

**L'effet du feedback correctif sur le
développement de la précision langagière
en production écrite chez les étudiants du
cycle secondaire**

Dr. Wafaa Mohamed Seyam

Professeur-adjoint de la Didactique du FLE.

Faculté de Pédagogie d'Al-Ariche

Université d'Al-Ariche

Résumé

Un bon nombre de chercheurs s'accordent à reconnaître que le feedback correctif à l'écrit comme à l'oral peut contribuer à l'apprentissage d'une langue étrangère. Le feedback correctif à l'écrit est une stratégie pédagogique que tout enseignant du FLE doit utiliser, dans le but de développer la précision langagière. Cependant, l'identification de la technique correctrice écrite la plus convenable pour promouvoir ce développement fait encore aujourd'hui l'objet de nombreuses controverses. Notre recherche a pour but de comparer l'effet de feedback direct et indirect dans le développement de la précision langagière chez les étudiants du cycle secondaire et vérifier leurs perceptions quant à l'effet du feedback correctif à l'écrit en classe de FLE.

La chercheuse a conduit une étude expérimentale sur vingt-six des étudiants de 2^e année du cycle secondaire qui étudient le français comme deuxième langue étrangère. Ils ont été répartis en trois groupes : un groupe a reçu le feedback direct, un groupe a reçu le feedback indirect et un groupe contrôle n'a pas reçu le feedback. Le déroulement de la recherche a prévu : un pré-test de la production écrite, une phase de traitement avec le feedback correctif écrit (Écriture – correction – révision et réécriture), un post-test immédiat et un post-test différé de la production écrite. De plus, les étudiants de deux groupes expérimentaux ont

répondu au questionnaire pour découvrir leurs perceptions en matière de feedback correctif reçu. Les résultats ont montré que les étudiants du cycle secondaire perçoivent l'utilité et l'efficacité du feedback correctif à l'écrit. Les résultats ont également indiqué que les groupes qui ont reçu le feedback écrit obtiennent de meilleurs résultats par rapport au groupe contrôle. À l'égard de la comparaison entre les deux techniques correctives, le feedback direct est plus efficace pour le développement de la précision langagière en production écrite

Mots-clés : acquisition des langues étrangère, précision langagière, feedback correctif écrit, feedback direct, feedback indirect, perceptions des étudiants

مستخلص البحث

هدف البحث الحالي إلى تقصى أثر التغذية الراجعة المباشرة وغير المباشرة في تنمية الدقة اللغوية في الإنتاج الكتابي لدى طلاب المرحلة الثانوية والكشف عن تصوراتهم للتغذية الراجعة. أجرت الباحثة دراسة شبة تجريبية وتكونت عينة البحث من ستة وعشرين طالبة من طلاب الصف الثاني الثانوية يدرسون الفرنسية كلغة أجنبية ثانية. تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات: مجموعة تلقت تغذية راجعة مباشرة، ومجموعة تلقت تغذية راجعة غير مباشرة، ومجموعة ضابطة لم تتلق تغذية راجعة. تمثلت الأدوات الرئيسة للبحث في اختبار قبلي واختبار بعدى واختبار تتبعي في الإنتاج الكتابي لقياس الدقة اللغوية واستبانة لاكتشاف تصوراتهم للتغذية الراجعة. تم استخدام اختبار الفرق بين نسبتين للكشف عن دلالة الفروق بين نسبتي تكرار أخطاء طلاب المجموعات الثلاثة (التجريبية الأولى والتجريبية الثانية والضابطة) مثني مثني ، كشفت النتائج عن إن التغذية الراجعة المباشرة

أكثر فعالية في تنمية الدقة اللغوية في الإنتاج المكتوب ويوجد فرق دال احصائياً بين نسبتي أخطاء طلاب المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في التطبيق البعدي لاختبار الدقة اللغوية لصالح المجموعة التجريبية التي تلقت تغذية راجعة مباشرة ، وأن استخدام التغذية الراجعة المباشرة وغير المباشرة ساعد في تنمية الدقة اللغوية في الإنتاج الكتابي لطلاب على المدى الطويل، كذلك أظهرت النتائج أن طلاب المرحلة الثانوية يدركون فائدة وفعالية التغذية الراجعة التصحيحية في الكتابة.

Introduction

Apprendre une langue étrangère est un processus complexe pendant lequel les étudiants font des erreurs. Personne ne peut apprendre une langue, ni produire des discours sans commettre des erreurs. Le fait que les étudiants commettent des erreurs représente un outil naturel et utile menant à leur apprentissage. Les recherches ont démontré que la précision langagière en écriture est d'une grande importance pour l'apprentissage d'une langue étrangère. (Lamarre,2016 et La Russa,2021). L'enseignement de la forme est un concept important du domaine de la didactique des langues étrangères en général. Les dernières années, les chercheurs se sont intéressés aux techniques de mise en évidence de l'input ou aux techniques d'enseignement de la forme. Les problèmes de précision langagière indiqués dans les recherches empiriques ont été pris comme signe de l'insuffisance de l'input et de l'importance d'attirer l'attention de l'étudiant à la forme de la langue. La précision

langagière (le fait de produire correctement la langue cible) demeure donc un défi pour les étudiants de langue étrangère. L'attention à la forme est nécessaire et peut-être développée, notamment, grâce au feedback correctif.

La plupart des théories de l'acquisition d'une langue étrangère rapportent que le feedback correctif peut contribuer à restructurer l'interlangue de l'étudiant. L'exposition à des énoncés erronés qui informent l'étudiant qu'il dévie de la norme, peut être profitable à l'acquisition d'une langue étrangère (Kusumaningrum et al.,2019 ; Elfiyanto et Fukazawa,2020). De plus, Larsen–Freeman (2000) souligne que pour acquérir une langue étrangère, il faut prêter attention aux éléments qui la composent pour qu'ils s'intègrent à l'interlangue. En effet, durant le feedback correctif, l'étudiant peut percevoir (notice) le fossé (gap) entre sa forme fautive et la bonne forme fournie par son enseignant et, de ce fait, prendre conscience de ses erreurs et faire développer son interlangue. En d'autres termes, le feedback correctif indique que l'étudiant a commis une erreur de langue. Son but est d'attirer l'attention de l'étudiant sur son utilisation erronée de la langue cible pour lui permettre de restructurer son interlangue et de ne plus commettre la même erreur. Finalement, les étudiants doivent comprendre le feedback correctif pour qu'ils puissent la prendre en considération et l'intégrer dans le processus de révision de

leurs productions écrites pour qu'il ait un impact sur l'apprentissage de la langue. Pour que le feedback correctif affecte aussi bien la précision langagière que l'apprentissage de la langue, il doit être traité lors de la révision. Cette phase du processus rédactionnel permet aux étudiants de revenir sur le feedback correctif fourni par l'enseignant pour l'analyser et pour introduire les réparations dans le texte révisé.

Plusieurs études, de nature plutôt descriptive, ont exploré que le feedback correctif aide à améliorer l'interlangue et à la précision langagière des apprenants en L2 (Karimi 2016 ; Kisananto, 2016 ; Syamsir, 2016). Pour que ces derniers s'améliorent, il faut recevoir un feedback approprié au bon moment et dans un contexte pertinent. Le succès ou l'échec du feedback correctif à l'écrit dépendent de plusieurs facteurs tels que le contexte de la classe, la nature des productions demandées, le type d'erreurs que les étudiants font, leurs perceptions et leur niveau de compétence langagière (Guénette,2010 ; Hassan,2011 ; Zumbrunn et al., 2016). De cette façon, il est difficile d'adopter une technique de feedback efficace dans tous les cadres. De nombreuses études empiriques comme celles de (Bouhl, 2019 ; Karimi 2016 ; Hassan,2011) ont montré que certaines techniques de feedback correctif sont plus efficaces que d'autres en termes d'apprentissage de la langue.

Même si ces études ont été menées sur l'efficacité du feedback correctif, les enseignants de langues n'en savent toujours pas plus sur les répercussions réelles de ces études dans la salle de classe. L'identification de la technique corrective la plus appropriée pour favoriser cet apprentissage fait encore aujourd'hui l'objet de nombreuses controverses.

En général, selon les recherches, le feedback permet de motiver l'étudiant à poursuivre son apprentissage (Bitchener et Knoch, 2008; Bitchener et Ferris, 2012; Kang et Han, 2015; Motamedrad, 2016; Bouhl, 2019), de favoriser son autonomie (Han, 2017) et la communication entre l'enseignant et l'étudiant et l'autoévaluation (Hassan, 2019), d'aider les étudiants à progresser (Ferris, 2010; Ammar et al., 2015 ; Bouhl, 2019) à peaufiner leurs connaissances linguistiques (Fukazawa, 2021) et à manipuler mieux leurs stratégies d'apprentissage (Vollmeyer et Rheinberg, 2005). Par ailleurs, le feedback correctif à l'écrit joue plus particulièrement un rôle important dans l'apprentissage par l'écriture (Ammar et al., 2016; Tehrani, 2018). Récemment, les enseignants se concentrent sur la façon dont les étudiants apprennent la langue à travers l'écriture (apprentissage par l'écriture) que sur les façons dont ils apprennent à écrire (apprentissage de l'écriture) des langues étrangères. Ferris (2012) constate que l'écriture joue un rôle primordial dans

l'apprentissage des langues et qu'elle doit être un moyen d'apprendre la langue (écrire pour apprendre la langue). Comme la production orale, la production écrite permet à l'étudiant de remarquer « les manques » dans son interlangue, de tester des hypothèses et d'intégrer de nouvelles connaissances, favorisant ainsi l'apprentissage et l'acquisition d'une langue étrangère, de plus, le postulat que le feedback correctif aide les étudiants à réviser leurs textes et, probablement, à apprendre la langue, indique qu'il est important d'examiner les effets du feedback correctif sur la précision langagière dans la classe de FLE et d'explorer les perceptions des étudiants relatives au feedback correctif reçu pour les aider dans la progression en écriture.

Problématique de recherche

L'apprentissage de la précision langagière est très important dans le processus d'apprentissage de la langue cible. Il représente une composante fondamentale de la communication écrite. (Lamarre ,2016). Dans nos écoles, tandis que l'apprentissage de l'écriture et plus spécifiquement de la précision langagière, se trouve au cœur des préoccupations du ministère de l'Éducation et des enseignants, différentes études ont montré que le niveau de la précision langagière en français chez les étudiants, issus des écoles publiques est médiocre (Zekri, 2018; Ali, 2020; Gaafar 2021). Les étudiants ont des difficultés non

seulement à détecter les erreurs dans leurs textes, mais aussi à y porter remède. Ils font les mêmes erreurs plusieurs fois qui deviennent fossilisées et résistantes. Ce manque de précision langagière peut être dû à plusieurs facteurs, parmi ceux d'entre eux, le feedback. Les étudiants reçoivent peu de feedback correctif. Ils ne réalisent qu'une seule production écrite, corrigée et révisée par étape (Ammare et al.,2016).

Ces constats remettent en question l'efficacité de nos pratiques et démontrent la nécessité d'introduire de pratiques innovantes pour aider les étudiants à développer leur précision langagière en FLE. À notre connaissance, peu de recherche empirique a été effectuée en anglais comme langue seconde, encore moins en français comme langue seconde et aucune en Egypte pour documenter les effets du feedback correctif sur le développement de la précision langagière en production écrite des étudiants de FLE, d'où apparaît la pertinence de la présente recherche. Les questions de recherche sur lesquelles porte notre travail sont les suivantes :

1. Quel est l'effet du feedback correctif (directe et indirecte) sur le développement de la précision langagière en production écrite chez les étudiants du cycle secondaire à long terme ?
2. Quelles sont les perceptions des étudiants quant à l'effet du feedback correctif sur leur production écrite ?

Objectifs de recherche

Les objectifs de la présente recherche se déclinent à :

1. Examiner l'effet du feedback (direct et indirect) sur le développement de linguistique en production écrite des étudiants du cycle secondaire de FLE à court terme et à long terme.
2. Explorer les perceptions des étudiants du cycle secondaire quant au feedback correctif à l'écrit.

