

L'emploi de *Screencastify* pour fournir un feedback audio-visuel et collaboratif aux débutants en FLE sur la production écrite et orale.

Coursework Masters with Minor Dissertation in TFFL (Teaching French as a Foreign Language)

SLL5000W Mémoire de recherche

Nom de l'étudiant : Kerry Lee Nieuwoudt

Numéro d'étudiant : wrgker003

Directrice de recherche : Karin Schmid

Université du Cap

École de Langues et de Littératures

Section de français

COMPULSORY DECLARATION

This work has not been previously submitted in whole, or in part, for the award of any degree. It is my own work. Each significant contribution to, and quotation in, this dissertation from the work, or works, of other people has been attributed, and has been cited and referenced.

Date: 8/12/2020

Signature:

Signed by candidate

The copyright of this thesis vests in the author. No quotation from it or information derived from it is to be published without full acknowledgement of the source. The thesis is to be used for private study or non-commercial research purposes only.

Published by the University of Cape Town (UCT) in terms of the non-exclusive license granted to UCT by the author.



SLL5000W

Mémoire de recherche

Nom et prénom	Nieuwoudt, Kerry Lee
Numéro d'étudiante	WRGKER003
Département	École de Langues et de Littératures Section de français
Email	kerry.lee.wright20@gmail.com
Date	Le 30 novembre 2020
Responsable du cours	Karin Schmid

DECLARATION

- 1. I know that plagiarism is wrong. Plagiarism is to use another's work and to pretend that it is one's own.**
- 2. I have used the Harvard System for citation and referencing. Each significant contribution to, and quotation in, the report from the work, or works, of other people has been attributed, and has been cited and referenced.**
- 3. This report is my own work.**
- 4. I have not allowed, and will not allow, anyone to copy my work with the intention of passing it off as his or her own work.**

Signature

Abstract

With the aim of improving the provision of online feedback on written and oral formative tasks within the field of Foreign Language French, the effectivity of screencasts to create audio-visual feedback is investigated throughout this study. Learning practitioners are looking to enhance ICT tools for the development of online learning programmes in response to changes in our learning environment caused by the COVID-19 pandemic. Although much research has been focussed on remote teaching techniques, this study aims to focus on the provision of useful audio-visual feedback in the form of screencasts.

The first-year students learning French at the University of Cape Town were selected as participants for this study. Two activities, one written and one oral activity, were created using the university's learning platform namely *Vula*. The students completed and submitted these tasks using the upload and recording tools available to them on *Vula*. Audio-visual feedback was then created and provided to each student for their tasks. The audio-visual feedback was sent in the form of screencasts which were created using *Screencastify*, available for free download as a Google Chrome extension. These screencasts were embedded in the assignments and digitally returned to the students via *Vula*. Students then completed a subsequent questionnaire, using Google Documents, encouraging them to share their perceptions of the audio-visual feedback in terms of its effectivity, ability to make them notice their mistakes and the pause and rewind functions. The aim was to draw a comparison between the written and oral feedback traditionally provided in the classroom and the audio-visual feedback in the form of screencasts, as well as to determine if audio-visual feedback is able to put learners at ease.

The results of this research indicated that communicating and making mistakes caused students to experience anxiety. Secondly, traditional written feedback can be effective, but oral feedback in the classroom is often provided too quickly for many students to pay attention or to take notes. Furthermore, students showed a preference towards receiving correction from their teacher rather than from their peers. The audio-visual feedback in the form of screencasts proved to be useful to most of the students some of whom indicated that it was a more memorable and interactive. Some students felt more at ease when receiving the audio-visual feedback because it was sent to them on their personal devices and other students found the pause and rewind functions useful for practicing their pronunciation or for revision. *Screencastify* or similar tools can therefore be considered useful for the provision of audio-visual feedback as part of an online learning programme.

Résumé

En vue d'améliorer la mise à disposition du feedback en ligne sur les activités écrites et orales, dans le domaine du français langue étrangère, notre étude cherche à examiner l'efficacité des « *screencasts* » pour créer du feedback audio-visuel. En considérant notre environnement en mutation à cause de la pandémie COVID-19, des pédagogues cherchent à améliorer les outils TICE pour développer la formation en ligne. Bien que la recherche se soit surtout concentrée sur les pratiques d'apprentissage à distance, notre recherche est consacrée à la mise à disposition d'un feedback audio-visuel utile sous forme de « *screencasts* ».

Les étudiants en première année du FLE à l'université du Cap ont été sélectionnés comme participants à cette étude. Deux activités, une production écrite et une production orale, ont été conçues par le biais de la plateforme de l'université à savoir *Vula*. Les étudiants ont réalisé et soumis lesdites activités en utilisant des outils d'enregistrement et de téléchargement disponibles sur *Vula*. Ensuite, le feedback audio-visuel a été créé et fourni à chaque étudiant sous forme de « *screencasts* » qui ont été créés avec *Screencastify*, une extension gratuite disponible pour le navigateur *Google Chrome*. Le feedback, sous forme de « *screencasts* », a été intégré dans les devoirs et renvoyé aux étudiants de manière numérique sur *Vula*. Ensuite, chaque étudiant a rempli un questionnaire en utilisant *Google Documents* qui les a encouragés à partager leurs perceptions du feedback audio-visuel en fonction de son efficacité, sa capacité de les sensibiliser à leurs erreurs et l'utilité des fonctions pause et rebobiner. Il s'agissait de comparer le feedback traditionnel au feedback audio-visuel sous forme de « *screencasts* » dans le but de déterminer si ce dernier permet de mettre les étudiants à l'aise.

Les résultats de cette recherche ont démontré que les étudiants éprouvent de l'anxiété à l'idée de communiquer et de commettre des erreurs. Il s'est avéré que le feedback traditionnel écrit peut être efficace mais que le feedback oral en classe est souvent fourni trop rapidement ne permettant pas aux étudiants d'être attentifs ni de noter les corrections. D'ailleurs, les étudiants ont indiqué une préférence au feedback venant de leur enseignant, par rapport à leurs camarades. Le feedback audio-visuel sous forme de « *screencasts* » s'est avéré utile pour la plupart des étudiants dont certains ont indiqué que c'est plus mémorable et interactive. Certains des étudiants se sentaient plus à l'aise du fait de recevoir du feedback audio-visuel sur leurs appareils personnels et d'autres ont trouvé les fonctions pause et rebobiner utile pour pratiquer leur prononciation et pour la révision. Les outils tels que *Screencastify* peuvent, par conséquent, être considérés comme utiles pour la mise à disposition du feedback audio-visuel dans le cadre d'une formation en ligne.

Table des Matières

1. Partie A - Le cadre contextuel.....	5
1.1 L'introduction.....	5
1.2 Le contexte et la problématique de l'étude	6
1.3 Les questions de recherche.....	8
2. Partie B – Le cadre théorique	9
2.1 La langue - outil de communication et d'interaction	9
2.2 Le rôle de feedback dans l'apprentissage d'une langue étrangère	11
2.3 Le FCE (feedback correctif écrit) traditionnel.....	13
2.4 Le FCO (feedback correctif oral)	15
2.5 Le feedback audio-visuel par le biais des TICE	17
2.6 Le feedback audio-visuel par le biais de « screencasting ».....	23
2.7 L'outil <i>Screencastify</i>	25
3. Partie C - Le cadre pratique	27
3.1 La conceptualisation de la recherche et la méthodologie	27
3.2 La présentation et l'analyse des résultats.....	29
4. Partie D – Les conclusions et les recommandations.....	63
La médiagraphie	72
Les annexes.....	78
Annexe 1 : Capture d'écran de Vula : Consignes des activités de production écrite et orale	78-79
Annexe 2 : Questionnaire	80-85
Annexe 3 : Les réponses à la question 25 du questionnaire.....	86-87
Annexe 4 : Les réponses à la question 26 du questionnaire.....	88
Annexe 5 : Les réponses à la question 27 du questionnaire.....	89-90

1. Partie A - Le cadre contextuel

1.1 Introduction

La culture d'apprentissage est en évolution rapide. Un récent sondage mené par l'UNESCO (2020) indique que les institutions d'enseignement du monde entier déploient des efforts pour fournir de plus en plus de formations à distance dans le but de limiter les effets néfastes des fréquentes fermetures des écoles provoquées par la COVID-19. Bien que beaucoup de formations à distance existaient avant la pandémie, le défi aujourd'hui consiste à renforcer ces formations et à les développer sur une plus grande échelle en s'efforçant de créer des formations adaptées et pertinentes.

Cette étude se penchera spécifiquement sur le feedback sur les productions des étudiants qui est fourni au cours de la formation de français langue étrangère (FLE) à distance par l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TICE). La mise à disposition du feedback est nécessaire pour sensibiliser les étudiants à leurs erreurs en les aidant à les modifier dans leur interlangue et pour développer leurs stratégies d'apprentissage en leur fournissant des outils pour s'autocorriger.

Les enseignants de nos jours disposent de plusieurs outils pour fournir du feedback sur les activités formatives effectuées à distance. La technique de « *screencasting* », qui implique la capture vidéo d'un écran accompagnée des commentaires audio de l'enseignant, est souvent utilisée pour la conception des vidéos didactiques ou pour expliquer, étape par étape, l'utilisation d'une plateforme ou un outil numérique aux étudiants. Cependant, les « *screencasts* » permettent aussi de créer un feedback audio-visuel en offrant des fonctionnalités comme la fonction pause, rembobiner et surligner.

Cette recherche vise à comparer le feedback audio-visuel par le biais de « *screencasting* » au feedback traditionnel fourni dans le contexte de la classe. Le but sera d'analyser l'utilité du feedback audio-visuel par rapport au feedback traditionnel et d'obtenir les perspectives globales des étudiants envers le feedback audio-visuel qu'ils recevront à distance. L'objectif sera également de savoir si le feedback audio-visuel permettra de réduire le niveau d'anxiété langagière souvent éprouvée par les étudiants lorsqu'ils sont confrontés à la communication en français à l'oral en développant leur prononciation et en les mettant plus à l'aise à travers le feedback qu'ils reçoivent sur leurs appareils personnels et non en présence de la classe.

1.2 Le contexte et la problématique de l'étude

Dans le but d'assurer la continuité pédagogique pendant la pandémie de la COVID-19, il convient maintenant de s'orienter vers un enseignement hybride (l'enseignement offert en présentiel et à distance) pour adapter aux besoins des étudiants dans un environnement en mutation. Un des défis liés à la formation en ligne, est la mise à disposition du feedback à la fois efficace et attrayant aux étudiants. Dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères, spécifiquement l'enseignement du FLE, le feedback joue un rôle primordial dans le processus d'acquisition de la langue étrangère et le développement des compétences écrites et orales.

D'autre part, le feedback traditionnellement offert en classe peut souvent être restrictif. En ce qui concerne le feedback écrit traditionnel fourni sur la copie de l'étudiant, celui-ci est souvent restrictif pour les raisons suivantes : Premièrement, le feedback est limité à la compréhension chez l'étudiant des commentaires écrits par l'enseignant. Si l'étudiant n'a pas compris un commentaire il n'aura pas la possibilité de poser des questions ou de demander des clarifications. Ainsi, le commentaire ou le feedback ne serait pas efficace. Deuxièmement, comme c'est souvent le cas, les étudiants sont axés sur les résultats en se concentrant seulement sur leurs notes, ce qui les amène à sauter à travers le feedback fourni. Troisièmement, l'enseignant ne dispose pas toujours d'assez de temps pour fournir un feedback détaillé ni l'espace sur la copie de l'étudiant pour commenter toutes les erreurs. Enfin, le feedback fourni dans ce contexte est largement « négatif » et manque parfois l'élément d'éloge nécessaire pour renforcer la motivation de l'étudiant à approfondir ces compétences écrites. Il en résulte que les enseignants consacrent beaucoup de leur temps sur un feedback qui ne parvient pas à sensibiliser les étudiants à toutes leurs erreurs, ce qui rend le feedback inefficace. Les étudiants perdent également confiance dans leurs compétences écrites quand ils ne comprennent pas les commentaires et quand ils reçoivent principalement un feedback négatif. Un étudiant est seulement en mesure de développer son niveau de confiance en langue lorsqu'il est fourni d'outils pour assumer la responsabilité de son propre apprentissage selon Martin & Valdivia (2017 :3). En fin de compte, il est impératif que de nouveaux moyens de fournir le feedback écrit soient explorés dans le cadre de l'enseignement du FLE.

Par rapport au feedback oral, ceci peut donner lieu à l'anxiété en classe (de conversation), ce qui freine l'acquisition de la langue. Le feedback, surtout sous forme de reformulations, fourni en contexte de classe, est souvent ambigu et passe inaperçu par l'étudiant. Dans le cas où l'étudiant ne comprend pas ou ne remarque pas ses erreurs, il risque de devenir confus sans savoir comment s'autocorriger. Ceci mène à l'insécurité dans sa parole. D'ailleurs, le feedback

oral est souvent fourni trop rapidement en classe à cause de la limite de temps. Les étudiants peuvent facilement oublier un feedback oral s'ils ne disposent pas du temps de noter le commentaire ou de l'écrire phonétiquement en classe. Parler une langue étrangère peut provoquer de l'anxiété chez n'importe quel étudiant et le feedback correctif oral a comme but de renforcer la confiance de l'étudiant. Cependant, dans le cas où un feedback oral est ambigu et donné trop rapidement l'étudiant qui le reçoit ne sait pas comment se corriger ce qui rend le feedback inutile et inefficace. Le seul effet d'un tel feedback oral sera d'augmenter le niveau d'anxiété éprouvé par l'étudiant. Ainsi, il convient de trouver des moyens de fournir un feedback oral qui réduit le niveau d'anxiété chez les étudiants et qui peut être offert d'une façon moins contraignante.

La présente étude se penche sur l'utilité d'un feedback audio-visuel par le biais de l'outil *Screencastify*. Cet outil permet de créer, modifier et distribuer un feedback en vidéo sous forme de « *screencasts* ». Ce logiciel sélectionné pour concevoir les « *screencasts* » dispose des fonctionnalités comme la capture vidéo de l'écran, l'enregistrement de la voix ainsi que l'usage de la webcam. Le feedback sous forme de vidéo propose une manière de fournir du feedback à distance qui est motivant et personnalisé permettant aussi de mettre les étudiants plus à l'aise par rapport au feedback fourni en classe. En premier lieu, le feedback est partagé et reçu dans un contexte familial et social bien connu par les étudiants. Ces derniers sont également en mesure d'arrêter la vidéo ou de la réécouter à leur propre rythme pour mieux comprendre le feedback. Un enseignant est aussi en mesure de fournir des commentaires explicatives et détaillés dans une vidéo personnalisée pour chaque étudiant. Le fait de voir le visage de l'enseignant et ses réactions envers sa production (écrite et orale) lui permettra de tester ces compétences sur un locuteur, ce qui lui donnera plus de confiance en français. Quand l'étudiant reçoit assez d'information sur ses erreurs et par conséquent les comprend mieux, il est en mesure de prendre un rôle actif dans son apprentissage en s'appliquant sur la correction de ces erreurs.

Mettre des étudiants au centre de leur apprentissage en leur encourageant à prendre un rôle actif permet de développer leurs stratégies de communication considérant que la communication englobe à la fois le partage de l'information et la participation à l'action (Bajorek et Gawroński, 2018 :2). L'opportunité pour l'enseignant et l'étudiant de résoudre les problèmes ou de corriger les erreurs ensemble favorise un espace collaboratif et social. La langue, étant un produit social indissociable du contexte dans laquelle elle est produite est au centre de ce travail coopératif. Les étudiants se servent des outils TIC dans leurs vies

quotidiennes ce qui rend cette mode de communication entre l'enseignant et les étudiants familier et plus authentique.

Dans la perspective de la classe de langue en constante évolution, surtout pendant cette période d'incertitude de la COVID-19 qui entraîne une réinvention de la culture d'apprentissage, il nous importe de mettre à profit les outils TICE afin d'améliorer et développer l'apprentissage en ligne y compris la mise à disposition du feedback.

