

Université de Tartu

Collège des langues et des cultures étrangères

Département d'études romanes

Doris Kristina Raave

L'EFFICACITÉ DE LA RÉTROACTION CORRECTIVE ÉCRITE ET SES
VARIABLES CONTEXTUELLES : UNE ÉTUDE EXPLORATOIRE

Mémoire de master

Sous la direction de

Anu Treikelder

Tartu 2021

Table des matières

Table des matières	1
Introduction	2
1. Présentation du thème	4
1.1. Rétroaction corrective	4
1.2. Variables individuelles et engagement	8
1.3. Questions de recherche	12
2. Méthodologie	14
2.1. Contexte et conception de l'étude	15
2.2. Participants et collecte de données	16
2.2.1. Participants	17
2.2.2. Travaux écrits et questionnaire	18
2.3. Encodage et analyse	22
3. Résultats et discussion	24
3.1. Résultats	24
3.1.1. Résultats descriptifs	24
3.1.1.1. Participants	24
3.1.1.2. Motivation	25
3.1.1.3. Croyances	26
3.1.1.4. Engagement	27
3.1.2. Résultats corrélationnels	29
3.1.2.1. Erreurs, niveau, semestres et pratique supplémentaire	29
3.1.2.2. Motivation	30
3.1.2.3. Croyances	31
3.1.2.4. Engagement	32
3.2. Discussion	33
3.3. Limitations et conseils	38
Conclusion	42
Bibliographie	46
Résumé	50
Annexes	51
Annexe 1 : questionnaire	51
Annexe 2 : réponses au questionnaire	51
Annexe 3 : résultats descriptifs	51
Annexe 4 : résultats corrélationnels	53

Introduction

Depuis la recherche controversée de John Truscott (1996) indiquant que la rétroaction corrective (désormais RC) n'a pas beaucoup d'effet sur les étudiants, la recherche sur le sujet a explosé (Chong 2019). De nombreuses études ont depuis lors mis l'accent sur l'efficacité de la RC. Leurs résultats, cependant, ont été très mitigés, peut-être, comme le note Mohammadreza Valizadeh (2020), en raison des conceptions défectueuses de bon nombre de ces études. Néanmoins, les chercheurs semblent en général s'accorder sur l'utilité de la RC, bien qu'il n'y ait pas de consensus sur quel type de RC commun (écrite ou orale, directe ou indirecte, focalisée ou non focalisée, etc.) est le plus efficace (Ferris 2004).

Ainsi, les résultats contradictoires pour déterminer le type de RC le plus efficace ont conduit à une concentration accrue sur le contexte de la RC pour déterminer les variables qui affectent l'efficacité de la RC (Chong 2019). Dans la recherche sur l'apprentissage des langues, ces variables supplémentaires qui peuvent avoir un impact sur les processus sont donc importantes à considérer et examiner (Ferris 2004).

Norman Evans *et al.* (2010) avancent que malgré que ces facteurs puissent être nombreux et difficiles à isoler, les variables contextuelles dans la RCÉ peuvent être divisées en trois grandes catégories : les variables individuelles, méthodologiques et situationnelles. Cependant, bien que l'analyse contextuelle joue un rôle de plus en plus important dans la recherche de la RC (Ferris 2010), il s'avère que le rôle des variables contextuelles n'a pas fait l'objet de recherches approfondies (Chen *et al.* 2016).

Cette étude cherche à contribuer dans le domaine de la recherche d'investigation des relations entre le contexte de la RC écrite (désormais la RCÉ) et son efficacité. Nous menons la recherche en nous concentrant sur quelques variables individuelles telles que la motivation, les croyances et le niveau. Selon Ye Han (2019) ces derniers peuvent être considérés ensemble comme agentivité, qui détermine la perception et l'usage des potentialités d'apprentissage, dans notre contexte, le nombre des instances de rétroaction. Pour cette raison, nous nous intéressons plus spécifiquement à savoir si est dans quelle mesure l'agentivité et l'engagement sont interreliés et si le nombre

des instances d'apprentissage les affecte. Les concepts d'agentivité et d'engagement dans le cadre de ce travail seront expliqués plus en détails dans la partie 1.2.

De plus, nous nous demandons sur la connexion possible de l'agentivité, l'engagement et le nombre d'instances avec l'effet de la rétroaction. Nous avons déduit ce dernier du nombre d'erreurs car il s'agit de la manière la plus courante de mesurer l'efficacité de la rétroaction dans les pratiques pédagogiques quotidiennes, tout en étant consciente que la baisse du nombre d'erreurs ne peut être que l'un des résultats de l'efficacité de la rétroaction.

Pour tenter de répondre à ces questions, nous devons d'abord déterminer quelle est l'agentivité des apprenants dans un contexte de rétroaction concret et quel est l'engagement des apprenants avec la rétroaction reçue. Nous avons ainsi conçu et exécuté une étude incluant un échantillon volontaire de neuf étudiants de l'Université de Tartu dont le programme principal est lié aux études françaises qui ont participé au cours d'écriture académique dont le but est la correction grammaticale et stylistique (sur la conception de l'étude, voir plus en détail en 2.1.). Nous avons collecté des données à partir des travaux écrits corrigés de ces étudiants et d'un questionnaire en ligne.

Pour mesurer la dépendance entre ces variables, nous devons effectuer un test de corrélation (sur l'analyse de données, voir plus en détail en 2.3.). Des résultats de ce test, nous espérons pouvoir indiquer des relations entre les variables considérées, ce qui, à son tour, peut servir de base pour des recherches ultérieures dans ce domaine, pour des analyses de régressions pour déterminer la manière dont ces variables s'influencent les unes les autres. Pour cette raison, la présente étude peut être considérée comme une recherche exploratoire dans ce domaine. Le but de ce travail est ainsi de fournir une meilleure compréhension des facteurs qui interagissent dans le cadre de la RCÉ, ce qui peut éventuellement guider la pratique des enseignants et la rendre plus efficace pour la promotion de l'utilisation correcte d'une langue étrangère par les étudiants.

Le travail consiste en trois chapitres dont le premier présente le thème et les questions de recherche. Le deuxième concerne la méthodologie et le troisième chapitre présente les résultats et la discussion. Le travail comprend également quatre annexes, qui sont le questionnaire remis, ses réponses et les résultats statistiques.

1. Présentation du thème

Ce chapitre-ci est divisé en trois parties. La première partie explique le concept de la rétroaction corrective et présente les principaux axes et résultats des recherches sur le sujet au cours des trente dernières années (voir Chong 2019 pour un aperçu). La deuxième partie traite du lien entre des variables individuelles et l'engagement avec la RCÉ. La troisième partie élabore plus sur le thème spécifique de notre recherche et présente ainsi aussi les questions de recherche.

1.1. Rétroaction corrective

La rétroaction corrective (RC) indique à un apprenant que son utilisation de la langue cible est incorrecte (Lightbown & Spada 2013). Autrement dit, note Jill Boggs (2019), l'objectif de la RC n'est pas simplement de fournir la forme linguistique correcte, mais aussi d'attirer l'attention des apprenants sur celle-ci. C'est pourquoi nous pourrions discuter que la rétroaction contribue également à l'augmentation de la conscience métalinguistique des apprenants, ce qui, selon Gloria Ramirez *et al.* (2013), est la capacité à se distancier du contenu du discours afin de réfléchir et de manipuler la structure du langage, ce qui est à notre avis nécessaire pour un usage de langue indépendant.

Entre autres catégorisations, la rétroaction corrective peut être orale ou écrite. Dans cette étude, nous nous concentrerons uniquement sur la rétroaction corrective écrite (désormais RCÉ) car elle est vue comme une stratégie pédagogique courante (Ferris 2010), considérée même comme essentielle et non négociable pour aider les apprenants de langue seconde à améliorer leur efficacité en écriture. EunYong Kang et Zhaohong Han (2015) ajoutent que les enseignants, en général, passent beaucoup de temps à fournir divers types de corrections (par exemple, grammaire, orthographe) à des degrés divers (par exemple, corriger chaque erreur ou sélectivement quelques-unes), convaincus qu'une telle rétroaction est nécessaire pour améliorer l'exactitude écrite des apprenants et leur capacité à écrire. Nous trouvons que c'est pour cela qu'il est impératif de mieux comprendre l'efficacité de la RCÉ et ce qui l'influence.

Néanmoins, comme l'a souligné Ferris (2010), la question de l'efficacité de la RCÉ crée toujours une division parmi les chercheurs.

Truscott (1996), considéré comme le précurseur de la recherche sur la RCÉ (bien qu'il y ait eu des recherches sur le sujet avant lui, voir, par exemple Kepner 1991), soutient que celle-ci peut aider à améliorer la précision grammaticale d'un seul brouillon ultérieur, mais pas d'un nouvel écrit. Cependant, Boggs (2019) note que la recherche sur la RCÉ, avec des conceptions améliorées après l'analyse de Truscott (1996), indiquait qu'elle pouvait effectivement être bénéfique et que la question sur laquelle se concentrer était de savoir comment et de quelle manière elle pourrait être la plus bénéfique (voir aussi, par exemple, Ferris 2004). Plusieurs études (voir, par exemple, Bitchener & Knoch 2008 ; Ellis *et al.* 2008) supportant différents types de RCÉ montrent donc qu'elle peut conduire à une plus grande précision grammaticale dans l'écriture de la langue étrangère, bien que son efficacité soit influencée par une foule de variables, comme le notent Kang et Han (2015), y compris, par exemple, la compétence des apprenants, le cadre et le genre de la tâche d'écriture.

Une autre manière de catégoriser la RC, en plus de l'orale et de l'écrite, est de la séparer en trois types : directe, indirecte et métalinguistique, chacun avec des avantages et des désavantages (Boggs 2019). La RC directe fournit la localisation des erreurs et leurs corrections (Bitchener & Storch 2016) ce qui augmente la précision grammaticale, comme on a constaté à plusieurs reprises (Bitchener 2012 ; Ellis *et al.* 2008), possiblement pour l'information sans ambiguïté qu'elle offre sur la correction (Boggs 2019). Cependant, les apprenants peuvent ne pas comprendre pourquoi la correction était nécessaire, et par conséquent ne pas en tirer des leçons (Bitchener & Ferris 2012). La RC directe peut ainsi ne pas engager les apprenants, leur permettant simplement de copier la correction lors de la révision de leur travail sans analyser la cause sous-jacente de l'erreur (Shintani & Ellis 2015).

La RC indirecte fournit, sans correction, une indication de l'existence d'erreurs et parfois aussi de l'emplacement, par exemple avec un signe à l'emplacement de l'erreur ou à la fin d'une ligne où il y a une erreur (Bitchener & Storch 2016). Partant, Ferris (2010) soutient que la RC indirecte pallie certaines lacunes de la RC directe, car elle peut évoquer un engagement plus profond des apprenants dans l'analyse de leur travail, car ils ont besoin de découvrir eux-mêmes les formes correctes et ainsi

favoriser le développement de l'exactitude linguistique à long terme. Boggs (2019) explique que comme les apprenants ne reçoivent pas la correction, ils sont donc invités à analyser de près leur travail pour identifier le problème afin de le corriger.

Cependant, ajoute Boggs (2019), comme avec la RC directe, aucune explication n'est donnée, il est possible que les apprenants ne comprennent pas pourquoi une correction était nécessaire. Certaines recherches suggèrent que cet inconvénient s'applique particulièrement aux apprenants de niveau inférieur, lorsque les apprenants n'ont pas suffisamment de connaissances linguistiques pour s'autocorriger (Ferris 2002). Néanmoins, Kang et Han (2015) notent dans leur article qu'à ce jour, il n'y a pas d'études empiriques disponibles examinant directement la relation entre le niveau de compétence et les effets des différents types de rétroaction ; une situation qui n'a pas changé selon nos meilleures connaissances et qu'il est donc nécessaire d'étudier.

De plus, la RC indirecte peut frustrer les apprenants qui ont du mal à identifier l'erreur, provoquant ainsi un stress inutile et un impact négatif possible sur le bien-être émotionnel des apprenants (Boggs 2019). La RC indirecte peut ainsi amener les apprenants à rater l'objectif de la RC, ce qui crée des problèmes inattendus, par exemple quand les apprenants changent les formes linguistiques correctes en formes incorrectes (Ruegg 2016). Cependant, la méta-analyse de Kang et Han (2015) n'a pas trouvé de différence claire entre les types de RC directe et indirecte. Une des raisons possibles à cela pourrait être que, plutôt que d'agir seul pour tempérer les effets de la RCÉ, le type de rétroaction peut interagir de concert avec d'autres facteurs (*ibid.*). C'est pour cette raison que nous considérons qu'il est donc important de se concentrer plutôt dans les facteurs qui interagissent avec la rétroaction que sur le type de rétroaction spécifique.

La RC métalinguistique, qui fournit des corrections ainsi que des explications sur les erreurs (Bitchener & Storch 2016) et, par conséquent, indique la raison de la correction, est une technique qui permet de résoudre le problème d'une information insuffisante (une lacune à la fois directe et indirecte de la RC, comme l'erreur est explicitement corrigée ou signalée), réduisant ainsi l'ambiguïté (Boggs 2019). Ces informations peuvent aider les apprenants à comprendre la nature de l'erreur qu'ils ont commise (Ellis *et al.* 2008). Malgré ces informations supplémentaires, cependant, les études comparant la RC métalinguistique à d'autres formes ne parviennent souvent

pas à trouver des différences significatives entre les groupes (Bitchener & Knoch 2008).

Une explication possible à cela pourrait être trouvée dans la théorie du traitement qui indique que pour obtenir un meilleur apprentissage, il se peut que l'apprenant doive aussi analyser les informations plus en profondeur comme le note Boggs (2019). Autrement dit, même si les explications métalinguistiques offrent l'opportunité d'une analyse plus approfondie, elles ne peuvent pas obliger les apprenants à saisir cette opportunité (*ibid.*). Les apprenants peuvent parcourir la RC métalinguistique, ne passant pas plus de temps à l'analyser qu'ils ne passent à analyser la RC directe (Shintani & Ellis 2013).

