

Julia Lipińska

Uniwersytet Warszawski

<https://orcid.org/0000-0002-5745-149X>

ja.lipinska@uw.edu.pl

Le feedback est-il toujours motivant ? Les attitudes des bacheliers polonophones de classes bilingues envers la rétroaction corrective écrite¹

Is feedback always motivating? Attitudes of Polish-speaking high school students from bilingual classes towards corrective feedback in writing

Feedback is one of the key tools used to regulate the process of learning. In order to be effective, it must provide the students with accurate information and guidelines concerning their work by not only showing them mistakes, but also pointing out what they already know and giving advice to help them improve their skills. Poorly executed feedback may damage the students' motivation instead of reinforcing it. Thus, it is important to know how students perceive different feedback techniques and how they react to them. To answer these questions, we led a research among Polish bilingual high school students learning French. We asked them about their preferences concerning feedback and about its perceived influence on their motivation. The results show students prefer detailed comments which show them positive and negative aspects of their work, without harming their self-esteem, i.e. by giving feedback in front of their peers. Such practices, according to students, have a beneficial effect on their motivation.

¹ L'article a été basé sur le mémoire de master non-publié de Lipińska J., 2019, *Évaluer la production écrite d'une façon formative : l'analyse des attitudes et de la motivation des apprenants en FLE. Le cas des bacheliers polonophones de classes bilingues*, sous la direction de Kucharczyk, R., Institut d'études romanes, Université de Varsovie.

Keywords: motivation, feedback, evaluation, language learning, formative assessment, writing assessment

Słowa kluczowe: motywacja, feedback, ocenianie, nauka języków, ocenianie kształtujące, ocenianie pisania

1. Introduction

L'évaluation constitue un élément central du processus d'enseignement/apprentissage. Elle sert non seulement à mesurer le degré d'acquisition des compétences, mais surtout à aider les apprenants à réguler leur apprentissage et, par voie de conséquence, à s'améliorer. Pourtant, elle est aussi susceptible de susciter des émotions négatives, risquant d'endommager la motivation. C'est pourquoi il est très important de savoir comment fournir aux élèves une rétroaction qui les encouragerait au développement langagier.

La nécessité de mieux comprendre l'influence de l'évaluation sur le processus d'apprentissage nous a poussée à réfléchir sur les représentations des apprenants de l'impact de la rétroaction sur leur motivation. Ainsi, nous avons voulu connaître leurs préférences concernant les techniques de rétroaction les plus connues, ainsi que comprendre les causes de leurs opinions.

2. Le feedback dans le cadre de l'évaluation formative

La rétroaction est essentielle pour le progrès des apprenants. Selon F. Georges et P. Pansu (2011 : 101), le terme *feedback*, appelé également *rétroaction corrective* (désormais : RC), « *s'utilise pour apporter à l'élève l'information juste nécessaire pour que ce dernier puisse connaître son résultat* ». D'après cette définition, chaque procédé évaluatif pourrait donc être considéré comme feedback. Pourtant, dans le cadre de l'évaluation formative, la rétroaction ne se limite pas à informer l'apprenant sur le résultat du travail, mais elle exerce surtout une fonction régulatrice, en aidant à modifier les comportements des apprenants (Allal, 1991 : 62). En effet, à travers le feedback l'enseignant procure à l'apprenant des informations sur sa performance afin de le guider vers les résultats attendus.

Il s'ensuit que le simple fait de procurer une rétroaction corrective aux apprenants ne suffit pas pour les motiver à travailler sur le développement de leurs compétences langagières. C'est pourquoi dans le cadre de l'évaluation formative, le feedback est soumis à des principes spécifiques ayant pour objectif de renforcer son impact positif sur le processus d'apprentissage. D'après G. de Vecchi (2014 : 33), il est indispensable d'établir des objectifs d'apprentissage et

des critères de réussite précis, formulés de manière compréhensible pour les apprenants, de préférence co-construits avec eux. De plus, le processus d'évaluation consiste à définir le niveau actuel des apprenants par rapport aux critères préétablis et à leur montrer des pistes d'amélioration. Il ne faut pas oublier qu'au début du cursus, les productions des apprenants peuvent s'éloigner des objectifs fixés et que le fait de ne pas les atteindre immédiatement n'est pas un échec. Par conséquent, l'enseignant devrait essayer de motiver les apprenants à persévérer dans leurs efforts, même si les effets de leur travail ne sont pas toujours conformes à nos attentes (de Vecchi, 2014 : 34).

Un enseignant travaillant en conformité avec les principes de l'évaluation formative, voulant soutenir ses apprenants dans leur développement langagier, ne devrait pas se focaliser sur leurs erreurs et leurs manques, mais plutôt remarquer leurs succès, apprécier leurs efforts et montrer les côtés positifs de leurs productions. Cela a pour but de susciter un sentiment de satisfaction chez les apprenants, renforçant leur motivation à poursuivre l'apprentissage même après avoir terminé l'éducation scolaire (Guillemette, 2004 : 146).