Délimitation de la recherche

La recherche actuelle se limite à/ à l'/au :

1. Feedback correctif (direct et indirect) à l'écrit.
2. Développement de la précision langagière (syntaxe, orthographe grammaticale, orthographe lexicale, lexicale) des étudiants de la 2^{ème} année du cycle secondaire au cours du FLE.
3. Échantillon aléatoire des étudiants de 2^{ème} année du cycle secondaire dans une école publique (El Alfy) au gouvernorat d'Al-Ariche.

L'échantillon de recherche

L'échantillon de recherche se compose de trente-six étudiants dans l'école secondaire d'El Alfy au gouvernorat d'Al-Ariche qui ont été répartis dans trois groupes : un groupe qui a subi le feedback direct (GFD), un groupe qui a subi le feedback

indirect (GFI) et un groupe contrôle (GC) qui n'a pas reçu le feedback. Le choix d'assigner des étudiants aux trois groupes a été aléatoire. Douze étudiants ont été attribués au groupe de feedback direct. Treize étudiants ont été assignés au groupe de feedback indirect. Onze étudiants ont été attribués au groupe contrôle.

Hypothèses de la recherche :

La recherche actuelle vise à examiner les hypothèses suivantes:

1. Il y a une différence statistiquement significative entre la proportion des erreurs des étudiants du premier groupe expérimental et celle du groupe contrôle au post test de la précision langagière en faveur du groupe expérimental.
2. Il y a une différence statistiquement significative entre la proportion des erreurs des étudiants du groupe de feedback correctif indirect et celle du groupe contrôle au post test de la précision langagière en faveur du groupe de feedback correctif indirect.
3. Il n'y a pas de différence statistiquement significative entre la proportion des erreurs des étudiants du groupe de feedback correctif direct et celle du groupe de feedback correctif indirect au post test de la précision langagière.

4. Il n'y a pas de différence statistiquement significative entre la proportion des erreurs des étudiants de deux groupes expérimentaux au post test immédiat et au post test différé.
5. Il y a des perceptions positives chez les étudiants de deux groupes expérimentaux sur le feedback correctif écrit.

Procédures de la recherche :

1. Consulter les écrits et les études antérieurs qui se rapportent à l'objet de la recherche actuelle.
2. Pour observer les effets du feedback sur le développement de la précision langagière, nous s'appuierons sur le protocole suivant :
 - Un pré-test pour observer l'état de départ de l'interlangue des étudiants ;
 - Une phase de traitement par le feedback correctif ;
 - Un post-test immédiat après le traitement pour en examiner les effets sur le court terme ;
 - Un post-test différé pour examiner si ces effets perdurent dans le temps et, par conséquent, démontrer que le processus d'acquisition est en phase de consolidation.

Concernant la phase de traitement par le feedback correctif, Karim et Nassaji (2018) affirment qu'il ne faut pas limiter le traitement du feedback à un seul épisode (one shot) mais le répéter sur plusieurs sessions. Bien que les études avec une

seule session de traitement soient les plus faciles à effectuer, elles sont plus problématiques, car un seul traitement n'est pas suffisant et l'exposition prolongée au feedback est nécessaire pour mesurer ses effets sur le développement de la précision langagière. C'est pourquoi, nous prévoyons deux sessions de traitement par le feedback dans lesquelles les étudiants reçoivent les corrections, en discutent et réécrivent les textes.

3. Pour enquêter sur les perceptions des étudiants du cycle secondaire en matière de feedback correctif à l'écrit reçu, nous élaborerons un questionnaire.

Type de la recherche :

Notre recherche est l'une des premières en FLE qui utilise une démarche quasi-expérimentale pour vérifier l'efficacité du feedback correctif comme un outil pédagogique sur le développement de la précision langagière chez les étudiants de la 2^e année du cycle secondaire. Deux groupes expérimentaux et un groupe contrôle ont été comparés pour tester les hypothèses et pour généraliser les résultats de cette recherche.

Retombées de la recherche :

Cette recherche promet des retombées dans l'enseignement du FLE en Egypte. Elle remet en question les pratiques enseignantes et la didactique des enseignants du FLE, particulièrement quant au feedback correctif et à l'enseignement

de la langue à travers l'écriture. De même, Cette recherche met en évidence le statut de l'erreur qui est actuellement vue comme un indice d'acquisition linguistique, puisque l'analyse des erreurs récurrentes permet d'indiquer les règles de développement de l'interlangue de l'étudiant à un moment donné de son apprentissage. Enfin, la découverte des perceptions des étudiants envers les différents types de feedback correctif pourrait donner des informations précieuses aux enseignants, pour mieux comprendre leurs étudiants et leurs besoins. Les enseignants pourraient de cette manière mieux les guider dans le processus de révision de leurs textes et ainsi les aider à écrire de façon juste.

Terminologies de la recherche :

Le feedback correctif :

Pour Rouleau–Girard(2015), il s'agit de toute indication qui montre aux étudiants que leur production n'est pas correcte. Bouhl (2019) le définit comme étant n'importe quelle réaction qui informe l'étudiant que sa réponse n'est pas la bonne ou la réponse désirée.

Nous utilisons à titre de définition opérationnelle pour notre recherche : « le feedback correctif est une marque écrite, une réponse, une correction, ou encore une stratégie qui indique à

l'étudiant qu'il a fait une erreur linguistique dans sa production écrite. »

La précision langagière :

Lamarre (2016) définit la précision langagière comme étant « l'absence d'erreurs d'ordre linguistique que fait un étudiant au moment où il tente d'utiliser la langue étrangère, tant en situation décontextualisée (dans le cadre d'un exercice scolaire artificiel) qu'en situation authentique de communication et, souvent, elle est aussi définie comme la connaissance adéquate que possède un étudiant des unités et des règles de la langue. »

La précision est définie comme l'absence d'erreurs d'ordre linguistique que fait un étudiant au moment où il tente de réaliser des activités de production écrite en FLE dans le cadre scolaire (définition opérationnelle).

Cadre Conceptuel :

Dans la présente recherche, nous définirons la notion de feedback correctif et celle d'acquisition linguistique, examinerons le rôle du feedback dans l'acquisition d'une langue étrangère, passerons en revue les études conduites sur le feedback correctif à l'écrit. L'accent sera particulièrement mis sur le feedback direct et indirect ainsi que sur leur efficacité. Enfin, nous aborderons les perceptions des étudiants sur le feedback correctif à l'écrit.

La définition du feedback correctif

Le concept de feedback correctif n'est pas nouveau et a été défini par plusieurs auteurs. Il vise à expliquer ce qui doit être corrigé pour aider l'étudiant à s'améliorer (Bitchener et Knoch,2010a). Il fournit aux étudiants des informations sur la façon dont leur travail se compare aux attentes et sur la façon de l'améliorer (Bitchener, 2017). Le feedback peut être donc un moyen pour les étudiants de se corriger (Ammar, 2019) ou de construire leurs compétences et leurs apprentissages (Zumbrunn et al.,2016). IL sert particulièrement à justifier une correction et à communiquer avec les étudiants (Mulati,2018).

Selon Ferris (2012), le feedback correctif est un énoncé indiquant à l'étudiant que sa production présente d'une certaine manière une erreur. Le feedback correctif également appelé le retour correctif ou la rétroaction corrective est toute indication de l'utilisation erronée qui n'est pas conforme pas à la langue cible, donnée par l'enseignant à l'étudiant (Frear et Chiu,2015). Le feedback correctif n'implique pas forcément une correction dans le sens de fournir la forme correcte. Il se peut que l'enseignant se limite à signaler qu'une erreur a été commise sans donner de correction. De son côté, Mulati (2018) a considéré le feedback correctif comme l'un des supports de l'évaluation formative et par la suite l'un des plus importants facteurs influençant

l'apprentissage de langue et l'acquisition de compétences dans différents contextes. Il est possible de considérer le feedback correctif comme une forme de médiation cognitive qui vise à favoriser la construction du savoir chez les étudiants (Rouleau-Girard, 2015).

Le feedback correctif consiste en un acte d'interaction entre l'étudiant et l'enseignant à travers lequel celui-ci peut attirer l'attention de l'étudiant sur des énoncés grammaticalement corrects en langue cible. Il est vu comme un élément essentiel pour le développement de la compétence de la production écrite (La Russa,2021). En quelques mots, il s'agit d'une marque écrite, une réponse, une correction, ou encore une stratégie qui indique à l'étudiant qu'il a commis une erreur linguistique dans sa production écrite. Kusumaningrum et al. (2019) définissent le feedback écrit comme une information en retour sur un comportement langagier précis de l'étudiant qui peut être sur la forme ou le contenu ou les deux à la fois en lui donnant la possibilité de le rectifier. Ainsi, le feedback correctif à l'écrit est une information offerte aux étudiants sur la forme (orthographe, grammaire et ponctuation) et le contenu (idée, contenu et organisation) de la production écrite afin de les aider à développer la qualité de leur écriture et à consolider leur apprentissage de la langue. Puisque la présente recherche s'intéresse au feedback

correctif sur la forme, les notions qui se trouvent dans ce cadre théorique s'y rapportent plus en particulier et ne s'intéressent ainsi pas aux erreurs sur le contenu.

Les techniques de feedback correctif à l'écrit

Du côté des techniques de rétroaction corrective. La plupart des auteurs les divisent en deux grands groupes :

a. Le feedback correctif direct.

Il se réfère à la technique à travers laquelle l'enseignant fournit lui-même la forme correcte de l'erreur à l'étudiant. Il peut supprimer un morphème, un mot, une phrase ; insérer un élément manquant ou fournir une forme correcte ou une structure correcte. Syamsir (2016) appelle ce type de correction comme l'édition d'un texte, parce que l'enseignant corrige les erreurs de l'étudiant en écrivant la forme correcte. Kang et Han (2015) mentionne deux techniques de feedback correctif direct, à savoir la correction directe non-métalinguistique offre à l'étudiant la forme correcte sans une explication de l'erreur. Ce type de feedback est plus ou moins explicite, car l'étudiant sait seulement qu'il y a une erreur dans sa phrase, mais il doit inférer d'une certaine manière la nature et les paramètres. Par contre, la correction directe métalinguistique présente à l'étudiant la forme correcte et une explication de l'erreur, ce qui rend plus explicite la correction, car il connaît la nature et les paramètres qui

entourent cette erreur (Bitchener, 2017). D'après Wafaa (Lee, 2013) , ce type de feedback correctif offre à l'étudiant une sorte de piste métalinguistique sur la nature de l'erreur commise et la correction dont elle a besoin. De plus, il permet à l'étudiant de comprendre la nature de l'erreur commise.

b. Le feedback correctif indirect.

Il se réfère à la technique à travers laquelle l'enseignant signale l'erreur dans la phrase sans fournir la forme correcte ou une information métalinguistique. Il existe plusieurs techniques de feedback correctif indirect telles que le soulignement de l'erreur, l'encerclement de l'erreur, l'indication du nombre d'erreurs sur la ligne dans la marge, l'utilisation d'un code combiné avec d'autres techniques (soulignement ou encerclement), l'utilisation d'un code de correction ou l'utilisation d'une question pour aider l'étudiant à réfléchir sur son erreur (Karimi,2016).

En outre, il y a deux autres traits qui sont pertinents les types de correction qu'un enseignant peut fournir aux étudiants, particulièrement si les corrections sont faites d'une manière focalisée ou non, et localisée ou non. Si l'enseignant choisit de corriger toutes les erreurs, il utilise le feedback correctif (direct ou indirect) non-focalisé. S'il choisit de corriger seulement des erreurs spécifiques (comme des verbes ou des articles), il utilise le feedback correctif (direct ou indirect) focalisé. L'enseignant

peut aussi localiser les erreurs, pour donner à l'étudiant la localisation exacte de l'erreur, appelée le feedback correctif (direct ou indirect) localisé. Il est également possible de ne donner pas la localisation exacte, mais en indiquant par exemple dans la marge combien d'erreurs il y a dans la phrase en question.