De plus, la rétroaction corrective peut être divisée par sa portée en rétroaction focalisée ou non focalisée (aussi connue sous le terme de rétroaction compréhensive) (Ellis 2009). Rod Ellis (*ibid.*) rapporte que la rétroaction focalisée qui se concentre sur moins d'erreurs grammaticales à la fois est plus efficace que la rétroaction non focalisée qui cible plus d'erreurs, faisant valoir que le premier centre plutôt que disperse l'attention de l'apprenant, permettant ainsi aux apprenants de reconnaître plus facilement la différence entre leur propre utilisation et l'utilisation ciblée des formes. Néanmoins, les recherches comparant des RCÉ focalisées et non focalisées montrent que les deux sont efficaces (voir, par exemple, Ellis *et al.* 2008). De plus, d'autres études ont suggéré que les apprenants montrent une préférence pour la RCÉ compréhensive, bien qu'ils aient reconnu qu'une telle quantité de commentaires ne conduit pas toujours à des autocorrections réussies des erreurs (Ene & Kosobucki 2016).

Ainsi, même si les études ont tendance à démontrer les effets positifs de la RCÉ en général, elles produisent également des résultats contradictoires quant au type le plus efficace (voir, par exemple, Bitchener 2012 ; Kang & Han 2015). Comme les études ne parviennent pas à prouver de manière univoque l'efficacité d'un type spécifique de rétroaction (Valizadeh 2020), cela a conduit à un intérêt accru pour l'analyse contextuelle qui joue un rôle de plus en plus important dans la recherche de la RCÉ (Ferris 2010). Nous voyons ainsi que les résultats des études faites dans ce domaine sont très divers et même parfois contradictoires, une de raisons pour cela étant la complexité du thème et la multiplicité des ses influenceurs.

1.2. Variables individuelles et engagement

Selon Evans *et al.* (2010), les variables contextuelles dans la RCÉ peuvent être divisées en trois grandes catégories : les variables individuelles, méthodologiques et situationnelles. Les variables individuelles font référence à tout ce que les apprenants apportent à l'expérience d'apprentissage, allant de leur aptitude et leur niveau dans la langue étrangère à leurs croyances et motivations par rapport la rétroaction et à leurs buts pour le futur (*ibid.*).

D'après Evans *et al.* (2010), les variables méthodologiques, reliées à la méthodologie d'instruction, comprennent les caractéristiques de la conception spécifique de l'enseignement : ce qui est enseigné et comment il est enseigné. Les variables situationnelles sont celles qui façonnent le contexte d'apprentissage au-delà de ce qui peut être attribué spécifiquement à l'apprenant ou à la méthode pédagogique, par exemple, la conception du programme, la taille de la classe, la fréquence des réunions de classe et l'enseignant.

Puisque ce sont les variables individuelles qui exercent généralement la plus grande influence sur le contexte d'apprentissage (Evans *et al.* 2010), dans ce travail nous en concentrons aussi principalement sur elles. Ellis (2010) continue que les variations dans le succès différentiel dans les gains des apprenants de la RCÉ sont liées à l'engagement de l'apprenant avec la RCÉ, qui est une construction à multiples facettes comprenant des dimensions cognitives, comportementales et affectives.

Han (2017) explique que l'engagement cognitif fait référence à la profondeur dans laquelle les apprenants traitent la RCÉ et quelles opérations métacognitives et cognitives sont conçues pour les faciliter. Elle ajoute que l'engagement comportemental implique des révisions déclenchées par la RCÉ, ainsi que des actions observables pour générer des révisions (par exemple, consulter d'autres personnes et des ressources en ligne) et pour internaliser les structures cibles (par exemple, tenir un journal des erreurs) (*ibid.*). L'engagement affectif comprend les réponses comportementales des apprenants à la RCÉ et les émotions qui émergent et évoluent à mesure qu'ils reçoivent, traitent et utilisent la RCÉ (Han & Hyland 2015). Les types d'engagement sont présentés plus en détail dans le tableau ci-dessous (voir Tableau 1).

Tableau 1. L'engagement avec la RCÉ (adapté de Han & Hyland 2015)

Catégorie	Sous-catégorie	Explication
Engagement cognitif	Conscience : remarquer	La mesure dans laquelle les apprenants détectent la RCÉ et reconnaissent l'intention corrective des enseignants veillant à l'exactitude linguistique (c'est-à-dire que les apprenants notent la correction et se rendent compte de leurs erreurs)
	Conscience : comprendre	La mesure dans laquelle les apprenants diagnostiquent avec succès la raison de l'erreur et sont capable de fournir des explications métalinguistiques précises là-dessus
	Opérations métacognitives	Stratégies et compétences que les apprenants utilisent pour réguler leurs processus mentaux, leurs pratiques et leurs réactions émotionnelles (ex : les apprenants voient la correction non pas comme un jugement ou une évaluation, mais comme un retour d'information qui contribue à améliorer leurs compétences linguistiques)
	Opérations cognitives	Stratégies et compétences cognitives que les apprenants utilisent pour traiter la RCÉ et y répondre (ex : le raisonnement sur la nécessité de la correction)
Engagement comportemental	Opérations de révision	Révision correcte, révision incorrecte, suppression, substitution et aucune révision
	Stratégies de révision et d'apprentissage	Stratégies observables adoptées pour améliorer la précision du projet, et/ou pour améliorer les futurs écrits et la compétence linguistique en général (ex : demander aux enseignants et/ou aux pairs des explications ; réviser les erreurs avant une nouvelle tâche linguistique)
Engagement affectif	Réponses émotionnelles	Les réactions émotionnelles des apprenants envers la RCÉ lors de la réception de celle-ci ; le changement de leurs réactions émotionnelles pendant et après la révision (ex : contents, vexés, inquiets)
	Réponses attitudinales	Attitudes générales des apprenants envers la RCÉ qui se révèlent tout au long du processus de révision (ex : positive, négative, mixte)

Han (2017) soutient, que l'engagement est affecté par des caractéristiques de l'apprenant tels que la compétence, la motivation et les croyances de l'apprenant, par conséquent, les facteurs montrant la capacité et la volonté, ce qui est en d'autres termes l'agentivité de l'apprenant (Han 2019). Elle ajoute que les apprenants exercent leur agentivité pour percevoir et utiliser les opportunités d'apprentissage offertes. L'engagement émerge donc lorsque les opportunités d'apprentissage intégrées dans le contexte s'alignent sur la volonté et la capacité de chaque apprenant, c'est-à-dire quand les apprenants individuels construisent avec succès une relation entre le contexte et eux-mêmes (*ibid.*). En revanche, lorsque les opportunités d'apprentissage ne correspondent pas à la volonté ou à la capacité de chaque apprenant, elles ne sont pas perçues ou sont rejetées (*ibid.*).

Nous voyons donc de plus en plus que, comme le note également Judit Kormos (2012), ce sont les facteurs touchant aux différences individuelles qui déterminent la manière dont les apprenants exploitent les opportunités d'apprentissage offertes par les processus de la RCÉ. Cependant, la recherche sur le rôle des caractéristiques spécifiques de l'apprenant dans la médiation de l'engagement de l'apprenant avec la RCÉ est encore limitée (Bitchener 2012).

Nous appuyant sur la division inductive de Han (2019) des facteurs liés à la capacité et de ceux liés à la volonté, nous considérons pour notre étude dans un premier cadre les capacités linguistiques et les connaissances métalinguistiques et dans un second cadre, les croyances et la motivation. Nous laissons ainsi de côté une autre sous-catégorie de facteurs liés à la capacité, la connaissance préalable de la RCÉ codée, car cela n'est pas pertinent pour notre étude puisque les participants n'ont pas reçu de commentaires codés (voir plus en 2.1). De plus, nous considérons ensemble les capacités linguistiques et les connaissances métalinguistiques en nous basant sur l'étude de Janet Renou (2010), qui a montré une corrélation entre l'augmentation de la compétence linguistique et la conscience métalinguistique indiquant ainsi la relation entre les deux.

D'autre part, le concept de la croyance de l'apprenant est difficile à définir. Han (2017) note que les croyances ont été étroitement liées à des termes tels que les perceptions, les attitudes, les opinions et les perspectives et que la frontière entre les croyances et les connaissances est controversée. Beaucoup considèrent les croyances comme subjectives et chargées de valeurs, mais la connaissance comme objective et robuste, d'autres regroupent les deux, arguant que la connaissance n'est ni exempte d'émotion, ni de valeurs et de jugements subjectifs (*ibid.*).

Han (2017) montre que dans le domaine de l'acquisition d'une langue étrangère, les croyances des apprenants ont été conceptualisées à travers différentes lentilles théoriques. Conformément à la perspective des systèmes dynamiques complexes, l'approche contextuelle considère les croyances des apprenants comme leurs propres perspectives, intégrées à et dynamiquement influencées par le contexte socioculturel, interactionnel et expérientiel (Mercer 2011). Cette approche reconnaît non seulement les incohérences entre les croyances et les actions d'un individu (Barcelos & Kalaja 2011), mais soutient également que (1) les croyances peuvent changer à mesure que

la motivation, les attitudes et les émotions des apprenants changent (Aragão 2011) et que (2) les croyances peuvent être affectées par les expériences d'apprentissage et d'utilisation de la langue étrangère (Navarro & Thornton, 2011).

Autrement dit, précise Han (2017), certaines croyances peuvent émerger ou se renforcer, tandis que d'autres peuvent être révisées ou affaiblies. Cependant, pour simplifier le terme des croyances, nous le considérons selon Shaofeng Li (2017), en y combinant ainsi les attitudes, points de vue, opinions et positions car nous avons constaté que la relation interactive entre ces dernières et les croyances n'est pas claire.

Han (2017) note cependant qu'un changement dans les croyances ne se produit pas nécessairement car il est soumis à l'attachement émotionnel qui accompagne ces croyances ainsi qu'aux conditions contextuelles. De plus, des recherches ont montré que les croyances fondamentales liées à l'identité et aux émotions d'une personne résistent aux changements (Aragão 2011 ; Mercer 2011). Les changements peuvent être facilités lorsque les apprenants ont des opportunités d'accumuler une expérience de maîtrise (Navarro & Thornton 2011) et des réflexions constantes (Manchon 2009).

Des recherches récentes suggèrent que les croyances des apprenants fluctuent, émergent et changent à mesure que les apprenants interagissent avec l'environnement d'apprentissage (Barcelos & Kalaja 2011), et que les changements dans les croyances des apprenants peuvent, à leur tour, arbitrer leurs actions, leurs effets, leurs schémas de pensée et leurs réalisations (Manchon 2009).

Han (2017) explique que par implication, les croyances des apprenants peuvent non seulement influencer l'engagement des apprenants avec la RCÉ, mais aussi être influencées par leurs expériences d'engagement (ou de désengagement) avec la RCÉ. Elle note qu'étant donné le dynamisme des croyances des apprenants par rapport à l'apprentissage de et l'écriture dans une langue étrangère, on ne sait pas si et dans quelle mesure les croyances peuvent être influencées au fur et à mesure que les apprenants accumulent plus d'expériences en utilisant la RCÉ (*ibid.*)

Une étude de cas multiples de Han (2017) a montré une relation (ce qui correspond aux études antérieures, voir, par exemple, Barcelos & Kalaja 2011 ; Mercer 2011) réciproque entre les croyances de l'apprenant et l'engagement de l'apprenant avec la RCÉ où les croyances liées à la personne, les croyances liées aux tâches et les

croyances liées à la stratégie ont exercé des influences directes et indirectes sur leur engagement avec la RCÉ dans les trois dimensions mentionnées précédemment (cognitive, comportementale et affective). Elle spécifie que de multiples ensembles de croyances ont souvent interagi et influencé l'engagement et, les croyances des apprenants au sujet de la RCÉ ont été influencées par l'engagement des apprenants, car ils ont accumulé plus d'expérience dans le traitement et l'utilisation de la RCÉ (Han 2017).

De plus, il est important de considérer que les influences des croyances peuvent être directes et indirectes. Les influences directes ont un impact sur la sélection et l'utilisation des stratégies d'apprentissage (Han 2017), les ressources externes, les approches et les opérations de révision par les apprenants et sur leurs réactions émotionnelles à la RCÉ (Han & Hyland 2015). L'influence indirecte des croyances se manifeste par exemple sur la motivation (Mercer 2011), qui à leur tour influencent l'engagement de l'apprenant (Han 2017). Par exemple, les apprenants avec un concept de soi négatif ont tendance à baisser leurs attentes et ainsi leur engagement avec leur production écrite (Han 2017).

Les résultats suggèrent donc que les enseignants devraient tenir compte des croyances des apprenants lorsqu'ils fournissent la RCÉ et favoriser le développement de croyances des apprenants propices à un engagement profond avec la RCÉ (*ibid.*) C'est pour cela qu'on peut également débattre que les enseignants bénéficieraient grandement de collecter des informations relatives aux étudiants, par exemple par un questionnaire remis au début de leurs cours.

1.3. Questions de recherche

Comme expliqué dans les sous-chapitres précédents, de multiples variables peuvent affecter l'efficacité de la rétroaction. De plus, on en sait peu sur l'interaction entre ces variables et comment, collectivement ou individuellement, chacun de ces facteurs intervient dans l'efficacité de la rétroaction (Chen *et al.* 2016).

Dans ce travail, nous mesurons l'efficacité par le changement du nombre d'erreurs commises dans chaque séance de rétroaction, où une rétroaction compréhensive et

principalement directe a été fournie. Nous avons inclus la rétroaction compréhensive, car elle, concernant l'écriture dans son ensemble, peut être une technique efficace dans les contextes où les enseignants doivent se concentrer sur la communication du contenu ou l'amélioration de l'exactitude globale de l'écriture de leurs étudiants (ce qui est le contexte de notre étude, voir plus en 2.1) plutôt que sur la langue en tant qu'objet et l'apprentissage d'une ou de quelques caractéristiques linguistiques spécifiques.

Bien que la rétroaction directe soit la plus courante parmi les commentaires de la rétroaction fournie, elle comprend également des corrections indirectes et des commentaires métalinguistiques. Pourtant, comme nous l'avons vu en 1.1., aucun type de rétroaction ne s'est avéré plus efficace que d'autres. De plus, il a été spéculé que tout avantage offert en théorie par le type choisi peut ne pas être expérimenté par les apprenants s'ils ne peuvent pas ou n'utilisent pas la RC avantageusement, cette dernière peut à son tour être liée à leur l'agentivité (Han 2019), ce qui permet de percevoir et utiliser les potentialités du processus de l'apprentissage (Jääskelä *et al.* 2020).

L'efficacité de la rétroaction ayant été largement contestée, il a été noté que discuter avec les étudiants des commentaires qu'ils reçoivent est une partie appropriée, et peut-être même nécessaire, du processus de rétroaction (Kang & Han 2015 : 13) car cela peut contribuer à une meilleure compréhension de la rétroaction. Ainsi, nous avons inclus dans notre étude les séances de rétroaction qui comprenaient à la fois des commentaires écrits sur les travaux des étudiants et des séances de discussion individuelles sur les commentaires reçus.

