motivation d'apprentissage, entraient en contact direct avec l'enseignant afin de mieux comprendre leurs erreurs ; d'autres apprenants, qui avaient tendance à se concentrer beaucoup plus sur les notes que sur le feedback, révisaient probablement le FCE juste avant une évaluation sommative (Noiroux & Simons, 2016). L'enseignant considérait quant à lui que les apprenants, qui sont responsables de leur apprentissage (Collion, 2021), avaient bien appris du FCE et de leurs erreurs. Cependant, nous avons constaté que les apprenants commettaient les mêmes erreurs d'écriture d'une activité de PE à l'autre, faisant donc entendre que le FCE n'avait pas donné lieu à des apprentissages effectifs (Collion, 2021).

Cette pratique de rétroaction s'est poursuivie au sein de nos cours de FLE pendant la situation de télé-enseignement imposée par la pandémie du COVID-19, mais en utilisant les outils numériques fournis aux enseignants via la plateforme appelée *Blackboard*<sup>1</sup>. Ces outils ont permis aux enseignants de conserver une trace de la progression des apprenants en PE à partir de laquelle nous avons constaté que non seulement les mêmes erreurs d'écriture continuaient à être commises, mais également que les apprenants recouraient de plus en plus à des outils de traduction automatique (désormais TA) tels que le Google Traduction pour faire leur tâche d'écriture (Bourdais & Guichon, 2020 ; Aristanty, 2016). Ces textes rédigés à l'aide d'outils de TA ne reflètent pas nécessairement ce que les apprenants savent, étant donné que ces derniers ne s'appuient pas uniquement sur leurs propres ressources pour la PE (Jolley & Maimone, 2022). Il n'est pas non plus possible de déduire de ces PE si de nouvelles connaissances linguistiques ont été acquises (Jolley & Maimone, 2022). De nombreuses enquêtes ont montré que les étudiants utilisent le plus souvent la TA pour l'écriture en L2 (Clifford & coll., 2013 ; Jin & Deifell, 2013 ; Jolley & Maimone, 2015). Stapleton (2005) et Wuttikrikunlaya et coll. (2018) ont étudié les effets du niveau de compétence sur l'utilisation de la TA. Ces deux études ont révélé que les apprenants peu compétents avaient tendance à traduire des segments plus longs, tels que des phrases entières, tandis que les apprenants plus avancés ont déclaré utiliser principalement la TA pour vérifier le sens de mots individuels. Mais, de nombreux apprenants déclarent traduire des paragraphes ou des textes entiers lorsqu'ils sont engagés dans des travaux d'écriture en L2. Or, il n'est pas certain que l'utilisation de la TA lors des activités de PE aboutisse à l'apprentissage d'une L2 et au développement des compétences en PE (Jolley & Maimone, 2022). En effet, les chercheurs ont souligné qu'une dépendance excessive à la TA peut en fait entraver l'apprentissage de la L2 et le développement de la PE (Fredholm, 2019 ; Garcia & Pena, 2011 ; Giannetti, 2016 ; O'Neill, 2019 ; Valijärvi & Tarsoly, 2019). Dans son étude sur l'utilisation ou non de la TA, O'Neill (2019) a constaté que les groupes ayant reçu une formation à l'utilisation des outils de TA et autorisés à les utiliser pour réaliser les tâches d'écriture expérimentales ont obtenu des résultats nettement supérieurs à ceux du groupe de contrôle et des groupes utilisant les outils sans avoir reçu de formation. Toutefois, les résultats

---

<sup>1</sup> <https://www.blackboard.com/>

du post-test ont montré que lorsque l'assistance de la TA était supprimée, les groupes ayant reçu une formation à la TA obtenaient en fait des résultats nettement inférieurs à ceux des autres groupes. Ainsi, cette étude présente une vision positive de l'utilisation de la TA pour améliorer la qualité de la production écrite en L2, mais une vision relativement négative de l'utilisation de la TA pour le développement de la compétence d'écriture en L2 (Jolley & Maimone, 2022).

Ces constats nous ont donc amenée à réfléchir à notre approche elle-même, tout en mettant en avant des facteurs importants tels que le niveau d'utilisation de la TA des apprenants en PE ainsi que le type de FC utilisé et son efficacité : dans quelle mesure la TA aide-t-elle ou non les apprenants à développer leur compétence de PE ? Comment peut-on s'assurer que le FCE était compréhensif ; que les apprenants l'ont pris en compte et ont bien révisé leur texte ?

### **2.1. Quelle pédagogie du feedback correctif pour développer la compétence de production écrite ?**

Selon Noiroux et Simons (2016), pour réguler l'apprentissage, l'enseignement de la PE nécessite tout d'abord que l'enseignant met en place un dispositif pédagogique afin que les apprenants s'approprient les corrections et comprennent leurs erreurs : il s'agit d'appliquer une approche réflexive et régulatrice (De Ketele, 2013). Ensuite, l'apprenant doit corriger sa copie en fonction des commentaires et des corrections de l'enseignant : il s'agit de l'*output* #2 (Noiroux & Simons, 2016, p. 3). En effet, dans son étude expérimentale, Khalifa (2022) a adopté une approche pédagogique collaborative qui offre une rétroaction significative, gérable, constante et opportune afin de mieux engager les apprenants dans un processus de correction de leur écrit (Hartshorn & coll., 2010). La rétroaction est significative lorsque les apprenants comprennent le feedback fourni et savent comment ils sont censés l'utiliser. Elle est opportune lorsque les apprenants le reçoivent peu de temps après avoir écrit. Elle est constante lorsqu'elle est fournie aux apprenants à intervalles réguliers et fréquents sur une période de plusieurs semaines ou de plusieurs mois. Enfin, les tâches d'écriture et la rétroaction doivent être gérables : les enseignants ont besoin de suffisamment de temps pour fournir une rétroaction de qualité et les étudiants ont besoin de suffisamment de temps pour traiter et appliquer la rétroaction qu'ils reçoivent (Evans, Hartshorn & Strong-Krause, 2011).

Cette approche, désignée sous le nom de « feedback correctif écrit dynamique » (désormais FCED), s'inscrit dans la perspective socioculturelle selon laquelle la rétroaction vise à permettre aux apprenants d'acquérir progressivement un meilleur contrôle de leurs performances en leur apportant un soutien et une assistance en temps réel grâce à la collaboration entre l'apprenant et l'enseignant (Ellis 2012). C'est en raison de sa nature interactive et continue que ce type de feedback est appelé « dynamique » et qu'il peut être défini comme « un système ou un processus interactif » marqué par « un changement, une activité ou un progrès continu » (Pickett, 2000). Il n'est pas fourni de la même manière à tous les apprenants, mais il est soigneusement produit en fonction des besoins de chacun (Rassaei, 2019). Plus concrètement, cette approche insiste sur la correction complète et indirecte des erreurs dans les courts devoirs de PE quotidiens (Eckstein & coll., 2020) tout en fournissant des indices de feedback qui sont implicites au début, mais deviennent de plus en plus explicites jusqu'à ce que l'apprenant reçoive suffisamment d'aide pour réviser sa forme erronée (Rassaei, 2019). Le FCED est une stratégie interactive centrée sur les besoins les plus immédiats de

l'apprenant, qui apparaissent à travers les erreurs commises lors d'une activité de PE (Evans, Hartshorn, & Strong- Krause, 2011). Selon de nombreuses études (e.g., Evans, Hartshorn, & Strong-Krause, 2011 ; Hartshorn & coll., 2010 ; Hartshorn & Evans, 2012 ; Kurzer, 2018 ; Rassaei, 2019), son utilisation peut aider les apprenants à faire moins d'erreurs de langue. Khalifa (2022) a déclaré qu'en utilisant cette méthode, les apprenants sont plus impliqués dans le processus de correction et que cela contribue à développer leur compétence de PE en L2.

Par ailleurs, d'un point de vue sociocognitif, le processus du feedback correctif (désormais FC) devrait être intégré dans un contexte social dans lequel les apprenants travaillent ensemble pour résoudre des problèmes (Vinagre et Muñoz, 2011). Selon Liu et Yu (2022), le FC doit être en effet considéré comme une interaction socioculturelle, un dialogue qui encourage les apprenants à jouer un rôle actif dans la recherche, la production, l'accès au FC et son utilisation, au lieu de demeurer de simples récepteurs passifs. Il devrait prendre la forme d'une activité d'apprentissage souvent organisée en classe, où l'apprentissage s'effectue à l'aide d'outils à travers un processus impliquant des échanges réciproques et des débats interpersonnels portant sur les significations, et animé par l'enseignant lui-même, qui engage les apprenants et les place au centre de ce processus (Yu & coll., 2023). Ellis (2010) souligne l'importance de l'interaction orale et ses facteurs contextuels dans le processus de gestion des erreurs afin que les apprenants comprennent les annotations des enseignants (Rougier, 2014). Bartram et Walton (1991, p. 81) confirment que l'implication active des apprenants dans le processus de gestion des erreurs est importante car elle stimule l'apprentissage actif. Race (2014), quant à lui, pense que produire du FC en expliquant, en encadrant et même en enseignant à d'autres apprenants peut considérablement améliorer l'apprentissage. Cet auteur estime également que l'implication des apprenants dans le processus du FC peut les aider à mieux se situer dans leur progression d'apprentissage.

Ainsi, Zakhartchouk (2015) suggère de commencer par une cocorrection, également connue sous le nom d'« hétérocorrection », dans laquelle les apprenants se mettent à la place d'un correcteur et corrigent un ou plusieurs pairs (Rougier, 2014). Cette activité aide les apprenants à mieux s'autocorriger, à développer un regard critique et une compétence qu'ils peuvent utiliser pour réviser leurs écrits (Martina, 2005). Dans son étude sur le FC entre pairs chez les apprenants de FLE à l'université de Copenhague, Lindschouw (2016) soutient que le FC entre pairs favorise l'apprentissage collaboratif et aide les apprenants à mettre l'accent sur divers aspects de la compétence de communication écrite, car ceux-ci proposent des changements de contenu à plusieurs niveaux dans le FC adressé à leur condisciple (2016, p. 2). Larue (2017) suggère que le FC doit être réalisé en petits groupes de travail et en facilitant le dialogue afin de favoriser l'entraide et d'éviter les blocages. Toutefois, certaines études (Tsui & Ng, 2000) ont montré que les apprenants ont plus confiance dans le FC apporté par leur enseignant et ont des réserves à l'égard du FC entre pairs.