1.3 Questions de recherche

- L'outil *Screencastify*, permet-il à l'enseignant de fournir un feedback audio-visuel qui est remarquable et utile aux apprenants en FLE ?
- *Screencastify* offre-t-il des fonctionnalités utiles pour que l'enseignant puisse sensibiliser les étudiants à leurs erreurs en fournissant un feedback audio-visuel qui est à la fois explicite, détaillé et mémorable ?
- Le feedback fourni par le biais de *Screencastify*, permet-il de réduire le niveau d'anxiété chez les étudiants, en comparant avec le feedback traditionnel ?

2. Partie B - Le cadre théorique

Dans ce cadre théorique nous commencerons par tracer les grandes lignes des courants méthodologiques majeurs dans l'histoire du FLE et, par la suite, nous nous focaliserons sur le rôle du feedback dans l'enseignement de la langue étrangère. Ensuite, nous examinerons le feedback écrit et oral traditionnel fourni en classe et ce qu'il englobe. Après avoir souligné les limitations du feedback traditionnel, nous présenterons le feedback audio-visuel sous forme de « *screencasts* » par le biais de l'outil *Screencastify*.

2.1 La langue - outil de communication et de l'interaction.

Une langue est définie dans l'*Encyclopédie Larousse* en ligne comme un « système de signes vocaux, éventuellement graphiques, propre à une communauté d'individus, qui l'utilisent pour s'exprimer et communiquer entre eux » Le mot communication, comme souligné par Bajorek et Gawroński (2018 :2) provient du mot latin « *communicare* », qui désigne aussi bien le partage de l'information et la participation en commune aux actions.

Il est primordial de fournir aux étudiants d'une langue étrangère l'occasion de produire (*output*) ce qu'ils acquièrent en classe (*input*). C'est grâce aux activités de production, écrites et orales, qu'un étudiant est en mesure de pratiquer et de perfectionner ses compétences en langue étrangère. Swain, (2000 :100) souligne l'importance, dans le contexte de l'apprentissage d'une langue seconde, de pratiquer des compétences linguistiques déjà existantes ce qui permet aussi d'obtenir des nouvelles connaissances linguistiques. La production encourage l'action de formuler des hypothèses sur des nouvelles formes grammaticales et en conséquence d'analyser et de vérifier ses hypothèses (Muranoi, 2007 :52).

Or, selon la théorie de « *Comprehensible Output* » ou de la production compréhensible proposée par Krashen (1998 :7), il n'y a aucune preuve directe permettant d'indiquer que la production seule aboutit à l'acquisition d'une langue. De nombreux chercheurs associent également les activités de production avec les « exercices structuraux » et les méthodes behavioristes stimulus-réponse-renforcement privilégiées pendant les années 1940 et 1970 à la base de la méthode audio-orale, dont l'objectif était de faire acquérir aux militaires dans l'armée des langues étrangères des différents champs de bataille de la Deuxième Guerre Mondiale (Cuq & Gruca, 2005 :258). Cette démarche, tout en étant efficace en termes de temps, est largement critiquée à cause de son centration sur « la forme au détriment du sens » (Cuq & Gruca, Ibid. :260).

La méthode audio-orale a été précédée des méthodes suivantes : d'abord, la méthode « grammaire-traduction » qui a été privilégiée au XVIIIe à XIXe siècle en France. Cette méthode avait comme but d'enseigner « le bon usage » de la langue à partir des textes littéraires en développant chez les étudiants des capacités de raisonnement et en se concentrant principalement sur les aspects grammaticaux de la langue. Cette méthode a été critiquée du fait qu'elle ne développe pas la compétence de communication (le Roux et al., 2019 :11-12). Ensuite, pendant le XIXe siècle, la méthode directe a été privilégiée. Cette méthode met l'accent sur la participation de l'étudiant dans son propre apprentissage et l'interaction entre les apprenants en classe. Or, la méthode directe a été critiquée du fait de se concentrer sur le développement de la capacité de description plutôt que la compétence « communicative » (Ibid., 14).

La méthode audio-orale accordait la priorité à la communication à l'oral mais est critiquée du fait de prôner la répétition des structures de base à travers l'imitation. Plus tard, au cours des années 1950, la méthode SGAV a offert une centration sur la communication à l'oral en incorporant l'image et le son dans l'apprentissage permettant d'ajouter plus de contextualisation en classe (Ibid., 19).

Avec l'arrivée de l'approche communicative pendant les années quatre-vingt, l'étudiant se trouve au centre de l'apprentissage c'est-à-dire que chaque leçon est construite en fonction des besoins de l'apprenant et en termes d'actes de parole qui consiste en un ensemble d'énoncés possibles que l'apprenant pourrait rencontrer dans les situations communicatives. Pour la première fois, l'apprenant est encouragé à assumer la responsabilité de son propre apprentissage parce qu'il prend des risques, il profite des occasions d'améliorer et il s'auto-évalue en révisant ses erreurs. Cette approche a pour but principal d'apprendre à l'étudiant à communiquer en langue étrangère en privilégiant les activités langagières (Cuq & Gruca, Ibid. : 264) et de simulation « comme s'il était un usager en société » (Puren, 2014 :37). Bien que la méthode audio-orale accordait l'importance à la répétition des modèles, la mémorisation et l'imitation, l'approche communicative encourage l'interaction et l'échange.

Cependant, c'était avec l'apparition de la perspective actionnelle que l'accent est mis sur la tâche « dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (Ibid.). La perspective actionnelle privilège d'« agir avec l'autre » plutôt que d'« agir sur l'autre » comme favorisé par l'approche communicative. Le sens se trouve au sein des tâches authentiques impliquant une action sociale et collaborative. Le rôle de l'étudiant

devient plus actif du fait d'être centré sur l'action permettant au processus d'apprentissage d'être plus signifiants.

2.2 Le rôle du feedback dans l'apprentissage d'une langue étrangère

L'apprentissage actif de la langue étrangère implique la réalisation des activités de production aussi authentiques et collaboratives que possibles. L'occasion de produire et de pratiquer les compétences tant écrites qu'orales dans des situations authentiques et réelles permet, selon l'hypothèse de l'attention (*Noticing Hypothesis*) proposée par Schmidt (2010 :722) de passer à la phase suivante de l'apprentissage de « *noticing* ». L'étudiant est, ainsi, en mesure de remarquer ses erreurs en comparant sa production avec un modèle fourni dans la langue cible. Selon son hypothèse de l'attention, pour que l'apprentissage soit efficace, il est nécessaire pour les apprenants de prêter attention aux éléments proposés en classe. Ce qui se produit au sein de ce que Schmidt appelle « *attentional space* » (2010 :731) ou l'espace attentionnel détermine pour la plupart « le cours du développement, y compris le développement de la connaissance [...] et le développement de la fluidité ¹».

Noiroux et Simons (2016 : 5) adhèrent à la théorie de Schmidt en insistant sur l'importance de l'attention dans l'apprentissage d'une langue étrangère. L'étudiant doit prêter attention à certains aspects (erreurs) qui constituent la langue pour les intégrer à son interlangue. L'interlangue est définie par Besse et Porquier (191 : 216) comme « un système autre que celui de la langue cible mais qui, à quelque stade d'apprentissage qu'on l'appréhende, en comporte certaines composantes ». Il sert comme outil pour qualifier « les systèmes intermédiaires par lesquels passe l'apprenant en langue étrangère ». L'interlangue d'un étudiant en langue étrangère offre un aperçu de la grammaire « sous -jacent » à sa performance pendant sa production selon Py (cité par Galligani 2003 :144). Selinker était l'un des premiers chercheurs à publier des travaux au sujet de l'interlangue. Il distingue quatre caractéristiques clés de l'interlangue de l'apprenant en langue étrangère, dont les trois suivantes sont pertinentes dans la présente étude. D'abord, il souligne la stabilité de l'interlangue (Selinker, 1975 :141) en faisant référence à la reproduction temporelle de certaines erreurs et d'autres « formes de surface » dans les systèmes linguistiques de l'apprenant. En second lieu, il propose une compréhension mutuelle ou « *mutual intelligibility* » existant entre les étudiants d'une même interlangue. Ensuite, l'interlangue, selon Selinker, se distingue par la résurgence régulière des

¹ "What happens then within attentional space largely determines the course of language development, including the growth of knowledge [...] and the development of fluency" (Schmidt, 2010:14).

erreurs en parole ou « *backsliding* ». Ces erreurs sont, selon lui, fossilisées et resurgissent systématiquement. Parmi d'autres facteurs comme la motivation de l'étudiant dans l'apprentissage, le milieu socioculturel dans lequel l'apprentissage a lieu et « les facteurs internes » de l'étudiant comme sa personnalité psycho-cognitive qui peuvent tous déboucher sur le développement de l'interlangue, Confais & Vogel (1988 : 129) soulignent le rôle crucial du feedback dans l'évolution de l'interlangue de l'étudiant. Ce dernier risque de devenir bloqué quand les erreurs « systématiquement récurrentes » se produisent dans la production de l'étudiant. L'erreur est « constitutive d'une hypothèse » dans l'interlangue de l'étudiant. Le fait de fournir aux étudiants l'occasion de vérifier leurs hypothèses en participant à des activités de production, leur met en mesure de recevoir du feedback correctif qui, si remarqué par l'étudiant (selon la théorie de Schmidt) lui permet de prendre conscience de ses erreurs en donnant enfin lieu à l'évolution et le développement de son interlangue (Noiroux et Simons, 2016 :5). *Negative evidence* ou « l'exposition à des énoncés erronés » signale à l'étudiant qu'il « dévie de la norme » lui permettant de s'approprier la langue étrangère (Ibid.)

Hattie (2014 :40) indique que le développement des compétences des étudiants ne résulte pas forcément du temps consacré aux activités en classe mais plutôt des efforts délibérés de la part de l'étudiant ainsi que les éléments suivants venant de l'enseignant : les directives, l'instruction, l'établissement des objectifs et du feedback. Le feedback fourni par un enseignant doit permettre aux étudiants de diriger leur propre apprentissage selon Hattie (Ibid. : 66) leur permettant de progresser dans leur apprentissage de façon réelle. Le feedback encourage les étudiants à « déterminer, planifier, modifier et réfléchir ²».

En prenant en compte le rôle primordial du feedback dans le développement des compétences des étudiants, il nous importe de considérer ce qui est compris par un « bon » feedback, ou un feedback « efficace ». Nicol & Macfarlane-Dick (2004 : 3) résumant sept principes de la provision du « bon » feedback. D'abord, le feedback efficace doit inciter l'autocorrection et l'autonomie dans l'apprentissage. En second lieu, il est important qu'il favorise l'interaction et le dialogue entre l'enseignant et l'étudiant. En troisième lieu, un feedback efficace fournit une indication de la « bonne » performance c'est-à-dire que les objectifs pédagogiques sont clairement définis et les standards attendus sont bien illustrés. En quatrième lieu, le feedback efficace permet de « combler l'écart entre la performance actuelle et la performance souhaitée ». En cinquième lieu, le feedback doit apporter des « informations de qualité » aux

² Traduit par la chercheuse de cette recherche de l'anglais. « plot, plan, adjust [...] rethink » (Hattie, 2014:66).

étudiants. En sixième lieu, le feedback doit motiver les étudiants en renforçant leur confiance dans leurs capacités. Enfin, un feedback efficace sert de ressource pour les enseignants, ce qui leur permet de développer l'enseignement des façons suivantes. Un bon feedback donne aux étudiants les moyens pour progresser ultérieurement, de façon plus autonome, dans leur apprentissage. Le fait que l'étudiant peut documenter ou sauvegarder son feedback dans le but de l'utiliser comme référence, permettra à l'enseignant de continuer à la prochaine étape de l'apprentissage, sans trop répéter le contenu déjà traité. Le feedback est aussi un moyen d'offrir aux étudiants les informations plus personnalisées et élaborées. Enfin, le feedback sert comme ressource pour l'enseignant en l'informant de ses propres défauts à propos de sa gestion de l'enseignement et peut l'encourager à améliorer ses efforts.

Selon Hattie et Timperley (2007 : 104), un feedback efficace ne se traduit pas seulement par « la bonne réponse » mais c'est plutôt une explication détaillée qui est claire, délibérée est pertinente et qui conforme aux connaissances existantes de l'étudiant. Ce feedback qu'ils s'appellent le « *feedforward* » aide les étudiants à « comprendre, s'engager et développer les stratégies nécessaires pour traiter les informations à apprendre³ » (Ibid.)

2.3 Le FCE (feedback correctif écrit) traditionnel

Après avoir constaté l'importance du feedback, ainsi que son rôle primordial dans l'apprentissage d'une langue étrangère, nous examinerons les différents types de feedback traditionnellement fourni en classe, notamment le feedback écrit et oral.

Talbi & Legros (2018 :3) mettent en valeur quatre processus par lequel l'étudiant doit passer afin de maîtriser la production écrite, qui peut s'avérer selon eux, une activité « cognitive complexe ». En premier lieu, la planification est nécessaire. L'étudiant organise ses idées en retrouvant des « connaissances préalablement stockées » dans sa mémoire à long terme. L'étudiant établit un plan préliminaire avant d'entrer dans le deuxième processus, à savoir la mise en œuvre. Au cours de cette phase, l'étudiant assemble toutes les « connaissances et idées récupérées, élaborées et organisée » pendant le processus de planification pour rédiger un texte. Dernièrement, l'étudiant révise son essai au niveau de base (en se concentrant aux éléments élémentaires) et au niveau complexe (pour faire le point sur le contenu sémantique) (Ibid.). La

³ “comprehend, engage, or develop effective strategies to process the information intended to be learned” (Hattie & Timperley, 2007: 104).

révision ou « le retour sur le texte » englobe trois sous-processus d'après Fayol et Gombert (1987 : 85) notamment la détection, l'identification et la modification. Un étudiant est seulement en mesure de détecter ses erreurs s'il est apte à cerner une déviation entre son intention et ce qu'il a produit. En plus, la détection se produit en conséquence de ce que Fayol et Gombert appellent une « prise de distance » de la part de l'étudiant avec son texte rédigé. En second lieu, l'identification consiste en une démarche d'aperception c'est-à-dire, le processus mental par lequel l'étudiant attache du sens à une notion ou une idée et l'assimile à son savoir actuel. Enfin, la modification repose sur la capacité de détecter et d'identifier l'erreur. En plus, l'étudiant doit être en mesure de modifier son texte en y intégrant des « solutions mieux adaptées ».

Cependant, la maîtrise de la production écrite repose en grande partie sur la motivation éprouvée par l'étudiant. Une étude menée par Bishawi indique une absence d'intérêt chez les étudiants en langues étrangères pour la production écrite (2014 : 53). Cette absence est associée à trois composantes selon Bishawi, les « représentations », « les investissements » et « les valeurs » chez les étudiants liés à l'acte d'écrire. Noiroux et Simons (2016 :13) propose d'orienter « davantage les tâches d'écriture vers une finalité moins scolaire » telle que la production d'écrites informatives, narratives, incitatives, argumentatives. Une telle démarche permettrait de tourner « davantage de sens à l'acte d'écriture » en rendant par conséquent le feedback correctif qu'ils reçoivent pour ces productions plus pertinent et utile pour les préparer à faire face aux situations réelles. En fonction de la perspective actionnelle, ajouter du sens et de l'authenticité aux activités pédagogiques encourage les étudiants à devenir plus actif dans leur apprentissage leur permettant d'apprendre à co-agir dans la vie quotidienne.

C'est le rôle du FCE (feedback correctif écrit) de signaler à l'étudiant qu'il a fait une erreur de langue dans le but d'attirer son attention sur l'emploi erroné de la langue étudiée pour lui permettre de « restructurer son interlangue et de ne plus commettre la même erreur » (Noiroux et Simons, 2016 :4). Noiroux et Simons font la distinction entre les erreurs lexicogrammaticales (morphologiques, syntaxiques, d'orthographe et lexicales) et celles qui sont plus macro (de structuration, de cohérence et de pertinence du contenu).