Dans cette recherche, en nous appuyant sur la théorie de la relation entre l'agentivité, c'est-à-dire dans notre contexte, la compétence et la volonté des apprenants, et l'engagement avec la rétroaction expliqué dans la partie précédente, nous cherchons à voir si est dans quelle mesure l'agentivité et l'engagement sont connectés avec l'efficacité de la rétroaction par rapport au nombre d'instances de la rétroaction. Dans notre étude dont la conception est décrite en détail dans le chapitre suivant, nous cherchons donc à répondre à deux questions suivantes :

1. Quels sont l'agentivité et l'engagement des apprenants dans le cours d'écriture académique à l'Université de Tartu de 2019 à 2021 ?

2. Si et dans quelle mesure l'agentivité, l'engagement, le nombre d'instances de rétroaction et le nombre d'erreurs sont interreliées ?

Sur la base de ces questions de recherche, nous voyons qu'il s'agit ici d'une recherche exploratoire dans sa nature qui cherche à contribuer et donner plus de perspective dans le domaine de la recherche lié à l'efficacité de la rétroaction et des facteurs contextuels qui y contribuent en cherchant à définir et mettre en lumière les relations entre ces éléments, s'il y en a, en encourageant et en invitant ainsi à poursuivre des recherches plus approfondies et longitudinales sur le sujet pour une compréhension plus détaillée des causes possibles entre ces relations.

2. Méthodologie

Dans ce chapitre-ci, divisé en trois parties, nous parlons d'abord du contexte et de la conception de l'étude menée en général, ensuite nous donnons des spécificités pertinentes sur les participants, aussi bien que sur le processus de collecte des données, suivie par l'explication de l'encodage et de la manière d'analyser les résultats plus en détails.

2.1. Contexte et conception de l'étude

Pour tenter de répondre aux questions présentées en 1.3., nous avons conçu et exécuté une étude de cas exploratoire de méthode quantitative. Nous avons collecté des travaux écrits en français par des participants dont la langue maternelle est l'estonien (voir 2.2.1. pour plus de détails sur les participants). Ces travaux ont été corrigés par une locutrice native de français, c'est-à-dire que les travaux incluent déjà de la RCÉ (expliquée en détail en 2.3.). En outre, nous avons collecté des données sur la motivation, les croyances et les activités avec la rétroaction des participants par un questionnaire (pour sa conception voir 2.2.3.).

Ainsi, pour cette étude, les participants ont participé à un cours à l'Université de Tartu dont le but est d'améliorer l'écriture académique en français. Le cours consistait en des sessions théoriques autant qu'en des sessions pratiques. Pour passer le cours, tous les étudiants ont dû présenter trois de leurs écrits (réalisés à la maison) de type académique (par exemple, un compte rendu, une partie du mémoire, etc.) pour correction linguistique compréhensive exécutée par la professeure du cours, dont les types de RC donnée varient de directe, indirecte à métalinguistique et dont les corrections directes étaient les plus courantes.

La portée compréhensive de la rétroaction indique qu'elle n'était pas juste focalisée sur un ou quelques aspects spécifiques de la langue, mais incluait la correction d'erreurs syntaxiques, grammaticales et lexicales. Bien que parfois considérée comme écrasante et donc pas la rétroaction la plus efficace, les conclusions néanmoins controversées des études précédentes sur la rétroaction focalisée et non focalisée (Valizadeh 2020) ne compromettent pas notre choix d'analyser des travaux qui ont

reçu une rétroaction non focalisée dans notre étude. D'autant plus que la RCÉ compréhensive est importante pour l'amélioration de l'exactitude du texte global comme noté en 1.3., ce qui est important dans notre cadre car les buts principaux des travaux écrits n'étaient pas de pratiquer la langue, mais plutôt de communiquer les idées d'une manière grammaticalement et stylistiquement correcte.

Dans cette étude, nous avons des participants engagés dans le cours pour a) un et b) deux semestres consécutifs de 16 semaines dans un délai d'un an et demi (2019-2021). Il s'agit de voir si la durée du cours s'est avérée être un facteur important en nous basant sur l'argumentation de Han (2017) qui soutient qu'il est possible de favoriser le développement de croyances propices à un engagement profond avec la RCÉ, (1) en exposant les étudiants à la RCÉ de manière cohérente, (2) en offrant aux étudiants de nombreuses opportunités de réviser leurs brouillons dans un cours à long terme, (3) en fournissant des instructions explicites pour exploiter le potentiel d'apprentissage des langues intégré dans la RCÉ et (4) en encourageant des réflexions constantes sur les croyances et les expériences.

En plus, après avoir reçu leur rétroaction, tous les étudiants ont eu des réunions individuelles d'environ 20 minutes avec la professeure responsable pour discuter de leurs travaux écrits. Il a été noté que la discussion avec les apprenants sur la rétroaction reçue constitue une partie importante du processus de rétroaction efficace (Kang & Han 2015 : 13), comme elles les incitent à utiliser la rétroaction avantageusement en les forçant, d'une certaine manière, à analyser la rétroaction plus en profondeur, ce qui profite au processus d'apprentissage (Boggs 2019).

2.2. Participants et collecte de données

Dans ce sous-chapitre, nous expliquons en trois parties plus en détail les choix et les profils des participants et le processus de collecte de données, ce qui a été réalisé par les travaux écrits et aussi un questionnaire remis aux participants.

2.2.1. Participants

Pour les participants, nous avons essayé d'obtenir un échantillon universel parmi des étudiants qui ont suivi le cours d'écriture académique dans le semestre de 1) printemps 2019/20, 2) automne 2020/21, 3) printemps 2021/22 à l'Université de Tartu. Cependant, pour des raisons éthiques, nous sommes restée avec un échantillon composé de volontaires, obtenant ainsi un échantillon de réponse volontaire. Chaque participant a donné son consentement écrit pour être inclus dans l'étude. Cet échantillon représentait 56 % d'un total (9 de 16).

Comme mentionné, les participants ($n = 9$) sont des étudiants à l'université. C'est une note importante car, comme l'ont déclaré Ferris (2004) et Ken Hyland et Fiona Hyland (2006), le niveau d'éducation des apprenants peut influencer sur la mesure dans laquelle les apprenants bénéficient de la RCÉ car elle peut être indicative de leur niveau de conscience métalinguistique (Valizadeh 2020), ce qui permet des réflexions sur la langue.

Cinq des participants ont pris part au cours pendant un semestre (trois dans le semestre d'automne et deux dans le semestre de printemps 2020/21) et quatre pendant deux semestres (semestre de printemps 2019/20 et semestre d'automne 2020/21). Ces quatre ont pris le premier semestre pendant leurs études de licence et le deuxième pendant leurs études de master. Dans notre analyse, nous cherchons également à voir si les résultats varient en fonction du nombre de cours suivis, en le considérant comme une variable méthodologique de l'efficacité de la RC.

Tous les participants avaient supposément un niveau de français élevé (au moins B2), ce qui était attendu de leurs études où de nombreux cours étaient en français. Même si à notre meilleure connaissance il n'y a pas d'études empiriques disponibles examinant directement la relation entre le niveau de compétence et les effets de différents types de rétroaction, il a été noté que la maîtrise de la langue semble affecter l'effet de la rétroaction (Kang & Han 2015). Les participants eux-mêmes ont déclaré que leur niveau de langue se situait entre moins de B1 et plus de C1, alors que la majorité ($n=8$) la considérait comme au moins B1. Toutefois, ce décalage nous permet de considérer si le niveau a une influence sur le nombre des erreurs.

2.2.2. Travaux écrits et questionnaire

Comme mentionné, afin de se conformer aux exigences de l'achèvement du cours, les participants ont dû écrire trois textes chaque semestre dont ils ont suivi le cours. Ces textes écrits étaient de différentes longueurs, d'un minimum de 167 mots et d'un maximum de 11 432 mots. Tous les écrits étaient de type académique, c'est-à-dire que la précision linguistique était, en plus du contenu, également impérative. Cette note est importante car il a déjà été soutenu que l'engagement des apprenants avec le retour dépend également du type de production, car dans certains genres, l'exactitude grammaticale et stylistique peut être considérée comme moins importante (par exemple, les journaux personnels).

Comme commenté en 2.1., ces travaux écrits ont été corrigés par la professeure du cours. Dans cette étude, nous avons considéré le nombre d'erreurs commises par mot dans chaque travail écrit en tant que représentant de l'efficacité de la rétroaction reçue pour la raison de la simplification sachant néanmoins que ce n'est pas un portrait exclusif, et peut-être même pas le plus pertinent, de l'efficacité, car cela peut aussi se mesurer par exemple dans le développement de la conscience métalinguistique entre autres ce qui peut mieux représenter l'effet positif de la rétroaction. Ce choix pourrait en outre s'expliquer par le fait que le nombre des erreurs, c'est souvent la manière la plus courante d'évaluer l'influence des rétroactions, car la plus facile à observer, tandis que les changements dans la connaissance et la conscience métalinguistique, également sous-produit d'un retour efficace, nécessitent des méthodes de recherche plus complexes.

Outre les textes écrits, les sujets ont aussi rempli un questionnaire distribué sur internet par Google Forms, d'un total de 27 déclarations auxquelles ils ont dû répondre sur l'échelle de Likert en cinq points variant d'une échelle entre « pas du tout d'accord » et « totalement d'accord ». C'est-à-dire que ces questions étaient de type fermé. Le questionnaire contient deux déclarations sur la motivation, dix sur les croyances et quinze sur l'engagement. Les déclarations traduites en français se trouvent ci-dessous (voir le tableau 2), pour la version originale voir l'annexe 1. Le questionnaire a été composé dans la langue maternelle des sujets, c'est-à-dire en estonien, pour réduire ainsi la possibilité d'éventuels malentendus. Le questionnaire leur a été remis après la fin du cours.

Tableau 2. Les déclarations du questionnaire

Catégorie	Sous-catégorie	Déclaration	Code	
Motivation		Avant le cours, il était important pour moi de développer ma capacité à écrire correctement grammaticalement et stylistiquement en français.	M1	
		Pendant le cours, ma motivation à développer ma capacité à écrire correctement grammaticalement et stylistiquement en français s'est accrue.	M2	
Croyances	Croyances sur la rétroaction reçue	La rétroaction reçue a été utile pour détecter des erreurs.	CR1	
		La rétroaction reçue a été utile pour comprendre les erreurs commises.	CR2	
		La rétroaction reçue m'a été utile pour la correction grammaticale et stylistique du travail amélioré.	CR3	
		La rétroaction que j'ai reçue a été utile pour l'exactitude grammaticale et stylistique des travaux futurs.	CR4	
		Mon opinion sur l'utilité des commentaires a changé pendant le cours.	CR5	
		Je trouve la rétroaction plus utile maintenant qu'avant le cours.	CR6	
	Croyances sur les réunions individuelles	Croyances sur les réunions individuelles	Les réunions individuelles ont été utiles pour comprendre la rétroaction.	CI1
			Les réunions individuelles ont été utiles pour éviter de futures erreurs.	CI2
			Mon opinion sur l'utilité des réunions individuelles a changé pendant le cours.	CI3
			Je trouve les réunions individuelles plus utiles maintenant qu'avant le cours.	CI4
	Engagement	Engagement cognitif	En voyant la rétroaction, j'ai essayé de comprendre pourquoi j'avais fait une erreur.	EK1
			J'ai analysé la rétroaction reçue (j'ai pensé, par exemple, pourquoi les erreurs se sont produites).	EK2
			En voyant la rétroaction, je me suis demandé si j'aurais pu corriger mon erreur moi-même.	EK3
			Lorsque j'avais reçu de la rétroaction sans suggestion de correction, j'ai essayé de corriger mon erreur.	EK4
Engagement comportemental		Engagement comportemental	Lorsque j'ai reçu la rétroaction, je n'ai rien fait (c'est-à-dire je n'ai pas regardé les corrections).	EC1
			Quand j'ai reçu de la rétroaction, je l'ai juste regardé.	EC2

		J'ai édité mon texte en fonction de la rétroaction que j'ai reçue.	EC3
		Si je n'ai pas compris la rétroaction que j'ai reçue, j'ai posé des questions à ce sujet lors de réunions individuelles.	EC4
		J'ai pris des notes écrites sur la rétroaction que j'ai reçue.	EC5
		Avant d'écrire le travail suivant, j'ai révisé la rétroaction que j'avais reçue auparavant.	EC6
	Engagement affectif	La rétroaction reçue m'a incité à m'appliquer davantage en écrivant le prochain texte.	EA1
		La rétroaction reçue m'a fait me sentir bien.	EA2
		La rétroaction reçue a renforcé ma confiance.	EA3
		La rétroaction reçue m'a fait me sentir mal.	EA4
		La rétroaction reçue a suscité des sentiments négatifs vis-à-vis de la professeure.	EA5

Les déclarations incluses ont été choisies et formées par rapport aux cadres théoriques présentés au chapitre 1. Comme vu dans ce chapitre, comme variables individuelles liées à l'agentivité, nous pourrions considérer, outre celles qui considèrent les compétences, celles qui définissent la volonté, donc la motivation et les croyances. En ce qui concerne la motivation, nous avons identifié, d'abord, si elle était présente au premier et au second semestre, si elle a changé au cours du cours, car l'aperçu de la littérature indique qu'une expérience accrue de la rétroaction peut entraîner des changements dans les croyances qui, indirectement, peuvent également affecter la motivation. Ainsi, nous avons inclus et formulé les déclarations M1 et M2.

Pour les déclarations sur les croyances, nous les avons séparés en deux catégories principales, les croyances sur la rétroaction et les croyances sur les sessions individuelles, car nous avons pensé qu'elles ne considèrent pas exactement les mêmes aspects (ce qui est montré par la suite également à partir des résultats présentés dans le 3.1.1.3.). De plus, nous voulions également considérer ces croyances séparément pour mieux comprendre leur relation par rapport aux autres variables.

Les déclarations ont de nouveau été rédigées de manière à refléter les croyances des étudiants sur l'efficacité de la rétroaction reçue/des séances individuelles pour : a) remarquer et comprendre les erreurs commises, b) aider à améliorer l'exactitude du

brouillon ultérieur et/ou celui d'une nouvelle rédaction. De plus, nous avons voulu savoir si ces croyances ont changé pendant les cours et si elles se sont développées plus positivement par rapport à l'utilité des rétroactions et/ou des réunions individuelles, comme le suggère la littérature.