La présente étude s'inscrit dans la perspective du FC basé sur la collaboration et l'interaction (Baudrit, 2007). Elle s'appuie, d'une part, sur la théorie de l'apprentissage collaboratif, qui désigne selon Dillenbourg (1999) « une situation dans laquelle deux ou plusieurs personnes apprennent ou essaient d'apprendre quelque chose ensemble » (p. 1), et qui se définit selon Henri et Lundgren-Cayrol (2001) comme toute activité d'apprentissage réalisée par un groupe

d'apprenants ayant un but commun, chacun étant source d'information, de motivation, d'interaction, d'entraide et bénéficiant des apports des autres, de la synergie du groupe et de l'aide d'un formateur facilitant les apprentissages individuels et collectifs. Il s'agit, dans notre contexte d'étude, d'une situation virtuelle synchronisée dans laquelle les apprenants travaillent en groupe pour apprendre de leurs erreurs d'écriture et à l'aide de leur enseignant, qui « adapte les apprenants à cet environnement virtuel, stimule leur motivation, organise et coordonne leur participation, valorise leurs apports, les lie au contenu de la formation et les synthétise dans l'optique de l'activité à réaliser » (Walckiers & De Praetere, 2004, p. 72). Selon Yan (2023), l'environnement virtuel en ligne peut offrir aux apprenants une expérience d'écriture plus engageante et interactive grâce à la possibilité de recevoir du FC constructif et immédiat de leurs pairs et de leurs enseignants, ce qui peut donc stimuler leur motivation à écrire (Yan, 2023, p. 2). Le FC devient donc un moment d'apprentissage collaboratif lors d'interactions et de négociation de la correction des PE (Mayo & Labandibar, 2017). Il s'agit d'une approche de la rétroaction (Giri, 2018) et d'une stratégie d'apprentissage qui engage les apprenants de manière active et collaborative dans le processus du FC, de sorte qu'ils travaillent avec l'enseignant (Khalifa, 2022) pour résoudre des problèmes de PE en fournissant et en recevant du FC immédiat. Storch (2021) estime que le traitement collaboratif offre plus d'opportunités d'apprentissage en L2.

D'autre part, le feedback correctif dynamique adopté dans notre étude, n'est pas seulement écrit ou oral, mais il est aussi un amalgame des deux (Bagheridouost & Kotla, 2015), tout en s'appuyant sur ses propres techniques et stratégies de manière à rendre plus flexible et systématique la question du FC pour la PE. Nous évoquons par-là la notion du feedback correctif oral (désormais FCO), un type de rétroaction largement utilisé pour l'enseignement de la production orale aussi bien qu'écrite et qui comprend différentes stratégies pour inciter les apprenants à s'autocorriger à l'oral (Ellis, 2010). Par ailleurs, dans le contexte de PE, le FCO s'appuie sur l'interaction entre l'enseignant et l'apprenant analysant l'écrit de dernier et pendant une phase où l'enseignant invite l'apprenant à réfléchir au processus de FC (Ahern-Dodson & Reisinger, 2017). Ce dialogue qui permet aux apprenants de poser leurs questions est nécessaire pour les guider vers l'autocorrection (Collion, 2021). L'étude comparative d'Ahern-Dodson et Reisinger (2017) sur les effets du FCE et du FCO a révélé que le FCO améliore l'interaction enseignant-apprenant (Ice & coll., 2007) et que les apprenants s'engagent davantage dans la révision de leur écrit lorsque l'enseignant leur fournit du FCO (Ahern-Dodson & Reisinger, 2017, p. 141). Selon Boswood et Dwyer (1996), les apprenants en L2 préfèrent le FCO au FCE, car il leur permet de mieux comprendre leurs erreurs. Ils pensent que l'enseignant doit s'enregistrer quand il discute des erreurs écrites des apprenants (Hendrickson, 1978 ; Farnsworth, 1974 ; Solhi & İlknur, 2020) et laisser à la disposition des apprenants les outils permettant de les aider dans leur correction (Larue, 2017). Ce type de FCO aide l'apprenant à obtenir des commentaires plus détaillés sur son écrit que le FCE seul (Scrocco, 2012).

Pour l'enseignement de la PE en situation de télé-enseignement synchronisée, peu d'études ont utilisé une combinaison des deux types de feedbacks correctifs dynamiques (Bagheridouost & Kotla, 2015) à la fois à l'oral et à l'écrit, dans une situation d'apprentissage collaboratif basée sur l'interaction entre les apprenants et l'enseignant. L'objectif de cette étude est ainsi d'analyser

les effets de cette approche sur la compétence de PE des apprenants de FLE, tout en répondant à la question de recherche suivante :

- Dans quelle mesure la mise en place d'une approche d'apprentissage collaboratif du FCD basée sur l'interaction entre les apprenants et l'enseignant en situation de télé-enseignement synchronisé enregistré peut-elle favoriser le développement de la compétence de PE chez les apprenants de FLE ?

### **3. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE**

#### **3.1. Contexte et déroulement du FCD**

La présente étude a eu lieu au centre d'études françaises de l'université de Bahreïn pendant le premier semestre de l'année universitaire 2021-2022. Pendant ce semestre, dix activités de PE du genre épistolaire (Adam, 1998) ayant différents objectifs de communication ont été réalisées avec les apprenantes (cf. annexe 1). Ces activités étaient extraites d'un manuel intitulé *Latitudes 2*, publié par la maison d'édition Didier en 2009, et utilisé comme support pédagogique pour enseigner le FLE à un groupe d'apprenantes qui comprenait 18 étudiantes bahreïniennes âgées de 18 à 25 ans. Ces étudiantes étaient inscrites à la faculté de Lettres et préparaient une licence en Langue et littérature anglaises, avec une spécialisation secondaire en langue française. Selon le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), elles avaient un niveau A2.

Certaines activités de PE ont été réalisées pendant le cours virtuel sous forme d'un travail collectif (Bouchard, 1996), un processus rédactionnel dans lequel les apprenants sont tout d'abord amenés à négocier oralement les formulations des phrases comme l'organisation locale et globale d'un discours produit collectivement (Bouchard, 1996, p. 88) pour ensuite écrire en synchronie sur un même support (Brunel & Guérin-Callebout, 2016) en utilisant le tableau blanc interactif qui se trouve sur la plateforme virtuelle. Parmi ces activités figure l'exemple de la PE1, dont l'objectif était de réemployer des adverbes de fréquence tout en écrivant un message pour donner des conseils à un(e) ami(e) souhaitant apprendre le français. Cette activité était réalisée en quatre groupes de quatre apprenantes placées dans des *breakout rooms*<sup>2</sup> où elles devaient travailler ensemble pour écrire ce message, tandis que d'autres activités de PE ont été réalisées à domicile, sous forme d'un travail individuel. Parmi ces activités, prenons l'exemple de la PE2 dont l'objectif était de proposer à un(e) ami(e) de faire quelque chose : les apprenantes devaient d'abord choisir, à l'aide d'un document support, l'activité qui les intéressait le plus et, par écrit, proposer à leur meilleur(e) ami(e) de faire avec lui quelque chose sortant de l'ordinaire et justifier leur choix. Dans les deux cas, les apprenantes devaient rendre leurs PE à l'enseignante<sup>3</sup> par le biais de la plateforme. Pour chaque activité de PE, les textes ont d'abord été recueillis et copiés sur un document PowerPoint de manière anonyme. Puis, une séance virtuelle d'une durée de 75 minutes a été créée en utilisant le logiciel de classe virtuelle synchrone appelé *Blackboard Collaborate*, l'une des fonctionnalités intégrées à *Blackboard*

---

<sup>2</sup> Les "breakout rooms" sont des salles de réunion virtuelles utilisées dans les plateformes de visioconférence. Elles permettent de diviser un grand groupe en petits groupes pour des discussions ou des activités de groupe plus ciblées. En français, on peut les appeler des "salles de sous-groupes" ou des "salles de travail en petits groupes".

<sup>3</sup> L'enseignante ici est à la fois l'auteure de l'article et la chercheuse de cette étude.



permettant aux enseignants d'organiser des sessions de classe virtuelle en temps réel (Chen & coll., 2020). Cette plateforme synchrone permet de réaliser des conférences audio et vidéo bidirectionnelles ainsi que des présentations PowerPoint à l'aide d'un tableau blanc interactif et d'un partage d'écran (Nelson, 2017). Elle permet également de proposer des sondages et des quiz menés en temps réel, des partages d'applications, un chat textuel, une lecture de fichiers audio et vidéo, un transfert de fichiers, une navigation web partagée, une création de salles de réunion pour les discussions en petits groupes, et elle contient des fonctions d'enregistrement (Cornelius, 2014, p. 260) et d'archivage. Les étudiants peuvent collaborer avec leurs pairs et interagir avec l'enseignant dans le même espace virtuel, au même moment (Francescucci & Rohani, 2019), et ils peuvent visionner les séances enregistrées qui sont archivées et accessibles pendant la durée d'un semestre.

Nous nous sommes inspirée de l'approche proposée par Yu & coll., (2023), Khalifa (2022) et Collions (2021), basée sur l'interaction comme stratégie pour susciter la réflexion et valoriser les apprenants pendant les séances de FCD. Les apprenantes ont été constamment invitées à corriger chaque texte en discutant avec l'enseignante. Tout d'abord, une apprenante lisait un passage à haute voix. Ensuite, phrase par phrase, nous invitons les apprenantes à observer les textes pour identifier tout d'abord les erreurs de forme, puis les erreurs de contenu (Faigley & Witte, 1981). D'une part, les erreurs de forme se réfèrent aux erreurs linguistiques, syntaxiques, lexicales, morphologiques et orthographiques. D'autre part, les erreurs de contenu selon Demirtaş et Hüseyin (2009) concernent les éléments du discours tels que le type de texte que l'apprenant doit écrire et sa forme, la situation dont le registre discursif et l'objectif communicatif, et finalement la cohérence et la cohésion du texte. Puis, nous mettons en place différents types de FC selon le type d'erreur en estimant que la correction « est plus efficace lorsqu'elle permet une mise en activité des élèves via un mélange réfléchi de correction directe et indirecte, une correction sélective, l'auto-évaluation et la co-évaluation ou le travail en groupe et via la facilitation du dialogue avec bienveillance et tolérance » (Collion, 2021, p. 21). Ainsi, nous soulignons, surlignons, entourons les erreurs et notions les suggestions et solutions données par les apprenantes dans le document partagé grâce au tableau interactif blanc intégré. De plus, nous demandons aux apprenantes comment reformuler et/ou rendre le texte plus cohérent dans son ensemble au niveau du style. Les apprenantes participaient en discutant des différentes erreurs et en proposant des solutions. De plus, après chaque correction ont suivi des explications métalinguistiques, comme le démontre la transcription d'un extrait de la séance du FCD de l'activité de PE1 (cf. annexe 3).