De plus, différentes études ont montré que le feedback correctif direct est désiré par les étudiants débutants qui ne connaissent pas la forme correcte et qui ne sont pas encore capables de faire une autocorrection de leurs erreurs (Frear et Chiu, 2015). Selon l'étude de Bitchener, (2012), il n'apporte pas beaucoup de bénéfices à l'étudiant dans un apprentissage de la production écrite à long-terme. Ferris (2006) soutient également que le feedback correctif direct est mieux adapté pour les erreurs grammaticales, tandis que le feedback correctif indirect convient mieux aux erreurs non-grammaticales. Les résultats de l'étude (Listiani,2017) ont démontré que les étudiants préfèrent le feedback correctif direct, car il est plus facile et plus rapide pour eux d'identifier les erreurs et de les corriger. Il évite des confusions et est plus clair. Par contre, le feedback correctif indirect les engage à résoudre le problème identifié dans leur production écrite et il les rend plus responsables de leur progrès. Dans le même ordre d'idées, Mulati (2018) examine les effets

des différentes techniques du feedback correctif. Comme principaux résultats, les étudiants ont trouvé que le feedback correctif direct est plus clair, il les aide et économise leur temps, parce qu'ils ne doivent pas aller chercher la solution. Cependant, le développement des étudiants, dans leurs productions écrites, n'est pas très élevé. Pour le feedback correctif indirect, les étudiants considèrent que c'est une expérience motivante et très utile, car il leur permet de réfléchir sur leurs erreurs, de les comprendre et les corriger. Cela leur rend plus responsable de leur travail. Ils sentent qu'ils ont sensiblement appris. Ils ont fait moins d'erreurs dans la production écrite révisée. Cependant, Bouhl (2019) a déclaré que la difficulté de comprendre des codes de correction et les limites de temps constituent les principaux défis des enseignants.

Les résultats des études à observer en termes de comparaison entre les deux grands types de feedback correctif (direct et indirect) sont tous différents, variés et quelquefois contradictoires. Certaines études ont conclu que la correction indirecte est la plus efficace, car elle dirige les étudiants vers un apprentissage guidé et vers la résolution de problème, ce qui leur permet de corriger leurs erreurs de langue. Elle peut non seulement encourager les étudiants à réfléchir sur leurs erreurs, mais aussi à conduire à un apprentissage à long terme. Au

contraire, d'autres, on démontre que le feedback correctif direct est plus efficace puisqu'elle offre de l'information précise sur l'erreur ciblée. L'objectif majeur de notre étude ayant enquêté sur l'efficacité des différents types de feedback correctif (direct et indirect). Dans ce sens, nous allons porter sur la mesure selon laquelle feedback direct ou indirect a contribué au développement de la précision langagière. De manière générale, le feedback écrit est un élément primordial du processus d'écriture, car il aide les étudiants à réviser leur production et à la corriger avant de présenter le produit final.

Le feedback correctif comme un moyen de révision

La révision donne la chance aux étudiants de repérer leurs erreurs et de les corriger. Cependant, certains d'entre eux ont de la difficulté à effectuer une révision efficace de leur texte. Selon Goldstein (2006) « la révision consiste à évaluer les écrits, à tout moment de l'écriture, à plusieurs reprises pour les améliorer en les corrigeant si des problèmes sont détectés. » La révision est conçue comme un processus de rédaction visant à améliorer le texte écrit tant sur le plan linguistique (syntaxe, orthographe, ...) que sur le plan sémantique (contenu, structure du texte, cohérence). Bitchener et Knoch (2010 b) ont montré que la révision s'insère dans le processus d'écriture, elle constitue un sous-processus et peut être réalisée à n'importe quel moment

de la rédaction. Les études effectuées sur la production écrite ont démontré que la révision est un savoir-faire qui intervient tout au long du processus rédactionnel dont le but est d'élaborer un texte par des réécritures successives permettant son amélioration en fonction de l'intention d'écriture et du type de texte à produire (Lamarre, 2016 ; La Russa, 2021)). En bref, on peut définir la révision comme une modification efficace apportée au texte. Il s'agit d'un sous-processus du produit de l'écriture qui vise à améliorer un texte déjà écrit. C'est un moyen du contrôle de la production écrite.

Il existe plusieurs stratégies pour soutenir le processus de la révision chez les étudiants. Une de ces stratégies est le feedback correctif de la part de l'enseignant. Les étudiants ont davantage de difficulté à détecter leurs erreurs. Par conséquent, ils peuvent bénéficier d'une aide pour porter leur attention sur leurs erreurs. Ceci peut être fait grâce au feedback correctif fourni par l'enseignant. Ainsi, les étudiants qui reçoivent ce type d'aide révisent souvent leur production écrite en réponse aux corrections émises de l'enseignant. Le feedback correctif à l'écrit permet aux étudiants de porter leur attention sur les formes erronées dans leur texte, favorisant si possible leur prise en compte. Cette prise en compte peut ensuite permettre aux étudiants d'enregistrer de nouvelles connaissances et aider au développement de leur

compétence à écrire. À cet égard, plusieurs études ont examiné les effets du feedback correctif sur la qualité des textes révisés. Ces études ne distinguent pas le processus de la révision de celui de la correction. En effet, La Russa, (2021) a effectué une étude afin de savoir si la révision améliore la précision des étudiants lors de l'écriture. Les résultats de cette étude indiquent que les étudiants n'ayant pas révisé leur texte à la suite du feedback correctif n'ont pas eu d'amélioration lors de nouvelles situations d'écriture et les étudiants révisent leurs productions écrites en corrigeant leurs erreurs, ils font preuve de plus de précision.

L'intégration du feedback correctif à l'étape de la révision ou la réécriture du texte en classe est influencée par différentes variables, entre autres, les niveaux de scolarité et les catégories d'erreurs. Les résultats de l'étude de Saragih, (2021) indiquent que la prise en compte du feedback correctif par les étudiants dépend du type de l'erreur produite. En outre, selon l'étude de Lamarre (2006), les deux types de feedback (direct et indirect) entraînent une amélioration de la production écrite chez les étudiants, mais ces derniers avec un niveau supérieur ont une meilleure qualité de texte avec le feedback correctif indirect. Lee (2013) trouve qu'aussi bien le feedback correctif direct que le feedback correctif indirect ont un effet positif à court terme, tandis que le feedback correctif indirect a un plus grand effet positif à

long terme. Par contre, dans l'étude de Ferris (2012) qui observe si les effets du feedback sur la révision immédiate du texte continuent dans l'écriture d'un nouveau texte la semaine suivante à la correction, il ne trouve pas de différence entre le groupe expérimental ayant reçu le feedback et le groupe contrôle et déduisent que le feedback correctif peut être utilisé comme « moyen d'édition » mais non comme « moyen d'apprentissage. »

Il est important de déterminer à quel point les étudiants sont capables de comprendre le feedback correctif et de l'utiliser lors de la révision de leurs productions écrites. Les réponses de l'étudiant à la suite des feedbacks de l'enseignant, souvent désignés sous le nom de réparation (uptake) sont considérés comme des réparations après feedbacks (La Russa,2021). Certainement, si une erreur est révisée correctement, cela ne signifie pas que la forme est acquise, mais cela déclare que le processus d'apprentissage s'est mis en place (Goldstein,2006). Très peu études ont abordé la révision ou la réponse des étudiants à la suite du feedback correctif, aussi appelée réaction ou uptake dans la littérature anglophone comme l'étude de (Ferris, 2006) et l'étude de La Russa (2021). Dans l'étude (Ferris, 2006) l'intégration du feedback correctif lors de la révision était influencée par la nature des erreurs, c'est-à-dire les erreurs intraitables telles que le choix des mots, la syntaxe et les

expressions idiomatiques) étaient plus difficiles à corriger par les étudiants. De plus, l'étude a démontré que les étudiants ne comprennent pas toujours le feedback correctif de leur enseignant lors de la révision à cause des codes utilisés. Dans l'étude de La Russa (2021), les résultats ont prouvé que la plupart des étudiants des groupes expérimentaux ont retiré les erreurs lors de la révision en supprimant du texte ou en substituant la partie erronée du texte. Un peu nombre des étudiants ont mal corrigé ou n'ont pas changé des erreurs.

Le feedback correctif et l'acquisition/apprentissage de langue étrangère

L'acquisition linguistique se réfère aux étapes et aux processus du développement de la compétence linguistique qui amènent à un accroissement des savoirs et savoir-faire langagiers et communicatifs d'un étudiant et de ce fait à un changement de son interlangue. En ce sens, l'acquisition linguistique se vérifie quand l'élaboration contrôlée de la connaissance déclarative est transformée en connaissance procédurale automatisée. La phase d'élaboration contrôlée commence quand les étudiants reçoivent de l'intrant. Deux types d'intrant sont donc possibles, l'intrant qui propose « l'évidence positive » (Gass, 2005), c'est-à-dire des formes d'énoncés possibles et grammaticalement corrects en langue cible, et

l'intrant qui donne de « l'évidence négative », c'est-à-dire qui indique les énoncés incorrects ou en langue cible. Le feedback correctif sur la production erronée de l'étudiant est une source d'intrant qui donne de l'évidence négative.

Krashen (1985) distingue l'acquisition et l'apprentissage. L'apprentissage est un processus conscient et explicite résultat d'un enseignement formel de la langue. L'acquisition est, à l'inverse, un processus non-perceptible et inconscient par l'étudiant, mais qui est fondamentalement responsable du développement de la LE. En effet, Krashen (1982) voit que l'exposition à une communication permet à l'étudiant de LE de développer naturellement son interlangue ou niveau de langue. Pour cela, l'intrant compréhensible doit être varié et riche. Dans ce cas, le feedback correctif n'a pas d'effets sur l'acquisition et le développement de la langue. Selon Krashen (1985), l'acquisition de la langue étrangère dépend de facteurs affectifs tels que la motivation, les attitudes sociales, la confiance en soi et l'anxiété. Ces variables constituent le filtre affectif qui empêche les étudiants d'utiliser de façon optimale l'intrant compréhensible qu'ils reçoivent pour l'acquisition de la langue. Mais l'observation des conséquences d'un enseignement centré sur le sens et excluant l'attention à la forme a révélé de grandes lacunes chez les étudiants à l'égard de la précision de la langue. Plusieurs

auteurs ont contesté que l'intrant compréhensible est suffisant pour le développement d'une LE et ont défendu la nécessité d'attirer l'attention des étudiants sur la forme de la langue (Gass et Selinker, 1994 ; Larsen-Freeman,2000, Bitchener et Ferris,2012). Or, l'attention à la forme donnée par le feedback correctif, en affaiblissant la confiance en soi et en générant l'anxiété de l'étudiant, contribue à augmenter le niveau de ce filtre affectif. Le feedback correctif entrave donc au développement de LE.

Contrairement à la réflexion de Krashen (1994) considère que l'intrant compréhensif se montre insuffisant pour l'acquisition des aspects formels de la langue cible. L'enseignant doit intervenir pour attirer l'attention des étudiants sur les aspects formels de la langue et, pour cela, il doit prendre en considération les stratégies que les étudiants utilisent pour transformer l'intrant en saisie. De là, le feedback correctif fourni par l'enseignant, surtout au niveau du traitement de l'intrant, est très important pour attirer cette attention. L'apprentissage implique trois processus : l'intrant, la saisie et l'extrait, tout en s'appuyant sur le traitement de l'intrant. L'étudiant doit consciemment porter son attention sur l'intrant afin qu'il y ait saisie des données de la LE. La conscience est donc le facteur essentiel dans le processus d'acquisition des LE ; il n'y a pas d'acquisition sans consciente. Attirer l'attention

de l'étudiant sur la forme linguistique permet de lui faire prendre conscience de l'écart entre sa production et la forme correcte de la langue cible, ce qui peut porter à l'uptake, c'est-à-dire à la prise de la forme corrigée ; sa réutilisation dans des futures productions, peut constituer un premier indice d'acquisition de la langue étrangère.