Nous avons accordé plus d'importance aux déclarations sur la rétroaction reçue que sur les réunions individuelles, ces premières étant plus nombreuses et aussi plus spécifiques, car, comme indiqué précédemment, les réunions individuelles et les réflexions suscitées par celles-ci servent d'abord à améliorer l'efficacité de la rétroaction et sont donc connectés à un rang de second niveau avec la RC.

Les déclarations liées aux engagements ont été choisies et formulées de sorte qu'il y ait au moins une déclaration pour chaque sous-catégorie de l'engagement avec la RCÉ de Han et Hyland (2015) (voir le tableau 1). Certains d'entre elles en contiennent plus qu'une, car nous considérons qu'il est plus important de connaître cette sous-catégorie spécifique sous des angles différents, puisque nous estimons qu'une seule déclaration aurait pu nous laisser avec une compréhension trop étroite.

Le questionnaire inclut aussi quelques questions sur les participants (voir le tableau 3). Parmi ces questions à propos des informations de fond, dont la majorité était fermée, il y avait aussi une question ouverte pour donner des explications. Ces questions ont été incluses car, tout d'abord, comme mentionné, nous considérons, sur la base des travaux sur ce sujet, que le niveau des étudiants peut influencer le traitement de la rétroaction, mais aussi, parce qu'une meilleure connaissance de l'influence possible d'autres pratiques langagières, en plus du cours où l'étude a été réalisée, sur le changement en le nombre des erreurs peut nous aider à mieux comprendre l'influence possible des variables considérées.

Tableau 3. Les questions sur l'information de fond

Catégorie	Déclaration	Choix de réponses	Code
Niveau	Comment évaluez-vous votre français ?	(1) moins de B1, (2) au moins B1, (3) au moins B2, (4) au moins C1, (5) à plus que C1, (6) autre	Niveau
Pratique supplément	J'ai suivi des cours de français pendant et/ou entre les cours.	(1) oui, (2) non, (3) autre	Cours

aire	Pendant et/ou entre les cours, j'ai pratiqué le français ailleurs (ex : j'étais dans un environnement linguistique, lisais en français, utilisais la langue dans mon travail et/ou ma vie privée).	(1) oui, (2) non, (3) autre	Extra
		(1) oui → Veuillez préciser de quelle manière.	-

2.3. Encodage et analyse

Toutes les données recueillies dans cette étude, c'est-à-dire l'information sur (1) la motivation, (2) les croyances, (3) les activités, (4) le nombre d'erreurs, (5) le niveau de langue, (6) les semestres suivis, ont été codées dans une variable quantitative pour pouvoir mener une analyse statistique de corrélation qui permet de répondre aux questions de cette recherche. Les déclarations négatives (EA4 et EA5) étaient codées inversement où nécessaire, c'est-à-dire lorsque toutes les déclarations ont été considérées ensemble pour résumer les résultats.

Toutes les données obtenues sont statistiquement décrites dans le sous-chapitre 3.1.1. pour un aperçu. De plus, un test de corrélation de Pearson bivarié avec test bilatéral de signification a été effectué. Ce test permet de déterminer une relation linéaire statistiquement significative entre deux variables et aussi la force et la direction de cette relation (Allen 2017). Les analyses statistiques ont été faites avec le programme SPSS. En présentant les relations possibles (voir le sous-chapitre 3.1.), nous ne présentons que les corrélations significatives de 0,05 et 0,01 par le test bilatéral.

Comme expliqué dans le sous-chapitre précédent, l'information sur la motivation, les croyances et les activités a été rassemblée par un questionnaire qui contient des déclarations. Pour la validité de ces déclarations, des avis d'experts ont été recueillis et le questionnaire a été modifié en fonction de ceux-ci avant d'être remis aux participants. Néanmoins, en raison d'un échantillon d'étude relativement limité, nous n'avons pas effectué d'analyse factorielle ni calculé l'alpha de Cronbach pour tester la fiabilité des variables incluses dans le questionnaire. Les participants ont évalué la validité de ces déclarations par rapport à eux-mêmes avec l'échelle de Likert en cinq points. Les résultats de ces évaluations ont été premièrement décrits (voir 3.1.1.) et ensuite examinés par rapport la corrélation avec d'autres variables (voir 3.1.2.).

Pour l'analyse des erreurs dans les travaux écrits, nous avons compté le nombre d'erreurs commises dans un texte et l'avons divisé par le nombre de mots. Nous avons inclus toutes sortes d'erreurs, allant de l'orthographe et de la grammaire à la syntaxe et à la ponctuation. Pour optimiser le comptage, nous avons compté chaque erreur séparément, même celles qui se reproduisent. À deux reprises seulement, nous avons compté toutes les erreurs faites comme une seule. Celles-ci étaient quand l'apostrophe dactylographique (« ' ») a été corrigé en apostrophe typographique (« ’ ») et quand l'espace normale a été corrigée en espace fine insécable. Nous avons procédé ainsi, car il y avait parfois plus d'une centaine de ces corrections dans un décompte par texte écrit, ce qui aurait pu influencer les résultats.

Ainsi, pour chaque travail, nous avons obtenu un nombre d'erreurs par mot, et trois ou six de ces nombres par participant selon qu'ils ont participé au cours pendant un ou deux semestres. Pour inclure le décompte des erreurs dans l'analyse statistique avec les autres variables, nous avons calculé une moyenne pour chaque participant, qui a ensuite été utilisée comme variable quantitative dans le test de corrélation.

Un code a été aussi donné pour le niveau de langue autodéclaré et pour les semestres suivis, variant de 1 à 5 (de moins de B1 à plus que C1 ; code : niveau) et de 1 à 2 (correspondant donc au nombre de semestres ; code : semestres) respectivement.

3. Résultats et discussion

Dans ce chapitre, nous présentons d'abord les résultats de notre étude par rapport aux types de questions de recherche. Cette présentation est suivie par la discussion des résultats. Enfin, nous commentons les limitations de ce travail et donnons des conseils pour des études à venir.

Même si dans la partie des résultats descriptifs, nous ne présentons que les résultats statistiquement significatifs comme mentionné en 2.3, nous indiquons aussi les corrélations pertinentes de moindre importance dans la partie 3.2. lorsqu'il semble raisonnable de le faire afin de spéculer sur les causes bien que nous soyons conscients que le test statistique utilisé n'indique aucune causalité.

3.1. Résultats

Ce sous-chapitre, divisé en deux, inclut les résultats de ce travail selon le type d'analyse réalisée. Premièrement, nous présentons les résultats descriptifs pour la première question de recherche. Puis, nous donnons les résultats corrélacionnels pour les questions de recherche deux et trois. Les sous-sous-chapitres sont organisés à leur tour par les catégories de variables.

Les résultats sont extensivement aussi présentés dans les annexes. Dans l'annexe 2, il y a les réponses au questionnaire par participants. Les annexes 3 et 4 présentent les résultats statistiques descriptifs et corrélacionnels, respectivement.

3.1.1. Résultats descriptifs

3.1.1.1. Participants

Tableau 4. Données récoltées sur les participants

Parti cipa nt	Sem estr es	Niveau autodéclaré	Cou rs	Ext ra	Erreurs par mot						
					T1	T2	T3	T4	T5	T6	Total

1	1	Au moins B1	Non	Oui	0.088	0.058	0.184	s/o	s/o	s/o	0.110
2	1	Au moins B1	Non	Oui	0.187	0.153	0.112	s/o	s/o	s/o	0.150
3	1	Au moins B2	Non	Oui	0.050	0.061	0.029	s/o	s/o	s/o	0.047
4	1	Au moins B2	Non	Oui	0.034	0.044	0.042	s/o	s/o	s/o	0.040
5	1	Plus que C1	Non	Oui	0.009	0.050	0.051	s/o	s/o	s/o	0.037
6	2	Au moins B1	Non	Oui	0.054	0.028	0.031	0.064	0.062	0.065	0.051
7	2	Au moins B2	Oui	Oui	0.026	0.010	0.014	0.033	0.017	0.033	0.024
8	2	Au moins B2	Non	Oui	0.057	0.015	0.015	0.030	0.036	0.020	0.029
9	2	Moins que B1	Oui	Oui	0.091	0.017	0.013	0.018	0.037	0.104	0.047

Les profils des participants étaient plutôt variés en ce qui concerne leurs niveaux de langue autodéclarés. Nous voyons qu'il n'y a pas de tendance entre le niveau de participants et le nombre d'erreurs commises. Il n'y a pas non plus de tendance claire dans aucune direction entre le décompte des erreurs par mot et les travaux écrits ultérieurs. Il y avait deux participants qui ont suivis des cours de langue française pendant ou entre leurs participations au cours d'écriture académique. Par ailleurs, comme tous les participants ont pratiqué le français en dehors du cours d'écriture académique en considération, nous l'omettons d'une analyse plus approfondie, car cette variable ne varie pas entre les participants.

3.1.1.2. Motivation

Tableau 5. Motivation des participants

M1			M2		
	N	%		N	%
3.00	3	33.3%	2.00	3	33.3%
4.00	3	33.3%	3.00	2	22.2%
5.00	3	33.3%	4.00	2	22.2%
			5.00	2	22.2%

Les participants ont été plutôt motivés pour améliorer leurs compétences pour écrire correctement grammaticalement et stylistiquement en français avant le cours (M1 ; moyenne 4, écart-type 0.87). Néanmoins, la motivation n'a pas considérablement augmentée pour les participants pendant les cours (M2 ; moyenne 3.33). Cependant, dans cet aspect, il y avait assez de variation (écart-type 1.23).

3.1.1.3. Croyances

Tableau 6. Croyances des participants par rapport la rétroaction

CR1			CR2			CR3		
N	%		N	%		N	%	
3.00	2	22.2%	4.00	2	22.2%	3.00	2	22.2%
4.00	1	11.1%	5.00	7	77.8%	4.00	1	11.1%
5.00	6	66.7%				5.00	6	66.7%

CR4			CR5			CR6		
N	%		N	%		N	%	
4.00	5	55.6%	2.00	3	33.3%	1.00	1	11.1%
5.00	4	44.4%	3.00	2	22.2%	2.00	1	11.1%
			4.00	4	44.4%	3.00	3	33.3%
						4.00	2	22.2%
						5.00	2	22.2%

Les participants ont en majorité considéré la rétroaction reçue utile pour noter (CR1 ; moyenne 4.44, écart-type 0.89) et comprendre (CR2 ; moyenne 4.78, écart-type 0.44) les erreurs faites et pour augmenter le niveau de correction grammaticale et stylistique des travaux faits (CR3 ; moyenne 4.44, écart-type 0.88) et aussi travaux futurs (CR4 ; moyenne 4.44, écart-type 0.93). Les participants n'ont pas forcément considéré que leurs croyances sur l'utilité ont changé pendant le cours (CR5 ; moyenne 3.11, écart-type 0.93) et avec la déclaration CR6 (« Je trouve la rétroaction plus utile maintenant qu'avant le cours. »), il y avait assez de variation parmi des réponses (moyenne 3.33, écart-type 1.32).

Tableau 7. Croyances des participants par rapport aux réunions individuelles

CI1			CI2			CI3			CI4		
N	%		N	%		N	%		N	%	
2.00	1	11.1%	2.00	1	11.1%	1.00	1	11.1%	2.00	4	44.4%
4.00	4	44.4%	3.00	1	11.1%	2.00	1	11.1%	3.00	3	33.3%
5.00	4	44.4%	4.00	5	55.6%	3.00	5	55.6%	4.00	2	22.2%
			5.00	2	22.2%	4.00	2	22.2%			

Les participants ont considéré les réunions individuelles plutôt utiles pour mieux comprendre la rétroaction reçue (CI1 ; moyenne 4.22, écart-type 0.97). Cependant, l'évaluation sur leur utilité pour éviter de futures erreurs (CI2) était en peu plus modeste (moyenne 3.89, écart-type 0.97) ; c'est aussi le cas lorsque l'on compare aux réponses à l'énoncé CR4 (« La rétroaction que j'ai reçue a été utile pour l'exactitude grammaticale et stylistique des travaux futurs. »). De nouveau, ici, comme avec le changement dans les perceptions d'utilité de rétroaction reçue, les participants n'ont pas vraiment considéré que les réunions aient changé cette perception de l'utilité (CI3

; moyenne 2.89, écart-type 0.93) ni qu'ils les considèrent plus utiles après le cours (CI4 ; moyenne 2.78, écart-type 0.83).

3.1.1.4. Engagement

Tableau 8. Engagement cognitif des participants

EK1			EK2			EK3			EK4		
	N	%		N	%		N	%		N	%
2.00	1	11.1%	2.00	2	22.2%	3.00	2	22.2%	1.00	1	11.1%
3.00	1	11.1%	3.00	4	44.4%	4.00	2	22.2%	3.00	2	22.2%
4.00	2	22.2%	4.00	1	11.1%	5.00	5	55.6%	4.00	4	44.4%
5.00	5	55.6%	5.00	2	22.2%				5.00	2	22.2%

Les participants ont essayé de comprendre pourquoi ils ont fait des erreurs (EK1 ; moyenne 4.22, écart-type 1.09). Néanmoins, ils ont essayé un peu moins d'analyser pourquoi les erreurs se sont produites (EK2 ; moyenne 3.33, écart-type 1.12). Cependant, il faut souligner que l'écart-type pour ces deux dernières est assez haut. En outre, les participants se sont interrogés sur leur capacité à corriger les erreurs eux-mêmes (EK3 ; moyenne 4.33, écart-type 0.87). Pourtant, même si les participants se sont interrogés sur cette capacité, cela n'indiquait pas nécessairement qu'ils avaient réellement tenté de s'autocorriger (EK4 ; moyenne 3.67, écart-type 1.23), cela avec un écart-type assez haut cependant.