### **3.2. Les outils de recueil des données**

Truscott (2010) et Ferris (2010) soutiennent que les études sur le FC sont assez limitées d'un point de vue méthodologique, car elles ciblent toutes des problèmes linguistiques relativement simples. Selon Van Beuningen (2010), les études devraient se concentrer davantage sur la réactivité au FC des apprenants face à différents types d'erreurs et comparer les effets du FC sur l'écriture réelle des apprenants en L2. Toutefois, Storch et Wigglesworth (2010) proposent que des recherches sur le FC soient plus qualitatives, fournissant des informations sur la façon et les moments où les apprenants bénéficient de la correction d'erreurs, en analysant plus en détail leurs performances ou leur utilisation du FC. De plus, Bruton (2009) suggère qu'une analyse qualitative détaillée des performances d'écriture des apprenants au fil du temps pourrait

également fournir un aperçu complet et précis des apports du FC. Par conséquent, nous nous sommes fondée sur ces perspectives méthodologiques, tout en les adaptant à notre objectif et contexte d'étude afin de mettre en place la méthodologie de recueil et d'analyse des données. Pour mesurer le lien entre le FCD des erreurs et la compétence de PE des apprenantes, nous avons utilisé trois outils de recueil de données, à la fois qualitatifs et quantitatifs :

- des textes de PE avant et après le FCD ;
- des enregistrements des séances de FCD ;
- un questionnaire sur la perception du FCD des apprenantes.

### **3.3. Les textes de PE avant et après le FCD**

Nous avons collecté une quarantaine de textes de PE pour constituer notre premier corpus permettant de déterminer à quel degré les apprenantes avaient bien répondu aux FCD donnés à l'égard de leurs erreurs ainsi que l'effet des FCD sur leur compétence de PE. Les textes ont ensuite été regroupés afin de constituer des échantillons d'analyse. Le premier échantillon est constitué de textes avant et après le FCD permettant, à travers une analyse comparative, de déterminer si le FCD aide les apprenantes à mieux comprendre et à mieux corriger leurs erreurs. Deux catégories de PE existent à l'intérieur de cet échantillon : un groupe de six textes rédigés dans le cadre du travail en groupe (cf. annexe 1 : PE1) et un second groupe de dix textes rédigés dans le cadre du travail individuel (cf. annexe 1 : PE2).

Cette variable nous a ensuite permis de déterminer l'effet de la collaboration en groupe lors du FCD sur la correction des textes. Le deuxième échantillon comprend 36 textes rédigés par chaque apprenante, dont 18 rédigés lors d'une activité (cf. annexe 1 : PE2) et 18 lors d'une évaluation sommative, avec un intervalle temporel de huit semaines. Cet échantillon nous a permis de fournir une image des apports du FCD sur la performance d'écriture des apprenantes durant cette période (Bruton, 2009). La méthodologie d'analyse que nous avons adoptée repose sur la comparaison entre le taux d'erreurs des textes avant et après le FCD (Lira-Gonzales & coll., 2021).

### **3.4. Les enregistrements des séances de FCD**

Les enregistrements de trois séances de FCD qui se sont déroulées le 20 septembre 2021, le 27 septembre 2021 et le 29 septembre 2021 ont été manuellement transcrits. Ils constituent notre deuxième corpus d'étude dont l'objectif est de déterminer si la participation des apprenantes lors de l'interaction, en tant qu'indicateur de leur niveau d'engagement (Philp & Duchesne, 2016) dans les FCD, a contribué à l'amélioration de leur compétence de PE. D'après Johnson & Delawsky (2013), plusieurs conditions doivent être remplies pour qu'une collaboration soit réussie, comme l'interdépendance positive, la responsabilité individuelle et des interactions constructives, et très peu de recherches sur l'apprentissage collaboratif à distance se sont centrées sur l'impact de l'engagement. D'après Ellis (2010), le terme « engagement » désigne la façon dont les apprenants réagissent aux FC. L'engagement peut être examiné sous trois angles différents : une perspective cognitive (dans laquelle l'accent est mis sur la manière dont les apprenants s'occupent des FC qu'ils reçoivent), une perspective comportementale (dans laquelle l'accent est mis sur la question de savoir si et de quelle manière l'apprenant révise ses écrits) et une perspective affective (dans laquelle l'accent est mis sur la façon dont les

apprenants réagissent à l'égard des FC) (Ellis, 2010, p. 324). L'engagement peut être marqué par la participation et la collaboration entre pairs lors de la réalisation d'une tâche (Philp & Duchesne, 2016). Jermann (2004) distingue la participation au dialogue (nombre de mots produits par participant) et la participation à l'activité (nombre d'actions réalisées). L'engagement peut également être marqué par la prise de parole, une dimension de l'engagement comportemental de l'apprenant (Lambert & coll., 2017), qui se réfère aux manifestations visibles ou observables de l'engagement cognitif et affectif envers l'activité et les autres (Molinari & coll., 2016).

Les enregistrements transcrits nous ont permis de collecter des données quantitatives telles que le nombre de prises de parole des apprenantes produit lors des séances du FCD, que nous avons corrélé lors de notre analyse au nombre d'erreurs commises et au nombre d'erreurs corrigées par les apprenantes afin de comparer leurs performances avant et après le FCD et de déterminer les progrès qu'elles ont fait grâce à leur niveau d'engagement et de collaboration lors du FCD. Nous avons adopté une convention de transcription orthographique avec mention minimale des événements acoustiques (cf. annexe 2) où tout mot est séparé par un espace (blanc) et sans marque de ponctuation (Antoine, 2002). Notre transcription met l'accent sur la description de différentes opérations du FC ainsi que sur la façon dont les corrections étaient annotées.

### **3.5. Le questionnaire sur les perceptions des apprenantes de FCD.**

Un grand nombre d'études descriptives (Lamarre, 2016 ; Mohamed Hassan & Aghlal Boukerma, 2019 ; La Russa, 2021) font référence à l'importance des perceptions des étudiants et leurs effets sur l'apprentissage et l'enseignement de la langue (Kurzer, 2018). Selon Seyam (2022), il est important d'identifier les perceptions des étudiants à l'égard du feedback correctif, car la façon dont les étudiants en perçoivent l'efficacité peut déterminer la façon dont ils l'utilisent pour améliorer leur écriture. Ainsi, le troisième outil est un questionnaire conçu pour recueillir des données afin d'étudier les perceptions des apprenantes de FCD et les effets de celui-ci sur leur compétence de PE. Dans un premier temps, le questionnaire invite les apprenantes à évaluer l'efficacité du FCD en notant onze déclarations selon une échelle de Likert qui contient une graduation de cinq choix de réponse pour chaque énoncé, permettant de nuancer le degré d'accord : tout à fait d'accord, d'accord, ni en désaccord ni d'accord ; pas d'accord et pas du tout d'accord. Il s'agit de déterminer, du point de vue des apprenantes, ce que le FCD les a aidées à améliorer quant à leur PE. Les questions douze à quatorze visent à déterminer si le FCD a développé leur compétence d'autocorrection. Les questions quinze et seize demandent aux apprenantes de décrire leur degré de satisfaction à l'égard du FCD. La dernière question cherche à savoir si les apprenantes souhaitent continuer à utiliser le FCD lors des activités de PE. Ce questionnaire comprend également deux questions ouvertes : la première concerne la façon dont les apprenantes utilisent les outils de TA lors des activités de PE, tout en supposant que le niveau d'utilisation de TA peut constituer un facteur ayant des effets sur le niveau de compétence de PE avant et après le FCD des apprenantes. La deuxième question invite les apprenantes à partager leurs suggestions ou commentaires sur l'approche du FCD.

Sur 18 apprenantes, 15 ont répondu à ce questionnaire, qui a été soumis via Google Forms à la fin du semestre, en décembre 2021. Les résultats ont été analysés à l'aide de l'application Google Forms qui nous a fourni des figures présentant les résultats ainsi qu'avec le SPSS

(Statistical Package for the Social Sciences), dont les analyses descriptive et statistique ont permis de décrire les perceptions des apprenantes du FCD et leurs progrès en PE.

## 4. RÉSULTATS ET DISCUSSION

### 4.1. Analyse comparative des textes de PE

Dans cette analyse, les textes de PE avant et après le FCD ont été comparés. En premier lieu, le taux d'erreurs est utilisé comme indicateur de la qualité de l'écriture et du degré d'engagement comportemental des apprenants dans le FCD (Lira-Gonzales & coll., 2021). Comme le montre le tableau 1, nous avons calculé cela pour un échantillon de huit textes de PE d'apprenantes qui ont rendu leur texte corrigé, en divisant le nombre d'erreurs par le nombre de mots (Lira-Gonzales & coll., 2021). Les textes 1 à 3 sont issus de l'activité de PE1 réalisée en groupe, et les textes 4 à 11, de l'activité de PE2 réalisée par les apprenantes de manière individuelle (cf. annexe 1 : PE1 et PE2). Les données sont ensuite divisées selon le type d'erreurs (Faigley & Witte, 1981 ; Demirtaş & Hüseyin, 2009) en deux catégories : les erreurs de forme (désormais EF) et les erreurs de contenu (désormais EC).