Le feedback correctif écrit (FCE), se présente traditionnellement sous forme d'annotations sur la copie de l'étudiant. (Noiroux et Simons, 2016 :3). La manière de faire ses annotations varie de l'enseignant à l'enseignant. Noiroux et Simons (2016 :3) présentent quatre phases dans le processus d'une activité de production écrite et de traitement des erreurs sur la copie. D'abord,

la production écrite a lieu, puis la correction du texte par l'enseignant suivi du dispositif pédagogique employé par l'enseignant pour orienter les étudiants vers la correction de leurs erreurs. Dernièrement, l'étudiant apporte des modifications à son travail en fonction des commentaires laissés par l'enseignant. Par conséquent, les étudiants sont en mesure de développer leurs compétences écrites.

Bishawi, (2014 :58-59) résume quelques caractéristiques de la correction sur les copies des étudiants qui se trouve habituellement en marge de la page. Ces caractéristiques sont basées sur une enquête menée par Jean-François Halté (1984 :61-67). D'abord, les enseignants tendent à remarquer plus sur les erreurs locales par rapport aux erreurs globales. En second lieu, la plupart des remarques faites par les enseignants concernent la mise en texte. Ensuite, des remarques tendent à être principalement normatives plutôt qu'explicatives. La plupart des remarques sont aussi « non implicatives » plutôt qu'implicatives c'est-à-dire que les enseignants commentent plutôt la forme au lieu de commenter le fond du texte. Dans ce cas l'enseignant néglige « le contenu informationnel » dans la production. Enfin, la majorité des remarques laissées par les enseignants sont négatives au lieu d'être positives.

Selon Harper et al. (2015 :290), le feedback écrit traditionnel n'offre pas la possibilité à l'enseignant d'avoir une influence sur le niveau d'attention que les étudiants prêtent à leur feedback. De plus, le feedback écrit nécessite beaucoup de temps et d'efforts de la part de l'enseignant puisqu'il doit écrire ou taper toutes les annotations sur la copie de l'étudiant qui risquent aussi de surcharger l'étudiant d'après Ghosn-Chelala (2017 :148).

Thompson et al. (2012) fait observer que le feedback écrit traditionnel demande souvent trop d'effort cognitif de la part de l'étudiant. Les étudiants risquent de se décourager devant l'ampleur de commentaires écrits et de signes sur leur copie. Traditionnellement, l'enseignant tend à se concentrer sur la correction des erreurs lexicogrammaticales et macros dans la production de l'étudiant. Cependant, ce qui s'avère tout aussi nécessaire est de rendre le feedback plus interactif, moins ambigu et moins intimidant pour l'étudiant. Thompson et al. (2012) prônent un feedback personnalisé et inspirant pour obtenir les meilleurs résultats.

2.4 Le FCO (feedback correctif oral) en classe

Quand l'étudiant commet une erreur en classe l'enseignant pourrait décider de corriger l'erreur ou non. Lyster et Ranta (1997 : 46) distingue 6 types de feedback oral fourni dans le cadre de la classe à savoir : la correction explicite, la reformulation, la demande de clarification, le

feedback métalinguistique, l'incitation et la répétition de l'erreur. La correction explicite implique que l'enseignant indique clairement à l'étudiant qu'il a commis une erreur et lui fournit explicitement le corrigé. Une reformulation constitue la reformulation d'une partie ou de l'ensemble de la réponse de l'étudiant, sans l'erreur. Une demande de clarification de la part de l'enseignant indique à l'étudiant qu'il doit reformuler sa phrase pour expliquer ce qu'il veut dire. Ce type de feedback oral est employé dans le cas où la réponse produite par l'étudiant était indistincte. Puis, le feedback métalinguistique implique la mise à disposition des explications détaillées pour la correction de la réponse sans la mise à disposition du corrigé. L'enseignant offre les indices métalinguistiques pour aider l'étudiant à trouver la réponse. L'incitation consiste à inciter les étudiants à reformuler leur phrase erronée en leur posant des questions. Finalement, l'enseignant répète souvent la réponse de l'étudiant en supprimant son erreur comme un moyen de fournir du feedback.

Dans leur étude, Lyster et Ranta (Ibid.) ont démontré que, parmi les types de feedback ci-dessus, c'est la reformulation qui est le plus fréquemment utilisé par l'enseignant en classe suivi de l'incitation et la demande de clarification. Panova et Lyster (2002 : 588) ont également trouvé que la reformulation est le type le plus employé par l'enseignant dans le contexte de la classe en faisant une étude au sujet du feedback fourni en classe d'anglais langue seconde. Selon l'hypothèse de Schmidt ainsi que Fu & Nassaji, (2016 :162) si l'étudiant n'est pas en mesure de discerner ou comprendre le feedback fourni par l'enseignant, il ne peut pas en bénéficier. À cause de l'ambiguïté du feedback oral dans une reformulation, il y a un fort risque de l'incompréhension du feedback ou même que l'étudiant ne devienne pas conscient du fait d'avoir fait une erreur en pensant que l'enseignant répète tout simplement sa phrase. Penning de Vries et al. (2011 :2) prétendent que les reformulations se trouvent plus souvent dans le contexte de la classe pendant les activités interactives ou communicatives permettant d'éviter une rupture de communication. Fu & Nassaji, (2016 :168-169) résument trois autres types de feedback oral employé habituellement par l'enseignant dans le contexte de la classe. D'abord, l'interrogation directe, qui consiste à dire directement à l'étudiant que sa réponse est incorrecte et à lui demander de donner la bonne réponse en reformulant sa phrase. Deuxièmement, l'interrogation des autres étudiants implique la réorientation de la question vers la classe. Dernièrement, la correction par la traduction implique la traduction de la réponse de l'étudiant pour mettre en avant les deux versions (L1 et L2) pour faire en sorte que l'étudiant comprenne la signification de la bonne réponse.

De plus, il existe du feedback entre pairs en classe. Dans une étude visant à comparer le feedback des pairs avec celui fourni par l'enseignant, Zhang et Rahimi (2013 :433) ont trouvé que le feedback de l'enseignant était favorisé par rapport à celui des pairs dû à la fiabilité de ses commentaires. Selon Cicurel (Sabeur, 2011 : 29) « le partenaire enseignant exerce sur le partenaire enseigné un certain contrôle, celui de l'exercice de la parole, c'est lui qui l'attribue et c'est lui qui fait un commentaire sur la parole produite ». De la même façon, Lindschouw (2016 : 10), a révélé que beaucoup d'étudiants « ont un sentiment de propriété de leur propre texte » et qu'ils « insistent sur leur autonomie en tant que rédacteurs (...) ils n'acceptent pas les corrections proposées » par leurs camarades de classe.

Même si les étudiants préfèrent souvent le feedback fourni par l'enseignant, le feedback oral fourni en classe risquent d'être inefficace et mal compris. Selon une étude menée par Van Der Kleij & Adie en 2020, qui a examiné les perceptions des étudiants en secondaire envers le feedback oral fournit en classe, 30 % des étudiants n'ont pas identifié les commentaires de l'enseignant en tant que feedback. En plus, ils ont découvert que le feedback oral fourni en classe peut facilement être mal compris par les étudiants. Enfin, ils ont conclu que leur connaissance préalable, leur niveau d'anxiété, leur confiance, leurs croyances et leurs sentiments individuels peuvent tous contribués à la compréhension du feedback oral fourni en classe du fait que l'interaction entre l'enseignant et l'étudiant peut être interprétée de façon erronée par l'une des parties.

2.5 Le feedback audio-visuel par le biais des TICE

La nature du feedback écrit et oral fourni par l'enseignant en dehors de la classe diffère de celle qui est fournie en classe. Ce genre de feedback est aujourd'hui offert aux étudiants par le biais des outils de TICE. Il n'existe pas de feedback unique ou universel à fournir par ce biais. Selon Lai & Morrison (2013 :1) les étudiants varient en ce qui concerne leur volonté d'accepter et d'intégrer les TICE. Les outils TICE ne sont utiles que si les enseignants et les étudiants savent comment et pourquoi l'utiliser.

Un exemple de feedback en utilisant les TICE est le feedback en vidéo. Tochon (2008 : 420) définit le feedback en vidéo comme un processus sémiotique et appliqué permettant à l'étudiant de comprendre ou d'attacher du sens à leurs actions⁴. C'est au moyen de ce type de feedback que l'étudiant est en mesure de réfléchir sur son action en s'autoévaluant quand il reçoit le

⁴ “Applied semiotic process through which foreign language learners (...) make sense of their actions” (Tochon, 2008: 420).

feedback de l'enseignant. Le feedback audio-visuel permet aussi un rappel stimulé, ce qui ramène les étudiants dans l'état d'esprit dans laquelle ils étaient en faisant l'erreur et leur permet de revenir sur leurs choix grammaticaux à l'instant d'avoir produit la réponse erronée. (Tochon, 2008 : 420).

Le feedback en vidéo est plus riche en offrant également la possibilité de voir le visage et le langage du corps de l'enseignant. Tellier (2008 :2-4) met l'accent sur l'importance du « geste pédagogique » qui englobe le geste d'information (gestes d'information grammaticale), le geste d'animation (gestes de gestion de classe) et le geste d'évaluation (gestes pour encourager, féliciter et signaler à l'étudiant qu'il a commis une erreur). L'enseignant se sert des gestes en conjonction avec la voix pour orienter les réponses des étudiants afin qu'ils puissent comprendre les demandes implicites. Le feedback traditionnel risque d'être mal compris lorsqu'il est dispensé uniquement dans la forme écrite ou oral par l'enseignant. Si le feedback se présentent sous forme de demandes de clarification et de l'incitation en utilisant les structures comme « parler », « parler mieux », « parler encore » et « parler de » comme indiquées par Cicurel (cité par Sabeur, Ibid.) les étudiants sont souvent amenés à deviner le sens derrière les demandes de l'enseignant. Les gestes combinés avec les marqueurs de structuration de la conversation, par exemple les ponctuels et les ligateurs, affirme Cicurel (Ibid.) se prêtent au sens d'une demande. Quelques exemples de tels gestes incluent les gestes de mains, de regard, de mimique faciale parmi d'autres. Ces gestes, utilisés à des fins pédagogiques, permet une interaction sociale entre l'enseignant et l'étudiant dans un espace de travail collaboratif. Le fait de pouvoir voir les gestes de l'enseignant avec sa voix quand il émet des commentaires et du feedback apporte aux étudiants des indices de « contextualisation » et de « signalement » reconnaissables pour les deux intervenants. Ces indices doivent être pertinents avec les « attentes stéréotypées de cooccurrence entre le contenu et le style superficiel » (Sabeur, 2016 :3).

Strobl (2015 :344) souligne les apports du feedback de type collaboratif qui crée une situation dans laquelle la responsabilité pour résoudre le problème est partagée entre l'enseignant qui fournit le feedback et l'étudiant qui le reçoit. Strobl est de l'avis que le feedback est aussi plus remarquable s'il constitue une série d'éléments conduisant à la correction suivie de l'explication. De cette façon, l'enseignant et l'étudiant développent et renforcent le savoir ensemble. (Strobl, Ibid. : 346). Carless (cité par Martin & Valdivia (2017 :4) avance qu'au lieu de fournir le feedback, l'enseignant devrait fournir le « *feedforward* » en incitant l'étudiant à agir lui-même sur le feedback.

L'emploi des TICE pour fournir le feedback audio-visuel met l'étudiant au centre de l'apprentissage en favorisant le développement des stratégies d'apprentissage dont il dispose. Il est ainsi incité à jouer un rôle actif dans son expérience d'apprentissage. Les stratégies d'apprentissage consistent des actions et « comportements » de l'étudiant visant un meilleur apprentissage de la langue étrangère (Olmo, 2016 : 2). Selon O'Malley et Chamot (1990, cité par Cyr 1998 :39), nous distinguons entre les stratégies métacognitives, les stratégies cognitives et les stratégies socio-affectives. Bégin (2008 :55) définit la composante de métacognition ainsi : « la connaissance des tâches et des situations dans lesquelles l'activité cognitive est impliquée ». Les stratégies métacognitives impliquent, entre autres, les stratégies comme : anticiper, s'autoréguler, identifier l'enjeu, accorder de l'attention (générale ou sélective) et autoévaluer. La composante de cognition implique les stratégies nécessaires pour traiter le contenu appris par l'étudiant ainsi que la démonstration de la connaissance acquise par l'exécution d'une tâche (Bégin, 2008 :58). Quelques exemples des stratégies cognitives incluent les stratégies suivantes : sélectionner, répéter, comparer, organiser, prendre de notes et résumer. Le feedback audio-visuel efficace incitera des mesures supplémentaires ou des modifications chez l'étudiant à propos des erreurs qu'il a fait dans sa production. L'étudiant reçoit le feedback en vidéo dans un temps raisonnable après sa production et le télécharge dans sa bibliothèque personnelle sur son appareil (que ce soit son ordinateur ou son téléphone portable), lui permettant d'acquérir des stratégies métacognitives pour mieux « gérer et réguler le processus d'apprentissage » (Olmo, 2016 : 3). La vidéo peut être regardée à un moment qui convient à l'étudiant et ce dernier sera en mesure de prendre son temps en arrêtant l'enregistrement audio-visuel pour prendre des notes ou pour faire des recherches sur un aspect langagier mal compris. Il sera également en mesure de regarder la vidéo à plusieurs reprises. D'ailleurs, en arrêtant le feedback pour prendre des notes ou réécouter une phrase mal comprise, l'étudiant renforcera ses stratégies cognitives. Il peut aussi réécouter la prononciation des mots corrigés par l'enseignant dans le but de pratiquer et d'améliorer sa propre prononciation. En classe, c'est souvent inévitable de devoir interrompre l'énoncé d'un étudiant afin de pouvoir commenter et fournir du feedback à tout le monde dans le temps accordé pour la classe. Cependant, avec les TICE et le feedback en vidéo, l'enseignant est moins limité par les contraintes de temps. En dernier lieu, si l'étudiant est en mesure de s'autoévaluer en se voyant dans l'action de commettre une erreur, le développement de ses stratégies de rappel se produit en conséquence, c'est-à-dire qu'il va être mieux outillé pour « recourir à des images mentales ou créer des liens entre des connaissances nouvelles et anciennes pour accroître leur stock lexical dans la LE » selon Olmo (2016 :3).

Une étude a été menée par Cavaleri et al. (2019) portant sur l'efficacité du feedback audio-visuel par rapport au feedback écrit. Les résultats de cette recherche ont indiqué que le feedback fourni par l'enseignant de façon multimodale permet aux étudiants de mieux traiter les informations. En plus, le feedback fourni sous forme de conversation facilite l'apprentissage du fait qu'une explication verbale aboutit à une meilleure compréhension des commentaires (Cavaleri et al., Ibid. : 15).

Selon Talbi & Legros (2018 : 4), de nombreux chercheurs en psychologie cognitive conviennent qu'« à l'ère des technologies cognitives numériques, il est nécessaire d'amener les apprenants à apprendre à apprendre ». Pour Holec (1990 : 8), « apprendre » consiste en « définir, réaliser, évaluer et gérer un apprentissage ». En considérant le volume d'information offert aux étudiants par le biais des TIC tous les jours, il semble de plus en plus important pour les enseignants de les « orienter », de les « guider » et de les « doter » avec les stratégies utiles afin qu'ils puissent s'appropriier les informations et les transforment en connaissances personnelles (Talbi & Legros, 2018 : 4). À cette fin, il n'y a rien de mieux que de fournir aux étudiants du feedback audio-visuel sur leurs activités de production écrite et orale par l'utilisation d'un outil TICE.

De plus, ce ne sont pas seulement les outils de communication mais aussi la méthode et les objectifs d'apprentissage et même la langue cible qui évoluent et changent radicalement avec l'utilisation des technologies selon Levy (2000 : 185). L'usage quotidien de la technologie donne lieu à une transformation dans les habitudes des étudiants universitaires pour qui le besoin se fait sentir de s'adapter au rythme de la vie en fonction « de rapidité, d'efficacité, de créativité et d'appropriation de la langue ». Compte tenu de ce besoin, la nécessité s'impose d'amener les étudiants à « fonctionner efficacement via une langue étrangère dans un contexte d'interconnexions mondialisées toujours plus accrues et de moyens de communication toujours plus médiés technologiquement » (Mroz, 2012 :361).