Tableau 9. Engagement comportemental des participants

EC1			EC2			EC3		
	N	%		N	%		N	%
1.00	6	66.7%	1.00	2	22.2%	1.00	2	22.2%
2.00	2	22.2%	2.00	1	11.1%	2.00	1	11.1%
3.00	1	11.1%	3.00	3	33.3%	4.00	2	22.2%
			4.00	2	22.2%	5.00	4	44.4%
			5.00	1	11.1%			

EC4			EC5			EC6		
	N	%		N	%		N	%
2.00	2	22.2%	1.00	2	22.2%	1.00	3	33.3%
5.00	7	77.8%	2.00	1	11.1%	2.00	2	22.2%
			3.00	2	22.2%	4.00	3	33.3%
			4.00	1	11.1%	5.00	1	11.1%
			5.00	3	33.3%			

Les participants étaient plutôt en désaccord avec la déclaration qui indique qu'ils n'ont rien fait avec la rétroaction reçue (EC1 ; moyenne 1.44, écart-type 0.73). De plus, les participants n'ont généralement pas simplement regardé la rétroaction sans en faire plus (EC2) ; dans ce cas-ci, la moyenne et l'écart-type (2.89 et 1.36 respectivement)

sont plus grands en comparant avec la déclaration EC1. Il y avait encore plus de variation avec la déclaration EC3 (« J'ai édité mon texte en fonction de rétroaction que j'ai reçu. »), avec laquelle les participants étaient d'accord avec une moyenne de 3.56, mais avec un écart-type de 1.74. Les participants ont posé des questions sur les malentendus de rétroaction lors des réunions individuelles (EC4), leur accord avec la déclaration correspondante était en moyenne de 4.33, bien qu'avec un écart-type de 1.32. Les participants n'ont pas fortement déclaré qu'ils ont pris des notes écrites sur la rétroaction reçue (EC5 ; moyenne 3.22, écart-type 1.64), encore moins qu'ils étaient d'accord avec la déclaration EC6, « Avant d'écrire le travail suivant, j'ai révisé la rétroaction que j'avais reçue auparavant. » (moyenne 2.67, écart-type 1.13).

Tableau 10. Engagement affectif des participants

EA1			EA2			EA3		
N	%		N	%		N	%	
2.00	1	11.1%	2.00	1	11.1%	1.00	1	11.1%
3.00	5	55.6%	3.00	2	22.2%	2.00	1	11.1%
5.00	3	33.3%	4.00	4	44.4%	3.00	3	33.3%
			5.00	2	22.2%	4.00	3	33.3%
						5.00	1	11.1%

EA4			EA5		
N	%		N	%	
1.00	3	33.3%	1.00	8	88.9%
2.00	2	22.2%	3.00	1	11.1%
3.00	3	33.3%			
4.00	1	11.1%			

Dans la majorité des déclarations sur l'engagement affectif, il y avait un écart-type relativement haut (près de ou plus que 1) ce qui indique assez de variation parmi les réponses. Cependant, les participants paraissent être plutôt positivement influencés par la rétroaction. Elle les incite à s'efforcer davantage pour écrire leur texte suivant (EA1 ; moyenne 3.56, écart-type 1.13). En outre, la rétroaction les a modérément fait se sentir bien (EA2 ; moyenne 3.78, écart-type 0.97) et a renforcé leur confiance (EA3 ; moyenne 3.22, écart-type 1.20). Ainsi, la rétroaction n'a plutôt pas généré de sentiments négatifs chez les participants, la déclaration correspondante EA4 a obtenu une moyenne de 2.22 ; cela néanmoins avec un écart-type assez haut, 1.09. Les participants n'ont presque pas du tout noté que la rétroaction reçue leur a fait développer des sentiments négatifs vis-à-vis de la professeure (EA5 ; moyenne 1.22, écart-type 0.67).

3.1.2. Résultats corrélationnels

3.1.2.1. Erreurs, niveau, semestres et pratique supplémentaire

Tableau 11. Corrélations significatives liées aux erreurs commises, au niveau, aux semestres suivis et à la pratique supplémentaire

Erreurs	EK1 (« En voyant la rétroaction, j'ai essayé de comprendre pourquoi j'avais fait une erreur. »)	-.726* ¹
Erreurs	EC1 (« Lorsque j'ai reçu la rétroaction, je n'ai rien fait (c'est-à-dire je n'ai pas regardé les corrections. »)	.764*
Travail 1	EA2 (« La rétroaction reçue m'a fait me sentir bien. »)	-.677*
Travail 1	EA3 (« La rétroaction reçue a renforcé ma confiance. »)	-.733
Niveau	EK1 (« En voyant la rétroaction, j'ai essayé de comprendre pourquoi j'avais fait une erreur. »)	.682*
Semestres	EK2 (« J'ai analysé la rétroaction reçue (j'ai pensé, par exemple, pourquoi les erreurs se sont produites). »)	-.707*
Semestres	EK4 (« Si j'avais reçu de la rétroaction sans suggestion de correction, j'ai essayé de corriger mon erreur. »)	-.710*
Semestres	EC3 (« J'ai édité mon texte en fonction de rétroaction que j'ai reçue. »)	-.848*** ²
Semestres	EC6 (« Avant d'écrire le travail suivant, j'ai révisé la rétroaction que j'avais reçue auparavant. »)	-.850**
Cours (supplémentaire)	EK1 (« En voyant la rétroaction, j'ai essayé de comprendre pourquoi j'avais fait une erreur. »)	-.893**
Cours (supplémentaire)	EK4 (« Si j'avais reçu de la rétroaction sans suggestion de correction, j'ai essayé de corriger mon erreur. »)	-.772*
Cours (supplémentaire)	EC1 (« Lorsque j'ai reçu la rétroaction, je n'ai rien fait (c'est-à-dire je n'ai pas regardé les corrections. »)	.824**

Le nombre d'erreurs commises en moyenne était en corrélation avec l'utilisation de la rétroaction par les participants (EC1). Celui-ci était aussi connecté avec des cours supplémentaires de langue française. En outre, les erreurs et les réflexions

¹ La corrélation est significative au niveau de 0,05.

² La corrélation est significative au niveau de 0,01.

indépendantes sur les raisons des erreurs commises (EK1) montrent une relation négative. Cet énoncé (EK1) était aussi dans une relation négative avec des cours supplémentaires pris et en relation positive significative avec le niveau de langue. De plus, nous voyons que le nombre d'erreurs commises dans le premier travail (T1) était en corrélation négative avec l'engagement affectif (EA2) de se sentir bien et de renforcer la confiance (EA3). Les autres travaux n'ont pas montré une corrélation significative avec ce type d'engagement.

Le nombre de cours pris était en corrélation négative avec l'engagement cognitif et comportemental. Plus précisément, il y avait une relation négative entre l'analyse indépendante de la rétroaction reçue (EK2), l'autocorrection par rapport la rétroaction indirecte reçue (EK4) et les actions réalisées avec la rétroaction comme la révision du travail écrit en fonction de celle-ci (EC3) et la révision de la rétroaction reçue auparavant avant d'écrire un nouveau texte (EC6). EK4 était aussi en relation négative avec les cours supplémentaires.

3.1.2.2. Motivation

Tableau 12. Corrélations significatives liées à la motivation

M1 (« Avant le cours, il était important pour moi de développer ma capacité à écrire correctement grammaticalement et stylistiquement en français. »)	M2 (« Pendant le cours, ma motivation à développer ma capacité à écrire correctement grammaticalement et stylistiquement en français s'est accrue. »)	.707*
M1	EK3 (« En voyant la rétroaction, je me suis demandé si j'aurais pu corriger mon erreur moi-même. »)	.667*
M1	EA3 (« La rétroaction reçue a renforcé ma confiance. »)	.721*
M2 (« Pendant le cours, ma motivation à développer ma capacité à écrire correctement grammaticalement et stylistiquement en français s'est accrue. »)	EK3 (« En voyant la rétroaction, je me suis demandé si j'aurais pu corriger mon erreur moi-même. »)	.825**
M2	EA3 (« La rétroaction reçue a renforcé ma confiance. »)	.878**

Nous voyons que la motivation avant le cours (M1) et l'augmentation de la motivation pendant les cours (M2) sont reliées. La motivation était aussi liée avec l'engagement cognitif et affectif. Plus spécifiquement, il y avait une relation entre les réflexions indépendantes sur les erreurs (EK3) et l'effet des corrections sur la confiance (EA3)

avec la motivation. Cependant, aucune corrélation significative entre la motivation et les croyances n'a été rencontrée. Nous n'avons pas non plus vu de relation significative entre la motivation et le nombre de cours suivis.

3.1.2.3. Croyances

Tableau 13. Corrélations significatives liées aux croyances

CR1 (« La rétroaction reçue a été utile pour détecter des erreurs. »)	CR3 (« La rétroaction reçue m'a été utile pour la correction grammaticale et stylistique du travail amélioré. »)	.839**
CR1	CI1 (« Les réunions individuelles ont été utiles pour comprendre la rétroaction. »)	.745*
CR1	CI2 (« Les réunions individuelles ont été utiles pour éviter de futures erreurs. »)	.832**
CR2 (« La rétroaction reçue a été utile pour comprendre les erreurs commises. »)	EC4 (« Si je n'ai pas compris la rétroaction que j'ai reçue, j'ai posé des questions à ce sujet lors de réunions individuelles. »)	1**
CR2	EA3 (« La rétroaction reçue a renforcé ma confiance. »)	.812**
CR4 (« La rétroaction reçue m'a fait me sentir bien. »)	EA1 (« La rétroaction reçue m'a incité à m'appliquer davantage en écrivant le prochain texte. »)	.793*
CR4	EA2 (« La rétroaction reçue m'a fait me sentir bien. »)	.705*
CR5 (« Mon opinion sur l'utilité des commentaires a changé pendant le cours. »)	CI3 (« Mon opinion sur l'utilité des réunions individuelles a changé pendant le cours. »)	.742*
CI1 (« Les réunions individuelles ont été utiles pour comprendre la rétroaction. »)	CI2 (« Les réunions individuelles ont été utiles pour éviter de futures erreurs. »)	.724*

Dès ces corrélations, nous voyons que plusieurs croyances ont été interreliées et qu'elles ont aussi été liées avec l'engagement comportemental et affectif. Du côté des croyances, il y avait une relation entre la croyance sur l'utilité de la rétroaction pour noter les erreurs commises (CR1) et pour améliorer l'exactitude grammaticale et stylistique du travail écrit (CR3). Cette première (CR1) était aussi connectée avec les croyances sur l'utilité des réunions individuelles pour comprendre la rétroaction (CI1) et pour éviter des erreurs dans le futur (CI2). Ces deux dernières étaient aussi interreliées entre elles. De plus, il y avait une connexion entre le changement de l'opinion sur la rétroaction (CR5) et sur les réunions individuelles (CI3).

Les croyances reliées avec l'engagement étaient les croyances sur l'utilité de la rétroaction pour comprendre des erreurs commises (CR2) et pour éviter des erreurs dans le futur (CR4). La première était en corrélation totale avec l'engagement comportemental de demander des explications lors des réunions individuelles lorsque la rétroaction n'avait pas été claire pour l'étudiant·e (EC4). Cette croyance (CR2) était aussi en forte corrélation avec l'augmentation de la confiance par la rétroaction (EA3). La croyance sur l'utilité de la rétroaction reçue pour éviter des erreurs futures (CR4) était liée aux efforts supplémentaires à fournir la prochaine fois (EA1) et aux sentiments positifs sur soi-même (EA2).

3.1.2.4. Engagement

Tableau 14. Corrélations significatives liées à l'engagement

EK1 (« En voyant la rétroaction, j'ai essayé de comprendre pourquoi j'avais fait une erreur. »)	EC1 (« Lorsque j'ai reçu la rétroaction, je n'ai rien fait (c'est-à-dire je n'ai pas regardé les corrections). »)	-.770*
EK1	EC6 (« Avant d'écrire le travail suivant, j'ai révisé la rétroaction que j'avais reçue auparavant. »)	.699*
EK2 (« J'ai analysé la rétroaction reçue (j'ai pensé, par exemple, pourquoi les erreurs se sont produites). »)	EC6 (« Avant d'écrire le travail suivant, j'ai révisé la rétroaction que j'avais reçue auparavant. »)	.707*
EK2	EA1 (« La rétroaction reçue m'a incité à m'appliquer davantage en écrivant le prochain texte. »)	.824**
EK3 (« En voyant la rétroaction, je me suis demandé si j'aurais pu corriger mon erreur moi-même. »)	EA1 (« La rétroaction reçue m'a incité à m'appliquer davantage en écrivant le prochain texte. »)	.681*
EK3	EA2 (« La rétroaction reçue m'a fait me sentir bien. »)	.693*
EK3	EA3 (« La rétroaction reçue a renforcé ma confiance. »)	.761*
EK4 (« Si j'avais reçu de la rétroaction sans suggestion de correction, j'ai essayé de corriger mon erreur. »)	EC3 (« J'ai édité mon texte en fonction de la rétroaction que j'ai reçue. »)	.684*
EK4	EC6 (« Avant d'écrire le travail suivant, j'ai révisé la rétroaction que j'avais reçue auparavant. »)	.775*
EC4 (« Si je n'ai pas compris la rétroaction que j'ai reçue, j'ai posé des questions à ce sujet lors de réunions	EA3 (« La rétroaction reçue a renforcé ma confiance. »)	.812**

individuelles. »)		
EC5 (« J'ai pris des notes écrites sur la rétroaction que j'ai reçue. »)	EA4 (« La rétroaction reçue m'a fait me sentir mal. »)	-.728*
EA1 (« La rétroaction reçue m'a incité à m'appliquer davantage en écrivant le prochain texte. »)	EA2 (« La rétroaction reçue m'a fait me sentir bien. »)	.695*
EA3 (« La rétroaction reçue a renforcé ma confiance. »)	EA4 (« La rétroaction reçue m'a fait me sentir mal. »)	-.708*

Plusieurs types d'engagement étaient aussi interreliés entre eux. Essayer de corriger ses propres erreurs indiquées avec la rétroaction indirecte (EK4) était liée avec la modification des écrits selon la rétroaction (EC3) et avec la révision de la rétroaction avant d'écrire le prochain travail (EC6). Avec ce dernier énoncé, aussi, essayer de comprendre les raisons derrière ses erreurs (EK1) et les analyser (EK2) étaient en relation. EK1 a montré aussi une corrélation négative avec la déclaration de n'avoir rien fait avec la rétroaction reçue (EC1).

Analyser les erreurs commises (EK2) a également montré une relation avec l'effort supplémentaire avant d'écrire la pièce suivante (EA1). Ce dernier énoncé était aussi relié avec l'aboutissement de se sentir bien (EA2) et la réflexion sur sa capacité à corriger les erreurs commises (EK3), ce qui était aussi à son tour lié avec l'EA2. L'énoncé EK3 a aussi montré une corrélation avec l'EA3, c'est-à-dire l'augmentation de la confiance par la rétroaction reçue. Celle-ci était également en corrélation avec la demande de spécifications lors de réunions individuelles lorsque quelque chose n'était pas compris à partir de la rétroaction reçue (EC4) et en corrélation négative avec l'effet négatif sur les émotions des participants (EA4).