Numéro du Texte	Nombre d'erreurs/nombre de mots avant le FCD		Taux d'erreurs		Nombre d'erreurs/ nombre de mots après le FCD			Taux d'erreurs		
Texte 1	5/54 mots	EF	3/54 mots	5.5 %	9.25 %	2/49 mots	EF	1/49 mots	2 %	4 %
		EC	2/54 mots	3.7 %			EC	1/49 mots	2 %	
Texte 2	7/34 mots	EF	5/34 mots	14.7 %	20 %	2/64 mots	EF	2/64 mots	3 %	3 %
		EC	2/34 mots	5.88 %			EC	0/64 mots	0 %	
Texte 3	5/62 mots	EF	4/62 mots	6.4 %	8 %	0/80 mots	EF	0/80 mots	0 %	0 %
		EC	1/62 mots	1.6 %			EC	0/80 mots	0 %	
Texte 4	6/140 mots	EF	5/140 mots	3.6 %	4.3 %	3/137 mots	EF	3/137 mots	2 %	2 %
		EC	1/140 mots	0.71 %			EC	0/137 mots	0 %	

Texte 7	10/84 mots	EF	9/84 mots	10.7 %	11.9 %	6/87 mots	EF	6/87 mots	6.9 %	6.9 %
		EC	1/84 mots	1.2 %			EC	0/87 mots	0 %	
Texte 8	4/91 mots	EF	4/91 mots	4.4 %	4.4 %	1/144 mots	EF	0/144 mots	0 %	0.7 %
		EC	0/91 mots	0 %			EC	1/144 mots	0.7 %	
Texte 9	7/132 mots	EF	7/132 mots	5.3 %	5.3 %	7/132 mots	EF	7/132 mots	5.3 %	5.3 %
		EC	0/132 mots	0 %			EC	0/132 mots	0 %	
Texte 11	13/148 mots	EF	10/148 mots	4.7 %	6.7 %	3/113 mots	EF	2/113 mots	1.8 %	2.2 %
		EC	3/148 mots	2 %			EC	1/113 mots	0.9 %	

Tableau 1 : Le taux d'erreurs des textes avant et après le FCD

Selon les résultats, le taux d'erreur varie d'un texte à l'autre, passant de 4 % à 20 % avant le FCD, et de 0 % à 5 % après le FCD. Le taux moyen d'erreur sur tous les textes passe de 8,3 % avant le FCD à 1,8 % après le FCD, avec une diminution moyenne de 77,1 % après le FCD, ce qui témoigne d'une amélioration globale de la PE grâce au FCD. Ces résultats rejoignent ceux de Kurzer (2018), qui suggèrent que les apprenants progressent en matière de correction et que leur taux d'erreurs diminue. Ces résultats corroborent également ceux de Bagheridoust et Kotla (2015) qui confirment l'efficacité globale du FCD sur la production langagière des apprenants. Toutefois, ces conclusions mettent en évidence une différence plus significative du taux d'erreurs entre les textes avant et après FCD pour certaines apprenantes que pour d'autres. Par exemple, le texte 2 met en évidence une baisse notable de 20 % à 3 %. Le fait que le taux d'erreurs ait diminué témoigne du fait que la collaboration du groupe des apprenantes lors du FCD leur a donné la possibilité de bien saisir leurs erreurs et de les corriger (Storch & Wigglesworth, 2010). En revanche, le texte 9 ne présente pas de changement ce qui laisse entendre que l'apprenante n'a pas mis en œuvre les annotations et les corrections fournies lors du FCD.

Ensuite, en analysant et en comparant les différents types d'erreurs commises et corrigées, il est évident que les EF étaient plus fréquentes que les EC dans la majorité des textes, et que le FCD a diminué les taux d'EF et d'EC respectivement. Dans la majorité des textes, nous observons une baisse moyenne de 68,3 % des EF et une baisse moyenne de 54,5 % des EC, qui sont

souvent réduites à zéro après le FCD. Par conséquent, l'utilisation du FCD a non seulement permis de corriger les erreurs grammaticales et lexicales, mais également d'améliorer la fluidité, la cohérence des textes et d'adopter un registre plus approprié. L'exemple ci-dessous illustre comment le FCD a contribué à améliorer la qualité de l'écriture :

G2 (Texte 2 avant le FCD): Bonjour, pour bien apprendre le français, vous devez rarement regarder des séries français En temps en temps écouter les chansons française. Vous devriez toujours faire des exercices de français en ligne.

Bonne courage !

G2 (Texte 2 après le FCD) : Bonjour,

Pour bien apprendre le français tu dois rarement regarder des choses qui ne sont pas en français, pendant les jours où on pratique le français. En plus, écoute les chansons françaises de temps en temps. N'oublie pas ! Il faut que tu s'entraînes toutes les semaines à parler en français. En fin, tu devrait toujours faire des exercices de français en ligne.

Bonne courage !

D'un côté, le FCD a permis de corriger les EC en adoptant un registre informel afin d'adapter le texte à la situation de communication exigée par la consigne. Ainsi, « vous » a été transformé en « tu » à l'aide de l'échange ci-après :

E : « pour bien apprendre le français/ vous devez (surligné) / (...) /// alors « vous devez rarement regarder des choses qui ne sont pas en français, dans les jours de pratique françaises » / d'abord « vous devez » (surligné) est-ce que c'est correct / une amie / attention // ha donnez moi l'alternative correct /// do we use « vous » here when it is a friend c'est une amie/

A8 : non

A4 : non / tu dois

E : oui tu dois <sup>4</sup> ممتاز

(enseignante écrit au texte [tu dois]) //donc “tu dois rarement regarder des choses qui ne sont pas en français” very good/

Puis, « vous devriez » a été transformé en « tu devrais », à l'aide de l'échange ci-après :

E : « vous devriez toujours faire des exercices de français en ligne / alors un petit problème/ devriez c'est très bien le conditionnel présent mais est-ce qu'on utilise le « vous » (souligne vous devriez)

A9 : tu dois

E : tu dois ou tu devrais / d'accord

A9 : oui

E : voilà / donc « tu devrais » (écrit au texte) toujours faire des exercices de français en ligne » / ça va

De l'autre côté, le FCD a permis de corriger les EF telles que l'accord de l'adjectif : « series français » a été transformé en « series françaises », pour laquelle l'enseignante a appliqué un

---

<sup>4</sup> Excellent

FC direct, en ce sens qu'elle a corrigé l'erreur en fournissant une explication métalinguistique, comme illustré dans l'échange suivant :

E : alors/ « pour bien apprendre le français/ vous devez rarement regarder des séries françaises (enseignante ajoute le [es] à la fin de l'adjectif français et explique) / n'oubliez pas que séries est féminin / d'accord /

En revanche, pour « les chansons français », qui a été transformé en « les chansons françaises », l'enseignante a attiré l'attention des apprenantes en repérant l'erreur et en leur demandant de la corriger, comme illustré dans l'extrait ci-dessous :

E : « écoute les chansons française » / là il y a un problème avec « française » / « les chansons française » / qu'est ce qui manque dans « française » /

A4 : [s]

E : un [s] très bien (ajoute en rouge un [s] à la fin du mot françaises)

De même, pour la conjugaison du verbe à l'impératif avec « tu », la forme du verbe « écouter » a été transformée en « écoute », comme le démontre l'extrait ci-dessous :

E : donc écouter/ est ce que c'est correct / la conjugaison du verbe écouter / est ce que c'est bien

A5 : ez

E : ez / c'est une amie / attention

A6 : écoutes/ es

E : es / vous êtes sûre (supprime le [r] à la fin du verbe écouter)

A6 : sans [s]

E : voilà sans [s]

A7 : [z]

E : non c'est une amie / donc « écoute » c'est l'impératif avec tu

En outre, le FCD a amélioré la fluidité et la cohérence des textes. Par exemple, la phrase « vous devez rarement regarder des séries français dans les jours de pratique française » a été modifiée en « tu dois rarement regarder des choses qui ne sont pas en français, pendant les jours où on pratique le français ». L'extrait ci-dessous démontre d'abord que l'apprenante, avant que l'enseignante ne commence à fournir du FCD, s'est aperçue d'une EC qui provoque un effet de contre-sens dans la phrase. Ainsi, « rarement regarder des séries français » a été modifié en « rarement regarder des choses qui ne sont pas en français ». Ensuite, l'enseignante a souligné la structure « dans les jours de pratique française » qui entravait la compréhension de la phrase. Elle a demandé à l'apprenante d'expliquer ce qu'elle voulait dire afin de mieux comprendre l'idée, puis elle a repris la structure en la corrigeant et en donnant une explication métalinguistique afin de justifier l'erreur, comme le démontre l'extrait de transcription ci-après :

A3: E my sentence is missing a few words

E : ok which one/

A3 : euh vous devez regarder rarement des choses qui ne sont pas en français

E : / très bien /

(...)

alors « vous devez rarement regarder des choses qui ne sont pas en français, dans les jours de pratique françaises » alors what is the meaning of “dans les jours de pratique française” (souligné I don't understand / A3 can you explain to us / qu'est ce que ça veut dire

A3: euh we put French practicing days to practice only French / so don't watch things other than French in French practicing days

E: d'accord / “dans les jours de pratique française” // là (enseignante barre le mot [dans]) ça sera pendant / this is typically english ok/ most students do this mistake / we dont say « dans » we say « pendant » (enseignante écrit le mot [pendant]) / « pendant les jours de pratique française » / les jours (souligne le mot [de] puis le supprime et écrit à la place [où on]) où on pratique (enseignante ajoute l'article [le] devant le mot [française] et supprime le [e] féminin) / ça va / vous comprenez /

A3: oui

Cette correction rend la phrase plus compréhensible. Aussi, le FCD a aidé les apprenantes à utiliser un vocabulaire plus approprié. Par exemple, la phrase « En temps en temps, écouter les chansons française » a été corrigée et remplacée par « En plus, écoute les chansons françaises de temps en temps ».

E: alors / « en temps en temps » (surligne en temps en temps) / what do you think is the problem here / what are we supposed to say / is it right /

A4: non

E: who can tell me the right expression // qui peut reformuler cette phrase s'il vous plait/

A4: en temps en temps at the end of the sentence I gusse because the verb impératif/

E: d'accord (déplace en temps en temps à la fin de la phrase et le souligne) /

(...)

E: alors ici « en temps en temps » / est ce qu'on dit « en temps en temps ou de temps en temps » /

A7: de

E: de temps en temps / d'accord (change en écrivant [de] à la place d'[en] dans l'expression de fréquence) / alors / « écoute les chansons françaises de temps en temps » ou « écoute de temps en temps les chansons françaises » c'est aussi correct // we can also say « de temps en temps / écoute les chansons françaises »

Cette modification rend la phrase plus naturelle et plus idiomatique. Ce résultat est en accord avec celui de Valizadeh (2022), qui affirme l'effet positif de la rétroaction sur la complexité syntaxique de l'écriture chez les apprenants de L2. Valizadeh (2022) explique que les apprenants améliorent leur PE au niveau syntaxique grâce à l'explication métalinguistique qui suit la rétroaction, comme mentionné par Noiroux et Simons (2016), et comme illustré dans les extraits de transcription présentés ci-avant. Ces résultats soutiennent ceux de Kassim et Ng (2014), qui montrent clairement que l'utilisation du dialogue collaboratif est un moyen efficace d'améliorer l'efficacité du FC, ce qui conduit finalement au développement de l'apprentissage, car le dialogue collaboratif oriente et centre l'attention des apprenants sur le FC et la réflexion sur l'utilisation de la langue dans le travail écrit (Kassim & Ng, 2014).



Dans un troisième temps, nous avons fait une analyse comparative de deux textes de PE portant sur le même objectif de communication, « proposer à quelqu'un de faire quelque chose » : le premier provient d'une activité à faire à la maison le 29 septembre 2021, et le deuxième était à rédiger lors d'une évaluation sommative le 22 novembre 2021. L'objectif de cette analyse est similaire à celui de La Russa (2021), qui consiste à examiner les effets du FCD sur la réécriture du même texte par les apprenants sur une période de temps donnée. D'après les résultats, les apprenantes ont généralement amélioré leurs compétences de PE en français. Les textes 1 ont un taux d'erreurs moyen de 7,2 %, tandis que les textes 2 en ont un de 6,1 %. Comme le montre le tableau 2, cette diminution du taux d'erreurs de 1,1 % suggère que le FCD a eu un effet positif sur leur PE.