Enfin, il est important que la rétroaction corrective soit individualisée. En effet, l'apprenant ne devrait pas comparer ses résultats à ceux de ses pairs, mais plutôt à ses propres productions antérieures (Grangeat, 2014 : 1). Il s'ensuit que l'enseignant devrait montrer à l'apprenant son progrès, ainsi que lui indiquer ce qu'il peut améliorer dans les productions suivantes. Il est vrai que l'individualisation de la rétroaction exige du temps et de l'effort de la part de l'enseignant, mais elle rend le processus d'enseignement/apprentissage plus efficace (Niemierko, 1997 : 3).

3. Le cadre méthodologique de l'étude empirique

3.1. Les objectifs de l'étude empirique

L'objectif de notre étude empirique était d'analyser les attitudes des apprenants envers l'évaluation de la production écrite et leur perception du climat de classe, ainsi que l'impact de ces attitudes sur leur motivation. En fait, nous avons voulu vérifier quels types de rétroaction ont, du point de vue des apprenants, les effets les plus bénéfiques pour leur motivation. Les questions de recherche que nous nous sommes posées étaient les suivantes :

1. Quelles sont les attitudes des apprenants envers différentes techniques de la rétroaction corrective ?
2. Quels sont les éléments du climat de classe les plus favorables au processus d'enseignement/apprentissage ?

3. Quel est l'impact de la perception de la rétroaction corrective sur la motivation des apprenants ?

Suite à une réflexion sur le cadre théorique concernant la rétroaction, nous avons formulé les hypothèses de recherche suivantes :

4. Les apprenants préfèrent les techniques de RC qui leur donnent la possibilité d'améliorer leurs compétences sans porter atteinte à leur confiance en soi.
5. Un climat de classe fondé sur de bonnes relations entre les apprenants et l'enseignant et sur une structure claire et organisée des cours influence positivement le processus d'enseignement/apprentissage. En revanche, un climat de stress et de désordre, de même que de mauvaises relations avec l'enseignant, ont une influence négative.
6. L'emploi des outils d'évaluation favorisés par les apprenants renforce leur motivation pour développer leurs compétences langagières.

En raison de la complexité de notre recherche, nous nous concentrerons dans le présent article sur l'analyse des attitudes des apprenants envers différentes techniques de rétroaction. Nous parlerons également de l'influence que ces techniques exercent, aux yeux des apprenants, sur leur motivation.

3.2. L'outil de recherche

Notre outil de recherche était un questionnaire d'enquête composé de questions ouvertes et fermées. Ce choix résulte d'une réflexion sur les avantages et les inconvénients des méthodes qualitatives et quantitatives. Ces dernières, d'après Wilczyńska et Michońska-Stadnik (2010 : 134, notre traduction),

utilisent d'habitude des descriptions déjà disponibles des phénomènes en question, afin de relever des questions plus spécifiques, telles que la description des corrélations ou d'autres types de relation entre les variables ².

De ce fait, il nous a semblé pertinent d'utiliser des questions fermées pour relever des tendances générales dans les préférences des apprenants envers différentes techniques de rétroaction. Néanmoins, comme le remarque Łobocki (2009 : 63, notre traduction),

² « Badania ilościowe wykorzystują zazwyczaj dostępne już rozpoznanie danych zjawisk, by podjąć kwestie bardziej szczegółowe, takie jak określenie korelacji czy innych typów zależności między danymi czynnikami ».

le domaine de la pédagogie est tellement subtil et intérieurement varié et insaisissable qu'il ne se soumet à aucune recherche quantitative et encore moins à un mesurage strict. Ce dernier non seulement appauvrit (comme il est supposé), mais fausse aussi le phénomène étudié³.

En effet, il serait impossible de vraiment comprendre les liens entre la motivation des apprenants et les techniques de RC sans examiner le raisonnement derrière leurs attitudes, qu'il serait impossible de mesurer de manière quantitative. C'est pourquoi nous avons donné aux personnes interrogées la possibilité de justifier leurs réponses dans des questions ouvertes⁴. L'approche mixte nous a donc permis de mieux comprendre aussi bien les tendances générales dans les préférences des apprenants concernant la rétroaction, que les causes profondes derrière leurs opinions.

3.3. Le groupe cible

L'échantillon participant à notre recherche a été composé de 65 bacheliers de classes bilingues françaises. L'enquête a été menée au cours de l'année scolaire 2018/2019 dans deux lycées à Varsovie.

Nous avons choisi cet échantillon à cause de la maturité relative des lycéens et de la richesse de leurs expériences évaluatives. De plus, il nous semble que les bacheliers sont d'habitude motivés pour améliorer leurs compétences afin de réussir à l'examen final. Il s'ensuit que la rétroaction serait importante pour eux.