Selon Noiroux et Simons (2016 :3) « les choix de l'enseignant s'inscrivent dans un contexte particulier qui influe sur les options dont l'enseignant dispose, et ce pour des raisons tant institutionnelles que pragmatiques ». Kirschner (cité par Strobl, 2015 : 340) avance dans sa conception pédagogique qu'il faut prendre en considération le contexte socioculturel de l'étudiant et des objectifs d'apprentissage avant de pouvoir concevoir une intervention avec les TICE. Une telle intervention a comme objectif de mettre les étudiants au défi à différents

niveaux en accordant l'importance nécessaire aux compétences différentes (par exemple l'écrit et l'oral) ainsi qu'aux demandes linguistiques et cognitives (Ibid.)

Outre le contexte socioculturel de l'étudiant et les objectifs d'apprentissage, les enseignants de langue doivent également tenir en compte les préférences et styles d'apprentissage individuels des étudiants, surtout, en fournissant du feedback en classe (Ghosn-Chelala, 2017 :146). Doyle (cité par Strobl, 2015 :341) soutient dans son référentiel de médiation cognitive (*Cognitive Mediation Framework*) qu'il n'y a pas de rapport direct entre l'enseignement (y compris le feedback selon Strobl) et le succès de l'apprentissage même. Si l'on veut mesurer l'influence du feedback et son succès dans l'évolution de l'interlangue des étudiants, il va falloir étudier les perceptions des étudiants. Sa recherche indique également que les étudiants sont beaucoup plus susceptibles à leurs erreurs en recevant du feedback contenant des exemples pertinents plutôt que les corrections répétitives.

En outre, d'après Hattie & Timperley (cité par Strobl, 2015 :343) le fait d'apporter des éléments de renforcement ne va pas de soi, le feedback peut être accepté, peut donner lieu à une modification de l'interlangue ou il peut aussi être rejeté. Dans le cas où l'étudiant se contente de savoir le résultat de sa production, il ne sera pas assez motivé de lire le feedback fourni par l'enseignant.

Le feedback n'est utile qu'en fonction de la volonté et la motivation de l'étudiant qui s'en sert (Van der Kleij et al., cité dans Strobl : 2015 :343). En 2012, Van de Kleij a mené une étude sur la préférence des étudiants en ce qui concerne le feedback qu'ils ont reçu pour une évaluation formative. Il a trouvé que les étudiants ont favorisé le feedback explicatif et explicite au lieu d'une correction uniquement. Selon Fu & Nassaji (2016: 163) les composantes suivantes influencent la perception des étudiants envers le feedback. D'abord, la longueur du feedback, puis l'intensité, le type d'erreur corrigé et dernièrement le contexte dans lequel le feedback est fourni. Si le feedback est trop long, le volume d'information risque de surcharger l'étudiant et dans le cas où le feedback est trop intense c'est-à-dire trop sévère, il risque d'avoir une influence négative sur la confiance de l'étudiant. De plus, un enseignant doit décider s'il va corriger certaines ou toutes les erreurs de l'étudiant et, enfin, le contexte dans lequel la correction a lieu peut aussi influencer l'étudiant négativement si par exemple l'enseignant le corrige devant ses camarades en classe, l'étudiant peut éprouver de l'anxiété.

En plus, dans l'avis de Hattie (2014 :65), les étudiants de langue sont conscients du fait qu'ils commettent des erreurs dans leurs productions mais éprouvent surtout le désir de progresser

dans leur apprentissage plutôt que de recevoir un feedback sous forme de critique. Hattie prévient contre l'effet du feedback purement négatif sur la confiance des étudiants.

En considérant les difficultés associées au feedback, Martin & Valdivia (2017 :3) préviennent aussi que le feedback correctif pourrait sembler menaçant dans le cas où il nuit à l'autoestime de l'étudiant. Il est primordial pour l'étudiant de comprendre la raison pour laquelle il reçoit le feedback. Si l'enseignant et l'étudiant connaissent tous les deux le rôle du feedback, le niveau d'anxiété sera réduit. En assumant la responsabilité de leur propre apprentissage, les étudiants seront plus confiants (Ibid.).

Le feedback peut exercer une influence positive ou négative sur le niveau d'anxiété souvent éprouvé par l'étudiant en cours de langue étrangère. L'anxiété langagière est un état émotif et individuel. Selon MacIntyre et al. (cité par Lee et al., 2012 :998) la peur des langues étrangères ou la xénoglossophobie se réfère à la tension et l'anxiété associées à l'apprentissage d'une langue étrangère et la production écrite et orale dans la langue apprise. D'après Fletcher (Ibid.) l'anxiété exerce des effets négatifs sur la compétence langagière d'un étudiant. Lee et al., (2012 :997) propose trois types d'anxiété ressenties dans l'apprentissage d'une langue étrangère : l'anxiété chronique, réactionnelle et situationnelle. En revanche, il existe une anxiété motivationnelle selon Alpert et Haber (cité Lee et al., 2012 :1003) qui s'appelle l'eustress, qui est liée au feedback ayant un rôle facilitateur dans la production de l'étudiant. Le feedback peut ainsi offrir la possibilité de réduire la xénoglossophobie en renforçant le niveau de confiance chez l'étudiant.

D'ailleurs, Hertzberg (2017 :3) précise que l'anxiété langagière est associée à deux difficultés d'apprentissage. D'abord, « l'identité de l'individu » c'est-à-dire « ses croyances, ses sentiments et sa perception de soi ». En second lieu, l'anxiété est liée à « l'unique situation du processus de l'acquisition (...) dans la salle de classe ». Hertzberg met l'accent sur l'environnement dans lequel l'acquisition de la langue prend lieu ainsi que le développement du niveau de confiance chez l'étudiant à sa compétence d'utiliser la langue « dans des situations différentes, avec des buts divers ». Sa recherche indique que l'anxiété langagière est déterminée par la situation d'apprentissage plutôt que par la personnalité de l'étudiant. Les raisons principales pour l'anxiété en classe sont notamment le manque de confiance en soi et en ses propres compétences. Selon Hertzberg (2017 :28), les cours supplémentaires peuvent bénéficier les étudiants, cependant, ils n'entraînent pas forcément le développement leur estime.

2.6 Le feedback audio-visuel par le biais de « screencasting »

Face aux enjeux associés avec la provision d'un feedback utile, détaillé et motivant aux étudiants, les enseignants ont besoin de considérer et d'élaborer des modes alternatifs pour créer et fournir le feedback correctif en intégrant la technologie selon Ghosn-Chelala (2017 :147). Récemment, des travaux de recherche ont été menés sur l'usage des « screencasts » pour fournir un feedback audio-visuel, qui est un feedback humain mais fourni par le biais de l'ordinateur. La technique de « screencasting » comprend la capture vidéo d'un écran accompagnée des commentaires audio de l'enseignant et offre des fonctionnalités telles que la fonction pause, rembobiner et surligner.

En guise d'exemple, l'étude effectuée par Harper et al., en 2015, a examiné l'efficacité du feedback fourni sous forme des « screencasts » par le biais d'un outil appelé *Jing*. Cette recherche a abouti aux résultats suivants : Les étudiants qui ont participé à l'étude ont trouvé le feedback créé avec des « screencasts » attrayant et motivant. Ce mode de feedback s'avérait mémorable et surtout facile à comprendre (2015 : 289). Selon Harper (Ibid.) le feedback sous forme de « screencasts » a permis de motiver à la fois les étudiants et les enseignants et a produit une expérience émotionnelle positive tout en permettant des commentaires plus explicatifs et détaillés. D'une part, les « screencasts » ont offert la possibilité à l'enseignant de corriger les erreurs de l'étudiant attentivement et, d'autre part, à l'étudiant de recevoir un feedback personnalisé et plus facile à comprendre et à retenir. (Harper et al., 2015 :290). Les étudiants qui ont participé à cette étude ont mieux compris les commentaires et les corrections pour les raisons suivantes : d'abord, le fait que le feedback était audio-visuel, ensuite, en raison des commentaires détaillés et élaborés et notamment le fait que les « screencasts » permettaient à l'enseignant de retenir l'attention de l'étudiant autrement impossible par rapport au feedback traditionnel écrit. Ce mode de feedback peut également développer les compétences métacognitives chez les étudiants leur permettant de se familiariser au feedback interactif et numérique.

Par ailleurs, l'étude de Stannard menée en 2008 à l'université de *Westminster* a permis d'obtenir des résultats prometteurs pour l'utilisation du feedback audio-visuel sous forme de « screencasts ». Un outil de capture d'écran offre les avantages d'un feedback en présentiel en ligne selon Stannard (2008 :17). Les étudiants profitent seulement de quelques commentaires offerts par l'enseignant sur leurs copies ou en classe. La raison principale en est que les étudiants ne comprennent pas toujours le feedback de l'enseignant. Les commentaires sont

souvent « trop vagues ». (Ibid.). Stannard indique que le feedback vidéo permet de créer des commentaires plus clairs et précis du fait que l'enseignant peut corriger les erreurs à la fois oralement et visuellement. En outre, Standard estime qu'un « feedback en vidéo de 2 minutes est en mesure de fournir l'équivalent de 400 mots écrits ⁵ ». Les participants dans sa recherche ont indiqué qu'ils ont apprécié le fait de pouvoir écouter et regarder la vidéo à leur propre rythme. Selon ces étudiants, le feedback en vidéo sert comme une source d'information pour une utilisation ultérieure. (Stannard, 2008 :19).

D'autre part, Thompson et al. ont analysé le feedback audio-visuel avec « *screencasting* » en 2012 en cherchant à améliorer la qualité du feedback fourni dans le cadre des cours en ligne. Ils avaient comme but de fournir aux étudiants du supérieur un feedback plus interactif et personnalisé qui s'étend au-delà de la salle de classe. Le logiciel Jing a été sélectionné pour la conception des « *screencasts* ». Selon Thompson et al. l'enjeu associé au feedback traditionnel écrit est que les étudiants comprennent très souvent mal les commentaires de l'enseignant. Or, en utilisant le feedback audio-visuel, les enseignants sont en mesure d'offrir aux étudiants un feedback plus approfondi. De plus, il est possible d'élargir le texte avec la fonction zoom, de souligner un paragraphe ou certaines erreurs dans une phrase et l'enseignant peut se servir de toutes ces fonctions en expliquant les choix et les erreurs de l'étudiant. Les résultats de leur enquête ont indiqué que : les étudiants ont mieux compris les commentaires en vidéo et ils étaient en mesure de comprendre pourquoi certaines phrases étaient fautives lorsque l'enseignant a lu à haut voix les phrases. Enfin, les étudiants ont indiqué qu'ils ont reçu un feedback plus global et compréhensif par le biais des « *screencasts* ». Toutefois, Thompson et al. recommande davantage de recherche par rapport au feedback audio-visuel par le biais de « *screencasting* » puisqu'il n'est pas encore certain en quoi ce mode de feedback s'avère si attirant pour les étudiants (2012).

Selon Ghosn-Chelala (2017 :150) la recherche relative au feedback créé avec « *screencasting* » demeure très limitée. Un inconvénient possible à ce mode de feedback, affirme-t-elle, est que les enseignants vont devoir consacrer beaucoup de temps en créant les vidéos ou les « *screencasts* » et que les enseignants auront peut-être besoin d'une formation pour qu'ils puissent savoir comment tirer le meilleur parti de cet outil. Or, sa recherche a indiqué que les étudiants ont trouvé utile le fait de pouvoir réécouter et revoir le feedback audio-visuel, le

⁵ "A two-minute video feedback recording could provide the equivalent of about 400 written words" (Stannard, 2008:17).

jugeant plus efficace que le feedback oral qui est facile à oublier. La modalité auditive en combinaison avec la modalité visuelle permet de réduire la charge cognitive du feedback.

D'ailleurs, Séror a étudié l'efficacité du « *screencasting* » dans le domaine de l'éducation. Selon lui, la réussite du feedback audio-visuel par le biais de « *screencasting* » réside dans le fait que les étudiants doivent faire leurs propres corrections sur leur copie de la production parce qu'il reçoit le feedback sous forme de vidéo. Le feedback sous forme des « *screencasts* » diffère des commentaires créés dans un document *Word* par le biais de *Track Changes* par exemple du fait que les étudiants n'acceptent pas tout simplement les changements faits par l'enseignant mais doivent regarder toute la vidéo en apportant les modifications à leur propre travail. Il en résulte que les étudiants jouent un rôle plus actif dans la correction de leurs erreurs. En plus, les corrections de l'enseignant sont accompagnées de l'explication orale. Ils sont, par conséquent, en mesure d'apporter des changements à leur travail en écoutant les explications détaillées et les raisons ayant motivées ces modifications (Séror, 2012 :10).

Par ailleurs, Cranny (2016 :29117) a également eu des résultats positifs en faisant son étude sur le feedback fourni par moyen de « *screencasting* ». Il a constaté que ce mode de feedback peut améliorer le process d'apprentissage en motivant les étudiants au de-là de la salle de classe. Les participants à son étude ont indiqué qu'ils peuvent accéder à tout moment à leur feedback et depuis n'importe quel endroit ce qui le rend très utile. Les étudiants ont aussi dit qu'ils peuvent « interagir » avec leur feedback audio-visuel du fait de pouvoir l'écouter, l'arrêter, et l'utiliser pour modifier leurs erreurs.

2.7 L'outil *Screencastify*

Selon le site officiel de *Screencastify* (2019), cet outil compte plus de 12 millions usagers dans le monde. Se présentant sous forme d'une extension pour le Google Chrome navigateur, il permet d'enregistrer, de modifier et de partager des vidéos et il s'intègre également à Google Drive et YouTube. Avec *Screencastify* il est possible de capturer l'onglet ouvert sur l'ordinateur ou même l'écran entier. Il offre également l'option de communiquer en utilisant la webcaméra en parlant avec le microphone. L'utilisateur est en mesure d'intégrer et de déplacer la webcaméra sur l'écran. L'outil s'avère d'utilisation facile et peut être employé hors ligne.

Screencastify offre un large éventail de fonctionnalités en ce qui concerne l'annotation d'une production écrite ou orale. Il dispose des outils d'annotation comme un spot lumineux pour signaler les objets spécifiques sur l'écran, un stylo et une fonction pour souligner. Selon la

recherche de Ferris et Roberts (cité par Noiroux et Simons, 2016 :9) les étudiants dont les fautes de grammaire sont soulignées sont en mesure d'en modifier 60 %.

Le feedback vidéo est sauvegardé automatiquement sur Google Drive ou le lien peut être partagé avec l'étudiant ou même intégré dans sa production.

L'étudiant est en mesure de lire le feedback reçu en voyant et en écoutant l'enseignant. L'étudiant peut aussi arrêter et reculer la fiche vidéo MP4, ce qui pousse l'étudiant à prêter attention à ses erreurs. Le logiciel dispose également des outils de dessin comme un stylo, une gomme et les fonctions telles qu' « afficher » ou « masquer ». Vu que *Screencasity* enregistre l'onglet ouvert sur l'ordinateur, l'enseignant peut l'utiliser en conjonction avec un tableau blanc numérique en ligne afin d'avoir accès à plus d'espace pour taper ou dessiner.

L'extension peut être installée à partir du site officiel *Screencastify.com* directement dans le navigateur Google Chrome d'un PC. Afin de pouvoir l'exécuter sur un PC, le programme demande la permission d'accéder au microphone et au caméra de l'ordinateur, à Google Drive et à l'onglet en train d'être enregistré.

Dans notre cadre théorique, nous avons souligné le rôle du feedback dans l'enseignement du FLE en examinant le feedback écrit et le feedback oral fournis en classe. Ensuite, nous avons examiné le feedback audio-visuel par le biais de TICE. Enfin, nous avons découvert les apports du feedback audio-visuel par le biais des « *screencasts* » et présenté l'outil *Screencastify*. Dans le chapitre pratique qui suit, nous allons tester l'efficacité du feedback audio-visuel créé avec cet outil dans notre contexte.