Apprenantes	Texte 1 (PE2) 29-09-2021		Comment utilisez-vous Google Translate lorsque vous écrivez ?	Texte 2 (TEST 1) 22-11-2021	
	Nombre d'erreurs	Taux d'erreurs		Nombre d'erreurs	Taux d'erreurs
A1	6/140 mots	4 %	Je traduis quelques phrases en français.	5/129 mots	3.8 %
A2	10/137 mots	7 %	-	11/112 mots	9.8 %
A3	11/ 134 mots	8 %	Je traduis quelques phrases en français.	12/101 mots	11 %
A4	8/84 mots	9.5 %	Je traduis quelques phrases en français.	10/91 mots	10 %
A5	4/91 mots	4 %	Je n'utilise pas Google Translate.	3/122 mots	2 %
A6	7/132 mots	5 %	Je n'utilise pas Google Translate.	5/116 mots	4 %
A7	8/158 mots	5 %	-	3/84 mots	3.5 %
A8	23/148 mots	15.5 %	Je traduis quelques phrases en français.	4/53 mots	7.5 %
A9	9/102 mots	9 %	Je traduis quelques phrases en français.	9/111 mots	8 %

A10	8/156 mots	5 %	Je traduis quelques phrases en français.	20/126 mots	15.8 %
A11	2/77 mots	2.5 %	J'utilise Google Translate comme dictionnaire.	11/126 mots	8.7 %
A12	7/107 mots	6.5 %	J'utilise Google Translate comme dictionnaire.	7/94 mots	7 %
A13	8/169 mots	4.7 %	J'utilise Google Translate comme dictionnaire.	3/96 mots	3 %
A14	1/133 mots	0.75 %	J'utilise Google Translate comme dictionnaire.	7/92 mots	7.6 %
A15	10/123 mots	8 %	J'utilise Google Translate comme dictionnaire.	7/101 mots	6.9 %
A16	6/134 mots	4.5 %	J'utilise Google Translate comme dictionnaire.	4/78 mots	5 %
A17	4/115 mots	3 %	Je n'utilise pas Google Translate.	4/79 mots	5 %
A18	12/170 mots	7 %	-	9/104 mots	8.6 %

Tableau 2 : Le taux d'erreurs des textes 1 (PE2) et textes 2 (Teste 1)

La variation du taux d'erreurs entre les textes 1 et 2 est plus important pour certaines apprenantes que pour d'autres. Par exemple, le taux d'erreurs d'A1 a diminué de 2,2 %, tandis que celui d'A8 a diminué de 13 %. Selon Lamarre (2016), cette variation est due au profil de l'apprenant (à son niveau langagier et à la présence ou non de difficultés d'apprentissage), qui pourrait avoir un effet sur sa révision, en particulier chez celui qui présente des difficultés d'apprentissage. Par conséquent, nous avons corrélé cette variation à deux facteurs. Le premier est le niveau linguistique des apprenantes. Les apprenantes ayant un niveau linguistique plus élevé, comme A1, A5, A6, A7, A13 et A15, ont généralement un taux d'erreurs plus faible pour le texte 1 et un taux d'erreurs plus faible pour le texte 2.

Le deuxième facteur est l'utilisation d'outils de TA tels que Google Traduction, qui sont déjà largement utilisés par les apprenants (Nassau & coll., 2022) et sont devenus un sujet de débat quant à leur application à l'apprentissage des langues (Aliliche & Yakoubi, 2020). D'après les réponses au questionnaire sur leur utilisation d'outils de TA, les apprenantes utilisent Google Traduction de différentes manières. Certaines l'utilisent pour traduire des phrases entières, tandis que d'autres s'en servent pour traduire des mots ou des expressions isolés (Wuttikrikunlaya & coll., 2018 ; Stapleton, 2005). Les apprenantes telles que A3, A10, A11 et

A14, qui sont plus familières de Google Traduction et qui ont fait moins d'erreurs en texte 1, ont eu tendance à faire plus d'erreurs dans le texte 2. Cela pourrait principalement être dû au fait qu'elles ont tendance à dépendre de Google Traduction pour produire leurs textes (Aristanty, 2016) : elles recourent à leur langue maternelle pour exprimer leurs idées, puis traduisent celles-ci dans la L2, comme l'expliquent Aliliche et Yakoubi (2020). Puisqu'il s'agissait d'une évaluation sommative et qu'elles n'avaient pas accès à cette application lors de la production du texte 2, leur taux d'erreurs a été très élevé. Ces résultats rejoignent ceux de Fredholm (2019), de Garcia et Pena (2011), de Giannetti (2016), d'O'Neill (2019) et de Valijärvi et Tarsoly (2019). En revanche, les apprenantes A8 et A9 se distinguent par leur capacité à réduire leur taux d'erreurs de manière significative dans le texte 2. Ces deux apprenantes ont donc le plus bénéficié du FCD, réduisant leurs erreurs respectivement de 15,5 % à 7,5 % et de 9 % à 8 %. Cette différence pourrait s'expliquer par leur approche plus proactive et critique vis-à-vis des corrections apportées par le FCD. Plutôt que de simplement dépendre de Google Traduction, elles ont intégré les retours reçus pour améliorer leur PE. Leur capacité à apprendre des corrections et à appliquer ces connaissances de manière indépendante démontre une adaptabilité et une volonté d'amélioration qui ne sont pas aussi prononcées chez les autres apprenantes.

#### 4.2. Analyse des enregistrements des séances de FCD

Notre analyse met ici l'accent sur le niveau d'engagement des apprenantes lors des séances de FCD. Les apprenantes qui participent davantage aux discussions sont généralement plus susceptibles de comprendre et de retenir les informations fournies lors des FCD. D'une part, l'analyse du corpus montre que le niveau d'engagement des apprenantes lors des séances de FCD, mesuré en utilisant le nombre de prises de parole en tant qu'indicateur, varie de 4 à 19. Les textes 2, 3, 7 et 11 ont été les textes pour lesquels les apprenantes ont le plus pris la parole. Ces textes avaient un taux d'erreurs élevé, ce qui suggère que les apprenantes étaient plus motivées pour les comprendre et les corriger. D'autre part, comme le montre le tableau 3, il existe une corrélation positive entre le nombre de prises de parole et le taux d'erreurs des textes avant et après le FCD.

Type de travail PE	de de	Numéro du texte	Nombre de prises de parole des apprenantes	Nombre d'erreurs/ nombre de mots avant le FCD	Taux d'erreurs	Nombre d'erreurs/ nombre de mots après le FCD	Taux d'erreurs
Travail en groupe		Texte 1	5	3/54 mots	5.5 %	1/49 mots	2 %
		Texte 2	19	7/34 mots	20 %	2/64 mots	3 %
		Texte 3	14	8 /62 mots	12 %	1/80 mots	1 %

Travail individuel	Texte 4	8	6/140 mots	4 %	2/137 mots	1 %
	Texte 7	17	8/84 mots	9.5 %	6/87 mots	6.9 %
	Texte 8	4	4/91 mots	4 %	1/144 mots	0.7 %
	Texte 9	5	7/ 132 mots	5 %	7/132 mots	5 %
	Texte 11	13	23/148 mots	15.5 %	3/113 mots	2.6 %

Tableau 3 : Le niveau d'engagement des apprenantes lors du FCD

En général, les textes pour lesquels les apprenantes ont le plus pris la parole lors des séances du FCD ont connu une baisse plus significative de leur taux d'erreurs. Les textes 2, 3 et 11 pour lesquels les apprenantes ont le plus pris la parole (19, 14 et 13 prises de parole) ont connu une baisse de 15,7 % de leur taux d'erreurs moyen. Cependant, le taux d'erreurs moyen des textes 1 et 8 pour lesquels les apprenantes ont le moins pris la parole lors du FCD (4 et 5 prises de parole) a diminué de 10,5 %. Selon cette corrélation, le FCD est plus efficace lorsque les apprenantes participent davantage aux discussions. Cependant, dans l'exemple du texte 7, nous constatons que les apprenantes ont beaucoup pris la parole lors du FCD, mais que le taux d'erreurs du texte 7 après le FCD n'a pas significativement diminué. Par conséquent, cette corrélation n'est pas parfaite. Cela pourrait être dû au fait que l'apprenante qui a rédigé ce texte n'était pas présente lors de la séance du FCD ; elle n'a donc peut-être pas participé et n'a peut-être pas bien compris ses erreurs.

Dans notre analyse comparative, nous constatons également que les apprenantes prennent en moyenne 12,5 fois la parole pour les textes rédigés en groupe, contre 7,5 prises de parole pour les textes rédigés individuellement. Cette différence est statistiquement significative ( $p = 0,05$ ), suggérant que le travail collectif favorise l'engagement des apprenants dans le processus de FCD. Ces résultats soutiennent l'idée de l'apprentissage collaboratif (Bruffee, 1984), qui affirme que le travail en groupe permet aux apprenants de mettre en commun leurs ressources et compétences pour terminer une tâche en interagissant et en discutant du sens avec leurs pairs. De plus, les textes que les apprenantes ont travaillés en groupe ont présenté des taux d'erreurs plus faibles que les textes que les apprenantes ont travaillés individuellement. Les apprenantes qui ont travaillé en groupe ont obtenu un taux d'erreurs de 4,3 % en moyenne, tandis que celles qui ont travaillé individuellement ont obtenu un taux d'erreurs de 6,1 %. Cette différence suggère que le travail collectif, voire collaboratif, permet aux apprenants de corriger leurs erreurs de manière plus efficace, a un effet positif sur l'engagement des apprenantes lors du FCD, et que celui-ci est une approche prometteuse pour améliorer la compétence en PE (Lundstrom & Baker, 2009 ; Rahimi, 2013 ; La Russa, 2021). Ces résultats confirment ceux de Kahyalar et Yılmaz, (2016) et de YouJin & Emeliyanova, (2021) dans leur étude sur les effets

de la collaboration lors des révisions et du traitement de FC des PE. Leurs résultats démontrent que le nombre d'erreurs correctement révisées par les apprenants en groupe a augmenté au cours des trois sessions, tandis que le nombre d'erreurs correctement révisées individuellement par les apprenants a diminué (YouJin & Emeljanova, 2021).

### **4.3. Analyse des perceptions des apprenantes sur l'utilisation du FCD**

L'analyse de données issues du questionnaire permet de tirer la conclusion que la perception globale des apprenantes vis-à-vis du FCD est positive, ainsi que le démontre le tableau 4.