Swain (1995) réagit à la théorie de Krashen en insistant sur le rôle que joue l'extrait dans le développement d'une LE. L'extrait compréhensible, bien que nécessaire, n'est pas suffisant à l'acquisition d'une LE. L'extrait permet à l'étudiant d'identifier les éléments manquants de son interlangue. Swain affirme que « l'acquisition/l'apprentissage d'une langue se produit par la production, orale ou écrite de la langue ». La production écrite ou orale rend l'intrant plus compréhensible pour l'étudiant. Pendant la production, l'étudiant fait des erreurs et l'enseignant doit intervenir pour les corriger, pour que l'étudiant connaisse la bonne forme. En somme, nous pouvons dire que le feedback correctif est essentiel dans l'apprentissage de la langue.

De même, Long (1996) refuse l'aspect suffisant de l'intrant compréhensible dans le développement de la LE. Il soutient l'idée de la nécessité d'un extrait compréhensible, mais s'attarde sur l'importance de l'interaction dans le processus de développement d'une LE. Selon Vygotsky (1978), l'apprentissage cognitif est un

processus graduel qui résultent de la communication, de l'interaction sociale et de la collaboration avec les autres. L'interaction entre l'enseignant et l'étudiant ou entre les étudiants en classe est essentielle dans l'acquisition des langues car elle permet d'échanger de l'information et d'améliorer la compréhension en posant des questions, en demandant des clarifications, en corrigeant les erreurs, etc. Devant les erreurs faites par l'étudiant, l'enseignant réalise des modifications langagières qui jouent un rôle important dans l'acquisition de la langue en attirant l'attention de l'étudiant sur ses productions fautives. Dans une perspective socio-constructiviste, le feedback peut être considéré comme l'une des formes de soutien que l'enseignant peut fournir l'étudiant dans l'interaction de tutelle pour faciliter le développement de ses compétences linguistiques.

Le contexte joue un rôle primordial dans l'analyse des interactions. Dans cette perspective, le contexte a été compris comme l'ensemble des traits relatifs aux participants (leurs parcours, leurs représentations, leurs caractères, leur position socioéconomique, etc.). Pour cela, il est important d'identifier les perceptions des étudiants envers le feedback correctif, car la façon dont les étudiants en perçoivent l'efficacité peut déterminer la façon dont ils les utilisent pour améliorer leur écriture. De plus, les perceptions des étudiants à l'égard feedback correctif

permettent aux enseignants de modifier les attentes irréalistes des apprenants quant à la correction d'erreurs (Porquier et Py, 2004).

Schmidt (2001) met l'accent sur le rôle de la prise en compte de la forme (noticing) en acquisition de la LE. Cette prise en compte est une condition indispensable à l'acquisition. Il y a deux aspects de prise en compte : remarquer les formes de la langue cible dans l'intrant et remarquer l'écart entre l'interlangue et la LE. D'après lui, l'apprentissage résulte de trois processus : l'intrant, la saisie et l'extrait. L'étudiant doit d'abord prêter attention (attention) à l'intrant auquel il est confronté. Cette attention génère une prise de conscience (awareness) qui mène à la prise en compte (noticing) des formes linguistiques à acquérir.

Selon l'hypothèse de la prise en compte de Schmidt, les étudiants ont besoin de remarquer ou de détecter les formes de la langue pour l'apprendre. Il est possible d'attirer l'attention des étudiants sur les formes de la langue grâce au feedback correctif (Hassan, 2011). En somme, la saisie peut se faire quand l'étudiant se rend compte qu'il ne connaît pas la bonne forme pour écrire un texte, cela pouvant s'effectuer à travers la correction de la part de son enseignant devant l'énoncé fautif. L'étudiant va alors focaliser son attention sur la bonne forme

fournie par l'enseignant et ainsi rectifier sa production. Il faut finalement souligner que l'étude des erreurs des étudiants est essentielle pour présenter des propositions didactiques aptes à améliorer les techniques et les procédés de remédiation et pour comprendre le processus d'acquisition linguistique.

L'erreur dans la didactique des langues étrangères

En effet, la correction des erreurs est une question cruciale et bien ancrée dans bon nombre de systèmes éducatifs. L'erreur de la forme a été interprétée comme la manifestation de l'état de l'interlangue de l'étudiant. L'interlangue considère l'erreur sous toutes ses formes comme une preuve que l'apprentissage de la langue étrangère est en train de se réaliser. Elle est, en effet, un système linguistique dynamique et transitoire, faisant l'objet d'un processus de restructuration continu qui la rapproche graduellement au système de la langue cible. Cela signifie que l'erreur est jugée inévitable en tant que phase transitoire du développement de l'interlangue. L'erreur se définit comme : « *toute production d'apprenant qui dévie des modèles de production utilisés par les locuteurs natifs* » (La Russa, 2021). Elle est donc un écart par rapport à la norme et un signe d'un besoin.

On peut distinguer deux écoles qui reflètent la conception de l'erreur. Selon la première, l'erreur est considérée comme une lacune, un manque ou une marque de l'échec de l'apprentissage

et de l'inefficacité de l'enseignement. Il est important d'éviter les erreurs pour s'acquérir la langue. La seconde conception admet le caractère inévitable des erreurs malgré tous nos efforts et se concentre sur les techniques de traitement après qu'les erreurs se soient produites. Les approches récentes considèrent l'erreur comme un outil pédagogique de l'apprentissage, le passage obligé pour d'acquérir une langue étrangère et comme un point d'appui pour l'apprentissage. En un mot, l'erreur constitue une composante naturelle, normale, voire fondamentale du processus d'apprentissage.

D'après Corder (1981), il existe deux raisons majeures qui incitent l'étude des erreurs. D'une perspective didactique, on peut comprendre la nature des erreurs des étudiants pour offrir des interventions adaptées à les corriger et, d'une perspective psycholinguistique, les erreurs sont un outil (conscient ou pas) adopté par l'étudiant pour apprendre et vérifier l'efficacité de son système linguistique en construction.

L'erreur a une importance capitale dans l'apprentissage des langues étrangères. En effet, elle peut aider les étudiants à progresser si elle est prise en compte par les enseignants. Également, l'analyse de l'erreur permet aux enseignants d'évaluer la pertinence de leur enseignement et de repérer les besoins des étudiants. Si l'enseignant ne corrige pas les erreurs,

la stabilisation des erreurs (fossilisation des erreurs) sera accentuée chez les étudiants, c'est-à-dire ; ils insistent sur l'utilisation des formes erronées de la langue cible malgré l'exposition à la langue et l'enseignement qu'ils reçoivent. Il est donc très utile de se servir des erreurs pour découvrir les sources des difficultés des étudiants afin d'y trouver les remèdes adéquats. L'erreur doit être considérée comme une étape normale de l'apprentissage dans un climat de confiance entre l'enseignant et l'étudiant. L'enseignant doit corriger les erreurs de ses étudiants en utilisant la technique de feedback convenable, selon leurs capacités intellectuelles, leur niveau, etc., plus précisément, Ceci revient à dire que la question concernant les effets du feedback correctif à l'écrit sur le développement de la précision langagière reste en suspens. Une des raisons principales consiste en la présence de très nombreuses variables médiatrices.

Ferris (2006) a fait une distinction entre l'erreur « traitable » et « non-traitable » pour définir comment différents types d'erreurs peuvent être affectés d'une manière différente par le feedback correctif. Une erreur traitable en est une qui est régie par des règles et peut être corrigée par l'étudiant, en appui sur ses connaissances et sur des ouvrages de référence. Inversement, l'erreur non-traitable n'est pas régie par une règle. Elle requiert

souvent une correction directe parce qu'elle est plus compliquée et difficile à comprendre.

Le moment de la pratique du feedback correctif est une question plus cruciale à l'oral qu'à l'écrit. Dans le feedback correctif écrit, il vaut mieux ne pas attendre trop longtemps pour rendre aux étudiants leurs copies corrigées. Si on attend trop longtemps, les étudiants seront moins intéressés par le travail de révision ou simplement de correction. Ils peuvent ne plus procéder à des inférences par rapport à la forme correcte attendue ou donnée, et cela peut modérer l'effet du feedback correctif écrit sur l'acquisition linguistique de la LE.

En ce qui concerne le choix des erreurs à corriger, il y a deux stratégies de sélection. D'une part, le feedback correctif écrit peut-être focaliser. Dans ce cas, l'enseignant se concentre sur un ou deux types d'erreurs et ne corrige pas les erreurs d'un autre type. D'autre part, si l'enseignant corrige tous les types d'erreurs, le feedback correctif écrit est non focalisé. De plus, le feedback correctif écrit peut-être sélectif. Dans ce cas, l'enseignant ne corrige qu'une partie des erreurs. La copie dans laquelle de nombreuses erreurs sont soulignée peut démotiver certains étudiants faibles. La sélection de quelques erreurs qui sont à la portée de l'étudiant peut lui éviter de se sentir démotivé et peut générer moins d'anxiété à l'idée d'écrire de nouveaux

textes. La différence entre le feedback correctif focalisé et sélectif se situe au niveau du processus de sélection : dans le premier cas, l'enseignant peut corriger toutes les erreurs d'un ou plusieurs types alors que dans le deuxième cas, il peut s'arrêter de corriger après un certain nombre d'erreurs.

En d'autres termes, l'enseignant possède d'un large panel de choix lorsqu'il veut corriger les erreurs de ses étudiants. Il peut décider de corriger toutes les erreurs (feedback correctif non focalisé), ou certaines erreurs qu'il peut sélectionner qualitativement (feedback correctif focalisé) ou quantitativement (feedback correctif sélectif). De surcroît, l'enseignant peut localiser ou ne pas localiser précisément l'erreur. Il peut utiliser un code erreur ou pas, fournir une correction (feedback direct) ou pas (feedback indirect), et fournir des explications métalinguistiques ou pas.

Les théories de l'acquisition d'une langue étrangère portent essentiellement sur un certain nombre de variables d'apprentissage qui pourraient expliquer les différences dans le processus et les résultats de l'acquisition de la LE. Parmi ces variables les perceptions des étudiants (Hassan, 2011).

Les perceptions des étudiants sur le feedback correctif à l'écrit

Les études sur les perceptions des étudiants quant au feedback peuvent être classées selon les préférences des étudiants par rapport au type de rétroaction reçue et les attitudes des étudiants envers le feedback de leur enseignant. Les perceptions sont le processus par lequel l'étudiant prend connaissance des objets et des événements qui ont lieu dans son milieu. C'est une connaissance immédiate et première (Zumbrunn et Mewborn, 2016). Les perceptions des étudiants sont définies comme des déclarations faites par les étudiants sur leurs pensées, leurs idées, et leurs connaissances exprimées comme des évaluations de ce qui devrait être le cas, devrait être fait et de ce qui est préférable. Les perceptions sont considérées comme un domaine de différence individuelle qui peut influencer les processus et les résultats de l'apprentissage et de l'acquisition d'une langue étrangère. L'enseignant peut plus facilement aider les étudiants en prenant conscience de leurs perceptions. Dans cet ordre d'idées, il serait souhaitable que l'enseignant utilise une variété de types de feedback correctif dans la correction des productions écrites de l'étudiant pour satisfaire les préférences des différents étudiants et pour leur permettre d'avoir plusieurs expériences variées de feedback correctif.

Généralement, il est important de connaître les perceptions des étudiants à l'égard de l'efficacité des pratiques d'enseignement et d'apprentissage, car le fait de savoir comment chacun perçoit ces pratiques pourrait servir à maximiser l'expérience de l'apprentissage des langues étrangères. Selon Hassan (2011), les perceptions des étudiants à l'égard du feedback correctif influencent leur manière de l'utiliser dans leur apprentissage. Saragih (2021) explique que l'apprentissage pourrait être entravé si les étudiants ont des attentes liées au feedback correctif ne sont pas remplies. Il est donc nécessaire d'observer plus en profondeur les perceptions des étudiants à l'égard des différents types et modes de feedback correctif. De plus, les perceptions des étudiants à l'égard du feedback correctif permettront aux enseignants de modifier les attentes irréalistes des étudiants par rapport à la correction d'erreurs. Les enseignants pensent en majorité que corriger les textes d'étudiants fait partie intégrante de leur travail. Les enseignants veulent, eux aussi, être méthodiquement corrigés.