Le groupe cible était composé de 40 femmes, 22 hommes et 3 personnes qui ne s'identifient à aucun de ces deux genres. 52,3% des interviewés se préparaient à l'examen au niveau avancé, 15,4% se sont décidés à passer l'examen bilingue, tandis que 4,6% ont choisi le niveau de base. 27,7% des apprenants ne se préparaient pas du tout au baccalauréat de français : bien qu'ils soient en classe bilingue, ils ont choisi une autre langue vivante pour leur examen de baccalauréat.

³ « przedmiot pedagogiki jest tak subtelny oraz wewnętrznie zróżnicowany i nieuchwytny, iż nie poddaje się żadnym badaniom ilościowym, a tym bardziej ścisłemu pomiarowi. Ten nie tylko zubaża - jak przypuszcza się - lecz również wyraźnie zniekształca badane zjawisko ».

⁴ Les réponses des apprenants ont été rédigées en polonais et nous les avons traduites vers le français, tout en gardant la version originale (sans corrections langagières) dans les notes de bas de page.

4. Les résultats de la recherche

4.1 Les techniques d'évaluation préférées des apprenants

La première question de notre enquête a consisté à classer par ordre de préférence les techniques de rétroaction suivantes : la correction des erreurs par l'enseignant, l'indication des erreurs sans les corriger, l'évaluation descriptive, la discussion en classe sur les productions écrites et la discussion individuelle avec l'enseignant sur la production écrite. Les réponses à cette question sont présentées dans le diagramme 1.

La note 5 a été attribuée à la méthode préférée, tandis que la note 1 a été attribuée à la méthode la moins appréciée. Nous avons compté la moyenne suivie de l'écart type pour chacune des méthodes.

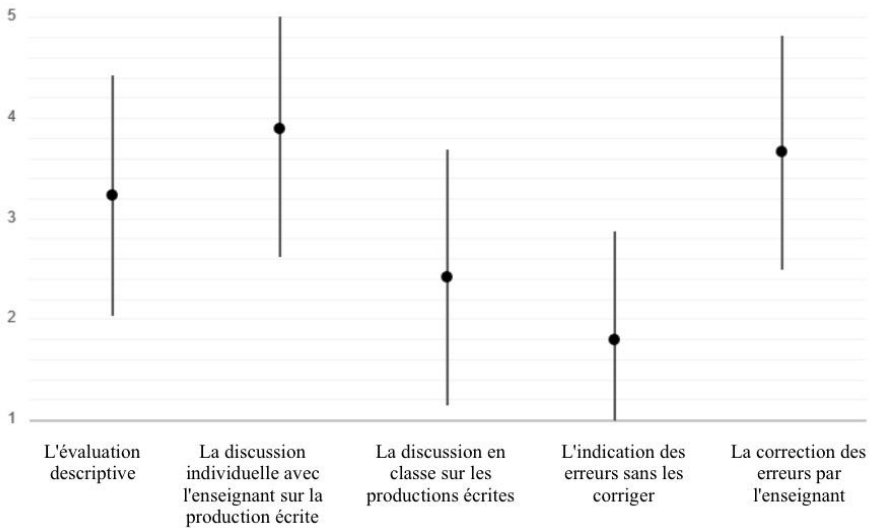


Diagramme 1. Les préférences des apprenants concernant les techniques de rétroaction.

Les écarts types assez élevés (entre 1,06 et 1,26) montrent que les attitudes des apprenants envers différentes techniques de rétroaction sont variées. Par conséquent, pour analyser la perception de différentes techniques de RC, il faut aussi examiner le raisonnement derrière ce classement. Pour le faire, nous avons demandé aux apprenants de justifier leur choix des techniques jugées les plus et les moins efficaces. Leurs réponses nous ont servi pour relever des points forts et faibles de chaque technique, présentés dans la partie suivante.

4.1.1. La correction des erreurs par l'enseignant

La RC directe, c'est-à-dire la correction des erreurs, selon plusieurs apprenants, aide à apprendre de ses fautes :

- *Il est important de corriger les erreurs pour ne pas les reproduire*⁵ (A-13) ;
- *Je sais quelle erreur j'ai commise et je connais la réponse correcte, je ne vais pas faire la même erreur la prochaine fois*⁶ (A-47) ;

Néanmoins, les apprenants remarquent que la RC directe écrite risque de ne pas dissiper tous les doutes sur les erreurs corrigées, et devrait donc être accompagnée d'une possibilité de consultation individuelle :

- *Je vois tout de suite ce que j'ai mal fait ; si je ne comprends pas pourquoi, je peux demander individuellement l'enseignant*⁷ (A-65) ;
- *Je préfère voir mes erreurs et éventuellement consulter individuellement l'enseignant en cas de doutes*⁸ (A-57) ;
- *La correction [devrait être] courte, mais claire ; si quelque chose n'est pas toujours clair, je vais demander à l'enseignant*⁹ (A-5).