3.2. Discussion

Parmi les résultats obtenus nous pouvons tout d'abord spéculer, en nous basant sur les corrélations et la logique de l'ordre chronologique, que plus les participants étaient motivés au début du cours, plus leur motivation a augmenté par la suite. De plus, nous voyons que la motivation et son augmentation sont en corrélation avec l'action de réflexions sur la capacité des participants à corriger leurs erreurs et avec un sentiment de confiance (qui sont aussi interreliées eux-mêmes, comme vu en 3.1.1.). Ainsi, nous

pouvons, en nous appuyant sur la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2012) qui indique que les expériences de l'autonomie, de la compétence et de la relation favorisent la motivation et l'engagement, faire les conjectures logiques suivantes. L'engagement cognitif de réfléchir sur leur propre capacité d'auto-correction a augmenté le sentiment de confiance des participants, c'est-à-dire, probablement et principalement le sentiment de la compétence, mais peut-être aussi de l'autonomie, qui, à son tour, a affecté la motivation.

La relation entre le niveau autodéclaré et la tentative de comprendre les raisons des erreurs faites peut également indiquer que quand les participants se sont sentis plus compétents, ils ont aussi mis plus d'effort à réfléchir sur leur usage de la langue. Cependant, c'était la seule corrélation statistiquement significative entre le niveau de compétence et le traitement métalinguistique du langage, alors que la recherche sur ce sujet indique que le niveau peut être un des modérateurs importants de la capacité à s'engager métalinguistiquement avec la rétroaction. Aussi, nous aurions pu attendre plus de corrélations entre le niveau et l'engagement cognitif.

Toutefois, la réflexion sur la capacité d'auto-correction, liée à la fois avec des efforts supplémentaires et avec les sentiments positifs au moment de recevoir la rétroaction (ces deux derniers également interreliés) et à la confiance augmentée, suggère possiblement une part d'autodétermination soutenue par les expériences d'engagement avec la rétroaction. De plus, le fait de s'efforcer davantage était à son tour connecté avec l'action d'analyser les erreurs commises, mais par ailleurs, ce premier n'était pas forcément lié à la révision de la rétroaction avant d'écrire un nouveau texte (la corrélation étant quand même assez haute, .606, mais pas statistiquement significative par rapport au test bilatéral), ce qui indique probablement que les participants ont utilisé (aussi) d'autres moyens pour s'efforcer davantage.

Cependant, il y avait une corrélation entre la révision et la tentative de comprendre les erreurs commises, mais comme l'analyse de corrélation ne nous donne pas une idée claire de la direction des causes, nous ne pouvons pas savoir si c'est la recherche des raisons des erreurs qui a amené également la révision des erreurs antérieures ou vice versa. La première supposition pourrait cependant sous-entendre une approche holistique du traitement des erreurs par les étudiants, c'est-à-dire qu'ils ne prenaient pas seulement en compte les erreurs commises dans le travail en cours, mais aussi

celles qu'ils avaient commises précédemment et donc peut-être en s'intéressant aussi à leur propre développement dans ce processus. Cela peut-être plus encore si nous considérons que la révision était également liée à la tentative d'auto-correction de la rétroaction indirecte reçue. Néanmoins, pour vérifier cette hypothèse, des recherches supplémentaires devraient être effectuées.

Du côté des croyances, nous voyons que celles sur la rétroaction et sur les réunions individuelles étaient à un certain niveau connectées. D'abord, nous avons vu que quand les participants ont constaté qu'ils trouvent la rétroaction utile et que cette opinion a changé, le même phénomène est constaté par rapport à l'utilité des réunions individuelles. Cela pourrait indiquer que les participants ne considèrent pas ces deux parties du cours séparément, car les deux ont été considérés utiles simultanément et les changements de ces croyances ont eu lieu parallèlement.

De plus, il est intéressant de noter, en premier lieu, la corrélation entre la croyance de l'utilité de la RC pour noter les erreurs commises et l'utilité des réunions pour améliorer l'exactitude du travail, et en second lieu, la relation entre la considération de la RC comme utile pour comprendre les raisons derrière les erreurs commises et la perception des réunions comme utiles pour mieux écrire dans le futur (ce qui était à son tour également lié à la perception d'utilité des réunions pour comprendre les raisons des erreurs, pointant ainsi vers la nécessité d'augmenter la conscience métalinguistique afin de saisir et d'apprendre de la RC).

En effet, ces déclarations sur la RC indiquant deux niveaux de traitement différents se sont avérées utiles pour différents buts : celui qui exige un engagement métacognitif s'est avéré susceptible d'avoir un effet plus durable, car son utilité a été vue à la lumière des tâches écrites futures. D'autant plus que cette croyance sur la fonctionnalité de la RC pour mieux comprendre les erreurs était liée avec un gain de confiance pendant que la considération de RC comme utile pour améliorer les travaux futurs l'était avec les émotions positives.

En outre, il y avait une corrélation totale entre cette croyance sur la fonctionnalité de la RC pour mieux comprendre les erreurs et la pratique de demander dans les réunions individuelles sur ce qui n'était pas clair de la RCÉ. Cela pourrait dénoter, en se basant sur la logique d'ordre chronologique, que les réunions étaient en fait impératives pour bien comprendre la RC reçue et pour en faire usage. Il s'agit d'une constatation aux

implications pédagogiques directes, car elle soutient l'idée de la nécessité d'avoir des réunions individuelles avec les étudiants pour discuter de leur apprentissage, comme cela a également été soutenu par la littérature (voir, par exemple, Kang & Han 2013 ; Boggs 2019), soutenant ainsi les bénéfices d'une éducation plus personnalisée qui est de nos jours également au centre de la politique éducative de nombreux pays, y compris l'Estonie. Cependant, nous devons néanmoins souligner à nouveau que ces travaux ne peuvent apporter aucune preuve sur les causes en raison des limites de la conception de l'étude et les idées présentées dans ce sous-chapitre ne peuvent être considérées que comme théoriques et doivent être scientifiquement prouvées.

En outre, il est également intéressant de mentionner que la considération de la RC comme profitable pour une exactitude accrue était en relation avec davantage d'efforts pendant que la croyance sur l'utilité des réunions ne l'était pas, désignant donc possiblement l'idée que même si la RC et les réunions paraissent d'être considérées ensemble et leurs effets interreliés, leur portée sur l'engagement n'étaient quand même pas univoque. Cette possibilité devrait néanmoins être étudiée davantage.

En outre, les participants se sont mieux sentis et leur confiance a été plus augmentée quand ils ont fait moins d'erreurs dans le premier écrit tandis que les travaux suivants n'ont pas reçu une corrélation si forte, moins ainsi avec chacun des suivants. En nous basant sur ces résultats, nous pourrions suggérer que leur engagement affectif en ce qui concerne les émotions dépendait d'une certaine manière de leur première exécution, qui pouvait avoir réglé leurs réactions émotionnelles également par rapport aux retours reçus par la suite.

Cependant, ce qui est intéressant, c'est que les erreurs commises dans les travaux ont eu moins de corrélation avec l'engagement affectif avec chaque travail subséquent, tandis que, en ce qui concerne l'engagement comportemental et cognitif, la relation était inverse, même si la corrélation, lorsqu'elle est examinée séparément, n'est pas statistiquement significative, les tendances restent claires. Cela peut indiquer qu'en gagnant plus d'expérience, les participants ont été moins affectés émotionnellement, mais plus comportementalement. Le changement dans les corrélations n'était néanmoins pas linéaire.

De plus, les changements dans le nombre d'erreurs commises n'étaient pas non plus linéaires ni unidirectionnels, ce qui ne nous permet pas de parler d'une éventuelle

influence du temps et de l'expérience sur l'amélioration de la qualité de l'écriture. Néanmoins, ce résultat peut également avoir été fortement influencé par le type de travail, bien qu'ils aient tous été académiques dans leur essence, leur caractère spécifique et leur contenu ont varié, contenant par exemple parfois une quantité considérable d'informations citées qui peuvent avoir influencé le nombre d'erreurs.

Toutefois, nous avons vu que le fait de s'efforcer davantage n'était pas lié avec le nombre moyen d'erreurs commises. Cela pourrait indiquer que les participants ne dépendent pas autant de leurs émotions pour s'efforcer plus, mais ce sont les réflexions et l'effort qui ont généré des sentiments positifs. Peut-être d'autant plus que nous avons vu une relation entre l'engagement comportemental de la demande de spécifications lors des réunions individuelles et l'engagement affectif de la confiance accrue et la relation négative entre la prise de notes et les sentiments négatifs influencés par la rétroaction, indiquant ainsi peut-être un résultat positif de la prise de contrôle des participants dans leur processus d'apprentissage, où c'était complètement à eux de décider d'entreprendre de telles actions. Pourtant, la direction de ces relations ne peut pas être clarifiée avec une analyse telle que nous l'avons menée.

En outre, les pratiques actives comme la réflexion sur les raisons des erreurs commises, l'analyse, les tentatives d'auto-correction, la modification du brouillon et la révision de la RC reçue précédemment étaient en forte corrélation négative avec le fait de suivre des cours de langue supplémentaires. Pourtant, comme des cours extra étaient plutôt suivis par les participants qui ont autodéclaré un niveau de langue plus bas et le niveau plus élevé a montré une corrélation positive avec ces pratiques actives, montrant ainsi que ces participants étaient plus engagés avec la rétroaction. Basés sur ces résultats, nous pourrions discuter que la compétence incite plus d'engagement. Néanmoins, le nombre limité de participants doit être pris en compte dans l'analyse, car elle peut ne pas donner un aperçu correct.

En plus, il est intéressant de constater que le fait de suivre des cours supplémentaires de langue française a montré un certain désengagement cognitif avec la RC car il y avait une corrélation négative entre ces cours et les déclarations de réflexion et d'auto-correction et une relation positive avec la déclaration de ne pas s'être engagé davantage avec la rétroaction reçue. Cela pourrait ainsi montrer que les étudiants ayant eu des opportunités de pratiquer en dehors du cadre du cours d'écriture académique

n'ont peut-être pas considéré de cours comme aussi important comme opportunité d'apprentissage de la langue que les étudiants qui n'avaient pas d'autres chances de pratiquer et qui ont donc saisi davantage ce cours plus profondément.

Cependant, il y avait également une tendance de changement vers une corrélation positive entre le nombre d'erreurs commises dans les travaux et certaines croyances sur l'utilité de la rétroaction reçue et les réunions individuelles, mais pas sur les déclarations de considérer la rétroaction ni les réunions plus utiles qu'avant les cours. En outre, ces changements sont en majorité plus modestes que ceux d'engagement, indiquant ainsi que l'expérience peut avoir influencé les croyances, mais ne les rend pas nécessairement plus positives vis-à-vis de l'efficacité.

3.3. Limitations et conseils

Il est impératif de souligner que les théorisations faites dans la section précédente ne sont que des spéculations guidées par les résultats, mais aussi par la logique, qui n'est pas une argumentation éprouvée, d'autant plus compte tenu de la taille extrêmement modeste de l'échantillon qui ne permet pas de faire aucune conclusion holistique et que la corrélation bivariée de Pearson utilisée ne révèle que les associations entre les variables continues, c'est-à-dire qu'elle ne fournit aucune inférence sur la causalité, quelle que soit la taille du coefficient de corrélation. Pour ces raisons, nous soulignons la nécessité de poursuivre les recherches en utilisant différents types d'analyses sur le sujet afin de mieux comprendre les variables en jeu lors de l'engagement avec les commentaires.

Par exemple, pour tout d'abord en savoir plus sur la portée médiatrice possible des variables contextuelles considérées, une analyse de médiation devrait être faite pour savoir si et quel était le rôle de médiateur de l'agentivité, engagement et la quantité des sessions entre la rétroaction reçue et son effet sur la quantité des erreurs. Nous n'avons analysé que les corrélations entre les variables sélectionnées pour effectuer cette étude exploratoire dont les résultats, qui ont montré des relations triangulaires, sert donc de raison et justification pour une étude d'équations de régression pour la médiation modérée et la modulation médiatisée entre les variables afin de donner une

meilleure idée de la validité des hypothèses présentées dans le sous-chapitre précédent.

Partant, plusieurs limites de ce mémoire doivent être notées, car elles atténuent ses conclusions. Ces limitations étaient principalement dues aux ressources limitées dont nous disposions. Tout d'abord, cette étude n'a inclus que neuf sujets, pas assez pour permettre des comparaisons robustes pour les variables considérées, car nous n'avons donc pas exécuté les tests de fiabilité et de validité nécessaires. De plus, l'étude n'avait pas de conception expérimentale, car nous n'avons pas de groupe de contrôle malgré que divers chercheurs en rétroaction écrite (voir Ferris 2004 ; Kang & Han 2015) aient noté qu'il est nécessaire d'en avoir un dans la recherche de rétroaction écrite. Par conséquent, les résultats ne sont que des descriptifs de cette étude de cas spécifique et ne peuvent donc pas être généralisés. Nous recommandons donc d'exécuter la recherche de ce type avec une taille d'échantillonnage considérablement plus grande.

Par ailleurs, la sélection de variables de cette étude n'a été faite qu'en concordance avec la conception de notre recherche suivant des cadres théoriques. C'est-à-dire que nous n'avons pas validé dans un premier temps la sélection spécifique de ces variables, ce que nous recommandons afin d'augmenter la fiabilité éventuelle de l'étude.

En outre, nous avons limité la représentation de l'efficacité de la RCÉ dans cette étude au changement des erreurs commises dans chaque travail pour des questions de simplification la collecte de données bien que le rendement de la RCÉ puisse être beaucoup plus vaste et complexe allant de l'amélioration du bien-être émotionnel à une conscience métalinguistique accrue, ce qui est également indiqué par Boggs (2019). Néanmoins, à notre meilleure connaissance, aucune recherche visant à cartographier les portées de rétroaction n'existe à ce jour, c'est pourquoi nous insistons sur la nécessité de telles recherches pour fournir une meilleure compréhension plus holistique de cette pratique et comment l'évaluer, au-delà des valeurs standardisées contribuant ainsi aux paradigmes d'apprentissage contemporains cherchant à améliorer de plus en plus de compétences générales et les aptitudes de vie.

De plus, nous avons compté presque toutes les erreurs commises, signifiant aussi des erreurs répétées, de tout type séparément, sauf deux types d'erreurs de ponctuation

comme commenté en 2.3. et puis nous avons calculé la moyenne des erreurs commises par mot, comptant chaque mot dans un texte, y compris parfois les titres, les documents cités et la bibliographie pour mieux optimiser le comptage. Néanmoins, cette non-sélection, qui n'était même pas totalement constante, peut avoir influencé les résultats en augmentant le nombre d'erreurs sans apporter de nouvelles informations ou de nouveaux sens et aussi en augmentant le nombre de mots bien que la création et la contribution des participants à la production de texte aient pu être plus modeste. Cette contribution peut également avoir été influencée par les différents types d'écriture académique inclus, ce qui signifie qu'il pourrait être utile d'opter pour une gamme de textes moins variés. Nous notons ainsi que le décompte et la sélection des erreurs devraient être méthodologiquement plus constants et scientifiquement soutenus.