3. Partie C – Le cadre pratique

Cette recherche a pour objectif de contribuer au développement de feedback fourni par les enseignants avec les outils de TICE en favorisant l'usage des technologies créatives et fonctionnelles pour l'apprentissage de français langue étrangère. Ayant mis en avant l'importance du feedback et les moyens par lesquels il est dispensé dans notre cadre théorique, nous nous efforcerons dans cette partie pratique de tester l'outil *Screencastify* pour fournir un feedback audio-visuel à l'étudiant de FLE.

3.1 Conceptualisation de la recherche et méthodologie

64 étudiants au niveau débutant en français et en première année à l'Université du Cap ont participé à notre recherche. Le programme *Initial French* offert par le département de français vise à faire acquérir aux étudiants une connaissance de base de français au niveau des quatre compétences : la compréhension écrite, l'expression écrite, la compréhension orale et l'expression orale. Les cours se reposent sur une démarche interactive et communicative en intégrant le vocabulaire et les structures grammaticales de base.

Dans le but d'analyser l'efficacité de ce logiciel dans le contexte universitaire, cette étude s'est effectuée en trois étapes. Pendant la première étape, 63 étudiants ont reçu deux tâches à réaliser sur la plateforme d'enseignement *Vula*. C'est par le biais de cette dernière que les étudiants reçoivent habituellement des informations et des devoirs de leurs enseignants. Les deux tâches ont été créés au moyen de l'outil *Tests & Quizzes*⁶ qui permet aux étudiants de répondre en rédigeant un paragraphe ou une réponse vocale. L'outil dispose également d'une fonction de téléchargement de fichier. La première tâche se composait d'une production écrite sur le thème du confinement. Les étudiants ont été chargé décrire entre 60 et 80 mots en décrivant leurs activités quotidiennes en confinement. Pour la deuxième tâche, il s'agissait d'une production orale dont le sujet était de raconter un bon ou un mauvais moment passé à la maison pendant e confinement. Pour cette partie du devoir, ils ont dû enregistrer soit une vidéo soit un enregistrement vocal dans laquelle ils parlent à ce sujet.

Pendant la deuxième étape, chaque étudiant a reçu du feedback audio-visuel sur leurs productions composé de deux vidéos⁷. Ces vidéos ont été créé avec *Screencastify*, qui a été

⁶ Voir Annexe 1 pp. 78-79

⁷ Un exemple du feedback audio-visuel créé par le biais de *Screencastify* est disponible au lien suivant : <https://drive.google.com/file/d/14knxMWOQAtrw67rmPWsLom0V-8L-ONAR/view?usp=sharing>

présenté dans la Partie B. Le feedback et a été fourni sur les deux activités et téléchargé sur la *Boîte de dépôt* de chaque étudiant sur la plateforme *Vula*.

Enfin, un questionnaire⁸ a été conçu sur *Google Forms* dont le lien a été publié dans une annonce sur *Vula*. Le questionnaire avait comme but d'analyser trois aspects par rapport à l'utilité et l'efficacité du feedback selon la perspective des étudiants. Premièrement, le questionnaire enquêtait sur le feedback audio-visuel par le biais de *Screencastify* pour savoir si le feedback est remarquable et utile. Deuxièmement, le questionnaire enquêtait sur les fonctionnalités proposées par cet outil afin de savoir s'il permet de sensibiliser les étudiants à leurs erreurs. Troisièmement, le questionnaire cherchait à établir si un feedback fourni avec cet outil a réussi à réduire le niveau d'anxiété chez les étudiants en le comparant au feedback traditionnel. Le questionnaire comportait 27 questions dans l'ensemble dont certaines étaient des questions fermées et d'autres ouvertes. Il consistait en deux parties. Partie A comprenait 14 questions permettant d'apprendre plus sur le feedback écrit et oral traditionnel reçu par les étudiants. Par contre, Partie B comprenait 13 questions en mettant l'accent sur le feedback fourni avec l'outil *Screencastify*. L'enquête visait à déterminer si un feedback fourni avec cet outil peut sensibiliser l'étudiant à ses erreurs en lui permettant à la fois de mieux comprendre les commentaires et de développer sa confiance en français.

Enfin, les réponses aux questionnaires ont été récoltées et analysées de façon qualitative et quantitative. La recherche qualitative implique l'examen des expériences et des idées des étudiants ayant reçus le feedback créé au moyen de notre outil « *Screencastify* ». Ainsi, il est possible de donner la parole à l'étudiant en le mettant au cœur de notre étude. La recherche qualitative, selon Flick (2007), est souvent effectuée dans le but de résoudre l'enjeu en cours d'examen ou de produire des informations pratiques et utiles. Il souligne également que les chercheurs qui effectuent de la recherche qualitative ne demeurent pas « invisible » ni « neutre » dans leurs études mais qu'ils participent activement en observant les participants en s'informant sur les vies et situations de leurs participants dans l'objectif de les améliorer. Comme souligné par Strobl (2015 :341), il n'y pas de rapport direct entre l'enseignement, y compris le feedback, et le succès de l'apprentissage. Il est nécessaire de mesurer l'efficacité d'un feedback dans l'interlangue des étudiants. Pour ce faire, nous avons étudié les perceptions des étudiants envers ce feedback parce que les étudiants sont au centre de l'apprentissage et

⁸ Voir Annexe 2 pp. 80-85

leurs besoins doivent être notre priorité. Ainsi, nous avons posé des questions portant sur leurs expériences précédentes du feedback en classe et en ligne.

En revanche, la recherche quantitative implique la génération des données numériques dans le but de produire la preuve statistique pour appuyer les conclusions de l'étude. Dans cette optique, nous avons tenté de cerner les perspectives des étudiants par le biais des questionnaires et nous avons utilisé les informations et les données rassemblées pour contribuer à la recherche sur le feedback audio-visuel avec les « *screencasts* » dans l'apprentissage du français.

3.2 La présentation et l'analyse des résultats

Dans ce qui suit, nous présenterons les résultats de et l'analyse de notre questionnaire. Sur les 64 étudiants qui ont participé aux activités, 32 étudiants ont convenu de remplir le questionnaire sur la qualité et l'utilité du feedback audio-visuel conçu par le biais de *Screencastify*.

Partie A

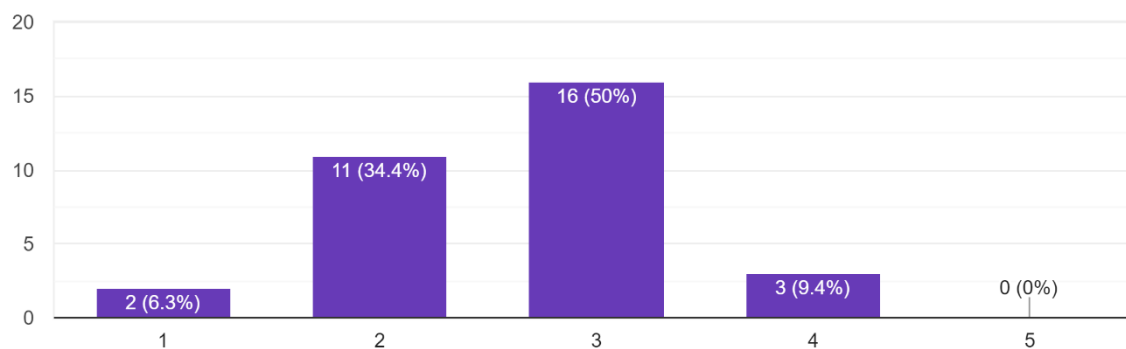
La partie A de ce questionnaire s'appuie sur les perspectives globales et l'expérience des étudiants par rapport au feedback traditionnel. Ces résultats ont permis de comparer le feedback proposé dans les deux environnements, celui fourni dans la classe à celui fourni avec le « *screencasting* ».

Question 1

Je me sens sûr de moi-même en parlant français pendant un cours de conversation ou en classe.⁹

32 réponses

⁹ Les questions initiales ont été fournies aux étudiants en anglais mais traduites par la chercheuse pour la présentation et l'analyse des résultats. Les questions et réponses sont disponibles en annexe (Annexe 4 et 5 pp. 88-90).



1= jamais

5= toujours

La première question, indiquée ci-dessus, a été conçue dans le but de cerner le niveau de confiance éprouvée par ce groupe d'étudiants quand ils doivent faire face à la production orale ou à la communication en classe de FLE. Cette question a permis de savoir s'ils se sentent à l'aise en communiquant dans ce contexte. Les étudiants devaient choisir une réponse sur une échelle de 1 à 5. Parmi les 32 étudiants qui ont répondu à cette question, 2 étudiants ou 6.3 % ont choisi 1 et ont indiqué qu'ils ne sentent jamais sûrs d'eux-mêmes en parlant français en contexte de classe. En seconde lieu, 11 ou 34.4 % des étudiants ont sélectionné 2 sur l'échelle. La plupart des étudiants, 16 ou 50 %, ont sélectionné 3 sur l'échelle. Ensuite, 4 ou 9.4% des étudiants ont choisi 4 et enfin, 0 étudiants ont sélectionné 5 c'est-à-dire qu'aucun des étudiants se sentent toujours sûrs d'eux-mêmes en parlant français en classe.

En résumé, la plupart des réponses se trouvent en bas de l'échelle qui indique que les étudiants ne se sentent pas toujours en confiance lorsqu'ils sont confrontés à communiquer à l'oral en classe. Bien que cette situation d'insécurité dans laquelle se trouve l'étudiant peut faire partie intégrante de l'apprentissage d'une langue étrangère, la manque de confiance peut aussi causer la xénoglossophobie, c'est-à-dire, l'anxiété associée à la communication dans une langue étrangère (Lee et al., 2012 :998). En vue de réduire le niveau d'insécurité éprouvé par les étudiants, il s'avère nécessaire de se pencher sur des moyens pour renforcer leur confiance à l'oral.

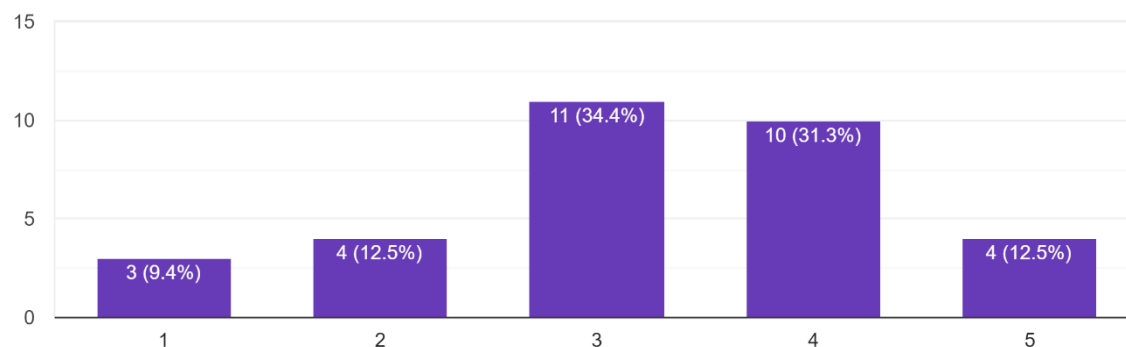
Ces résultats mettent également en question le rôle du feedback fourni dans le contexte de classe en ce qui concerne son aptitude à renforcer la confiance de tous les étudiants. D'autre part, il faut également considérer que les étudiants en première année de français n'auraient peut-être pas eu assez de temps pour renforcer leur confiance vu qu'ils l'étudient que pendant

quelques mois. Néanmoins, il importe de trouver un mode de feedback qui exerce une influence plus positive sur leur confiance à l'oral.

Question 2

Je me sens anxieux à l'idée de parler français à un(e) ami(e) pendant un cours de conversation ou en classe.

32 réponses



1= jamais

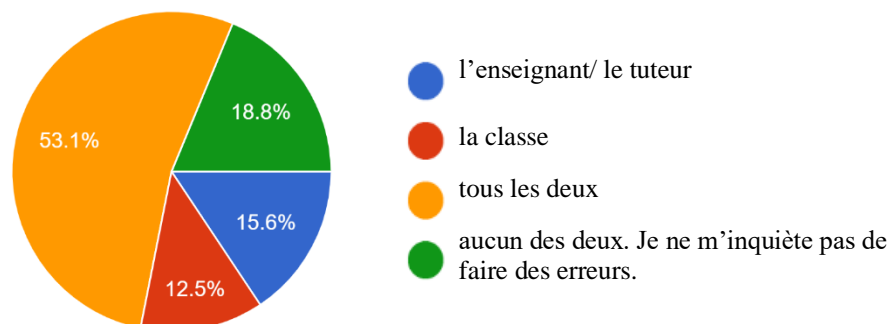
5= toujours

La deuxième question vise à identifier le niveau d'anxiété éprouvé par les étudiants dans ce groupe à l'idée de parler français à un(e) ami(e) en classe. Cette information permettra de savoir si les étudiants se sentent anxieux en parlant français dans le contexte de classe même s'ils s'adressent à un ami. Tout comme la précédente, cette question sollicite une réponse sur une échelle de 1 à 5. 1 indiquant « jamais » et 5 indiquant « toujours ». Parmi les 32 réponses reçues, 3 ou 9.4 % des étudiants ont choisi l'option 1 en indiquant qu'ils ne se sentent jamais anxieux en parlant français à un ami en classe. Ensuite, 4 étudiants ou 12.5 % du groupe ont sélectionné 2 sur l'échelle. En ce qui concerne l'option 3 sur l'échelle, 11 étudiants ou 34.4 % ont sélectionné cette réponse. 10 étudiants ou 31.3 % ont choisi l'option 4 et finalement, 4 étudiants ou 12.5 % ont choisi l'option 5 indiquant qu'ils se sentent toujours anxieux lorsqu'ils doivent parler français à un(e) ami(e) en classe. Ces données, comme celles obtenus par la question précédente témoignent d'un certain degré d'anxiété éprouvé pendant la communication en groupe.

Question 3

Je m'inquiète de faire des erreurs devant :

32 réponses



La troisième question, indiquée ci-dessus, se focalise sur le contexte dans lequel les étudiants s'inquiètent de commettre des erreurs. Il s'agit de cerner devant qui les étudiants ressentent de l'anxiété de faire des erreurs et s'ils sont plus à l'aise à parler devant la classe ou devant l'enseignant. Ces résultats seront comparés à ceux indiquant le niveau d'anxiété éprouvé par les étudiants lorsqu'ils ont vu la réaction de l'enseignant envers leurs erreurs dans le feedback audio-visuel. Parmi les 32 étudiants qui ont répondu à cette question, 15.6 % ont indiqué qu'ils s'inquiètent de faire une erreur devant l'enseignant ou le tuteur. En second lieu, 12.5 % ont indiqué qu'ils se font du souci pour commettre des erreurs devant la classe. La majorité des participants, 53.1 %, ont répondu qu'ils se sentent inquiets lorsqu'ils font des erreurs devant les deux auditeurs, l'enseignant et la classe. Enfin, 18.8 % des participants ont sélectionné la dernière option, c'est-à-dire qu'ils ne s'inquiètent pas de faire des erreurs devant ni l'enseignant ni la classe et qu'ils ne sont pas inquiets à propos d'une production contenant des erreurs.

En premier lieu, à partir de ces résultats nous pouvons constater que beaucoup d'étudiants éprouvent de l'appréhension dans une certaine mesure de faire des erreurs devant un public. Il arrive souvent en contexte de classe que les étudiants éprouvent de l'incertitude concernant leurs erreurs et le feedback ambigu peut, dans certains cas, être à l'origine de cette incertitude. Ne pas savoir quand et comment s'autocorriger aboutit à l'insécurité dans la parole de l'étudiant.