Seuls deux apprenants ont jugé la RC écrite directe comme la moins efficace. L'un d'eux explique que le mieux serait de l'aider à retrouver et à corriger les erreurs, au lieu de donner tout de suite les réponses correctes¹⁰ (A-21). En effet, cet apprenant favorise la rétroaction indirecte, ayant pour but d'amener l'apprenant à l'autonomie.

4.1.2. L'indication des erreurs sans les corriger

La RC indirecte, d'après Noiroux et Simmons (2016 : 5), consiste à indiquer la présence et/ou la localisation des erreurs sans procurer à l'apprenant la forme correcte. Cette technique de rétroaction n'a été classée comme étant la meilleure

⁵ Ważne jest poprawianie błędów, żeby ponownie ich nie popełnić.

⁶ Wiem jaki błąd popełniłam i wiem jaka jest poprawna odpowiedź, następnym razem go nie popełnię.

⁷ Od razu widzę, co było złe, jeśli nie rozumiem dlaczego, mogę zapytać nauczyciela indywidualnie.

⁸ Wolę zobaczyć swoje błędy oraz ewentualnie indywidualnie zwrócić się do nauczyciela z wątpliwościami.

⁹ Poprawianie błędów krótkie, ale jasne, a jeśli będzie coś dalej niejasne zapytam nauczyciela.

¹⁰ Najlepiej, gdyby pomógł uczniowi znaleźć i poprawić błędy, zamiast podać mu odpowiedź na tacy.

que par deux personnes interrogées. A-33 justifie ainsi cette préférence : *Je travaille le mieux quand je peux réviser tout de suite les règles qui me posent des problèmes ; si les erreurs ne sont pas corrigées, je peux réfléchir sur la solution correcte et mieux la mémoriser*¹¹. En effet, la correction autonome constitue pour les apprenants une occasion de réfléchir sur les règles de grammaire et sur le choix de lexique, afin de ne pas reproduire les erreurs dans l'avenir.

Malgré cet avantage évident de la RC indirecte, la moitié des apprenants l'ont classé comme la moins efficace. Leurs réponses indiquent que cette attitude est en partie due à une mauvaise compréhension des objectifs de cette technique de rétroaction. De fait, certains apprenants attribuent le manque de réponse correcte donnée à une focalisation sur la notation :

- *Souligner les erreurs sans les expliquer n'a pas de sens. Sauf si c'est juste pour donner une note sans faire comprendre ce qui est mal écrit*¹² (A-5) ;
- *Je ne tiens pas aux notes, je veux connaître la version correcte*¹³(A-39).

Nous pouvons en tirer la conclusion que les bacheliers interrogés sont motivés pour développer leurs compétences par une analyse de leurs erreurs. Malheureusement, ils semblent ne pas comprendre qu'en ne donnant pas la forme correcte, l'enseignant veut les inciter à une réflexion sur les aspects de la langue déjà travaillés. Il s'ensuit qu'un enseignant se servant de la RC indirecte devrait expliciter ses objectifs aux apprenants.

D'autre part, bien que certains apprenants semblent bien identifier l'objectif de cette technique de rétroaction, ils avouent ne pas toujours être capables de corriger les erreurs indiquées :

- *L'indication des erreurs sans les corriger ne donne à l'apprenant aucune possibilité d'apprentissage, puisqu'il n'est pas capable de comprendre ce qu'il a mal fait*¹⁴ (A-19) ;
- *Si j'ai mal appris une fois, cela veut dire que mes supports sont mauvais et sans connaître la bonne réponse, je ne peux pas progresser*¹⁵ (A-26) ;

¹¹ Najlepiej pracuje mi się wtedy, kiedy mogę na bieżąco powtórzyć sprawiające mi problemy zasady; jak błędy nie są poprawione to mogę pomyśleć nad ich prawidłowym rozwiązaniem i lepiej zapamiętać.

¹² Zaznaczenie błędów bez omówienia nie ma trochę sensu. Chyba że po prostu wystawienie oceny bez żadnego zrozumienia, co jest złe.

¹³ Nie zależy mi na samych ocenach, chcę znać poprawną wersję.

¹⁴ Zaznaczenie błędów w pracy bez ich poprawiania nie daje uczniowi żadnej możliwości nauki, ponieważ nie jest on w stanie zrozumieć, co zrobił źle.

¹⁵ Jeśli raz się źle nauczyłem to znaczy, że źródło, które posiadam jest złe i nie znając dobrej odpowiedzi nie mogę się poprawić.

- *Parfois l'enseignant indique comme erreurs des fragments dont j'étais sûre qu'ils étaient corrects, ou des choses que je ne savais pas bien écrire. C'est pourquoi, selon moi, les erreurs devraient être corrigées, et la note justifiée, pour que je sache ce que j'ai mal fait*¹⁶ (A-30).