Par ailleurs, des informations sur les croyances ont été recueillies dans un questionnaire rétrospectivement, qui peut donc ne pas représenter pleinement la réalité car elle repose uniquement sur la mémoire des sujets. Pour augmenter la validité d'une telle étude, nous recommandons d'exécuter divers questionnaires tout au long de l'étude longitudinale pour mieux cartographier les changements de croyances. Aussi, nous avons utilisé l'échelle de Likert en cinq points pour que les participants évaluent les déclarations, ce qui est parfois considéré comme trop limitatif (voir, par exemple, Ankur *et al.* 2015), et donc plus de variations sont recommandées, par exemple en augmentant l'échelle à sept points.

De plus, cette étude dépendait fortement du questionnaire, ce qui était, dans cette étude, un instrument d'auto-évaluation. Néanmoins, d'autres méthodes de recherche, par exemple les entretiens, et peut-être même la triangulation des méthodes, pourraient bénéficier d'une meilleure compréhension de la motivation, des croyances et de l'engagement des participants. En outre, la validité de ces déclarations n'a pas été correctement vérifiée séparément. Elles ont été développées sur la base de la littérature, mais leur développement n'a peut-être pas été assez systématique. Par exemple, aucune revue systématique de la littérature n'a été effectuée au préalable et les déclarations n'ont pas non plus été revues en utilisant une méthode Delphi appropriée, bien que des experts aient été inclus dans ce processus. Ainsi, par exemple, l'enquête pourrait bénéficier de l'inclusion dans le questionnaire de déclarations de croyances sur les types de rétroaction reçue pour recueillir également

des informations sur la modification de ces croyances ou non par l'expérience. Le questionnaire utilisé n'avait donc pas été validé en tant qu'instrument approprié, ce qui devrait être une des premières étapes des études de ce type.

En outre, il se peut que certaines des informations essentielles n'aient pas été collectées de la manière la plus objective. Par exemple, nous n'avons pas mesuré le niveau de langue des participants par un test de validation, mais nous leur avons demandé l'autoévaluation de leur niveau de langue. De plus, il n'y avait qu'une seule personne engagée dans le processus de codage, ce que, comme la plupart des données collectées étaient de nature quantitative, nous n'avons pas considéré comme nuisible, mais les données reçues comprenaient parfois des informations minimales qui devaient être codées (par exemple, certaines questions à réponse ouverte), ce qui n'était alors fait que par un seul évaluateur. En outre, la collecte de données comprenait un décompte manuel des erreurs, qui, bien que répété, peut avoir inclus des erreurs humaines. Pour le minimiser, nous recommandons d'inclure au moins deux évaluateurs dans le processus de codage et d'analyse.

En plus, il est important de mentionner que bien que dans cette étude, nous nous concentrons sur le contexte de l'acquisition d'une troisième langue, c'est-à-dire la langue étrangère qu'un a apprise après avoir acquis sa première langue étrangère (Safont Jordà, 2005), à notre connaissance, la recherche sur la RC dans le cadre de l'acquisition d'une troisième langue est au mieux rare, sinon totalement absente. Ainsi, nous basons nos connaissances théoriques sur les nombreuses recherches effectuées dans le cadre de l'acquisition d'une langue seconde. Néanmoins, l'influence translinguistique pourrait être l'un des facteurs individuels influençant le processus de traitement de la RC, bien que pas encore connu avec certitude. Surtout parce que dans la rétroaction, la langue intermédiaire a été aussi parfois utilisée pour comparer ou expliquer les erreurs. Pourtant, pour tester cette thèse et donc la fiabilité de la simplification faite ici, une recherche d'une conception quasi-expérimentale doit être menée.

Conclusion

L'efficacité possible de la rétroaction corrective écrite (RCÉ) est un sujet important dans le domaine pédagogique car la rétroaction corrective est une pratique commune parmi les enseignants mais son efficacité et ses médiateurs ont été longtemps débattus (voir, par exemple, Kang & Han 2015 ; Boggs 2019). Au cours de la dernière décennie, les recherches dans le domaine se sont de plus en plus concentrées de la pratique antérieure de la focalisation sur les types de rétroaction et les moyens de la fournir aux différentes variables contextuelles qui jouent un rôle possible dans cette pratique pour adopter une vision plus large et plus holistique du sujet (voir, par exemple, Ferris 2010). Néanmoins, nous manquons encore d'une compréhension globale satisfaisante de ces variables possibles et de leur rôle dans le processus de la rétroaction. Cela en grande partie en raison de la diversité des populations, des traitements et des plans de recherche reliée à la rétroaction (Hyland & Hyland 2006).

Pour combler le manque de connaissances sur les variables contextuelles modifiant l'efficacité de la rétroaction corrective écrite et la diversité entre les recherches exécutée sur le sujet, nous avons mené une étude de cas exploratoire en nous appuyant en grande partie sur la théorie et les résultats des chercheurs du domaine comme Dana Ferris (2002, 2004, 2010), Rod Ellis (2008, 2009, 2010), ZhaoHong Han (2017, 2019) parmi d'autres. D'après les résultats présentés dans la littérature, nous nous sommes principalement interrogée sur la relation entre les variables individuelles, qui forment une partie des variables contextuelles en plus des variables situationnelles et méthodologiques telles que catégorisées par Evans *et al.* (2010), et l'efficacité de la RCÉ.

Considérant que nous voulions des informations sur l'efficacité de la RCÉ, nous avons conçu une étude dans laquelle les participants avaient participé à un cours d'écriture académique dont l'objectif était de contribuer à améliorer l'écriture stylistiquement et grammaticalement des étudiants. Nous avons collecté des données sur les variables individuelles, comme l'agentivité, de ces participants parce que nous avons émis l'hypothèse que dans un contexte spécifique de rétroaction (comme le cours d'écriture académique), les variables situationnelles et méthodologiques peuvent être plutôt constantes, alors que les variables individuelles varient en fonction des étudiants et

que celles-ci devraient donc être examinées plus en profondeur, surtout à la lumière de la politique éducative actuelle en Estonie, qui passe de la standardisation à de plus en plus de personnalisation. Des recherches antérieures ont également mis l'accent sur la nécessité de prendre en compte le contexte de l'apprenant (voir, par exemple, Evans *et al.* 2010 et Bitchener & Storch 2016).

Cependant, comme les variables individuelles incluent un large éventail d'aspects, nous nous sommes concentrée uniquement sur les facteurs liés à l'agentivité de l'étudiant en nous appuyant sur la théorisation de Han (2017, 2019) dans laquelle l'engagement de l'étudiant avec la rétroaction, qui est essentielle pour profiter de celle-ci, dépend de l'agentivité des étudiants. Bien que cette dernière puisse être conceptualisée de plusieurs façons, une d'entre elles consiste à y inclure les aspects de compétence et de volonté des apprenants, qui se composent, à leur tour, des croyances et de la motivation des étudiants (Han, 2019).

Ainsi, nous voulions contribuer au terrain d'étude sur la RCÉ en répondant aux questions suivantes : (1) quelle est l'agentivité et l'engagement des apprenants dans le cours d'écriture académique à l'Université de Tartu de 2019 à 2021 ? (2) si et dans quelle mesure l'agentivité, l'engagement, le nombre d'instances de et le nombre d'erreurs sont interreliées ? Cela avec le but d'explorer les relations possibles entre ces variables.

Pour mesurer l'efficacité de la rétroaction, nous avons considéré un nombre d'erreurs des travaux écrits par les participants en nous basant sur l'idée commune qu'une rétroaction efficace devrait contribuer à une meilleure exactitude de l'écriture (Kang & Han 2015). Pour simplifier l'aspect de la compétence, nous l'avons réduit au niveau de la langue étrangère en nous appuyant sur la théorisation du Renou (2010) selon laquelle l'augmentation du niveau de langue peut entraîner une augmentation de la connaissance métalinguistique, ce qui était une autre partie de la compétence considérée par Han (2019). Pour collecter des données sur la compétence, la volonté et aussi l'engagement des participants, nous leur avons remis un questionnaire en ligne qui comprenait principalement des déclarations sur ces sujets élaborées surtout à partir de la littérature. Les participants évaluent ces déclarations sur une échelle de Likert à cinq points.

Ensuite, nous avons analysé les données collectées quantitativement. D'abord, nous en avons tiré des résultats descriptifs pour avoir un aperçu des variables et donc répondre à la première question de notre étude qui a montré que les participants ont été modérément motivés (moyenne 3.67³, écart-type 1.13) pour améliorer leur écriture par rapport à l'exactitude, mais leurs croyances sur l'utilité des parties du cours (rétroaction reçue et séances de discussions individuelles sur celle-ci) était plutôt élevée (moyenne 4.37, écart-type 0.80). Donc, pour donner une valeur numérique à l'agentivité des participants, elle serait de 3.99 sur 5 avec un écart-type de 1.11, ce qui est donc un niveau modéré à supérieur.

Par l'analyse corrélacionnelle, nous avons vu que l'agentivité mesurée était presque dans une corrélation complète (0.999) avec l'engagement, dans lequel différentes dimensions étaient liées à différents aspects de l'agentivité. Par exemple, les croyances étaient plutôt reliées à l'engagement comportemental et affectif tandis que la motivation à l'engagement cognitif et affectif. La compétence était en relation avec l'engagement cognitif et affectif. Ce sont des résultats intéressants qui peuvent indiquer, par exemple, que ni la compétence ni la motivation seules ne suffisent pour reporter les actions comportementales, il faut également avoir des croyances positives sur l'utilité de ces actions pour atteindre les résultats souhaités. Ainsi, d'autre part, pour un engagement cognitif, des croyances positives et des compétences sont nécessaires. Cette idée doit cependant être étudiée plus pour la confirmer, la clarifier ou la réfuter.

Par ailleurs, dès nos résultats, nous avons aussi vu que les différentes dimensions de l'engagement étaient interreliées entre elles. Cela indique que l'engagement dans une dimension peut également entraîner un engagement dans d'autres. Bien qu'à partir de nos résultats, nous ne puissions pas commenter le sens de ces relations et donc ne pouvons pas davantage émettre d'hypothèses sur le sujet sur des bases solides, nous soulignons tout de même que cette indication pourrait éventuellement signifier qu'en augmentant l'engagement affectif, l'engagement cognitif et comportemental pourraient également être augmentés. Cette idée souligne ainsi davantage la nécessité

³ Ces moyennes présentées sont d'un maximum de cinq.

d'un environnement sûr qui renforce les sentiments positifs pour qu'un processus d'apprentissage efficace puisse avoir lieu.

Le résultat de la connexion entre l'agentivité et l'engagement soutient les résultats d'autres études sur le sujet (voir, par exemple, Han 2017, 2019) et était donc attendu. Malgré que cette étude n'éclaire pas sur la direction de cette relation, nous pourrions supposer des études faites dans le domaine qu'elle est bidirectionnelle. C'est-à-dire, qu'autant l'agentivité permet l'engagement, l'engagement contribue à l'augmentation de l'agentivité (Han, 2017).

Par ailleurs, des recherches sur l'agentivité, nous savons qu'elle joue un rôle en notant et saisissant les opportunités d'apprentissage, ce qui est crucial pour que l'engagement ait lieu (Jääskelä *et al.* 2021). Cela pourrait donc indiquer que bien que plus d'expérience dans le processus de l'apprentissage peut augmenter l'agentivité des apprenants, celle-ci est d'abord nécessaire pour saisir les potentialités de ce processus, ce qui signifie une interaction avec ces deux. C'est une déduction avec une forte implication pédagogique possible, ce qui doit donc être étudié et recherché plus en détail.

Cependant, nous sommes consciente que tous les résultats obtenus dans ce travail peuvent être influencés par ses limites et ne peuvent donc pas être considérés comme des faits, mais plutôt comme des possibilités qui devraient être étudiées plus avant. Nous conseillons donc de mener des études de l'analyse de régression pour savoir si les variables considérées dans ce travail, qui ont montré une relation avec l'efficacité de la rétroaction, agissent comme modérateurs en changeant la direction et/ou la force de cette relation ou plutôt comme médiateurs à travers lesquels la rétroaction peut avoir un effet.