	N	Min	Max	Mean	Std. Deviation
Le FCD m'aide à améliorer ma grammaire.	16	1	5	4.56	0.629
Le FCD m'aide à améliorer mon vocabulaire.	16	1	5	4.43	0.727
Le FCD m'aide à améliorer mon orthographe.	16	1	5	4.5	0.730
Le FCD m'aide à améliorer mon style d'écriture.	16	1	5	4.68	0.602
Le FCD m'aide à améliorer la structure de mes phrases.	16	1	5	4.56	0.629
Le FCD m'aide à améliorer ma ponctuation.	16	1	5	4.25	0.774
L'ordre de mes mots s'est amélioré.	16	1	5	4.25	0.577
Je fais moins d'erreurs de conjugaison.	16	1	5	4.18	0.981
Mon choix des temps verbaux est plus précis.	16	1	5	4.31	0.793
Je fais moins d'erreurs d'orthographe.	16	1	5	4.31	0.704
Ma ponctuation s'est améliorée.	16	1	5	4.25	0.856
Je suis capable d'identifier mes erreurs.	16	1	5	3.75	0.930
Je suis capable de corriger mes erreurs.	16	1	5	3.68	1.078
Je suis capable d'évaluer mon travail.	16	1	5	3.5	1.211
J'ai aimé le FCD.	16	1	5	4.43	0.813
Je trouve le FCD bénéfique.	16	1	5	4.62	0.619
J'aimerais que le FCD soit utilisé à nouveau.	16	1	5	4.68	0.602
N valide (listwise)	16				

Tableau 4 : Description statistique (perceptions des apprenants sur l'utilisation du FCD)

Les moyennes sur toutes les questions concernant l'utilité du FCD se situent entre 4,25 et 4,68, sur une échelle de 1 à 5. Les items 1 à 6 dont la formulation comprend « m'aide à » mettent l'accent sur les effets du FCD sur la PE et indiquent une perception globalement positive de cette méthode de rétroaction par les apprenantes. Celles-ci estiment en particulier que le FCD les a aidées à améliorer leur grammaire, leur style d'écriture et la structure de leurs phrases (moyenne supérieure à 4,5). Elles perçoivent également une amélioration de leur utilisation des temps, de leur ponctuation et de leur capacité à identifier et à corriger leurs erreurs (moyenne autour de 4,3). Pour cette dernière, AlYousef (2019) explique qu'en soulignant l'erreur et en leur fournissant le code d'erreur pour rechercher la réponse et corriger l'erreur, et en en discutant, l'enseignant aide les étudiants à se concentrer sur la manière de corriger leurs erreurs courantes et de les éviter à l'avenir.

Ces résultats confirment que le FCD est un moment lors duquel on apprend la L2 à travers l'écriture (Bitchener & Storch, 2016) et a des effets positifs sur la PE. Enfin, les apprenants semblent apprécier l'utilisation du FCD, avec une moyenne de 4,43 pour « J'ai aimé le FCD », et 4,68 pour « Je souhaite que le FCD soit utilisé à nouveau ». Ces résultats rejoignent ceux Kurzer (2018) dans son étude sur la perception du FCD par les étudiants. Ses résultats indiquent que les étudiants apprécient généralement le soutien apporté par les enseignants qui utilisent le FCD, et que le traitement FCD était plus efficace que le manuel de grammaire, semblait mieux adapté au niveau et pouvait aider les enseignants à mieux cibler les erreurs individuelles des étudiants. Nos résultats soutiennent également ceux de Seyam (2022) qui indiquent que les participants ont, en général, apprécié l'utilisation du FC et l'ont trouvé utile pour l'apprentissage d'une langue, car le FCD a incité les étudiants à revoir certaines règles d'orthographe et de grammaire (Seyam, 2022).

Cependant, la variance des réponses est assez importante pour les items 12 à 14 dont la formulation comprend « Je suis capable de », qui mettent l'accent sur les compétences apprises ou développées à l'issue du FCD, notamment concernant la capacité à corriger les erreurs (écart-type de 1,078) et l'évaluation du travail par les apprenantes elles-mêmes (écart-type de 1,211). Nous constatons également que les scores les plus bas concernent la capacité des apprenantes à évaluer leur propre travail et à corriger leurs erreurs de conjugaison (moyenne autour de 3,75). Cela suggère que l'expérience du FCD des apprenantes peut varier selon leur profil (Lamarre, 2016) : une étude réalisée par Srichanyachon (2014) a révélé que les étudiants ayant une bonne connaissance de la L2 sont plus capables d'autoréviser leur PE que ceux ayant une faible connaissance de la L2. Ces résultats font entendre qu'il faudrait probablement exposer les apprenantes à une période plus importante de FCD pendant lequel on échange avec les apprenantes sur des textes en train de se faire, ce qui semble efficace pour leur faire acquérir des stratégies d'autorégulation de leur activité d'écriture (Crinon, 2018).

En résumé, les résultats montrent que les apprenantes considèrent le FCD comme une approche utile pour améliorer leur PE dans son ensemble (Kurzer, 2018). Ces résultats sont en accord avec ceux de Béchy (2023), qui a conclu dans son étude que les apprenants considéraient le FC comme indispensable pour améliorer leurs connaissances en classe de FLE, car il a une influence directe et positive sur le développement de leur apprentissage, de leur travail et de leur motivation.

## **CONCLUSION**

Cette étude a permis d'examiner l'effet d'une approche collaborative du FC sur la compétence de PE en FLE d'un groupe d'apprenantes à l'université de Bahreïn. Les résultats de l'analyse des PE avant et après le FCD révèlent des améliorations, soulignant ainsi l'efficacité du FCD pour permettre aux apprenantes de comprendre et de corriger leurs erreurs de manière autonome. Cependant, cette variation est influencée par des facteurs tels que le niveau linguistique, l'utilisation d'outils de traduction automatique, le niveau d'engagement des apprenantes lors des séances de FCD, ainsi que le travail en groupe, voire la révision collaborative (Crinon, 2018), qui semble favoriser cet engagement. Ces facteurs ont une incidence sur l'efficacité du FCD ainsi que sur la qualité de l'écriture. Le taux d'erreur a diminué de manière significative entre les textes avant et après le FCD, indiquant que les apprenantes ont appris de leurs erreurs et ont pu les corriger. Les résultats montrent également que le FCD va au-delà de la correction grammaticale, contribuant à améliorer la fluidité, la cohérence et le choix lexical des textes. Les résultats issus du questionnaire confirment une perception globalement positive du FCD par les apprenantes. Celles-ci estiment que cette méthode de feedback a contribué à améliorer leur grammaire, leur style d'écriture et la structure de leurs phrases. Cependant, des variations dans les réponses soulignent que l'expérience du FCD diffère d'une apprenante à l'autre, mettant en lumière des aspects spécifiques tels que l'évaluation personnelle du travail et la correction des erreurs. En résumé, cette étude confirme que le FCD est perçu comme une approche pédagogique efficace pour améliorer la compétence de PE en FLE. Les résultats suggèrent que le FCD peut également jouer un rôle significatif dans le développement des compétences linguistiques des apprenantes, encourageant ainsi une utilisation continue de cette méthode dans le contexte d'apprentissage du FLE.

Cette étude présente certaines limitations et offre des perspectives de recherche future. Tout d'abord, la taille de l'échantillon est réduite et relative à un contexte d'apprentissage spécifique, celui du télé-enseignement, ce qui limite la généralisation des résultats. Il sera donc important de mener des recherches supplémentaires avec un échantillon plus large d'apprenants en situation d'apprentissage conventionnelle afin de confirmer les résultats de cette étude. Il serait également intéressant d'explorer d'autres aspects du FCD, tels que son effet sur la motivation des apprenants et sur leur sentiment d'efficacité personnelle à travers d'autres outils de recueil des données qualitatifs tels que des entretiens semi-directifs ou des groupes de discussion, qui pourraient apporter une compréhension plus fine de l'expérience du FCD des apprenantes. En outre, des recherches futures pourraient également comparer l'efficacité du FCD à d'autres méthodes de feedback correctif, telles que le feedback oral ou le feedback automatisé.

Enfin, cette étude apporte des contributions importantes à la recherche sur l'enseignement de la PE en FLE, sur l'approche collaborative de la rétroaction dans l'enseignement de l'écrit et sur le potentiel de la révision collaborative ainsi que l'écriture collective des PE en L2. Les résultats suggèrent que le FCD est une méthode prometteuse pour améliorer la PE des apprenantes. Il est donc important de continuer à explorer son potentiel et à identifier les meilleures pratiques pour sa mise en œuvre.

## RÉFÉRENCES

- Adam, J.-M. (1998). Les genres du discours épistolaire. De la rhétorique à l'analyse pragmatique des pratiques discursives. Dans J. Siess (dir.), *La lettre entre réel et fiction* (p. 37-53). SEDES.
- Ahern-Dodson, J., & Reisinger, D. (2017). Moving Beyond Corrective Feedback: (Re) Engaging with Student Writing in L2 through Audio Response. *Journal of Response to Writing*, 3(1), 129–152. <https://scholarsarchive.byu.edu/journalrw/vol3/iss1/6>
- Aliliche, K., & Yakoubi, I. (2020). *EFL Students' Attitudes towards the Impact of Google Translate on their Writing Quantity and Quality*. University of Mohammed Seddik Ben Yahia, Department of English Language and Literature. Jijel: Jijel University. <http://dspace.univ-jijel.dz:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/7642/420.428.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- AlYousef, E. A. (2019). *The Impact of Dynamic Written Corrective Feedback on Arab EFL Intermediate Students' Writing Accuracy* [Thèse de doctorat non-publiée]. United Arab Emirates University. [https://scholarworks.uaeu.ac.ae/all\\_theses](https://scholarworks.uaeu.ac.ae/all_theses)
- Antoine, J.-Y. (2002). *Corpus OTG : présentation générale. Rapport technique VALORIACORAIL*. Vannes, Bretagne, France. [https://www.info.univ-tours.fr/~antoine/parole\\_public/OTG/Pres\\_OTG.pdf](https://www.info.univ-tours.fr/~antoine/parole_public/OTG/Pres_OTG.pdf):
- Aristanty, T. D. (2016). *Google Traduction : comment traiter dans la classe du FLE?* Actes de la Conférence Internationale sur le Français (CIF). [https://upipress.upi.edu/produk/prosiding\\_artikel/1/47](https://upipress.upi.edu/produk/prosiding_artikel/1/47)
- Bagheridoust, E. & Kotla, A. (2015). The impact of dynamic corrective feedback in developing speaking ability of Iranian intermediate EFL learners. *Journal of Language teaching and research*, 6(5).
- Bartram, M. & Walton, R. (1991). *Correction: mistake management*. Language Teaching Publications.
- Baudrit, A. (2007). Apprentissage coopératif/Apprentissage collaboratif : d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, 40(1), 115-136.
- Béchy, G. (2023, Printemps). *Évaluation formative et retours correctifs en classe de FLE. Une étude de cas au lycée suédois*. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1768376/FULLTEXT01.pdf>
- Bitchener, J. & Storch, N. (2016). *Written Corrective Feedback for L2 Development*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783095056>
- Boswood, T. & Dwyer, R. (1996). From Marking to Feedback: Audiotaped Responses to Student Writing. *TESOL Journal*, 5(2), 20-23.