Certaines personnes remarquent également que le fait de ne pas pouvoir corriger les erreurs suscite de la frustration, ce qui a un effet démotivant :

- *Une simple note avec les erreurs soulignées ne dit rien et décourage*¹⁷ (A-1) ;
- *Le fait d'indiquer les erreurs ne lui montrera pas comment s'améliorer. De plus, la note et des marques rouges sur la production ne peuvent que stresser l'apprenant au lieu de le motiver à s'améliorer*¹⁸ (A-18).

Il résulte de ce qui précède qu'il faut être très attentif aux capacités des apprenants à s'auto-corriger, afin de ne pas les démotiver. Cela ne signifie pas que l'on devrait renoncer à la RC indirecte, mais il semble nécessaire de la combiner avec d'autres techniques de rétroaction, telles que la possibilité de consultation individuelle.

4.1.3. L'évaluation descriptive

L'évaluation descriptive, consistant à écrire un commentaire détaillé à la production, permet à l'enseignant de fournir une rétroaction exhaustive et individualisée à chaque apprenant sans devoir consacrer du temps à la discussion. Cette technique est favorisée dans l'approche formative, puisqu'elle permet de relever des côtés positifs et négatifs de la production, ainsi que de donner des pistes d'amélioration. De plus, l'apprenant peut revenir aux conseils de l'enseignant à tout moment en cas de doute lors de futures rédactions. Ces deux avantages de la rétroaction descriptive sont mentionnés par certains apprenants interviewés.

- *L'évaluation descriptive montre les points forts et faibles de la production*¹⁹ (A-64) ;

¹⁶ Czasem nauczyciel zaznacza jako błędy fragmenty co do których byłam pewna, że są prawidłowe, bądź rzeczy na które nie znalazłam odpowiedzi, dlatego błędy powinny być moim zdaniem poprawiane, a ocena uzasadniana, żebym wiedziała co zrobiłam źle.

¹⁷ Sama ocena liczbowa z podkreślonymi błędami nie mówi nic i zniechęca.

¹⁸ Sam fakt zaznaczenia błędów ucznia nie wskaże mu jak ma się poprawić. Dodatkowo sama ocena i czerwone kreski na pracy tylko ucznia mogą stresować, zamiast zmotywować do poprawy.

¹⁹ Ocena opisowa pokazuje dobre i złe strony pracy.

- *L'évaluation descriptive comprend tout ce qui peut être utile à l'apprenant pour apprendre ; elle indique aussi bien ses erreurs que leur explication et correction*²⁰ (A-18).

Les apprenants apprécient également la diminution du niveau de stress (A-4) et une individualisation ne nécessitant pas de prendre du temps pour les explications pendant le cours (A-27). Néanmoins, d'après certains apprenants, l'évaluation descriptive ne serait pas assez précise :

- *L'évaluation descriptive me semble trop générale et j'ai besoin que l'enseignant m'explique tout*²¹ (A-13) ;
- *Ce type d'évaluation est peu concret*²² (A-49).

Le manque de spécificité perçu par certains apprenants est un problème important : une mauvaise compréhension des remarques de l'enseignant mène à l'incapacité à suivre ses conseils et à s'améliorer. C'est pourquoi il serait bien de prévoir du temps pour les questions des apprenants. D'autre part, les avis des apprenants peuvent relever du fait que, dans le contexte scolaire, les apprenants sont habitués à une notation qui permet sans ambiguïté de constater „la valeur” de la production. Il s'ensuit qu'ils peuvent percevoir le manque de jugement comme un manque de concrétisation des critères. Dans ce cas, il serait souhaitable d'expliquer aux apprenants les objectifs de la rétroaction descriptive.

4.1.4. La discussion en classe sur les productions écrites

La discussion des productions écrites en classe a été choisie comme la meilleure technique de RC par 9,2% des apprenants interviewés. Ils y apprécient la possibilité d'apprendre des erreurs des autres, de comparer les résultats entre pairs et de dissiper tous les doutes sur la correction. Cela est évoqué dans les réponses suivantes :

- *Je pense qu'il est le mieux d'apprendre de ses erreurs et de celles des autres, en classe, pour pouvoir les éviter dans l'avenir*²³ (A-44) ;

²⁰ Ocena opisowa zawiera w sobie wszystko co może być uczniowi potrzebne do nauki; zarówno wskazuje na jego błędy, jak i ich wytłumaczenie oraz poprawienie.

²¹ Ocena opisowa jest wg mnie zbyt ogólna i potrzebuję mieć wszystko wytłumaczone.

²² Jest to dosyć niekonkretny sposób oceny.

²³ Uważam, że najlepiej uczyć się na cudzych i swoich błędach na forum żeby można było uniknąć ich w przyszłości.