Un grand nombre d'études descriptives (Lamarre, 2006 ; Hassan, 2006 ; La Russa, 2021) font référence à l'importance des perceptions des étudiants et leur l'impact sur l'apprentissage et l'enseignement de la langue. Ainsi, si un étudiant pense qu'un certain type de feedback correctif à l'écrit est plus utile, il y a une

plus grande chance qu'il l'utilise pour son apprentissage que s'il ne s'aperçoit pas à ses effets. Certains étudiants semblent avoir une préférence pour les techniques indirectes (Trabelsi, 2019) alors que d'autres préfèrent les techniques directes (La Russa, 2021). Les outils utilisés dans ces études sont des questionnaires et des entrevues. Leurs résultats ont démontré que les étudiants veulent recevoir du feedback correctif surtout sur les erreurs de forme (Zumbrunn et Mewborn 2016). Ils croient que le feedback correctif fourni par leur enseignant joue un grand rôle et leur apporte une aide importante lors de la révision des erreurs (Saragih et al.,2021).

De plus, la plupart des étudiants sont d'accord pour dire que les commentaires sont parfois difficiles à interpréter (Lamarre,2016). L'opinion générale des étudiants par rapport au feedback correctif est positive. Connaître la perception et les préférences des étudiants aide à comprendre qu'ils s'attendent à recevoir du feedback. Néanmoins, il importe de savoir à quel point les perceptions des étudiants concordent avec celles des enseignants ainsi qu'avec leurs pratiques.

Cadre pratique

Afin de répondre aux objectifs de la recherche, un protocole méthodologique quasi-expérimental : pré test, intervention expérimentale, post-tests immédiat et différé a été adopté.

L'échantillon de la recherche a été réparti en 3 groupes, deux groupes expérimentaux et un groupe contrôle. Les étudiants du cycle secondaire étaient amenés à produire cinq textes descriptifs (se décrire ou décrire quelqu'un) soit un texte par test (voir annexes 3 ,4 et 5) et deux textes durant l'intervention expérimentale (voir annexes 6 et 7) pendant laquelle le feedback correctif a été fourni.

Contexte de recherche

Cette recherche a été menée dans une classe de 2^e année du secondaire général de l'école d'El Alfy au gouvernorat d'Al-Ariche, dans le cadre d'un cours de français/deuxième langue étrangère dispensé à raison de 3 séances de 45 minutes par semaine depuis la 1^{re} année du secondaire. Le français est ainsi enseigné/appris dans un contexte alloglotte et formel. Les étudiants ne peuvent utiliser la langue française en dehors du cours. En classe, ils recourent souvent à l'arabe pour clarifier leurs doutes sur de différents aspects linguistiques. Ils sont obligés d'apprendre la langue française pour réussir leur parcours scolaire. La motivation dans l'apprentissage du français est fondée sur des facteurs externes comme le désir d'obtenir des bonnes notes, d'obtenir un diplôme, etc. La méthode adoptée est club @ ados (voir annexe1), niveau A1.2. Cette méthode est

basée sur l'approche actionnelle en accord avec les recommandations du CECRL. Elle se compose de :

1. Un manuel de l'étudiant organisé en quatre unités ;
2. Un CD audio avec les enregistrements de toutes les leçons ;
3. Un guide pédagogique avec des analyses des différentes activités du manuel de l'étudiant.

L'enseignante titulaire est licenciée en langue française et en pédagogie et elle a plus de 15 ans d'expérience en didactique du FLE.

Les tests de production écrite

Nous avons élaboré trois tests, à savoir un pré-test pour mesurer le niveau de la précision langagière chez les étudiants, un post-test immédiat pour mesurer l'effet de feedback correctif sur le développement de la précision langagière en production écrite à court terme, et un post-test différé pour examiner si cet effet perdure dans le temps. Nous avons administré aux étudiants le même type de tâche dans le pré et les post-tests pour assurer de la comparaison des textes écrits, c'est-à-dire, les productions écrites demandées dans les trois tests sont similaires entre elles. Pour choisir des tâches correspondant au niveau des étudiants, nous nous sommes fondées sur le référentiel du niveau A1 conçu par le CECRL. Nous avons sélectionné une typologie textuelle qui pouvait être facilement produite à l'écrit, à savoir décrire un

personnage. Les étudiants avaient déjà travaillé sur cette typologie textuelle avec leur enseignante, c'est pourquoi, ils avaient déjà une certaine familiarité avec le genre de texte à produire.

Nous avons fourni comme support aux étudiants des images pour éviter des productions écrites trop courtes également, nous avons déterminé le nombre de mots à produire (entre 40 et 50) en accord avec le référentiel du niveau A1. Pour les différents tests, les images choisies sont tirées des méthodes françaises (nickel, Francofolies, expression orale et texto). Elles demandaient l'emploi d'un lexique simple, concret et relatif aux besoins de la vie quotidienne. Pour les trois tests, la consigne est la même : décrire les personnages ; les objectifs : se décrire, décrire une personne (physique et caractère), donner des informations sur quelqu'un ; et les éléments linguistiques : a) – grammaire : le présent, le genre des adjectifs, le genre des noms et les articles définis et indéfinis ; b) – lexique : les couleurs, le corps humain, les vêtements, l'apparence physique et le caractère.

Élaboration du questionnaire des perceptions des étudiants à l'égard de feedback correctif à l'écrit

Afin de recueillir les données nécessaires pour répondre à la deuxième question de recherche concernant les perceptions

des étudiants du cycle secondaire à l'égard de feedback correctif à l'écrit, nous avons construit un questionnaire. Pour concevoir ce dernier, la chercheuse s'est inspirée de différents questionnaires provenant de plusieurs études antérieures ayant examiné les perceptions des étudiants à l'égard du feedback correctif, telles que Hassan,2011; Zumbrunn et Mewborn, 2016; Trabelsi, 2019; Saragih et al.,2021.

Le questionnaire a été rédigé en français. Il s'est composé de 30 questions fermées avec une échelle de réponse en cinq points. Les questions sont divisées en deux sections sous les titres : perceptions des étudiants à l'égard du feedback correctif et perceptions des étudiants à l'égard des techniques du feedback correctif.

La première version du questionnaire a été vérifiée par quelques experts afin de s'assurer que les questions étaient faciles à comprendre et bien construites. Cette procédure a conduit à certaines révisions. Une analyse de la fiabilité des items du questionnaire a donné un coefficient d'Alpha Cronbach de 0,86. Ce niveau de fiabilité peut être considéré comme acceptable.

En ce qui concerne le temps nécessaire pour compléter le questionnaire, les étudiants ont rapporté avoir pris entre 12 et 20

minutes à remplir le questionnaire, soit une moyenne d'environ 15 minutes.

Nous avons passé le questionnaire à 25 étudiants (appartenant aux groupes expérimentaux) de deuxième année de cycle secondaire à l'école d'El Alfy au cours du mois de mars 2022, après la fin du traitement. Les étudiants n'écrivent pas leur nom sur le questionnaire afin d'assurer l'anonymat.

L'étude expérimentale

La chercheuse a prévu les étapes suivantes pour la cueillette de données :

Application du pré-test le mercredi 2 mars 2022 : les étudiants ont écrit un texte individuellement à partir d'un support visuel pour décrire quelqu'un (voir annexe 3).

Intervention expérimentale : le traitement du feedback s'est déroulé dans un mois, du mercredi 9 mars au jeudi 8 avril 2022. Karim et Nassaji (2018) soutiennent qu'il ne faut pas limiter le traitement du feedback à un seul épisode (one shot) mais le répéter sur plusieurs séances. Bien que les études avec un seul épisode de traitement soient les plus faciles à réaliser, elles sont plus problématiques, car un seul traitement n'est pas suffisant pour mesurer les effets de feedback correctif sur le développement linguistique. Par conséquent, la chercheuse a

préférée ne pas limiter l'étape de traitement à un seul épisode et en prévoir quatre séances comme suit :

Dans la première séance (écriture et correction du texte A), les étudiants ont individuellement écrit un texte sur se présenter /se décrire (physique et caractère), et aussi sur présenter quelqu'un/ décrire une personne (physique et caractère) pour garder le même type de production écrite dans le pré-test et les post-tests (voir annexe 6). Après de la première séance, La chercheuse a corrigé les textes selon le type de feedback demandé. Dans le groupe de feedback correctif direct, les erreurs commises dans les textes écrits sont corrigées par la reformulation (voir annexe8). Dans le groupe de feedback correctif indirect, toutes les erreurs produites sont corrigées par le soulignage de l'erreur accompagnée un code (voir annexe9).

Dans la deuxième séance (révision et réécriture du texte A), la chercheuse a remis aux étudiants des groupes expérimentaux les textes écrits corrigés selon le groupe (direct ou indirect). Après avoir reçu les corrections, chaque étudiant lit le texte corrigé. La chercheuse a repris les textes corrigés et a demandé aux étudiants des groupes expérimentaux de réécrire le texte en prenant en considération les corrections apportées. Elle a fourni aux étudiants du groupe de feedback correctif indirect

le tableau des symboles suivants pour faciliter la compréhension du type d'erreur produite.

Tableau (1) des symboles du type d'erreur

Orthographe	O
Mot manquant	V
Mot superflu	-
Choix du mot	L
Accord	A
Temps verbal	TV
Pronom	Pr
Préposition	P
Conjugaison	C
Ordre des mots	~

Pour le groupe contrôle, la chercheuse a redistribué les textes sans corrections. Les étudiants les ont relus et réécrits.

Dans la troisième et la quatrième séance, nous avons suivi la même démarche adoptée dans la première et la deuxième séance : la troisième séance : écriture et correction du texte B ; la quatrième séance : révision et réécriture du texte B. Le type de production écrite demandé dans la troisième séance reste le même que dans la première séance. Les étudiants ont écrit un texte à partir d'une image (voir annexe 7).

Pour les deux textes écrits demandes (A et B), les objectifs et les éléments linguistiques sont les mêmes. Les objectifs : se décrire, décrire une personne (physiquement et moralement), donner des informations sur quelqu'un ; et les éléments linguistiques : a) – grammaire : le présent, le genre des adjectifs, le genre des noms et les articles définis et indéfinis ; b) – lexique: les couleurs, le corps humain, les vêtements, l'apparence physique et le caractère.

Application du post-test immédiat de production écrite dans le dimanche.

Application du post-test différé de production écrite dans le mercredi 26 Avril 2022 (15 jours après l'application du post-test immédiat).

Limites de la recherche

La taille restreinte de l'échantillon : notre échantillon n'était pas très grand. En effet, nous avons eu 36 participants dans notre recherche parce que onze étudiants n'ont pas été présents tout au long de l'expérimentation. De ce fait, nous les avons exclus de l'échantillon de recherche. Par conséquent, nous avons eu peu de puissance statistique lors de l'analyse de données. L'échantillon de grand nombre des étudiants est nécessaire pour obtenir des résultats significatifs statistiquement.

La durée de l'expérimentation a été réduite à cause des contraintes de l'école. Accroître le temps pour collecter des données nous aurait permis de prolonger la durée du traitement par le feedback correctif pour pouvoir mieux en examiner ses effets.

Résultats de la recherche

Nous avons mené une analyse quantitative et qualitative pour :

- Examiner les effets du feedback correctif (direct et indirect) sur le développement de la précision langagière en production écrite des étudiants du cycle secondaire à court terme et à long terme.
- Explorer les perceptions des étudiants du cycle secondaire quant au feedback correctif à l'écrit

L'équivalence et l'application de pré-test de la précision langagière en écriture

La chercheuse a appliqué le pré-test de la précision langagière sur les trois groupes de l'échantillon de la recherche au début du deuxième semestre de l'année scolaire 2022 pour vérifier l'équivalence entre eux. Elle a utilisé le test de comparaison de deux proportions (Z) en vue de comparer le pourcentage des erreurs dans les trois groupes.

Tableau (2)

Comparaison des proportions des erreurs du groupe de feedback correctif direct et celles du groupe contrôle dans le pré- test de la précision langagière

GFD		GC		Z	Signification
F1	P1	F2	P2		
124	0.47	138	0.53	1.223	0.05

GFD : groupe de feedback correctif direct

GC : groupe contrôle

Z : test de comparaison de deux proportions

F1 : fréquences des erreurs dans le groupe de feedback correctif direct

P1 : : proportion des erreurs dans le groupe de feedback correctif direct par rapport aux erreurs totale dans l'échantillon.