- Bouchard, R. (1996). Compétence argumentative et production écrite en langue étrangère et maternelle. *Langue française*, 112, 88-105. doi.org/10.3406/lfr.1996.5362
- Bourdais, A. & Guichon, N. (2020). Représentations et usages du traducteur en ligne par les lycéens. *Alsic*, 23(1). doi.org/10.4000/alsic.4533
- Bruffee, K. (1984). Collaborative learning and the "conversation of mankind". *College English*, 46(7), 635-652.
- Brunel, M. & Guérin-Callebout, C. (2016). « Écrire dans » : Écriture littéraire sur écran. Présentation d'une expérimentation en classe de 3<sup>ème</sup> année du secondaire. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 3, 1-36. doi.org/10.7202/1047128ar
- Bruton, A. (2009). Designing research into the effect of error correction in L2 writing: Not so straightforward. *Journal of Second Language Writing*, 18(2), 136-140.
- Chandler, J. (2003). The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of Second Language Writing*, 12(3), 267-296. doi.org/10.1016/S1060-3743(03)00038-9
- Chen, J., Dobinson, T. & Kent, S. (2020). Lecturers' perceptions and experiences of Blackboard Collaborate as a distance learning and teaching tool via Open Universities Australia (OUA). *The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 35(3), 222-235. doi.org/10.1080/02680513.2019.1688654
- Clifford, J., Merschel, L. & Munné, J. (2013). Surveying the landscape: What is the role of machine translation in language learning? *@tic. revista d'innovació educativa*, 10, 108-121.
- Collion, A. (2021). La correction de l'expression écrite, à la fois outil et objet d'apprentissage ? Comment la correction de l'expression écrite peut-elle apporter une plus-value dans les apprentissages des élèves ? *Education*. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03138797>
- Cornelius, S. (2014). Facilitating in a demanding environment: Experiences of teaching in virtual classrooms using web conferencing. *British Journal of Educational Technology*, 45(2), 260-271.
- Crinon, J. (2018). *Quels dispositifs permettent d'enseigner la production de textes*. Cnesco.
- De Ketele, J.-M. (2013). L'évaluation de la production écrite. *Revue française de linguistique appliquée*, 18(1), 59-74. doi.org/10.3917/rfla.181.0059
- Demirtaş, L. & Hüseyin, G. (2009). De la faute à l'erreur: une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE. *Synergies Turquie*, 2, 125-138.
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning?. Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches. Dans P. Dillenbourg, *Collaborative learning: Cognitive and Computational Approaches* (p. 1-19). Elsevier.
- Eckstein, G., Sims, M., & Rohm, L. (2020). Dynamic Written Corrective Feedback among Graduate Students: The Effects of Feedback Timing. *TESL Canada Journal*, 37(2), 78-102. doi.org/10.18806/tesl.v37i2.1339

- Ellis, R. (2009). Corrective Feedback and Teacher Development. *L2 Journal: An electronic refereed journal for foreign and second language educators*, 1(1), 3-18. doi.org/10.5070/l2.v1i1.9054
- Ellis, R. (2010). A Framework for Investigating Oral and Written Corrective Feedback. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(1), 335–349. doi.org/10.1017/S0272263109990544
- Ellis, R. (2012). *Language teaching research and language pedagogy*. John Wiley & Sons
- Evans, N., Hartshorn, K. & Strong-Krause, D. (2011). The efficacy of dynamic written corrective feedback for university-matriculated ESL learners. *System*, 39(2), 229-239.
- Faigley, L. & Witte, S. (1981). Analyzing Revision. *College Composition and Communication*, 32(4), 400-414. doi.org/10.2307/356602
- Farnsworth, M. (1974). The cassette tape recorder: A bonus or a bother in ESL composition correction. *TESOL Quarterly*, 8(3), 285-291. doi.org/10.2307/3586172
- Ferris, D. (2006). Chapter 5 - Does error feedback help student writers? New evidence on the short- and long-term effects of written error correction. Dans K. Hyland, & F. Hyland, *Feedback in Second Language Writing* (p. 81-104). Cambridge University Press. doi.org/10.1017/CBO9781139524742.007
- Ferris, D. (2010). Second Language Writing Research and Written Corrective Feedback in SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), 181-201. https://doi.org/10.1017/S0272263109990490
- Ferris, D. (2011). *Treatment of Error in Second Language Student Writing* (éd. 2nd). University of Michigan Press.
- Francescucci, A. & Rohani, L. (2019). Exclusively synchronous online (VIRI) learning: The impact on student performance and engagement outcomes. *Journal of Marketing Education*, 41(1), 60-69.
- Fredholm, K. (2019). Effects of Google translate on lexical diversity: Vocabulary development among learners of Spanish as a foreign language. *Revista Nebrija*, 13(26), 98-117.
- Garcia, I. & Pena, M. (2011). Machine translation-assisted language learning: writing for beginners. *Computer Assisted Language Learning*, 24(5), 471-487.
- Giannetti, T. (2016). *Google translate as a resource for writing..* [Mémoire de Master]. St. John Fisher College. https://fisherpub.sjf.edu/education\_ETD\_masters/353
- Giri, R. A. (2018). A Collaborative Approach to Providing Feedback. *Indonesian Journal of English Language Teaching*, 13(2), 85-114.
- Hanaoka, O. (2006). Noticing from models and reformulations: A case study of two Japanese EFL learners. *Sophia Linguistica: Working Papers in Linguistics*, 54, 167–192. http://digital-archives.sophia.ac.jp/repository/view/repository/00000024412
- Hartshorn, K. J., Evans, N. W., Merrill, P. F., Sudweeks, R. R., Strong-Krause, D. I. A. N. E., & Anderson, N. J. (2010). Effects of dynamic corrective feedback on ESL writing accuracy. *Tesol Quarterly*, 44(1), 84-109. doi.org/10.5054/tq.2010.213781

- Hartshorn, K. J. & Evans, N. W. (2012). The differential effects of comprehensive corrective feedback on L2 writing accuracy. *Journal of Linguistics and Language Teaching*, 3, 217–247.
- Hendrickson, J. (1978). Error Correction in Foreign Language Teaching: Recent Theory, Research, and Practice. *The Modern Language Journal*, 62(8), 387-398. doi.org/10.2307/326176
- Henri, F. & Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance*. PUQ.
- Ice, P., Curtis, R., Phillips, P. & Wells, J. (2007). Using asynchronous audio feedback to enhance teaching presence and students' sense of community. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 11(2), 3-25. [http://sloanconsortium.org/publications/jaln\\_main](http://sloanconsortium.org/publications/jaln_main)
- Jermann, P. (2004). *Computer support for interaction regulation in collaborative problem-solving*. Université de Genève.
- Jin, L., & Deifell, E. (2013). Foreign language learners' use and perception of online dictionaries: A survey study. *Journal of Online Learning and Teaching*, 9(4), 515-533.
- Jolley, J. & Maimone, L. (2015). Free online machine translation: Use and perceptions by Spanish students and instructors. *Learn languages, explore cultures, transform lives*, 181-200.
- Jolley, J., & Maimone, L. (2022). Thirty years of machine translation in language teaching and learning: A review of the literature. *L2 Journal*, 14(1), 26-44. doi.org/10.5070/L214151760
- Johnson, C. & Delawsky, S. (2013). Project-based learning and student engagement. *Academic research international*, 4(4), 560.
- Kahyalar, E. & Yılmaz, F. (2016). Teachers' corrective feedback in writing classes: The impact of collaborating with a peer during the editing process on students' uptake and retention. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 16(1), 148-160.
- Kassim, A. & Ng, L. (2014). The roles of collaborative dialogue in enhancing written corrective feedback efficacy. *Malaysian Journal of ELT Research*, 10(1), 16-30.
- Khalifa, N. (2022). Using Online Collaboration and Dynamic Written Corrective Feedback to Enhance EFL Secondary Scholl Students' Engagement. *Journal of The Faculty of Education - Mansoura University*, 119.
- Kurzer, K. (2018, March ). Dynamic Written Corrective Feedback in Developmental Multilingual Writing Classes. *Tesol*, 52(1), 5-33. <https://doi.org/10.1002/tesq.366>
- La Russa, F. (2021). *Le feedback correctif à l'écrit : techniques, élaboration, acquisition : étude longitudinale dans l'apprentissage de l'italien langue étrangère chez un public d'adolescents francophones au lycée* [Thèse de doctorat non-publiée]. Université Michel de Montaigne - Università degli studi. <https://theses.hal.science/tel-03159184>

- Lamarre, J. (2016). *La rétroaction corrective à l'écrit et la révision des apprenants de français langue seconde*. [Mémoire de didactique], Université de Montréal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/16440>
- Lambert, C., Philp, J. & Sachiko, N. (2017). Learner-generated content and engagement in second language task performance. *Language Teaching Research*, 21(6), 665-680. [doi.org/10.1177/1362168816683559](https://doi.org/10.1177/1362168816683559)
- Larue, B. (2017). *La correction d'un devoir: un moment propice aux apprentissages*. Éditions universitaires européennes.
- Leki, L., Cumming, A. & Silva, T. (2008). *A synthesis of research on second language writing in English*. Routledge.
- Lindschouw, J. (2016). Le feedback entre pairs, points de focalisation et attitudes lors des tâches d'écriture produites par les apprenants de FLE. *Pratiques*, 169-170, 1- 14. [doi.org/10.4000/pratiques.3030](https://doi.org/10.4000/pratiques.3030)
- Lira-Gonzales, M.-L., Nassaji , H. & Kuok Wa, C. (2021). Student Engagement with Teacher Written Corrective Feedback in a French as a Foreign Language Classroom. *Journal of Response to Writing*, 7(2), 37-73. <https://scholarsarchive.byu.edu/journalrw/vol7/iss2/3>
- Liu, C. & Yu, S. (2022). Reconceptualizing the impact of feedback in second language writing: A multidimensional perspective. *Assessing Writing*, 53. [doi.org/10.1016/j.asw.2022.100630](https://doi.org/10.1016/j.asw.2022.100630)
- Lundstrom, K. & Baker, W. (2009). To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviewer's own writing. *Journal of Second Language Writing*, 18(1), 30-43. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2008.06.002>
- Martina, C. (2005). *L'autonomie en classe d'anglais, un défi*. Belin.
- Mayo, M. G. & Labandibar, U. L. (2017). The Use of Models as Written Corrective Feedback in English as a Foreign Language (EFL) Writing. *Annual Review of Applied Linguistics*, 37(1), 110–127. [doi.org/10.1017/S0267190517000071](https://doi.org/10.1017/S0267190517000071)
- Mohamed Hassan, R. & Aghlal Boukerma, F. (2019). La rétroaction corrective à l'écrit et la prise de la conscience linguistique chez les apprenants du français langue étrangère. *Research in Language Teaching*, 7(7), 43-68.
- Molinari, G., Bruno , P., Jean, H., Lavoué, E., Denise, S. W. & Caron, P.-A. (2016). L'engagement et la persistance dans les dispositifs de formation en ligne: regards croisés. *Distance and Mediation of Knowledge*, 13. [dx.doi.org/10.4000/dms.1332](https://dx.doi.org/10.4000/dms.1332)
- Nassau, G., Molle, N. & Kalyan, C. (2022). Usages et perceptions des outils de traduction automatique : une enquête auprès d'apprenants Lansad. *Alsic* , 25(2). [doi.org/10.4000/alsic.6239](https://doi.org/10.4000/alsic.6239)
- Nelson, L. (2017). Harnessing the power of the synchronous classroom in staff development. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 48(2), 62-64.