- *La discussion en classe permet de repérer ses erreurs et de positionner sa production à l'échelle de la classe*²⁴ (A-17) ;
- *Je pense que les meilleures méthodes sont celles où l'enseignant explique pourquoi quelque chose est une erreur et comment la corriger*²⁵ (A-10) ;
- *Grâce à la discussion des productions en classe, j'apprends comment il fallait écrire*²⁶.

De l'autre côté, près d'un tiers des apprenants indique que la discussion en classe est la technique la moins efficace selon eux. Tout d'abord, ils mentionnent le manque d'individualisation :

- *La discussion des productions en classe peut ne pas concerner toutes mes erreurs individuelles, c'est pourquoi je préfère les consultations individuelles*²⁷ (A-30) ;
- *Je préfère travailler individuellement avec l'enseignant que d'ennuyer toute la classe avec les erreurs populaires*²⁸ (A-59) ;
- *En classe, on parle surtout des erreurs les plus populaires, commises par tous les apprenants qui, souvent, ne me concernent même pas*²⁹ (A-6).

De plus, les apprenants pensent que le temps consacré à la discussion pourrait être consacré à des activités plus importantes :

- *Cela prend du temps en classe et ne concerne pas l'apprenant individuellement*³⁰ (A-22) ;
- *Je déteste perdre le temps précieux en classe à parler des productions. Je préfère voir mes erreurs et éventuellement parler à l'enseignant de mes doutes. Surtout que je n'ai pas besoin de connaître les erreurs des autres*³¹ (A-57).

²⁴ Omówienie na forum pozwala wychwycić swoje błędy i umiejscowić swoją pracę na tle klasy.

²⁵ Uważam, że najlepsze metody to takie, gdy nauczyciel tłumaczy, dlaczego coś jest błędem i jak to poprawić, zamiast po prostu zaznaczać błędy.

²⁶ Dzięki omówieniu prac na forum klasy dowiaduję się jak należało napisać.

²⁷ Omawianie prac na forum klasy może nie dotyczyć niektórych moich indywidualnych błędów, dlatego wolę indywidualne konsultacje.

²⁸ Wolę indywidualną pracę z nauczycielem niż zanudzanie całej klasy popularnymi błędami.

²⁹ Na forum klasy najczęściej omawiane są tylko najpopularniejsze błędy popełnione przez wszystkich uczniów, które często mnie nawet nie dotyczą.

³⁰ Zajmuje czas na lekcji i nie odnosi się indywidualnie do ucznia.

³¹ Nienawidzę tracenia cennego czasu na lekcji na omawianie prac. Wolę zobaczyć swoje błędy oraz ewentualnie indywidualnie zwrócić się do nauczyciela z wątpliwościami. Szczególnie, iż nie zależy mi na poznaniu błędów innych.

Les problèmes de concentration lors de la discussion en classe présentent aussi un obstacle pour certains apprenants :

- *Quand les productions sont discutées en classe, personne n'écoute et ne se concentre sur les erreurs*³² (A-51) ;
- *Beaucoup d'élèves ont des problèmes de concentration en groupe, surtout quand il y a du bruit pendant le cours*³³ (A-4).

Il en résulte qu'un enseignant se servant de la discussion en classe devrait essayer de l'organiser de sorte que les apprenants y participent de manière active et de les engager dans la correction. Néanmoins, le problème le plus important sont les émotions négatives et le stress causé par la discussion sur les erreurs devant le groupe. Cela est indiqué dans les réponses suivantes :

- *Je n'aime pas la discussion sur les erreurs en classe, même anonyme, bien que je sache qu'elle est utile pour tout le monde*³⁴ (A-12) ;
- *Je ne me sens pas à l'aise si l'enseignant lit les erreurs à haute voix devant toute la classe*³⁵ (A-35) ;
- *Ce n'est pas confortable quand l'enseignant reproche des fautes devant les autres élèves, surtout s'il parle des personnes concrètes*³⁶ (A-43) ;
- *Il y a des personnes qui n'aiment pas qu'on discute de leurs copies devant les autres*³⁷ (A-55) ;
- *La discussion en classe sur les fautes est gênante et problématique pour l'apprenant*³⁸ (A-56).

Il est important de noter que l'anonymat n'élimine pas le stress chez tous les apprenants. Il faudrait donc rester attentif à l'ambiance en classe et aux relations entre les apprenants, afin de ne pas les déstabiliser lors de la rétroaction.

³² Kiedy praca jest omawiana na forum klasy nikt nie słucha i nie skupia się na swoich błędach.

³³ Dużo uczniów ma problem ze skupieniem w dużej grupie, tym bardziej kiedy na lekcji jest głośno.

³⁴ Nie odpowiada mi omawianie błędów przed klasą, nawet anonimowo, mimo że wiem, że to jest pożyteczne dla wszystkich.

³⁵ Czuję się z tym niekomfortowo jeśli nauczyciel odczytuje błędy na forum klasy.