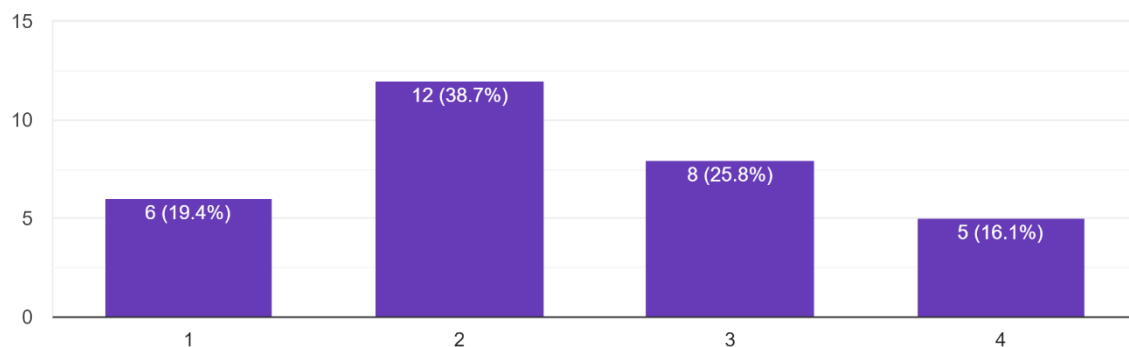
En second lieu, plus de la moitié des étudiants ont peur de commettre une erreur devant la classe, ce qui soutient la recherche de Hertzberg (2017 :3) à savoir que l'anxiété langagière est liée surtout à la situation d'apprentissage plutôt qu'à la personnalité individuelle de l'étudiant. Cette appréhension peut exercer une influence négative sur la compétence langagière selon Lee

et al. (2012 : 998). Il importe aussi que les étudiants en langue étrangère comprennent le rôle de l'erreur dans leur apprentissage de la langue. L'erreur fait partie intégrante de l'apprentissage d'une langue et, par conséquent, d'apprendre de ses erreurs dans le but de modifier et développer l'interlangue est nécessaire. Selon Killian (2017 : 5), un feedback donne les meilleurs résultats quand les étudiants font des erreurs et sont prêts à apprendre de leurs erreurs.

Question 4

Les corrections sont fournies trop rapidement en cours de conversation ou en classe sans que j'aie la chance de bien noter le feedback de l'enseignant/ le tuteur.

31 réponses



1= jamais

4= toujours

Pour la question 4, le but est de cerner si, selon les étudiants, les corrections proposées dans le cadre de classe sont fournies de façon trop vite pour que les étudiants aient la chance de noter le feedback. Les options proposées varient entre 1 et 5. 1 indiquant que ce n'est jamais le cas et 5 indiquant que c'est toujours le cas. 31 étudiants ont répondu à cette question, parmi lesquels 6 ou 19.4 % ont sélectionné l'option 1 c'est-à-dire que 19.4 % des étudiants ne trouvent jamais le feedback fourni en classe difficile à suivre et à noter. Ensuite, 12 ou 38.7 % ont sélectionné l'option 2 sur l'échelle et 8 ou 25.8 % ont sélectionné 3. Quant à l'option 4, 5 ou 16.1 % des étudiants l'ont choisi en indiquant qu'ils ont toujours l'impression que les corrections sont fournies trop rapidement en classe qui les empêche de bien noter le feedback.

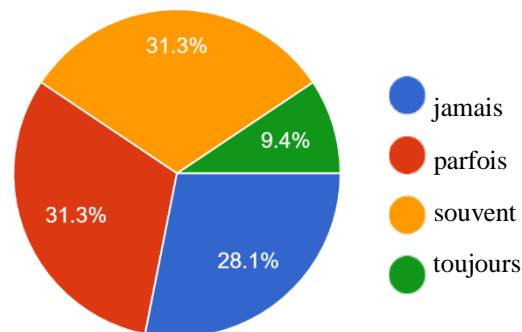
Dès lors, on peut constater que 80.6 % des étudiants ont déjà senti, à un moment donné, que le feedback était fourni rapidement. D'autre part, ces données indiquent qu'un feedback fourni trop vite en classe empêche au moins 16.1 % des étudiants à prendre des notes avec efficacité.

Le feedback est souvent fourni trop rapidement en classe à cause de la durée de temps limitée d'un cours. Par conséquent, il est parfois difficile pour les étudiants à prendre note de toutes les corrections orales et beaucoup d'étudiants finissent par oublier le feedback. Dans ce cas le feedback serait inutile et inefficace.

Question 5

Je constate que j'écris plus que je parle en cours de conversation et en classe de français.

32 réponses



La question 5 vise à établir si les étudiants écrivent plus qu'ils parlent en classe de français. Ces données sont pertinentes pour savoir si les étudiants profitent des cours dans le contexte de classe pour développer leurs compétences orales comme la prononciation et l'intonation. Plus loin, une question semblable est posée sur le feedback fourni avec *Screencastify* dans le but de comparer les deux contextes et les compétences qu'ils favorisent. Parmi les 32 participants, 28.1 % ont indiqué que ce n'est jamais le cas. Ensuite, 31.3 % des étudiants ont indiqué que c'est parfois le cas et 31.3 % ont répondu que c'est souvent le cas en contexte de classe. Enfin, 9.4 % ont répondu qu'ils écrivent toujours plus qu'ils parlent en contexte de classe. Ainsi, un total de 72 % des étudiants se retrouvent au moins « parfois » dans la situation ci-dessous où ils écrivent plus que parler en classe et un total de 9.4 % rencontre « toujours » ce problème.

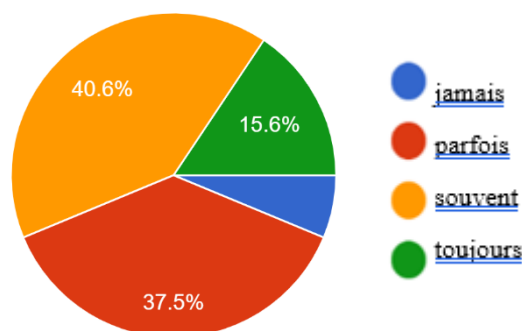
En ce qui concerne le feedback oral fourni en classe, il peut s'avérer difficile pour les étudiants de prendre note du feedback du fait qu'il est souvent fourni rapidement, comme nous avons pu constater dans l'analyse de la question précédente. En outre, si un étudiant préfère de noter le feedback de façon phonétique pour retenir la prononciation d'un mot dans ce contexte, une seule émission de feedback, surtout sous forme de reformulation risque de ne prévoir pas assez de temps pour l'étudiant de le noter en détail. Dès lors, l'étudiant peut se retrouver dans une situation où il écrit plus qu'il parle alors que le but du cours est de promouvoir la production

orale. Il semble que cet enjeu s'applique dans ce contexte et il est nécessaire de trouver un moyen de faciliter la prise de note dans la classe et d'éviter la rupture de la communication.

Question 6

J'essaie d'écrire phonétiquement pour mémoriser le feedback oral que je reçois en cours de conversation ou en classe.

32 réponses



La question 6 cherche à déterminer si les étudiants tentent d'écrire le feedback oral phonétiquement en classe et si un outil comme *Screencastify*, sera utile en leur permettant d'arrêter et de reculer un feedback audio-visuel, pour leur donner l'opportunité d'écrire les commentaires et de les mémoriser. Parmi les 32 étudiants qui ont répondu à cette question, 6.3 % ont sélectionné « jamais » indiquant qu'ils n'écrivent jamais le feedback oral phonétiquement. Ensuite, 37.5 % des étudiants ont répondu qu'ils l'écrivent parfois phonétiquement, et 40.6 % ont indiqué qu'ils le font souvent. Enfin, 15.6 % ont répondu qu'ils écrivent toujours le feedback oral phonétiquement pour mieux le mémoriser.

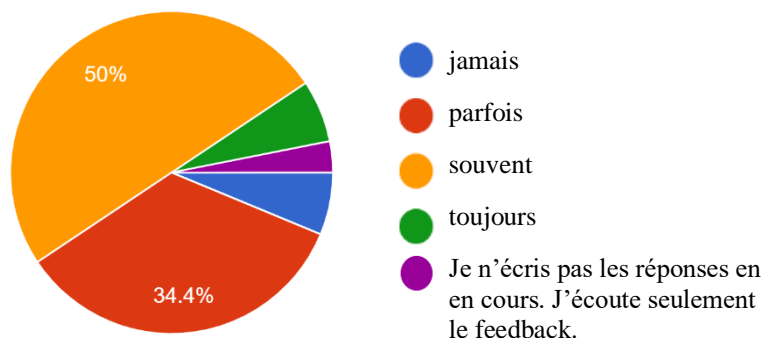
Grâce aux résultats pour cette question, il est possible de confirmer que les étudiants essaient en fait d'écrire phonétiquement les commentaires oraux proposé par l'enseignant.

Vu que les étudiants préfèrent la prise de note phonétiquement et que nous avons constaté qu'ils éprouvent souvent des difficultés à noter le feedback efficacement en raison de la rapidité du cours, nous l'estimons important de considérer des moyens alternatifs pour permettre aux étudiants de retenir le feedback sans qu'ils perdent du terrain.

Question 7

Je suis en mesure de suivre en cours de conversation ou en classe en écrivant phonétiquement le feedback reçu par l'enseignant.

35 réponses



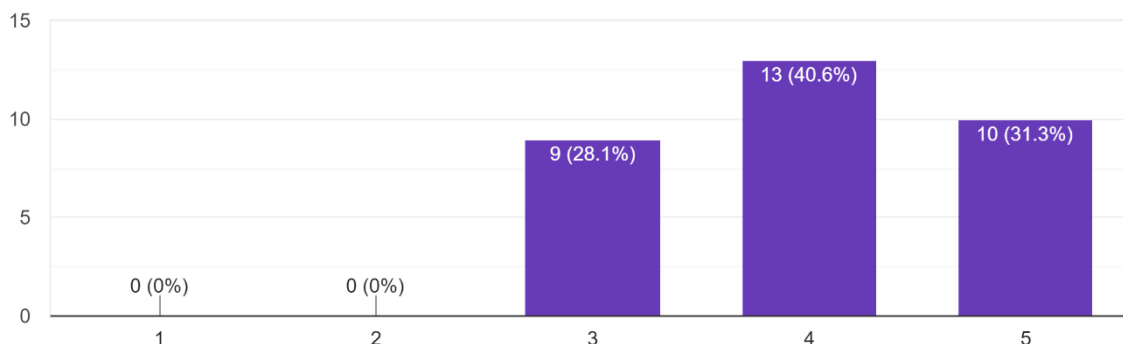
La question 7 vise à déterminer si les étudiants sont en mesure de suivre en classe s'ils écrivent le feedback phonétiquement, qui permet de cerner la qualité d'un feedback fourni dans ce contexte afin de le comparer avec le feedback fourni avec *Screencastify*. Pour cette question, 6.3 % ont sélectionné l'option « jamais ». Ensuite, 34.4 % ont indiqué que c'est parfois le cas et 50 % que c'est souvent le cas. Enfin, 6.3 % ont indiqué qu'ils peuvent toujours suivre en écrivant des commentaires phonétiquement et seulement 3.1 % ont indiqué qu'ils n'écrivent pas les commentaires en classe et qu'ils les écoutent seulement.

Par conséquent, il est possible de constater qu'au moins 40.7 % des étudiants éprouvent des difficultés à noter le feedback phonétiquement en classe. Ces données confirment la conclusion tirée de la question précédente, c'est-à-dire, qu'il convient de trouver un moyen de fournir du feedback mémorable auquel les étudiants ont accès vu que beaucoup d'entre eux n'arrivent pas à noter le feedback efficacement. De plus, beaucoup d'étudiants préfèrent prendre des notes phonétiquement du feedback oral de l'enseignant, ce qui souligne la nécessité de leur fournir les outils pour y parvenir.

Question 8

Mon enseignant/tuteur corrige mes erreurs de prononciation en cours de conversation ou en classe.

32 réponses



1= jamais

5= toujours

La question 8 vise à déterminer si l'enseignant en classe arrive à corriger les erreurs de prononciation des étudiants. Ces informations permettront de savoir plus du contexte de classe et le moyen dont le feedback est fourni dans ce contexte. 32 réponses ont été données selon une échelle de 1 à 5 – 1 indiquant que ce n'est jamais le cas et 5 indiquant que c'est toujours le cas. Les résultats ont indiqué que 9 ou 28.1 % des participants ont sélectionné 3 sur l'échelle et que 13 ou 40.6 % ont sélectionné 4. Enfin, 10 ou 31.3 % ont répondu qu'ils reçoivent toujours la correction sur leurs erreurs de prononciation en classe en indiquant numéro 5 sur l'échelle.

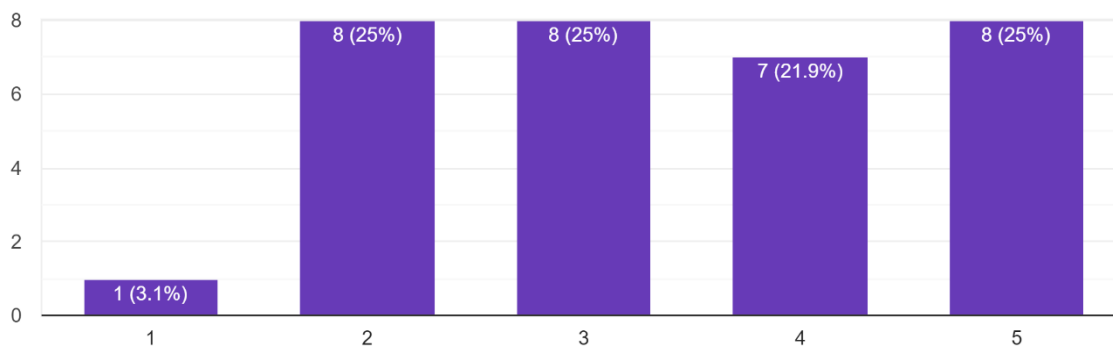
Les résultats obtenus montrent que 31.3 % des étudiants reçoivent toujours du feedback sur leur prononciation. Le pourcentage restant, c'est-à-dire 68.7 % des participants, ont également indiqué que l'enseignant corrige leurs erreurs de prononciation régulièrement en classe.

Nous pouvons ainsi constater que le contexte de la classe crée la possibilité de développer les compétences orales comme la prononciation des étudiants. Néanmoins, d'autres défis se présentent dans la classe comme le problème de la prise de notes et le suivi en classe sans rater le feedback oral fourni souvent qu'une seule fois. Les étudiants ont aussi du mal à mémoriser un feedback oral sans le noter phonétiquement ou l'enregistrer pour le réécouter plus tard ce qui les amène à oublier tout ou partie du feedback oral.

Question 9

Quand mon enseignant corrige ma prononciation en classe je prends note de ce qu'il dit.

32 réponses



1= jamais

5= toujours

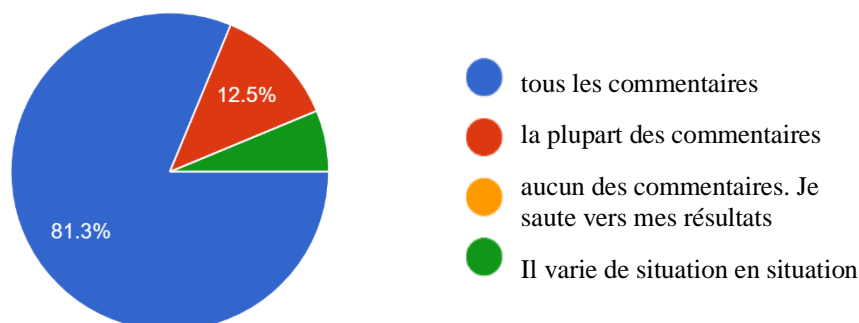
La question 9 est liée à la question précédente et a pour objectif d'obtenir plus d'information sur le feedback fourni en classe sur les erreurs de prononciation. Il s'agit ici de déterminer si les étudiants prennent note du feedback sur leur prononciation en classe aux fins de tenter de faciliter la prise de notes si cette dernière s'avère nécessaire. Les réponses sont données sur une échelle de 1 à 5 – 1 indiquant que ce n'est jamais le cas et 5 indiquant que c'est toujours le cas. Un total de 32 étudiants a répondu à cette question parmi lesquels 1 ou 3.1 % ont sélectionné 1 ou « jamais ». Ensuite, 8 ou 25 % des étudiants ont sélectionné l'option 2 sur l'échelle et 8 ou 25 % ont choisi l'option 3. Enfin, 7 ou 21.9 % ont sélectionné l'option 4 et 8 ou 25 % ont répondu qu'ils prennent toujours note du feedback fourni en class sur leur prononciation.