Bibliographie

1. ALLEN, M. 2017. *The sage encyclopedia of communication research methods* (Vols. 1-4), Thousand Oaks, CA : SAGE Publications, Inc. DOI : 10.4135/9781483381411
2. ANKUR *et al.* 2015 = ANKUR, J. ; SAKET, K. ; SATISH, C. ; DINESH, P. 2015. « Likert Scale: Explored and Explained », in *British Journal of Applied Science & Technology*, 7, p. 396-403. DOI : 10.9734/BJAST/2015/14975
3. ARAGÃO, R. 2011. « Beliefs and emotions in foreign language learning », in *System*, 39, p. 302-313. DOI : 10.1016/j.system.2011.07.003
4. BARCELOS, A. M. F. ; KALAJA, P. 2011. « Introduction to beliefs about SLA revisited », in *System*, 39, p. 281-289. DOI : 10.1016/j.system.2011.07.001
5. BOGGS, J. A. 2019. « Effects of teacher-scaffolded and self-scaffolded corrective feedback compared to direct corrective feedback on grammatical accuracy in English L2 writing », in *Journal of Second Language Writing*, 46 : 100671. DOI : 10.1016/j.jslw.2019.100671
6. BITCHENER, J. 2012. « A reflection on 'the language learning potential' of written CF », in *Journal of Second Language Writing*, 21 : 4, p. 348-363. DOI : 10.1016/j.jslw.2012.09.006
7. BITCHENER, J. ; FERRIS, D. 2012. *Written corrective feedback in second language acquisition and writing*, NY : Routledge.
8. BITCHENER, J., ; KNOCH, U. 2008. « The value of written corrective feedback for migrant and international students », in *Language Teaching Research*, 12 : 3, p. 409-431. DOI : 10.1177/1362168808089924
9. BITCHENER, J., ; STORCH, N. 2016. *Written corrective feedback for L2 development*, Bristol : Multilingual Matters. DOI : 10.21832/9781783095056
10. CHEN *et al.* 2016 = CHEN, S., ; NASSAJI, H. ; LIU, Q. 2016. « EFL learners' perceptions and preferences of written corrective feedback: a case study of university students from Mainland China », in *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 1 : 5. DOI : 10.1186/s40862-016-0010-y

11. CHONG, S. W. 2019. « A systematic review of written corrective feedback research in ESL/EFL contexts », in *Language Education and Assessment*, 2 : 2, p. 57-69. DOI : 10.29140/lea.v2n2.138
12. DECI, E. L., ; RYAN, R. M. 2012. « *Self-determination theory* », in Van Lange, P. A. M., Kruglanski, A. W., Higgins, E. T. (éds.) *Handbook of theories of social psychology*, Sage Publications Ltd, p. 416-436. DOI : 10.4135/9781446249215.n21
13. ELLIS *et al.* 2008 = ELLIS, R., SHEEN, Y., MURAKAMI, M., ; TAKASHIMA, H. 2008. « The effects of focused and unfocused written corrective feedback in an English as a foreign language context », in *System*, 36 : 3, p. 353-371. DOI : 10.1016/j.system.2008.02.001
14. ELLIS, A. 2009. « Typology of written corrective feedback types », in *ELT Journal*, 63 : 2, p. 97-107. DOI : 10.1093/elt/ccn023
15. ELLIS, R. 2010. « A framework for investigating oral and written corrective feedback », in *Studies in Second Language Acquisition*, 32, p. 335-349. DOI : 10.1017/S0272263109990544
16. ENE, E., ; KOSOBUCKI, V. 2016. « Rubrics and corrective feedback in ESL writing: A longitudinal case study of an L2 writer », in *Assessing Writing*, 30, p. 3-20. DOI : 10.1016/j.asw.2016.06.003
17. EVANS *et al.* 2010 = EVANS, N. ; HARTSHORN, J. ; MCCOLLUM, R., ; WOLFERSBERGER, M. 2010. « Contextualizing corrective feedback in second language writing pedagogy », in *Language Teaching Research*, 14, p. 445-464. DOI : 10.1177/1362168810375367
18. FERRIS, D. R. 2002. *Treatment of error in second language student writing*. Ann Arbor : University of Michigan Press. DOI : 10.3998/MPUB.2173290
19. FERRIS, D. R. 2004. « The “grammar correction” debate in L2 writing: Where are we, and where do we go from here? (and what do we do in the meantime?) », in *Journal of Second Language Writing*, 13, p. 49-62. En ligne <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.110.4148&rep=rep1&type=pdf>. Consulté le 30 avril 2021.
20. FERRIS, D. 2010. « Second language writing research and written corrective feedback in SLA », in *Studies in Second Language Acquisition*, 32 : 2, p. 181-201. DOI : 10.1017/S0272263109990490

21. HAN, Y. 2017. « Mediating and being mediated: Learner beliefs and learner engagement with written corrective feedback », in *System*, 69, p. 133-142. DOI : 10.1016/j.system.2017.07.003
22. HAN, Y. 2019. « Written corrective feedback from an ecological perspective: The interaction between the context and individual learners », in *System*, 80, p. 288-303. DOI : 10.1016/j.system.2018.12.009
23. HAN, Y., ; HYLAND, F. 2015. « Exploring learner engagement with written corrective feedback in a Chinese tertiary EFL classroom », in *Journal of Second Language Writing*, 30, p. 31-44. DOI : 10.1016/j.jslw.2015.08.002
24. HYLAND, K., & HYLAND, F. 2006. « Feedback on second language students' writing » in *Language Teaching*, 39 : 2, p. 83-101. DOI : 10/bzrr85
25. JÄÄSKELÄ *et al.* 2020 = JÄÄSKELÄ, P., POIKKEUS, A. M., HÄKKINEN, P., VASALAMPI, K., RASKU-PUTTONEN, H., TOLVANEN, A. 2020. « Students' agency profiles in relation to student-perceived teaching practices in university courses » in *International Journal of Educational Research*, 103. DOI : 10.1016/j.ijer.2020.101604
26. KANG, E., ; HAN, Z. 2015. « The Efficacy of Written Corrective Feedback in Improving L2 Written Accuracy: A Meta-Analysis », in *The Modern Language Journal*, 99 : 1, p. 1-18. DOI : 10.1111/modl.12189
27. KEPNER, C. G. 1991. « An experiment in the relationships of types of written feedback to the development of second language writing skills », in *Modern Language Journal*, 75 : 3, p. 305-313. DOI : 10.1111/j.1540-4781.1991.tb05359.x
28. KORMOS, J. 2012. « The role of individual differences in L2 writing », in *Journal of Second Language Writing*, 21, p. 390-403. DOI : 10.1016/j.jslw.2012.09.003
29. LI, S. 2017. « Teacher and learner beliefs about corrective feedback », in Nassaji, H., Kartchava, E. (éds.) *Corrective feedback in second language teaching and learning*, New York : Routledge, p. 143-157.
30. LIGHTBOWN, P., ; SPADA, N. 2013. *How languages are learned (4th ed.)*. Oxford : Oxford University Press.
31. MANCHON R. M. 2009. « Individual differences in foreign language learning: The dynamics of beliefs about L2 writing », in *Spanish Journal of Applied Linguistics (RESLA)*, 22, p. 245-268. En ligne

- <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3138282.pdf>. Consulté le 30 avril 2021.
32. MERCER, S. 2011. « Language learner self-concept: Complexity, continuity and change », in *System*, 39, p. 335-346. DOI : 10.1016/j.system.2011.07.006
 33. NAVARRO, D. ; THORNTON, K. 2011. « Investigating the relationship between belief and action in self-directed language learning », in *System*, 39, p. 290-301. DOI : 10.1016/j.system.2011.07.002
 34. RAMIREZ *et al.* 2013 = RAMIREZ, G., WALTON, P., ROBERTS, W. 2013. « Morphological awareness and vocabulary development among kindergarteners with different ability levels », in *Journal of Learning Disabilities*, 47 : 1, p. 54-64. DOI : 10.1177/002221941350997
 35. RENO, J. 2001. « An Examination of the Relationship between Metalinguistic Awareness and Second-language Proficiency of Adult Learners of French », in *Language Awareness*, 10 : 4, p. 248-267. DOI : 10.1080/09658410108667038
 36. RUEGG, R. 2016. « The effect of assessment of process after receiving teacher feedback », in *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 41 : 2, p. 199-212. DOI : 10.1080/02602938.2014.998168
 37. SAFONT JORDÀ, M. P. 2005. *Third language learners. Pragmatic Production and awareness*. Clevedon : Multilingual Matters. DOI : 10.21832/9781853598043
 38. SHINTANI, N., ; ELLIS, R. 2013. « The comparative effect of direct written corrective feedback and metalinguistic explanation on learners' explicit and implicit knowledge of the English indefinite article », in *Journal of Second Language Writing*, 22 : 3, p. 286-306. DOI : 10.1016/j.jslw.2013.03.011
 39. SHINTANI, N., ; ELLIS, R. 2015. « Does language analytical ability mediate the effect of written feedback on grammatical accuracy in second language writing? » in *System*, 49, p. 110-119. DOI : 10.1016/j.system.2015.01.006
 40. TRUSCOTT, J. 1996. « The case against grammar correction in L2 writing classes », in *Language Learning*, 46 : 2, p. 327-369. DOI : 10.1111/j.1467-1770.1996.tb01238.x
 41. VALIZADEH, M. 2020. « The Effect of Comprehensive Written Corrective Feedback on EFL Learners' Written Syntactic Accuracy », in *Advances in Language and Literary Studies*, 11 : 1. DOI : 10.7575/aiac.all.v.11n.1p.1

Résumé

Uurimus “Kirjaliku parandava tagasiside tõhusus ja selle kontekstuaalsed mõjutajad”

Kirjalik parandav tagasiside on võõrkeeleõpetajate sage praktika, lootuses, et see aitab kaasa õpilaste keeleõppele. Teadlased üle maailma on teemat uurinud mõned aastakümned, kuid üksmeelele tõhusast kirjalikust tagasisidest pole jõutud. Kui veel 2000ndatel aastatel oli peamiseks küsimuseks kas ning milline tagasiside, siis viimasel aastakümnel on fookus nihkunud rohkem küsimustele kus ning kellele. See tähendab, et tagasiside tõhusust on hakatud aina enam vaatama lähtuvalt kontekstist, mille alla kuuluvad olukorra, õpetamise ning õppijakohased tegurid. Küll aga on sellel alal tehtud uurimused ning teadmised veel limiteeritud, millest oli ka kannustatud käesolev uurimus.

Töö keskendus peamiselt individuaalsete teguritele, täpsemalt õpilaste agentsusele, vaadates nende kompetentsi, motivatsiooni ning uskumusi. Uurimuse all oli viimaste võimalik seos õppijate kongitiivse, käitumusliku ning emotsionaalse kaasatusega õpiolukordades. Et kaasatus on oluline õpiolukordade võimaluste ärakasutamiseks, soovisin lisaks näha, kas kõrge kaasatus aines, mille eesmärgiks oli parandada õpilaste grammatilist ning stilistilist täpsust prantsuse keeles kirjutades, oli seotud tagasiside tõhususega ning kas see tõhusus sõltus kuidagi tagasiside sessioonide koguarvust. Tagasiside tõhususe taandasin uurimuses vigade koguarvu vähenemisele õpilaste kirjatükkides. Läbi nende küsimuste soovisin saada paremat aimu kirjaliku parandava tagasiside mõjutegurite kohta.

Läbiviidud eksploratiivse uurimuse, kuhu oli kaasatud üheksa õpilast, tulemused andsid tunnistust otsesest tugevast seosest õpilaste agentsuse ning nende kaasatuse vahel õpiolukordades. Küll aga ei näinud ma otsest seost kaasatuse ning vigade ega sessioonide arvu vahel. On aga oluline nentida, et tulenevalt uurimuse piirangutest, ei või me olla täielikult kindlad tulemuste kehtivuses ning usaldusväärsuses, mistõttu soovitan viia teemal läbi lisauuringuid, mis oleksid süstemaatilised, pikaajalised ning hõlmaksid piisavalt esinduslikku valimit.

Annexes

Annexe 1 : questionnaire

Le questionnaire en ligne remis aux participants se trouve [ici](#).

Image 1 : code QR pour le site du questionnaire



Annexe 2 : réponses au questionnaire

Les réponses au questionnaire se trouvent [ici](#).

Image 2 : code QR pour les réponses du questionnaire



Annexe 3 : résultats descriptifs

Tableau 1 : résultats descriptifs

Déclaration	Code	Échelle de Likert					Moyenne	Écart-type
		1	2	3	4	5		
Avant le cours, il était important pour moi de développer ma capacité à écrire correctement grammaticalement et stylistiquement en français.	M1			3	3	3	4	0.87
Pendant le cours, ma motivation à développer ma capacité à écrire correctement grammaticalement et stylistiquement en français s'est accrue.	M2		3	2	2	2	3.33	1.23

La rétroaction reçue a été utile pour détecter des erreurs.	CR1			2	1	6	4.44	0.89
La rétroaction reçue a été utile pour comprendre les erreurs commises.	CR2				2	7	4.78	0.44
La rétroaction reçue m'a été utile pour la correction grammaticale et stylistique du travail amélioré.	CR3			2	1	6	4.44	0.88
La rétroaction que j'ai reçue a été utile pour l'exactitude grammaticale et stylistique des travaux futurs.	CR4				5	4	4.44	0.53
Mon opinion sur l'utilité des commentaires a changé pendant le cours.	CR5		3	2	4		3.11	0.93
Je trouve la rétroaction plus utile maintenant qu'avant le cours.	CR6	1	1	3	2	2	3.33	1.32
Les réunions individuelles ont été utiles pour comprendre la rétroaction.	CI1		1		4	4	4.22	0.97
Les réunions individuelles ont été utiles pour éviter de futures erreurs.	CI2		1	1	5	2	3.89	0.93
Mon opinion sur l'utilité des réunions individuelles a changé pendant le cours.	CI3	1	1	5	2		2.89	0.93
Je trouve les réunions individuelles plus utiles maintenant qu'avant le cours.	CI4		4	3	2		2.78	0.83
En voyant la rétroaction, j'ai essayé de comprendre pourquoi j'avais fait une erreur.	EK1		1	1	2	5	4.22	1.09
J'ai analysé la rétroaction reçue (j'ai pensé, par exemple, pourquoi les erreurs se sont produites).	EK2		2	4	1	2	3.33	1.12
En voyant la rétroaction, je me suis demandé si j'aurais pu corriger mon erreur moi-même.	EK3			2	2	5	4.33	0.87
Si j'avais reçu de la rétroaction sans suggestion de correction, j'ai essayé de corriger mon erreur.	EK4	1		2	4	2	3.67	1.23
Lorsque j'ai reçu la rétroaction, je n'ai rien fait (c'est-à-dire je n'ai pas regardé les corrections).	EC1	6	2	1			1.44	0.73
Quand j'ai reçu de la rétroaction, je l'ai juste regardé.	EC2	2	1	3	2	1	2.89	1.36
J'ai édité mon texte en fonction de la rétroaction que j'ai reçue.	EC3	2	1		2	4	3.56	1.74
Si je n'ai pas compris la rétroaction que j'ai reçue, j'ai posé des questions à ce sujet lors de réunions individuelles.	EC4		2			7	4.33	1.32
J'ai pris des notes écrites sur la rétroaction que j'ai reçue.	EC5	2	1	2	1	3	3.22	1.64

Avant d'écrire le travail suivant, j'ai révisé la rétroaction que j'avais reçue auparavant.	EC6	3	2		3	1	2.67	1.13
La rétroaction reçue m'a incité à m'appliquer davantage en écrivant le prochain texte.	EA1		1	5		3	3.56	1.13
La rétroaction reçue m'a fait me sentir bien.	EA2		1	2	4	2	3.78	0.97
La rétroaction reçue a renforcé ma confiance.	EA3	1	1	3	3	1	3.22	1.20
La rétroaction reçue m'a fait me sentir mal.	EA4	3	2	3	1		2.22	1.09
La rétroaction reçue a suscité des sentiments négatifs vis-à-vis de la professeure.	EA5	1		3			1.22	0.67

Annexe 4 : résultats corrélationnels

Les résultats corrélationnels se trouvent [ici](#).

Image 3 : code QR pour les résultats corrélationnels



Lihlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Doris Kristina Raave,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihlitsentsi) minu loodud teose “Tagasiside tõhusus ja selle kontsektuaalsed mõjutajad”, mille juhendaja on Anu Treikelder, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Doris Kristina Raave

18/05/2021