³⁶ Niekomfortowe jest wytykanie błędów przy innych uczniach, szczególnie jeśli nauczyciel mówi o konkretnych osobach.

³⁷ Nie każdy lubi gdy omawia się jego prace przy innych.

³⁸ Omawianie błędów na forum jest żenujące i kłopotliwe dla ucznia.

4.1.5. La discussion individuelle avec l'enseignant sur la production écrite

La discussion individuelle constitue la technique de RC préférée de presque la moitié des apprenants. Tout d'abord, elle permet de recevoir des conseils individualisés :

- *J'aime savoir ce que l'enseignant n'a pas aimé dans ma production et quelles corrections je pourrais faire*³⁹ (A-48) ;
- *L'enseignant indique mes erreurs, les corrige, donne des conseils, dit ce que je devrais mieux faire la prochaine fois*⁴⁰ (A-32) ;
- *[La discussion individuelle] permet une rétroaction corrective personnalisée*⁴¹ (A-61).

La discussion individuelle s'avère également moins stressante pour les apprenants :

- *Lors d'une discussion individuelle avec l'enseignant je me sens moins stressée*⁴² (A-32) ;
- *[La discussion des résultats] serait plus confortable individuellement avec l'enseignant que devant la classe*⁴³ (A-48) ;
- *Ça peut être parfois dangereux pour l'apprenant, mais plus confortable que reprocher les erreurs devant les camarades*⁴⁴ (A-43).

La réponse de A-43, évoquant la „dangerosité” montre qu'une conversation face à face avec l'enseignant est aussi susceptible d'éveiller de l'anxiété chez l'apprenant. Il serait donc souhaitable d'essayer d'établir des rapports de confiance avec les apprenants, afin de diminuer le stress pendant la rétroaction individuelle.

4.2. L'impact de la rétroaction corrective sur la motivation

Dans les questions 4 et 5 du questionnaire d'enquête, nous avons demandé aux apprenants de répondre à la question : « Est-ce que le fait de recevoir un commentaire détaillé de la part de l'enseignant te motive à apprendre ? » et

³⁹ *Lubię wiedzieć co nauczycielowi nie podobało się w pracy, jakie poprawki mógłbym zrobić.*

⁴⁰ *Nauczyciel wskazuje na moje błędy, poprawia je, doradza, mówi, co następnym razem należałoby zrobić lepiej.*

⁴¹ *Pozwala na spersonalizowaną informację zwrotną.*

⁴² *W przypadku indywidualnego omówienia pracy z nauczycielem czuję się mniej zestresowana.*

⁴³ *Bardziej komfortowe byłoby to osobiście z nauczycielem, niż na forum klasy.*

⁴⁴ *To może być czasem niebezpieczne dla ucznia, ale bardziej komfortowe niż wyominanie błędów przy kolegach.*

de justifier leur avis. 79% des apprenants ont choisi la réponse « oui » ou « plutôt oui », contre 11% ayant répondu « non » ou « plutôt non ». 11% des apprenants ont choisi l'option « je ne sais pas ».

Quant aux justifications de leurs attitudes, la plupart des apprenants évoquent la possibilité de bien comprendre leurs erreurs, ce qui les aide à améliorer leurs compétences :

- *J'aime corriger mes productions par rapport à celles du passé et éviter de commettre les mêmes erreurs plusieurs fois. Un commentaire exhaustif à ma production me le permet, c'est pourquoi il est motivant*⁴⁵ (A-6) ;
- *Je sais exactement quelles erreurs j'ai commises et je peux essayer de les éviter à l'avenir*⁴⁶ (A-12) ;
- *Grâce à cela, nous pouvons éviter ces erreurs dans l'avenir et développer nos compétences*⁴⁷ (A-9).

Certains apprenants mentionnent également dans leurs réponses le fait de recevoir une rétroaction positive :

- *Je sais ce que j'ai bien fait, ce que j'ai déjà appris, ce que je ne maîtrise pas encore et ce que je peux perfectionner*⁴⁸ (A-21) ;
- *Je sais ce que je fais bien et ce que je dois améliorer*⁴⁹ (A-55).

En effet, le fait de ne recevoir que des informations négatives peut, selon plusieurs apprenants, avoir des effets nocifs pour la motivation :

- *Si je recevais une bonne note, ça serait motivant. Si l'enseignant m'évaluait toujours pour la même note ou avec des notes basses, je manquerais de motivation*⁵⁰ (A-4) ;
- *S'il est négatif, il me démotive. [Le commentaire] positif est motivant*⁵¹ (A-17).

⁴⁵ Lubię poprawiać swoje prace względem tych w przeszłości i unikać popełniania tych samych błędów kilka razy pod rząd. Umożliwia mi to szczegółowy komentarz do mojej pracy, dlatego jest motywujący.

⁴⁶ Wiem dokładnie jakie błędy popełniłem i mogę starać się unikać ich w przyszłości.