Sur la base de ces résultats, seulement 3.1 % des participants ne prennent jamais note du feedback. Les autres étudiants ont indiqué qu'ils en prennent note dans une certaine mesure. Un total de 25 % des étudiants ont répondu qu'ils prennent toujours note du feedback en classe. Il est clair que le besoin se fait sentir de noter les commentaires sur la prononciation ce qui peut être à cause du fait que les commentaires oraux sur la prononciation sont difficiles à retenir et il est important de retravailler et pratiquer la correction en dehors de la classe. Si les étudiants oublient le feedback oral fourni en classe, l'enseignant va devoir le répéter et les étudiants ne vont pas être en mesure de s'autocorriger.

Question 10

Lorsque je reçois des commentaires écrits sur ma copie, je lis :

32 réponses



La question 10 tente de cerner si l'étudiant lit tous les commentaires laissés par l'enseignant sur sa copie ou s'il saute plutôt vers ses résultats. Cette question est également posée plus loin au sujet du feedback fourni avec *Screencastify* dans le but de comparer les résultats des deux questions. Parmi les 32 étudiants qui ont répondu à cette question, 81.3 % ont indiqué qu'ils lisent tous les commentaires écrits laissés par l'enseignant sur leur copie. En second lieu, 12.5 % ont indiqué qu'ils lisent la plupart des commentaires et aucun étudiant a indiqué qu'il saute vers ses résultats sans lire son feedback écrit. Enfin, seulement 6.3 % ont indiqué qu'il varie de situation en situation.

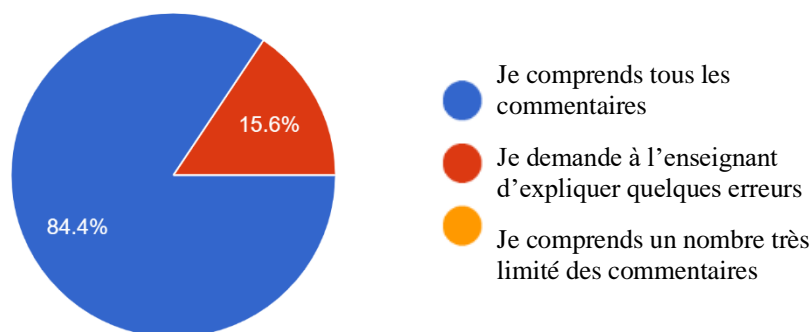
Selon Fayol et Gombert (1987 :85), il est nécessaire pour les étudiants de langues de détecter les erreurs qu'ils ont faites afin de passer aux prochaines phases de la révision, notamment l'identification et, enfin, la modification. La phase de détection consiste à cerner une déviation entre son intention et sa production. Dès lors, si les étudiants ne prennent pas en compte le feedback écrit fourni par l'enseignant, ils risquent de manquer l'opportunité de détecter leurs erreurs rendant l'activité de production inefficace puisqu'ils ne développeront pas leurs compétences écrites et orales effectivement et ils ne modifieront pas leur interlangue.

Ainsi, nous constatons que le feedback écrit fourni à ces étudiants a réussi à pousser au moins 93.8 % des étudiants à lire la plupart ou tous les commentaires, ce qui indique que les étudiants sont motivés à prendre le temps de lire le feedback et qu'ils aimeront améliorer leur langue. Il pourrait également indiquer que les commentaires mêmes ont réussi à retenir l'attention des étudiants.

Question 11

Je comprends mes erreurs après avoir lu les commentaires de mon enseignant.

32 réponses



La question 11 est importante en ce qu'elle cerne si les étudiants comprennent le feedback traditionnel c'est-à-dire s'ils comprennent les erreurs qu'ils ont fait après avoir lu les commentaires laissés par l'enseignant. 84.4 % des étudiants ont indiqué qu'ils comprennent tous les commentaires laissés par l'enseignant alors que 15.6 % ont indiqué il peut arriver qu'ils demandent à l'enseignant d'expliquer quelques erreurs. Enfin, aucun des participants ont répondu qu'ils comprennent un nombre très limité des commentaires.

Il est très important pour les étudiants de comprendre le feedback écrit qui s'avère souvent ambigu et difficile à décoder. Comme l'indique Hattie & Timperley (2007 :104), le feedback efficace consiste en une explication détaillée qui est claire, délibérée et pertinente, qui s'appuie sur les connaissances existantes de l'étudiant. En fonction des résultats obtenus pour la question 11, nous concluons que la plupart des participants à cette étude, plus spécifiquement 84.4%, comprennent les commentaires écrits fournis par leur enseignant sur leurs copies. C'est-à-dire, qu'au moins au niveau de première année, le feedback écrit dans ce contexte semble être assez clair et compréhensible. D'autre part, 15.6% des participants ont répondu qu'ils demandent à l'enseignant de leur expliquer les commentaires de temps en temps. En conclusion, il existe encore un besoin, quoique dans une mesure modeste, de rendre le feedback écrit fourni aux premières années plus explicatif et clair du fait qu'ils ne sont pas toujours en mesure de demander une explication de l'enseignant à cause du temps limité du cours ou dans le cas où l'étudiant ressent de l'anxiété à parler devant l'enseignant. Comme précisé dans l'analyse de la question 3¹⁰, au moins 15.6 % des étudiants ont indiqué qu'ils ont peur de communiquer devant l'enseignant. Mais, si l'étudiant est obligé de demander à l'enseignant d'expliquer son

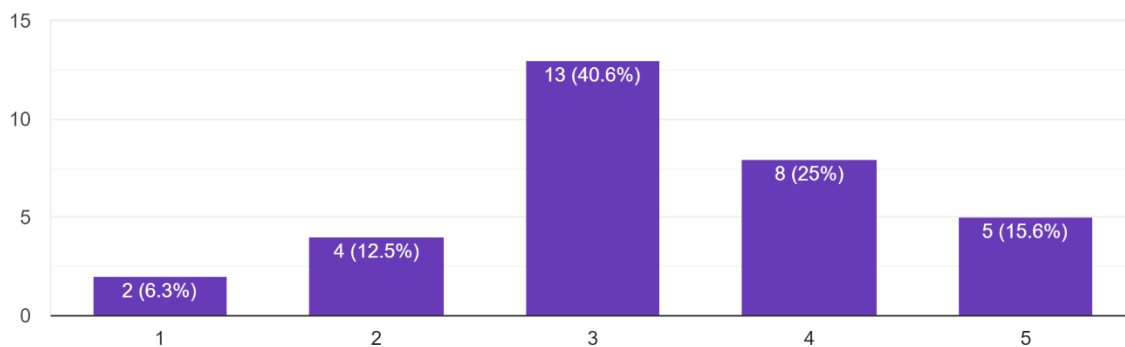
¹⁰ Voir la question 3 p. 46 – 47

feedback écrit dans la classe et devant ses camarades, ceci peut s'avérer encore plus stressant pour lui vu que 53.1 % sentent de l'anxiété de faire des erreurs devant la classe et devant l'enseignant.

Question 12

Après avoir reçu le feedback écrit je révise mes erreurs à la maison ou indépendamment.

32 réponses



1= jamais

5= toujours

La question 12 cherche à déterminer si les étudiants se servent du feedback écrit traditionnel pour réviser leurs erreurs indépendamment dans le but d'analyser si un feedback traditionnel encourage l'étudiant d'agir lui-même sur son feedback en développant ses stratégies d'apprentissage. Pour cette question, les étudiants ont dû également choisir une réponse sur une échelle de 1 à 5. D'abord, 2 ou 6.3 % des étudiants ont sélectionné l'option 1 c'est-à-dire qu'ils ne révisent jamais à la maison après avoir reçu le feedback. En second lieu, 4 ou 12.5 % ont choisi l'option 2. Troisièmement, 13 ou 40.6 % des étudiants ont choisi l'option 3. En quatrième lieu, 8 ou 25 % ont choisi l'option 4 et, enfin, 5 ou 15.6 % des étudiants ont indiqué qu'ils révisent toujours à la maison après avoir lu un feedback écrit traditionnel.

Les résultats obtenus sur ce point permettent de déterminer si le feedback écrit traditionnel, fourni dans le cadre de cette étude, est efficace dans la mesure où il incite les étudiants à revenir sur leurs erreurs et les commentaires offerts par l'enseignant une fois sorti de la salle de classe dans le but de pratiquer et comprendre les corrections. Selon Nicol & Macfarlane-Dick (2004 : 3) un feedback efficace doit inciter l'autocorrection et l'autonomie dans l'apprentissage. Pour

Fayol et Gombert (1987 :85), le processus de révision ou « le retour sur le texte » comprend trois sous-processus à savoir : la détection, l'identification et la modification. Afin de parvenir à ces trois étapes, un feedback écrit doit signaler à l'étudiant qu'il y a une déviation entre son intention et sa production. En second lieu, le feedback écrit efficace permet à l'étudiant d'y attacher du sens et de le comprendre. Dernièrement, un feedback efficace encourage l'étudiant de modifier son texte en offrant des « solutions mieux adaptées ».

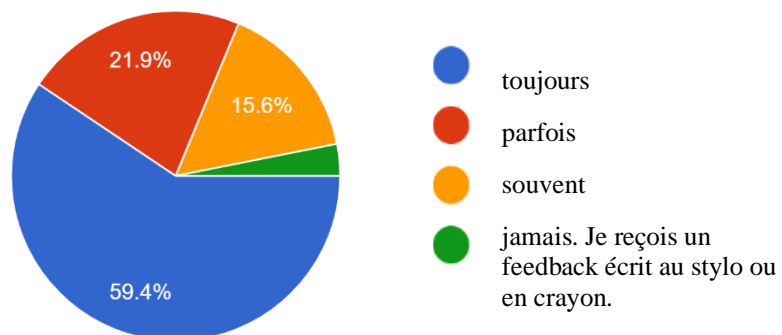
En ce qui concerne les résultats pour cette question, un total de 40 % ont sélectionné soit option 4 ou 5 indiquant qu'ils révisent au moins parfois à la maison. 18.8 % des participants ont répondu qu'ils ne révisent jamais à la maison et encore 12.5 % le font rarement.

En fonction de ces données, il est évident que le feedback écrit traditionnel n'encourage pas assez d'étudiants de revenir vers le texte en dehors de la classe ni de modifier leurs erreurs. Le feedback est donc moins efficace si les étudiants n'arrivent pas à intégrer les corrections fournies dans leurs interlangues ce qui est plus susceptible de se produire si les étudiants ne font pas de révision. Il y a un besoin évident pour un feedback qui fournit non seulement une correction mais qui développe les stratégies d'apprentissage de l'étudiant.

Question 13

Je reçois des commentaires de mon enseignant sur mes productions écrites par voie électronique ou sur une copie électronique de mon devoir.

32 réponses



La question 13 tente d'explorer l'expérience préalable des étudiants avec le feedback par biais des TICE. Cet examen permettra de savoir si les étudiants ont l'habitude de recevoir le feedback par ce biais et, dans un deuxième temps, si les outils TICE sont actuellement intégrés dans ce contexte pour la correction des erreurs. Parmi tous les participants, 59.4 % ont indiqué qu'ils reçoivent toujours les corrections par voie électronique. Ensuite, 21.9 % & ont répondu qu'ils

reçoivent parfois leurs corrections par ce biais. Puis, 15.6 % ont répondu qu'ils reçoivent souvent le feedback par voie électronique et enfin, 3.1 % ont indiqué qu'ils ne reçoivent jamais le feedback sur une copie électronique mais plutôt écrit au stylo ou en crayon.

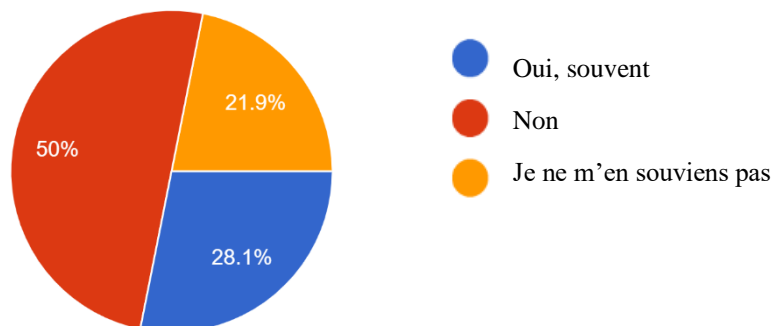
Avant de proposer l'usage d'un outil TICE pour fournir du feedback dans ce contexte, il semblait pertinent de cerner l'expérience préalable de ces étudiants avec le feedback fourni par voie électronique. Les résultats obtenus indiquent que 59.4 % des étudiants reçoivent toujours le feedback par ce moyen. En outre, 37.5 % ont indiqué qu'ils reçoivent ce type de feedback au moins parfois.

Nous pouvons conclure qu'un total de 96.9 % des étudiants reçoivent au moins parfois le feedback écrit par voie électronique. Ce chiffre élevé peut être attribué à la crise de la COVID-19 qui bouleverse à présent le système éducatif et qui oblige aux établissements d'enseignement ainsi que les enseignants à améliorer et développer les formations hybride et à distance.

Question 14

Mon enseignant de français m'a préalablement envoyé un feedback sous forme de vidéo ?

32 réponses



La question 14 sert, comme la question précédente, à découvrir plus sur la façon dont les étudiants reçoivent le feedback écrit et oral actuellement. L'étude a révélé que seulement 28.1 % des 32 étudiants qui ont répondu à cette question ont déjà reçu le feedback sous forme de vidéo et que 50 % n'ont pas préalablement reçu le feedback par ce moyen. D'ailleurs, 21.9 % ont indiqué qu'ils ne se souvenaient pas d'avoir reçu un tel feedback.

À partir des résultats obtenus à propos du feedback en vidéo, que 28.1 % des participants se souviennent l'avoir préalablement reçu dans leur apprentissage. En plus, 50 % admettent n'avoir jamais reçu le feedback sous forme de vidéo.

Par conséquent, il est clair que le feedback en vidéo est quelque chose de relativement récent pour ce public. Même si les étudiants sont familiers avec l'usage de la vidéo en classe et aux fins personnelles, ces résultats permettent de conclure qu'ils ne sont pas encore habitués au feedback proposé dans cette forme. Dans la partie B, nous analyserons les perceptions des étudiants envers un feedback audio-visuel fourni par le biais des « *screencasts* ».

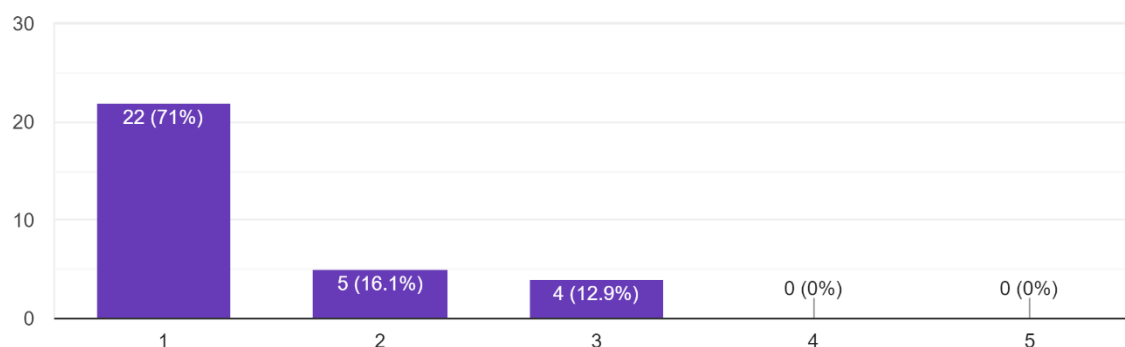
Partie B

La seconde partie du questionnaire s'appuie sur la mise à disposition d'un feedback audio-visuel aux étudiants en première année et leurs perceptions envers ce feedback en fonction des points suivants. D'abord, la mesure dans laquelle ce feedback est attirant et remarquable aux étudiants. En second lieu, l'utilité des fonctionnalités de l'outil *Screencastify* pour sensibiliser les étudiants à leurs erreurs en offrant un feedback audio-visuel qui est à la fois explicite, détaillé et compréhensible. Enfin, la capacité du feedback audio-visuel par le biais de « *screencasts* » de réduire le niveau d'anxiété éprouvé par les étudiants par rapport au feedback écrit et traditionnel discutés dans la partie précédente. Les résultats obtenus de la partie A et la partie B du questionnaire permettent de comparer un feedback fourni dans deux contextes : un feedback écrit ou oral, fourni sur la copie de l'étudiant ou en classe, au feedback audio-visuel fourni par le biais de TICE disponible sur les appareils personnels des étudiants à consulter en dehors de la classe.