F2 : fréquences des erreurs dans le groupe contrôle

P2 : : proportion des erreurs dans le groupe contrôle par rapport aux erreurs totale dans l'échantillon.

Le tableau indique que la valeur de z calculée (1.223) n'est pas significative au niveau 0.05, c'est-à-dire, il n'y a pas de différence statistiquement significative entre la proportion des erreurs des étudiants du groupe de feedback correctif direct et celle du groupe contrôle au pré test de la précision langagière.

Donc, les deux groupes sont équivalents en ce qui concerne la précision langagière.

Tableau (3)

Comparaison des proportions des erreurs du groupe de feedback correctif indirect et celles du groupe contrôle dans le pré-test de la précision langagière en écriture

GFI		GC		Z	Signification
F1	P1	F2	P2		
145	0.51	138	0.49	0.588	Non significative

GFI : groupe de feedback correctif indirect

D'après le tableau, nous remarquons que la valeur de Z calculé (0.588) n'est pas significative au niveau ($p > 0.05$). La différence entre les proportions des erreurs dans le groupe de feedback correctif indirect et celles dans le groupe de contrôle n'est pas statistiquement significative. Ce qui explique l'équivalence du groupe de feedback correctif indirect et du groupe contrôle dans la précision langagière avant l'application du traitement expérimental.

Tableau (4)

Comparaison de la proportion des erreurs du groupe de feedback correctif direct et celle du groupe de feedback correctif indirect dans le pré-test de la précision langagière

GFD		GFI		Z	Signification
F1	P1	F2	P2		
124	0.46	145	0.54	1.810	Non significative

A travers le tableau, la valeur de Z calculé (0.588) n'est pas significative au niveau (0.05 et 0.01). Nous constatons qu'il n'y a pas de différence statistiquement significative entre la proportion des erreurs des étudiants du groupe de feedback correctif direct et celle du groupe contrôle au pré-test de la précision langagière.

En effet, les résultats de l'application de pré-test de la précision langagière démontrent que les étudiants des trois groupent sont équivalents.

Les effets du feedback correctif (direct et indirect) sur le développement de la précision langagière

Afin d'examiner la première hypothèse, « il y a une différence statistiquement significative entre la proportion des erreurs des étudiants du premier groupe expérimental et celle du groupe contrôle au post-test de la précision langagière en faveur du groupe expérimental », la chercheuse a utilisé le test de comparaison de deux proportions (Z) qui permet de comparer le pourcentage des erreurs dans le groupe contrôle et celui expérimental pour vérifier la significativité des résultats du point de vue statistique.

Tableau (5)

Comparaison de la proportion des erreurs du groupe de feedback correctif direct et celle du groupe contrôle dans le post-test de la précision langagière

GFD		GC		Z	Signification
F1	P1	F2	P2		
46	0.27	126	0.73	8.626	significative

Observant le tableau (5), nous pouvons remarquer que la proportion des erreurs diminue dans le groupe expérimental de feedback direct plus que dans le groupe de contrôle. Cela signifie l'amélioration de la précision langagière. De plus, la valeur de (Z) calculée (8.626) a été largement supérieure à celle dans la table au seuil de (0.01) qui était de (1.96) et donc qu'il y a une différence statistiquement significative au niveau (0.01) entre la proportion des erreurs des étudiants du groupe de feedback correctif direct (qui ont fait un pourcentage moins des erreurs) et celle du groupe contrôle (qui ont fait un pourcentage plus élevé d'erreurs) au post-test de la précision langagière en faveur du groupe de feedback correctif direct. Par conséquent, la première hypothèse a été confirmée, « il y a une différence statistiquement significative entre la proportion des erreurs des étudiants du groupe de feedback correctif direct et celle du groupe contrôle au post-test de la précision langagière en faveur du groupe de feedback correctif direct ».

Tableau (6)

Comparaison de la proportion des erreurs du groupe de feedback correctif indirect et celle du groupe contrôle dans le post-test de la précision langagière

GFI		GC		Z	Signification
F1	P1	F2	P2		
104	0.45	126	0.55	2.051	Significative

Selon le tableau (6), la proportion des erreurs est plus élevée dans le groupe contrôle que dans groupe de feedback correctif indirect. La valeur de (Z) montre que la différence entre GFI et GC ($p=0,001$) est statistiquement significative dans le post-test de la précision langagière en faveur du groupe de feedback correctif indirect. De ce fait, la deuxième hypothèse a été vérifiée, « il y a une différence statistiquement significative entre la proportion des erreurs des étudiants du groupe de feedback correctif indirect et celle du groupe contrôle au post-test de la précision langagière en faveur du groupe de feedback correctif indirect ».

Tableau (7)

Comparaison de la proportion des erreurs du groupe de feedback correctif direct et celle du groupe indirect dans le post-test de la précision langagière

GFD		GFI		Z	Signification
F1	P1	F2	P2		
46	0.31	104	0.69	6.697	Significative

Afin de vérifier la troisième hypothèse, « il n’y a pas de différence statistiquement significative entre la proportion des erreurs des étudiants du groupe de feedback correctif direct et celle du groupe de feedback correctif indirect au post-test de la précision langagière », la chercheuse a utilisé le test (Z) pour démontrer la différence de signification entre la proportion des erreurs des étudiants du groupe de feedback correctif direct et celle du groupe de feedback correctif indirect. Le tableau montre les étudiants du groupe de feedback correctif direct ont produit moins d’erreurs dans le post-test de la précision langagière par rapport aux étudiants du groupe de feedback correctif indirect. La valeur de (Z) est statistiquement significative dans le post-test de la précision langagière en faveur du groupe de feedback correctif direct. Cela signifie que le feedback correctif direct semble avoir des effets plus significatifs sur l’amélioration de la précision langagière dans les productions écrites des étudiants de FLE. Pour cela, la troisième hypothèse a été refusé et nous avons accepté l’hypothèse qui est « il y a une différence statistiquement significative entre la proportion des erreurs des étudiants du groupe de feedback correctif direct et celle du groupe de feedback

correctif indirect au post-test de la précision langagière en faveur du groupe de feedback correctif direct ». Cette technique semble alors être la plus apte à promouvoir le développement de la précision langagière.

Tableau (8)

Comparaison des proportions des erreurs des étudiants de deux groupes expérimentaux dans le post-test immédiat et le post-test différé concernant la précision langagière

Le post test immédiat		Le post test différé		Z	Signification
F1	P1	F2	P2		
150	0.49	157	0.51	0.564	Non Significative

En regardant le tableau (8), nous pouvons confirmer qu'une diminution de la proportion d'erreurs est présente dans le post-test immédiat et le post test différé.

Les étudiants de deux groupes expérimentaux font une proportion assez similaire d'erreurs dans le post-test immédiat et le post-test différé. Par ailleurs, la valeur de (Z) calculée (0.564) n'est pas significative au niveau 0.01, c'est-à-dire, il n'y a pas de différence statistiquement significative entre la proportion des erreurs des étudiants de deux groupes expérimentaux au post-test immédiat et au post-test différé, ce qui montre l'effet de feedback correctif sur le développement de la précision

langagière à long terme. Nous pouvons donc conclure que le feedback correctif (direct ou indirect) aide au développement de la précision langagière en production écrite des étudiants du cycle secondaire. Par la suite, la première question de la recherche a été répondue, « quel est l'effet du feedback correctif (directe et indirecte) sur le developpement de la précision langagière en production écrite chez les étudiants du cycle secondaire à long terme ? »

Les perceptions des étudiants du cycle secondaire quant au feedback correctif à l'écrit

Afin de vérifier la cinquième hypothèse, « il y a des perceptions positives chez les étudiants de deux groupes expérimentaux sur le feedback correctif écrit. », la chercheuse a utilisé les statistiques descriptives pour analyser leurs perceptions.

Tableau (9)

Perceptions des étudiants à l'égard du feedback correctif

Items	1	2	3	4	5	*M
Le feedback correctif sur mes écrits est frustrant.	32%	44%	8%	8%	8%	2.16
Le feedback correctif sur mes écrits me rend fier.	4%	12%	12%	40%	32%	3.84
Le feedback correctif sur mes écrits me rend heureux.	4%	8%	8%	36%	44%	4.08

Recevoir du feedback correctif me rend mal à l'aise.	28%	48%	12%	4%	8%	2.16
Les feedbacks correctifs m'ont aidé à réfléchir à mes écrits.	4%	8%	8%	44%	36%	4.00
Les feedbacks correctifs peuvent m'aider à progresser dans mes écrits.	8%	4%	12%	28%	48%	4.04
Les feedbacks correctifs sont indispensables pour améliorer mes écrits.	0%	0%	0%	60%	40%	4.40
Je me sens confiant que je corrige mes écrits à la suite de feedbacks correctifs, qu'elles soient positives ou négatives.	8%	8%	4%	52%	28%	3.84
Je me sens sûr de moi, lorsque je dois recevoir des feedbacks correctifs.	4%	4%	12%	68%	12%	3.80
Je n'aime pas recevoir de feedback.	16%	68%	4%	8%	4%	2.16
Je me tiens responsable de corriger mes écrits de manière appropriée à la suite de feedbacks correctifs.	8%	0%	12%	72%	8%	3.72

Je me suis senti motivé, après avoir lu les feedbacks correctifs.	8%	4%	12%	64%	12%	3.68
J'ai appliqué les feedbacks correctifs de l'enseignants dans mes écrits suivants.	4%	4%	16%	52%	24%	3.88
Je suis satisfait des feedbacks correctifs reçus.	8%	8%	4%	56%	24%	3.80
J'ai trouvé les feedbacks correctifs faciles à comprendre.	8%	4%	8%	48%	32%	3.92
Le feedback correctif permet une meilleure révision.	8%	8%	4%	60%	20%	3.76
Je trouve vraiment utiles les feedbacks correctifs données dans ce cours.	8%	8%	4%	52%	28%	3.84
La correction des erreurs est bonne pour apprentissage des langues.	8%	8%	8%	60%	16%	3.68

*M = La moyenne

Le tableau (9) nous révèle que la plupart des étudiants (76%) sont en désaccord que le feedback correctif est frustrant. Les étudiants (80%) se sentent heureux lorsqu'ils sont corrigés. D'autres mots, le feedback correctif a apporté un confort significatif aux étudiants (76%). La peur de commettre des

erreurs n'est plus présente. Les étudiants ont manifesté leur sentiment de soulagement face à la possibilité de se tromper lors l'écriture un texte. Ils sont d'accord que le feedback correctif diminue leur anxiété (80%). Ils ont confiance en leurs habilités et ils se sentent outillés pour surmonter les difficultés. En outre, le feedback correctif est également utile de réduire l'anxiété des étudiants dans l'apprentissage et la pratique de l'écriture. Tous les étudiants sont totalement en accord avec de l'énoncé de l'item, à savoir : « le feedback correctif est indispensable pour améliorer mes écrits ». Ils pensent que les feedbacks correctifs les ont aidés à réfléchir à leurs écrits (80%). Nous entendons par là que le feedback correctif est utile pour enrichir les connaissances linguistiques des étudiants et les favorise à devenir de meilleurs rédacteurs.

La majorité (84%) des étudiants déclarent ne pas être d'accord avec l'énoncé « Je n'aime pas recevoir de feedback ». Cela concorde avec des études de Zumbrunn et al., 2016; Trabelsi, 2019. Les étudiants accordent une grande importance à la rétroaction. Ils se sentent responsables lorsqu'ils corrigent leurs écrits (80%). De plus, 76 % des étudiants croient que leur motivation à apprendre le français peut augmenter si l'enseignant a corrigé leurs erreurs écrites. Dans le même ordre d'idées, le sentiment de compétence, la confiance en soi, la motivation, etc.,

qui sont des facteurs déterminant de l'apprentissage, peuvent être affectés par le feedback (Hassan,2011). Par ailleurs, 66% des étudiants sont satisfaits des feedbacks correctifs reçus. 83 % des étudiants soulignent que le feedback correctif les a aidés à mieux comprendre leurs erreurs. De fait, les chercheurs s'accordent sur le fait que les apprenants doivent comprendre le feedback correctif à l'écrit, la prendre en considération et l'intégrer dans le processus de révision de leurs productions écrites pour qu'il ait un impact sur l'apprentissage de la langue (Lamarre, 2016). La majorité des étudiants (80%) estiment que le feedback correctif permet une meilleure révision. Il permet à l'étudiant de faire retour plusieurs fois au texte corrigé par l'enseignant pour remarquer la différence entre la forme erronée et la forme correcte. La plupart des étudiants (80%) affirment que le feedback correctif à l'écrit est utile pour l'apprentissage des langues étrangères. Ils sont d'accord (76%) que la correction des erreurs est bonne pour l'apprentissage des langues.