- Noiroux, K., & Simons, G. (2016). La correction de l'expression écrite en langue étrangère et son exploitation pédagogique. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 13(3), 1-15. doi.org/10.4000/rdlc.1302
- O'Neill, E. (2019). Training students to use online translators and dictionaries: The impact on second language writing scores. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 8(2), 47-65.
- Philp, J., & Duchesne, S. (2016). Exploring engagement in tasks in the language classroom. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 50-72. doi.org/10.1017/S0267190515000094
- Pickett, J.P. (2000). *The American Heritage Dictionary of the English Language*. Houghton Mifflin, Boston Dynamic.
- Race, P. (2014). *Making learning happen: A guide for post-compulsory education. Making Learning Happen*. Sage Publications Ltd.
- Rahimi, M. (2013). Is training student reviewers worth its while? A study of how training influences the quality of students' feedback and writing. *Language Teaching Research*, 17(1), 67-89. doi.org/10.1177/1362168812459151
- Rassaei, E. (2019). Tailoring mediation to learners' ZPD: effects of dynamic and non-dynamic corrective feedback on L2 development. *The Language Learning Journal*, 47(5), 591-607. doi.org/10.1080/09571736.2017.1343863
- Rougier, N. (2014). Le feedback correctif dans les productions écrites en FLE. *Glottodidactica*, 41(1).
- Sadler, R. (2010). Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(3), 535-550. doi.org/10.1080/02602930903541015
- Scrocco, D. L. (2012). Do you care to add something? Articulating the student interlocutor's voice in writing response dialogue. *Teaching English in the Two Year College*, 39(3), 274-292.
- Seyam, W. M. (2022). L'effet du feedback correctif sur le développement de la précision langagière en production écrite chez les étudiants du cycle secondaire. *بحوث في تدريس اللغات*, 21(21), 82-161.
- Solhi, M. & İlknur, E. (2020). The effect of recorded oral feedback on EFL learners' writing. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(1), 1-13.
- Srichanyachon, N. (2014). Self-revision method of EFL writers. *International Proceedings of Economics Development and Research*, 77, p. 58.
- Stapleton, P. (2005). Using the web as a research source: Implications for L2 academic writing. *The Modern Language Journal*, 89(2), 177-189.
- Storch, N. (2021). Theoretical Perspectives on L2 Writing and Language Learning in Collaborative Writing and the Collaborative Processing of Written Corrective Feedback. Dans R. M. Manchón & C. Polio (dir.). *The Routledge Handbook of Second Language*

- Acquisition and Writing*. (p. 22-34). Routledge.  
<https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.24324/9780429199691-4>
- Storch, N., & Wigglesworth, G. (2010). Learners' processing, uptake, and retention of corrective feedback on writing. *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 303– 334. doi.org/10.1017/S0272263109990532
- Truscott, J. (1996). The Case Against Grammar Correction in L2 Writing Classes. *Language Learning*, 46(2), 327-369. doi.org/10.1111/j.1467-1770.1996.tb01238.x
- Truscott, J. (2010). Some thoughts on Anthony Bruton's critique of the correction debate. *System*, 38(2), 329-335. doi.org/10.1016/j.system.2010.03.014
- Tsui, A. & Ng, M. (2000). Do Secondary L2 Writers Benefit from Peer Comments? *Journal of Second Language Writing*, 9(2), 147-170. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(00\)00022-9](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(00)00022-9)
- Valijärvi, R.-L., & Tarsoly, E. (2019). Language Students as Critical Users of Google Translate': Pitfalls and Possibilities. *Practitioner Research in Higher Education*, 12(1), 61-74.
- Valizadeh, M. (2022). The Effect of Comprehensive Written Corrective Feedback on EFL Learners' Written Syntactic Complexity. *Journal of Language & Education*, 8(1), 196-208. doi.org/10.17323/jle.2022.12052
- Van Beuningen, C. (2010). Corrective Feedback in L2 Writing: Theoretical Perspectives, Empirical Insights, and Future Directions. *International Journal of English Studies*, 10(2), 1–27. //doi.org/10.6018/ijes/2010/2/119171
- Vasseur, M.-T., & Arditty, J. (1996). Les activités réflexives en situation de communication exolingue : réflexions sur quinze ans de recherche. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 8, 57-87. doi.org/10.4000/aile.1245
- Vinagre, M. & Muñoz, B. (2011). Computer-Mediated Corrective Feedback and Language Accuracy in Telecollaborative Exchanges. *Language Learning & Technology*, 15(1), 72–103. <http://ilt.msu.edu/issues/february2011/vinagremunoz.pdf>
- Walckiers, M. & De Praetere, T. (2004). L'apprentissage collaboratif en ligne, huit avantages qui en font un must. *Distances et savoirs*, 2(1), 53-75.
- Wuttikrikunlaya, P., Singhasiri, W. & Keyuravong, S. (2018). The use of online tools in L2 writing: A study of Thai university students. *Journal of English Language Teaching and English Linguistics*, 30(1), 107-148.
- Yan, L. (2023). The Effect of Online Collaborative Writing Instruction on Enhancing Writing Performance, writing Motivation, and Writing self-Efficacy of Chinese EFL Learners. *Frontiers Psychology*, 14. doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1165221
- Yang, L. & Zhang, L. (2010). Exploring the role of reformulations and a model text in EFL students' writing performance. *Language Teaching Research*, 14(4), 464–484. doi.org/10.1177/1362168810375

YouJin, K. & Emelivanova, L. (2021). The effects of written corrective feedback on the accuracy of L2 writing: Comparing collaborative and individual revision behavior. *Language Teaching Research*, 25(2), 234-255.

Yu, S., Yuan, K. & Wu, P. (2023). Revisiting the conceptualizations of feedback in second language writing: a metaphor analysis approach. *Journal of Second Language Writing*, 59(1), 1-14. doi.org/10.1016/j.jslw.2022.100961

Zakhartchouk, J.-M. (2015). *Apprendre à apprendre*. Canopé éditions.

## ANNEXES

### Annexe 1 : Liste d'activités de PE effectuées lors de l'étude

	Objectifs	Consigne
PE 1	Réemployer des adverbess de fréquence	Un de vos amis souhaite apprendre le français. Vous lui donnez des conseils. Faites des phrases avec : souvent, de temps en temps, toujours, rarement, toutes les semaines.
PE2	Réemploi de l'acte de parole : proposer de faire quelque chose.	Choisissez le document qui vous intéresse le plus et, par écrit, proposez à votre meilleur ami de faire avec lui quelque chose qui sort de l'ordinaire. Pensez à justifier votre choix.
PE3		Vous proposez à un(e) ami(e) de faire quelque chose : aller au cinéma, aller au restaurant, aller faire du sport, etc. Écrivez-lui un message (50 mots).
PE4	Systématiser l'acte de parole : répondre à une proposition	Votre voisin a écrit une proposition. Lisez-la et répondez-lui.
PE5		Un ami vous a envoyé cette proposition. Répondez de trois façons différentes : une réponse positive, une réponse hésitante et une réponse négative.
PE6	Réemploi des différentes façons de promettre	Lisez ce message et répondez à Cécile. Promettez-lui d'aller à son anniversaire.
PE7		Vous avez prêté un beau livre sur Paris à un ami. Vous souhaitez le récupérer. Vous lui écrivez : vous expliquez que vous ne lui avez pas donné ce livre et que ce n'était pas un cadeau (100 mots).

PE8		Regardez cette scène. Le soir même, l'homme a envoyé un message à la femme pour la rassurer. Écrivez le message.
PE9	<i>Réemploi de l'acte de parole</i> : contester une accusation	Lisez le message et écrivez une réponse à François.
PE10		Vous avez reçu le message suivant d'un ami. Répondez, contestez l'information et faites des reproches à votre ami (120 à 150 mots).

## Annexe 2 : Convention de Transcription

Marque	Signifié
E	Enseignante
A	Apprenante
/	Pause courte
//	Pause moyenne
///	Pause longue
« ... »	Lecture à haute voix
(...)	Description de l'annotation et/ou correction
[...]	Ajout d'élément (lettres, mot ou groupe de mots)

### L'auteur

Sara Abdulla Bader est maître de conférences en sciences du langage et didactique du français langue étrangère au Centre d'études françaises de l'Université de Bahreïn, Sara Bader enseigne le français langue étrangère et est membre de l'Unité pour l'excellence de l'enseignement et le leadership de l'Université de Bahreïn. À ce titre, elle supervise les projets de recherche-action du corps professoral dans le cadre de leur formation continue.

Depuis 2019, elle est membre de l'Académie de l'enseignement supérieur du Royaume-Uni (FHEA) et a obtenu le statut de Senior Fellow (SFHEA) en 2023. Sara Bader est titulaire d'un doctorat de l'Université de Franche-Comté de Besançon (France). Ses recherches se concentrent sur la didactique du français langue étrangère et l'utilisation d'approches pédagogiques innovantes basées sur la technologie pour développer les compétences linguistiques. Elle est l'auteur de plusieurs publications dans son domaine, portant notamment sur les pédagogies des langues étrangères et l'enseignement et l'apprentissage des langues à l'aide des technologies.

**sabader@uob.edu.bh**