⁴⁷ Dzięki temu możemy uniknąć tych błędów w przyszłości i się rozwijać.

⁴⁸ Wiem wtedy co mi poszło, co już opanowałam, czego jeszcze nie umiem i co mogę udoskonalić.

⁴⁹ Wiem co mi wychodzi dobrze, a co muszę poprawić.

⁵⁰ Jeśli dostałabym dobrą ocenę byłoby to bardzo motywujące. Jeśli nauczyciel oceniałby mnie cały czas tak samo bądź niskimi ocenami miałabym brak motywacji.

⁵¹ Gdy jest negatywny - demotyduje mnie. Pozytywny zaś motywuje.

D'ailleurs, certaines personnes sont motivées par le fait de voir l'engagement du professeur dans le processus d'enseignement/apprentissage :

- [Lors d'une rétroaction corrective exhaustive] *je sens que l'enseignant est engagé et qu'il tient vraiment à m'apprendre quelque chose. Cela me motive donc à travailler*⁵² (A-3) ;
- *Je sens que quelqu'un me consacre son temps et qu'il est vraiment engagé dans mon développement. Je ne suis pas juste une autre production ennuyeuse écrite par un numéro dans le registre*⁵³ (A-15).

Il résulte de ce qui précède qu'au moins certains apprenants ont besoin de se sentir importants et uniques aux yeux de l'enseignant, ils apprécient ses efforts et ressentent la volonté de s'engager autant que lui.

En définitive, les apprenants perçoivent la RC détaillée comme motivante. Tout de même, l'enseignant ne devrait pas oublier d'inclure dans son commentaire des remarques positives sur la production.

5. Conclusion

Les résultats de la recherche confirment l'hypothèse que les apprenants préfèrent les techniques de RC qui leur indiquent une piste d'amélioration de leurs compétences sans porter atteinte à leur confiance en soi. De ce fait, le feedback conforme aux principes de l'évaluation formative leur semble plus valable et plus efficace que l'attribution d'une simple note.

Il faut également noter que les objectifs de certaines pratiques semblent être mal compris par les apprenants. Tel est le cas de la rétroaction indirecte, souvent perçue comme inutile. Il en résulte que les enseignants devraient informer leurs apprenants des objectifs de la rétroaction.

De plus, les réponses montrent que l'emploi des outils préférés des apprenants renforce leur motivation perçue pour développer leurs compétences langagières. Les apprenants indiquent qu'une rétroaction détaillée et individualisée les motive à travailler sur l'amélioration de leurs productions écrites. Par ailleurs, les techniques moins appréciées, telles que la discussion en classe ou la RC indirecte, risquent d'avoir un impact négatif sur leur motivation.

Il s'ensuit que les enseignants voulant influencer la motivation de leurs apprenants devraient, à travers la rétroaction, leur donner des conseils individuels

⁵² Mam wtedy poczucie, że nauczyciel angażuje się i naprawdę zależy mu na tym aby mnie czegoś nauczyć. W związku z tym mnie też motywuje to do pracy.

⁵³ Czuję że ktoś poświęca mi swój czas i naprawdę angażuje się w mój rozwój. Nie jestem kolejną nudną pracą zrobioną przez numer w dzienniku.

qui les guideraient dans le travail sur l'amélioration de leurs compétences langagières. Certes, fournir une rétroaction individualisée à chaque apprenant est une tâche qui demande beaucoup de temps et d'effort de la part de l'enseignant. Néanmoins, il nous semble que l'impact positif de ce type de rétroaction sur la motivation, étant moteur de tout apprentissage, est une raison suffisante pour l'incorporer aux pratiques de classe.

BIBLIOGRAPHIE

- Allal L. (1991), *Vers une pratique de l'évaluation formative*. Bruxelles : De Boeck.
- De Vecchi G. (2014), *Évaluer sans dévaluer*. Paris : Hachette.
- Grangeat M. (2014), *Connaître les principes de l'évaluation formative*. Online : <http://webcom.upmf-grenoble.fr/sciedu/evacodice> [consulté 10.12.2019].
- Guillemette F. (2004), *Enseignement stratégique et autonomisation*, (in:) Presseau A. (dir.), *Intégrer l'enseignement stratégique dans sa classe*. Montréal : La Chenelière, 141-162.
- Łobocki M. (2009), *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Niemierko, B. (1997), *Między oceną szkolną a dydaktyką : bliżej dydaktyki*. Warszawa : WSiP.
- Noiroux K., Simons G. (2016), *La correction de l'expression écrite en langue étrangère et son exploitation pédagogique*. « Recherches en didactique des langues et des cultures » 13 (3). Online : <http://journals.openedition.org/rdlc/1302> [consulté 18.12.2019].
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A. (2010), *Metodologia badań glottodydaktycznych*. Kraków : Avalon.

Received: 31.12.2019

Revised: 06.04.2020