Tableau (10)

Perceptions des étudiants à l'égard des techniques du feedback correctif

Item	1	2	3	4	5	M
Fournir les bonnes formes des erreurs.	4%	0%	8%	72%	16%	3.88

Connaître les bonnes formes aide à réfléchir sur les erreurs.	4%	4%	12%	56%	24%	3.92
Donner des codes ou des indices aux erreurs.	4%	4%	8%	36%	48%	4.20
Fournir uniquement des codes est utile pour une meilleure compréhension.	44%	32%	4%	16%	4%	2.04
Fournir des codes encourage la motivation pour l'apprentissage.	28%	44%	12%	12%	4%	2.20
Souligner ou encercler les erreurs sans aucun code est meilleur pour l'apprentissage.	40%	40%	8%	12%	0%	1.92
Localiser les erreurs aide à analyser et penser de façon critique.	4%	4%	12%	52%	28%	3.96
Repérer les erreurs aide à améliorer l'apprentissage.	4%	8%	12%	52%	24%	3.84
Les corrections doivent être spécifiques.	8%	8%	4%	64%	16%	3.72
Le feedback doit se concentrer uniquement sur certaines erreurs cruciales.	4%	4%	12%	60%	20%	3.88

Corriger toutes les erreurs m'encourage à être plus conscient de mon écriture.	16%	0%	20%	56%	8%	3.40
Corriger les erreurs me motive à gagner plus de connaissances.	4%	0%	4%	76%	16%	4.00

Le tableau (10) indique que la majorité des étudiants (88%) sont d'accord que l'enseignant fournit les bonnes formes des erreurs pour l'amélioration de leurs compétences linguistiques. 80% des étudiants préfèrent connaître les bonnes formes pour réfléchir sur leurs erreurs. Il est évident que la technique directe est plus appréciée par eux. D'une manière générale, des études affirment que le feedback direct est plus clair et immédiat pour les étudiants et leur fournit des formes correctes pour remédier aux erreurs les plus complexes. Au contraire, d'autres études montrent que le feedback indirect est plus efficace par ce qu'il favorise une réflexion métalinguistique plus approfondie et encourage la capacité d'autocorrection des étudiants pour remédier, eux-mêmes, aux erreurs faites.

La majorité des étudiants (80%) sont en désaccord avec l'énoncé : « Souligner ou encercler les erreurs sans aucun code est meilleur pour l'apprentissage ». Ils préfèrent le recours à l'utilisation du code. Dans notre recherche, le codage utilisé a été

enseigné explicitement pour que les étudiants puissent le comprendre. 76% des étudiants sont en désaccord avec les feedbacks codés. Les conclusions de l'étude de Syamsir (2016) montrent que les feedbacks codés sont souvent mal compris par les étudiants, qui ne parviennent pas à réviser adéquatement leurs textes. En effet, 76 % des étudiants sont d'accord avec le fait que la localisation des erreurs aide à analyser et penser de façon critique. De plus, 76% des étudiants déclarent que les erreurs sont utiles pour l'amélioration de l'apprentissage. La majorité des étudiants (80%) affirment que le feedback correctif doit être précis pour le comprendre et être capables de le mettre en pratique. 80% des étudiants croient que le feedback doit se concentrer uniquement sur certaines erreurs cruciales afin qu'ils améliorent. Des récentes recherches suggèrent que les rectifications peuvent être efficaces lorsqu'elles portent sur certains éléments linguistiques précis (Fukazawa, 2021). En contrepartie, 64% des étudiants se sentent plus encouragés à s'améliorer si l'enseignant corrige toutes leurs erreurs faites. Enfin, la majorité des étudiants (92%) sont très motivés par le feedback correctif proposé qui leur permet de gagner plus de connaissances et de faire évoluer leurs compétences linguistiques.

Discussion des résultats de la recherche

Les productions écrites des étudiants ont été examinées de manière plus approfondie par une analyse quantitative et qualitative. Nous avons appliqué le pré-test, le post-test immédiat et le post-test différé nous permettant de suivre le développement de la précision langagière à différents moments. Nous avons comparé entre les résultats des trois groupes dans les trois moments de test de la production écrite pour analyser les différences entre le groupe contrôle et les groupes expérimentaux et les différences entre les deux groupes expérimentaux dans le développement de la précision langagière.

Dans la phase de révision et réécriture des textes écrits lors de traitement avec le feedback correctif, les étudiants des groupes expérimentaux ont corrigé une proportion plus élevée d'erreurs. Au contraire, les étudiants du groupe contrôle qui n'ont pas reçu le feedback, n'ont pas été capables d'identifier les erreurs qu'ils avaient faites et, par conséquent, de les corriger dans la réécriture. Dans le groupe de feedback direct, l'étudiant lit sa production écrite avec les corrections, repère les erreurs et accepte les corrections. Dans le group de feedback indirect, l'étudiant réfléchit aux symboles fournis par la chercheuse et essaie de trouver la bonne forme en rappelant la règle de grammaire et en proposant différentes solutions. Cependant, les

connaissances linguistiques limitées ne permettent pas, à l'étudiant ayant reçu le feedback indirect, de trouver les bonnes corrections aux erreurs. En conséquent, son niveau linguistique l'empêche de corriger toutes les erreurs faites.

En général, les deux groupes expérimentaux ont produit moins d'erreurs par rapport au groupe contrôle parce qu'ils ont réparé une proportion plus élevée d'erreurs lors de la réécriture de texte. En effet, le feedback correctif a facilité le repérage de l'écart entre la production erronée des étudiants et la langue cible. De ce fait l'attention des étudiants des groupes expérimentaux a été attirée par le fait que le travail est focalisé sur les erreurs et leur correction selon le guidage de l'enseignant.

Concernant la catégorie des erreurs, des erreurs morphosyntaxiques, lexicales et orthographiques ont été corrigées. Le feedback correctif s'est avéré assez efficace pour le traitement des erreurs d'orthographe. Des progrès sont observables surtout dans les prépositions et dans les concordances de genre et nombre.

En ce qui concerne les résultats du groupe contrôle, en dépit du fait que les étudiants n'aient pas par reçu le feedback de la part de l'enseignant pendant l'expérimentation, leurs erreurs ont diminué dans le post-test écrit immédiat. Cela pourrait avoir dû aux activités de la révision et de la réécriture effectuées

pendant l'intervention expérimentale. Cependant, le pourcentage d'erreurs est élevé dans le post-test écrit différé se rapprochant du pourcentage du pré-teste. Ce résultat a été corroboré par l'étude de Fukazawa (2021).

Les résultats de post-tests de la production écrite sont similaires puisque les étudiants des groupes expérimentaux réussissent à diminuer leurs erreurs faites. Le feedback correctif aide les étudiants à focaliser leur attention sur la bonne forme que fournit l'enseignant et qu'il constitue un moyen privilégié pour renforcer le développement de la précision langagière. Cela signifie que le feedback correctif est un outil puissant qui peut aider les enseignants de langues à améliorer la précision langagière de leurs étudiants.

En ce qui concerne les résultats des deux techniques, les pourcentages d'erreurs des post-tests diminuent plus fort dans le groupe qui a reçu le feedback direct. Les étudiants réussissent à améliorer la correction de leurs erreurs commises des productions écrites suivantes. Ce résultat contredit celui d'autres études en particulier, l'étude de Ferris (2012) qui affirme que le feedback correctif indirect a des effets plus durables dans les productions écrites ultérieures plutôt que le feedback direct qui pourrait être efficace pour la révision immédiate. En effet, cette étude soutient que le feedback indirect est plus bénéfique que le

feedback direct pour le développement de l'écriture, puisque le feedback indirect amène les étudiants à utiliser des processus d'apprentissage plus profonds. Il exige la réflexion des étudiants sur les erreurs pour s'auto-corriger. Cela leur permet de mieux se souvenir des corrections apportées dans l'étape de révision. Quant au groupe de feedback direct, l'enseignant donne immédiatement la correction à l'erreur et n'incite pas les étudiants à la réflexion sur leurs erreurs produites. Pour cela, pendant l'étape de la réécriture, ils n'ont pas pu se souvenir de toutes les corrections reçues. Les résultats de notre recherche s'écartent de ce constat, le feedback direct engendre des productions écrites précises sur le long terme. Ce résultat peut être expliqué par le fait que le feedback direct indique les étudiants qu'une erreur a été produite en leur donnant « l'évidence négative » de ce qui n'est pas correct en langue cible et leur fournit la forme correcte de l'erreur, c'est-à-dire « l'évidence positive » sur le fonctionnement de cette langue. Cela permet aux étudiants d'assimiler la forme correcte dès qu'elle est fournie. Par ailleurs, différentes études montrent que le feedback direct plus efficace pour les étudiants de niveau de débutant parce qu'il est une technique qui présente l'intrant.

En outre, cette recherche permet de découvrir les perceptions des étudiants à l'égard des techniques du feedback correctif.

Trabelsi (2019) confirme que les perceptions constituent les connaissances, les déclarations, les idées, les pensées, et les opinions des étudiants de ce qui est préférable ou doit être fait. Certaines recherches indiquent que les perceptions des étudiants peuvent avoir un impact sur l'efficacité du feedback correctif à l'écrit. Ainsi, un étudiant qui s'attend à être corrigé, mais ne l'est pas pourrait se sentir frustré. L'efficacité du feedback dépend de la technique adoptée par l'enseignant. De nombreuses recherches antérieures ont démontré que les perceptions des étudiants par rapport aux différentes techniques de feedback correctif (directe/indirecte) varient. Les résultats de questionnaire ont montré que le feedback correctif n'est pas perçu comme menaçant. Il a mené les étudiants à avoir un sentiment de sécurité et de confiance, sachant que l'erreur fait partie de l'apprentissage, elle n'entraîne pas de conséquences fâcheuses. De plus, les résultats ont montré que le feedback correctif à l'écrit a permis de maintenir le niveau d'intérêt et de sentiment de compétence des étudiants et d'éviter une augmentation de leur anxiété d'évaluation. L'erreur peut contribuer à motiver les étudiants à s'engager dans leur apprentissage. Plusieurs didacticiens affirment que l'anxiété d'erreurs, la démotivation et le niveau faible de confiance en soi rend difficile l'apprentissage d'une langue étrangère (Hassan,2019).

Les résultats de questionnaire révèlent que les étudiants sont plus en accord avec l'utilisation de la technique directe. Cependant, celle-ci comporte des limites. Entre autres, la réécriture de la forme attendue n'aide en rien l'étudiant à comprendre le système linguistique sous-jacent. La correction directe ne permet pas à l'étudiant de mettre en cause sa forme fautive, de réfléchir à son raisonnement ou de remanier ses connaissances linguistiques. L'enseignant peut surmonter cette limite en utilisant le feedback direct seulement pour les erreurs traitables, c'est-à-dire pour lesquelles il existe une règle simple et fiable. En revanche, l'enseignant doit utiliser une variété de techniques pour maximiser les chances d'apprentissage et de l'acquisition de la précision langagière.

Conclusion

Les résultats obtenus ont montré que les étudiants qui ont bénéficié du feedback correctif, ont réalisé beaucoup plus de progrès que le groupe contrôle. Ils ont produit en proportion moins d'erreurs dans les productions écrites. Le feedback correctif a incité les étudiants à revoir certaines règles d'orthographe et de grammaire. Par la réécriture du texte, la correction linguistique des étudiants a été améliorée. Le feedback correctif est donc une stratégie pédagogie qui motive les étudiants à faire évoluer leur précision langagière e. C'est ainsi que l'enseignant de langue

étrangère devrait l'utiliser lors de son cours dans le but de développer la précision langagière de ses étudiants.

Les étudiants des groupes expérimentaux ont produit en proportion moins d'erreurs que ceux du groupe contrôle dans les post-tests immédiat et différé de la production écrite. Nous pouvons donc déclarer que le feedback correctif a des effets positifs sur le développement de la précision langagière. De l'autre côté, les résultats de l'expérimentation ont prouvé que les étudiants qui ont fait moins d'erreurs dans les post-tests immédiat et différé sont ceux qui ont reçu le feedback direct. Par conséquent, la technique correctrice directe paraît avoir des effets plus remarquables sur l'évolution de la correction linguistique des productions écrites suivantes à court et à moyen terme. Ainsi, le feedback direct promouvait l'acquisition de la précision langagière chez les étudiants de niveau débutant.

Notre recherche présente certains aspects intéressants pour l'enseignement des langues étrangères. En utilisant le feedback correctif, nous avons pu attirer l'attention des étudiants sur la forme de la langue, ce qui nous semble assez essentiel. En effet, rappelons que selon Ekanayaka et Ellis (2020), l'attention de l'étudiant est nécessaire pour que la saisie de la bonne forme des mots ait lieu et, par la suite, l'apprentissage de la précision langagière se produise. À la lumière de ces informations, nous

constatons que le feedback correctif pourrait être utilisé pour renforcer la précision langagière. De plus, nos résultats obtenus à partir du questionnaire d'explorer les perceptions des étudiants à l'égard de feedback correctif indiquent que les participants ont, en général, apprécié l'utilisation du feedback correctif et l'ont trouvé utile pour l'apprentissage d'une langue.

À partir des résultats obtenus, cette recherche ouvre la porte à de nouvelles avenues de recherche de type quasi-expérimental visant à examiner l'effet des techniques du feedback correctif qui semblent être les plus efficaces en termes de révision et qui sont les plus appréciées par les étudiants. Des recherches futures pourraient être effectuées afin de confirmer les résultats de notre recherche. Cependant, il serait souhaitable de neutraliser les variables qui peuvent avoir une influence sur les résultats, comme le petit nombre de participants, le niveau des étudiants ou encore, leur motivation. Des recherches pourraient permettre d'examiner l'utilisation du feedback correctif comme agent de motivation et de développement du sentiment d'efficacité. Une recherche ultérieure pourrait également utiliser le feedback correctif en ligne pour le développement de la précision en langue étrangère. Il serait intéressant de poursuivre la recherche d'autres moyens favorisant l'enseignement de la forme afin de développer la précision langagière. Aussi, les recherches ultérieures pourraient

nous offrir plus d'information sur la relation entre les techniques du feedback correctif et les types des erreurs.

Bibliographie

- Ali, I. (2020). Conception d'un dispositif hypermédiatique pour développer quelques compétences de la production écrite en FLE. *Journal of Education*, university of Sohag, 68 March,3–35
- Ammar, A. (2019). *La rétroaction corrective en écriture en L : effets de la technique, du niveau de l'apprenant, du genre et du type de l'erreur* (rapport de recherche, projet n° 2017–LC–198673). Université de Montréal et Fonds de recherche du Québec – Société et Culture (FRQSC)
- Ammar, A., Daigle, D. et Lefrançois, P. (2015). *La rétroaction corrective écrite dans l'enseignement du français au Québec : Effets du type d'erreurs, du profil de l'apprenant, du contexte d'apprentissage et de l'ordre d'enseignement*. (Rapport de recherche). Montréal : Fonds de recherche société et culture Québec.
- Ammar, A., Daigle, D., & Lefrancois, P. (2016). *La rétroaction corrective écrite dans l'enseignement secondaire au Québec : Effets du contexte d'apprentissage, du type d'erreurs et de la compétence des apprenants à l'écrit*. Québec: Fonds de Recherche Société et Culture.
- Bitchener, J. (2012). Written corrective feedback for L2 development: Current knowledge and future research. *TESOL Quarterly*, 46(4), 855–860.
- Bitchener, J. (2017). Why some L2 learners fail to benefit from written corrective feedback. In *Corrective feedback in second language teaching and learning* (pp. 129–140). New York: Routledge
- Bitchener, J., & Ferris, D. (2012). *Written corrective feedback in second language acquisition and writing*. New York: Routledge.

- Bitchener, J., & Knoch, U. (2008). The value of written corrective feedback for migrant and international students. *Language Teaching Research*, 12, 409–431.
- Bitchener, J., & Knoch, U. (2010a). The contribution of written corrective feedback to language development: A ten-month investigation. *Applied Linguistics*, 31, 193– 214.
- Bitchener, J., & Knoch, U. (2010b). Raising the linguistic accuracy level of advanced L2 writers with written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing*, 19, 207–217.
- Bitchener, J., & Storch, N. (2016). *Written corrective feedback for L2 development*. Bristol: Multilingual Matters.
- Bouhl, F. (2019). The effectiveness of written corrective feedback on French as a second language accuracy (Thèse de doctorat). Université de Montréal.
- Ekanayaka, W. I., & Ellis, R. (2020). Does asking learners to revise add to the effect of written corrective feedback on L2 acquisition? *System*, 94, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102341>
- Elfiyanto, S., & Fukazawa, S. (2020). Effect of teacher and peer written corrective feedback on writing components in EFL classrooms. *JEES (Journal of English Educators Society)*, 5(2), 185–191. <https://doi.org/10.21070/jees.v5i2.826>
- Ferris, D. (2006). Does error feedback help student writers? New evidence on the short-and long-term effects of written error correction. *Feedback in second language writing: Contexts and issues*, 81104.

- Ferris, D. (2010). Second language writing research and written corrective feedback in SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(02), 181–201.
- Ferris, D. (2012). Written corrective feedback in second language acquisition and writing studies. *Language Teaching*, 45(4), 446–459.
- Ferris, D. (2012). Written corrective feedback in second language acquisition and writing studies. *Language teaching*, 45, 446–459. DOI:10.1017/S0261444812000250
- Frear, D., & Chiu, Y.H. (2015). The effect of focused and unfocused indirect written corrective feedback on EFL learners' accuracy in new pieces of writing. *System*, 53, 24–34
- Fukazawa, E. (2021) Three Written Corrective Feedback Sources in Improving Indonesian and Japanese Students' Writing Achievement *International Journal of Instruction*, 14 (3),433–450
- Gaafar, A. (2021). L'impact de la pédagogie par projet sur le développement des compétences argumentatives écrites chez les étudiants du cycle secondaire au cours du FLE. *Research in Language Teaching*, 17 October, 68–134
- Gass, S. (2005). Input and interaction. In Doughty & Long (Éds) *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Gass, S. M. & Selinker, L. (1994). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. New York: Routledge.
- Goldstein, L. M. (2006). Feedback and revision in second language writing: Contextual, teacher, and student variables. In K. Hyland & F. Hyland (Eds.), *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues* (pp. 185–205). Cambridge : Cambridge University Press.

- Guénette, D. (2010). La rétroaction corrective à l'écrit : Pratiques et croyances, deux réalités parallèles ? *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, 66(6), 935–966.
- Han, Y. (2017). Mediating and being mediated: Learner beliefs and learner engagement with written corrective feedback. *System*, 69, 133–42.
- Hassan, R. (2011). *Les croyances des enseignants et des apprenants adultes quant à la rétroaction corrective à l'oral et la pratique réelle en classe de français langue étrangère en Égypte* (Thèse de doctorat). Université de Montréal, Canada.
- Hassan, R. (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 février, 43–86
- Kang, E., & Han, Z. (2015). The efficacy of written corrective feedback in improving L2 written accuracy: A Meta-Analysis. *The Modern Language Journal*, 99(1), 1–18.
- Karim, K., & Nassaji, H. (2018). The revision and transfer effects of direct and indirect comprehensive corrective feedback on ESL students' writing. *Language Teaching Research*, 24(4), 1–22.
<https://doi.org/10.1177/1362168818802469>
- Karimi, S. H. (2016). Effects of different types of teacher written corrective feedback on Iranian EFL learners' writing accuracy. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 3(2), 216–229.
- Kisnanto, Y. P. (2016). The effect of written corrective feedback on higher education students' writing accuracy. *Jurnal Pendidikan Bahasa dan Sastra UPI*, 16(2), 121–131.
https://doi.org/10.17509/bs_jpbsp.v16i2.4476

Krashen, S. (1982). *Principles and practices of second language acquisition*. New York: Pergamon.

Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.

Krashen, S. (1994). The input hypothesis and its rivals. IN. Ellis (Éd.), *Implicit and explicit learning of languages* (pp. 45–77). London: Academic Press.

Kusumaningrum, S. R., Cahyono, B. Y., & Prayogo, J. A. (2019). The effect of different types of peer feedback provision on EFL students' writing performance. *International Journal of Instruction*, 12(1), 213–224.
<https://doi.org/10.29333/iji.2019.12114a>

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). Université Michel de Montaigne, Roma.

Lamarre, J. (2016). *La rétroaction corrective à l'écrit et la révision des apprenants de français langue seconde* (Thèse de maîtrise). Université de Montréal.

Larsen–Freeman, D. (2000). Second language acquisition and applied linguistics. *Annual review of applied linguistics*, 20, 165–181.

Lee, (2013). Corrective feedback preferences and learner repair among advanced ESL students. *System*, 4 (1), 217–230.

Listiani. (2017). Students' perception toward teacher's written corrective feedback in writing 3 class. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 109, 164–167

- Long, M.H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. IN W.C. Ritchie et T. K. Bhatia (Éds.), *Handbook of Language Acquisition. Second Language Acquisition, 2*, 413–468.
- Motamedrad, F. (2016) préférences des apprenants adultes d'anglais langue seconde quant à la rétroaction corrective à l'écrit, et effet du niveau de compétence langagière sur leurs perceptions de son utilité (Thèse de doctorat). Université du Québec.
- Mulati, D. F. (2018). Do students need teacher written corrective feedback? A Case Study at Secondary School. In *English Language and Literature International Conference (ELLiC) Proceedings 2*, 224–227.
- Porquier, R. & Py, B. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*. Paris : Didier.
- Rouleau–Girard, E. (2015). La rétroaction corrective écrite en francisation au Québec : Les techniques, les types d'erreurs et la compétence des apprenants à l'écrit (Thèse de maîtrise). Université de Montréal.
- Saragih, N, A., Madya, S., Siregar, R.A.& Saragih, W. (2021). Written corrective feedback: students' perception and preferences. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 8(2). 676–690
- Schmidt, R. W. (2001). Attention. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 3–32). New York: Cambridge University Press.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook, & B. Seidlhofer (Éds.), *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H.G. Widdowson*, (p. 125–144). Oxford: Oxford University Press.

- Syamsir, M. (2016). Using indirect corrective feedback to improve students' writing ability of the fourth semester of STIK Stella Maris Makassar. *IDEAS: Journal on English Language Teaching and Learning, Linguistics and Literature*, 4(1). DOI: 10.24256/ideas.v4i1.170
- Tehrani, F. A. (2018). Feedback for writing or writing for feedback. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(4), 162–178.
- Trabelsi, S. (2019). The perceptions and preferences of the general foundation program students regarding written corrective feedback in an Omani EFL context. *Advances in Language and Literary Studies*, 10(1), 91–101. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.all.v.10n.1p.91>
- Vygotsky, S. (1985). *Pensée et Langage*. Terrains : Editions Sociales.
- Zekri, I. (2018). Le développement de quelques compétences de l'expression écrite à la lueur de l'approche actionnelle chez les élèves de FLE du cycle primaire. *Journal of Education*, university of Beni Suef, July, 373–441
- Zumbrunn, S., Marrs, S., & Mewborn, C. (2016). Toward a better understanding of student's perceptions of writing feedback: A mixed methods study. *Reading and Writing*, 29(2), 349–370.
DOI : 10.1007/s11145-015-9599-3