Question 15

La tutrice m'a mis mal à l'aise en corrigeant mes erreurs de cette façon.

31 réponses



1= jamais

5= toujours

La question 15 est la première question concernant la performance de l'outil *Screencastify* pour la provision d'un feedback audio-visuel. D'abord, l'objectif est de comparer son influence au niveau de l'anxiété éprouvé par les étudiants avec celle d'un feedback traditionnel fourni en contexte de classe. En posant cette question, il deviendra possible de déterminer si un feedback fourni avec cet outil permettra de réduire le niveau d'anxiété éprouvé par les étudiants lorsqu'ils reçoivent un feedback sur leurs productions. Parmi les 31 étudiants qui ont donné une réponse, 22 ou 71 % ont indiqué qu'ils ne se sentaient jamais mal à l'aise en recevant le feedback par ce moyen. Ensuite, 5 ou 16.1 % ont choisi l'option 2 sur l'échelle et 4 ou 12 % ont choisi l'option 3. Enfin, aucun des étudiants ont répondu qu'ils se sentaient toujours mal à l'aise en recevant le feedback par la tutrice dans cette manière.

Considérant que 50 %¹¹ des étudiants dans cette étude éprouvent des sentiments mitigés sur leur niveau de confiance à l'oral et pour au moins 40.7% cette dernière pose un problème évident, il sera certainement informatif d'apprendre si ces mêmes étudiants sont mis mal à l'aise dans un environnement de TICE.

Par ailleurs, comme les résultats obtenus pour la question 3¹² ont indiqué, les étudiants se sentent moins anxieux à l'idée de commettre des erreurs devant l'enseignant seul que devant la classe et l'enseignant ensemble.

Selon les résultats obtenus pour la question 15, 71 % des participants ne se sont « jamais » senti mal à l'aise avec le feedback audio-visuel par « *screencast* ». Ce résultat prometteur indique que la majorité des étudiants se sentent à l'aise en recevant du feedback audio-visuel de l'enseignant, ce qui peut potentiellement avoir une influence favorable sur leur niveau d'anxiété lorsqu'ils sont confrontés à communiquer à l'oral ou à l'idée de commettre des erreurs.

¹¹ Voir la discussion des résultats de Question 1 à la page 45-46.

¹² Voir la discussion des résultats de Question 3 à la page 46-47.

Question 16

J'ai regardé le feedback audio-visuel :

30 réponses



La seizième question porte sur la quantité du feedback audio-visuel regardé par les étudiants qui en avez reçu. Ces réponses nous indiqueront si le feedback est notable et assez remarquable pour sensibiliser les étudiants à leurs erreurs en gardant leur attention. En premier lieu, 83.3 % des 30 étudiants qui ont répondu ont indiqué qu'ils ont regardé le feedback audio-visuel du début à la fin. En second lieu, 6.7 % ont répondu qu'ils ont regardé une partie de la vidéo et 6.7 % ont indiqué qu'ils ont regardé la plus grande partie de la vidéo. Seulement 3.3 % ont répondu qu'ils n'ont pas regardé le feedback audio-visuel.

Savoir la proportion de feedback regardée par les étudiants permet de cerner si le contenu et le mode de feedback réussissent à attirer et garder leur attention. D'après Noiroux et Simons (2016 : 5) et la théorie d'attention (*Noticing Hypothesis*) de Schmidt (2010 :722), un étudiant de langue étrangère doit prêter attention à ses erreurs pour pouvoir les intégrer à son interlangue.

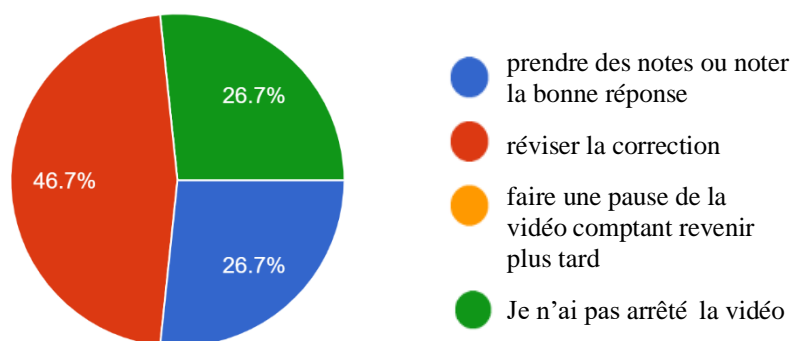
Dans le contexte du feedback écrit traditionnel (Question 10¹³), il a été constaté que 81.3 % des participants lisent tous les commentaires écrits fournis par l'enseignant sur leur copie et 83.3 % des participants ont indiqué qu'ils ont regardé le feedback audio-visuel du début à la fin. Ces résultats indiquent que le feedback audio-visuel, comme le feedback traditionnel écrit, a réussi à retenir l'attention de la plupart des étudiants. Ce qui peut mener les étudiants à remarquer leurs erreurs.

¹³ Voir la discussion des résultats de Question 10 à la page 49-50.

Question 17

J'ai arrêté la vidéo pour :

30 réponses



Une des fonctionnalités de l'outil proposé pour fournir du feedback audio-visuel est la fonction pause. La question 17 sert à recenser si les étudiants ont arrêté leur feedback audio-visuel ainsi que les raisons pour lesquelles ils le faisaient. Des 30 étudiants qui ont répondu à cette question, 26.7 % ont répondu qu'ils ont arrêté la vidéo pour prendre des notes. Ensuite, 46.7 % ont indiqué qu'ils l'ont arrêté afin de réviser la correction. Aucun étudiant l'a arrêté pour revenir le regarder plus tard. Enfin, 26.7 % n'ont pas arrêté la vidéo.

Mettre le feedback en pause permet de prendre des notes ou de réviser ou pratiquer la correction à son propre rythme. Le fait de pouvoir mettre en pause le feedback rend donc l'expérience d'apprentissage plus mémorable pour l'étudiant. Cette fonctionnalité pourrait être l'une des raisons pour lesquelles le feedback par le biais de « *screencasting* » s'avère si attirant pour les étudiants dans l'étude de Thompson et al. (2012) par exemple. L'étudiant peut mettre en pause le feedback pour prendre des notes ou réécouter une phrase mal comprise en renforçant ses stratégies cognitives. Le fait de pouvoir prendre des notes à son propre rythme sans rater le feedback peut être bénéfique surtout aux 72 %¹⁴ des étudiants qui ont indiqué qu'ils se trouvent au moins « parfois » dans une situation où ils tentent de prendre des notes plus qu'ils parlent en cours de conversation ou en classe. Vu que les cours de conversation ont comme but de développer les compétences orales des étudiants, avec cet outil, les étudiants seraient en mesure d'arrêter temporairement le feedback audio-visuel pour pratiquer l'oral et pour prendre des notes.

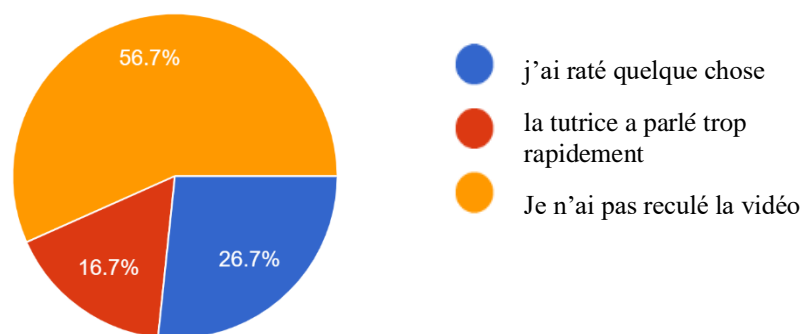
¹⁴ Voir la discussion des résultats pour la question 5 à la page 47-8.

Les résultats obtenus permettent d'explorer les usages par les étudiants de cette fonctionnalité. D'abord, un total de 73.4 % des étudiants ont choisi de mettre en pause le feedback parmi lesquels 26.7 % l'ont fait pour prendre des notes et 46.7 % l'ont fait spécifiquement pour réviser la correction proposée. Il est ainsi possible de remarquer que les étudiants ont utilisé la fonction pause pour prendre des notes et pour pratiquer la correction ce qui permet de vérifier que cet outil peut être utile à ces deux fins.

Question 18

J'ai choisi de reculer la vidéo parce que :

30 réponses



Une autre fonction offerte par l'outil *Screencastify* est la possibilité de reculer la vidéo dans le cas où l'étudiant a raté un bout d'information ou voudrait réécouter l'explication proposée. La question 18 permet de cerner si les étudiants ont reculé le feedback audio-visuel et, si c'est le cas, pour quelles raisons ils l'ont fait. Ces réponses sont utiles parce qu'elles nous démontent l'utilité des fonctionnalités, comme la fonction rembobiner. D'abord, 26.7 % ont indiqué qu'ils ont reculé le feedback audio-visuel en raison d'avoir raté quelque chose. Ensuite, 16.7 % l'ont reculé parce que, selon eux, la tutrice a parlé trop rapidement. Enfin, 56.7 % n'ont pas reculé la vidéo.

Les résultats obtenus indiquent qu'un total de 43.4 % des étudiants ont reculé la vidéo. Nous remarquons aussi que 56.7 % des participants n'ont pas eu besoin de reculer le feedback.

Les résultats pour la question 4 ¹⁵ ont démontré qu'au moins 80.6 % des étudiants ont déjà trouvé que le feedback oral était fourni trop rapidement à un moment ou un autre en classe ou en cours de conversation. Dès lors, cette fonctionnalité de rembobiner offert par le biais de « *screencasting* » est potentiellement utile pour faciliter la compréhension du feedback audio-

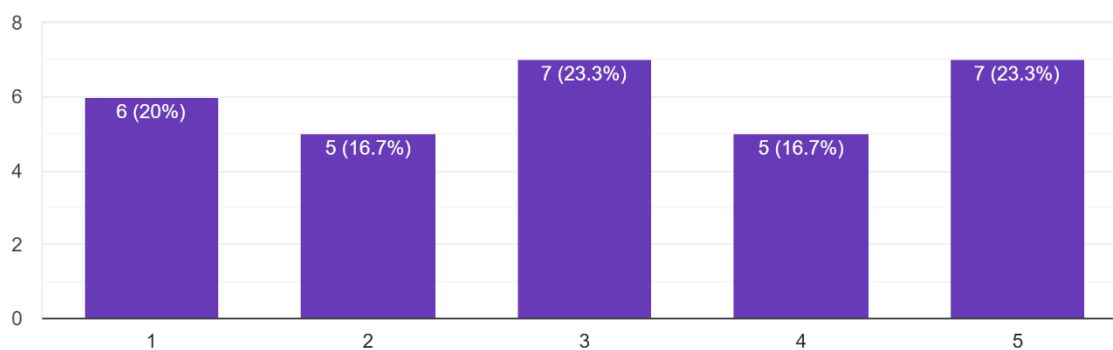
¹⁵ Voir la discussion des résultats pour la question 4 à la page 47.

visuel. Elle facilite aussi la prise de notes, ce qui peut aussi bénéficier aux étudiants vus que 16.1 % ¹⁶ne prennent pas effectivement note pour retravailler le feedback oral reçu en classe.

Question 19

Je me sentais mal à l'aise en me regardant faire des erreurs en vidéo.

30 réponses



1= jamais

5= toujours

La question 19 se rapporte à la réaction des étudiants envers le fait de pouvoir se regarder faire des erreurs en vidéo. Le feedback audio-visuel fourni aux étudiants, consiste de lecture de la production écrite de l'étudiant ou par le lancement de l'enregistrement ou de la vidéo suivi par la mise à disposition des commentaires de l'enseignant. Rappeler des erreurs de l'étudiant leur permet de pouvoir revenir sur leurs choix grammaticaux. Il est aussi pour se rappeler du message global du feedback et pour fournir aux étudiants l'occasion de voir la réaction de la tutrice envers leurs productions, ce qui rend le feedback plus interactif et social.

Cette question propose des réponses sur une échelle de 1 à 5, 1 indiquant « jamais » et 5 indiquant que c'est toujours le cas. Parmi les 30 réponses données à propos de cette question, 6 ou 20 % ont choisi l'option 1 en indiquant qu'ils ne se sentaient jamais mal à l'aise en se regardant faire des erreurs. Ensuite, 5 ou 16.7 % ont sélectionné l'option 2 et 7 ou 23 % ont sélectionné l'option 3. Enfin, 5 ou 16.7 % ont choisi l'option 4 et 7 ou 23.3 % ont répondu qu'ils se sentaient toujours mal à l'aise en se regardant faire des erreurs en vidéo.

¹⁶ Voir la discussion des résultats de la question 4 à la page 47

Étant donné que 53.1 %¹⁷ des étudiants sont inquiets à commettre des erreurs dans le contexte de la classe (devant l'enseignant et leurs camarades) et que cette appréhension peut exercer une influence négative sur la compétence langagière des étudiants d'après Lee et al. (2012 : 998), il peut être constaté que nettement moins d'étudiants sont anxieux à l'idée de se voir commettre des erreurs en vidéo.

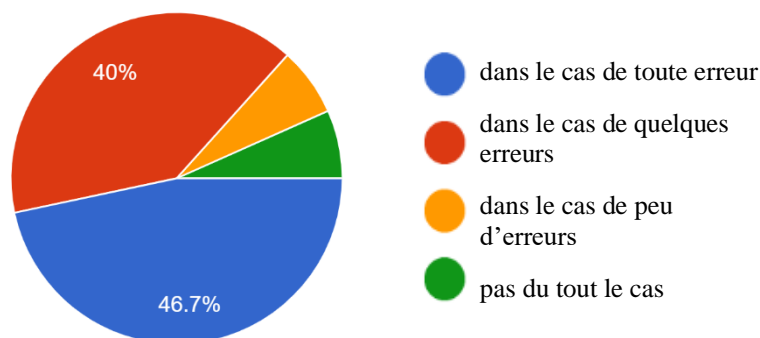
Par ailleurs, un total de 36.7 % des étudiants ont indiqué qu'ils se sentaient rarement ou jamais mal à l'aise en regardant leur feedback dans lequel leurs erreurs étaient relues ou rejouées.

Par rapport au 18.8 % des étudiants qui ont indiqué qu'ils n'ont pas peur de commettre des erreurs devant la classe ni l'enseignant¹⁸, le nombre d'étudiants qui sont à l'aise à voir leurs erreurs en vidéo ainsi que la réaction de l'enseignant envers lesdites erreurs nous indique que le feedback audio-visuel fourni par le biais de « *screencasts* » peut permettre aux étudiants de sentir plus à l'aise à l'idée de commettre des erreurs. Le feedback leur permet de pratiquer leur production et de voir la réaction du récepteur de leur message. Les étudiants reçoivent également un feedback interactionnel et social.

Question 20

Le fait de me voir faire des erreurs en vidéo me permet de comparer mon énoncé erroné avec la correction proposée.

30 réponses



La question 20 se rapporte, comme la question précédente, à l'utilité de se voir commettre des erreurs en vidéo avant de recevoir un feedback correctif. Les résultats de cette question indiqueront si ceci peut permettre aux étudiants de comparer leurs énoncés erronés avec la correction de la tutrice. D'abord, 46.7 % des étudiants ont indiqué que c'était le cas pour toutes les erreurs. Ensuite, 40 % ont répondu que c'était le cas pour quelques erreurs. Enfin, 6.7 %

¹⁷ Voir la discussion des résultats de la question 3 à la page 46-47

¹⁸ Voir la discussion des résultats de la question 3 à la page 46

ont indiqué que c'était le cas pour peu d'erreurs et 6.7 % ont indiqué que le fait de se voir faire des erreurs en vidéo ne leur permettait pas de comparer leurs énoncés erronés avec la correction.

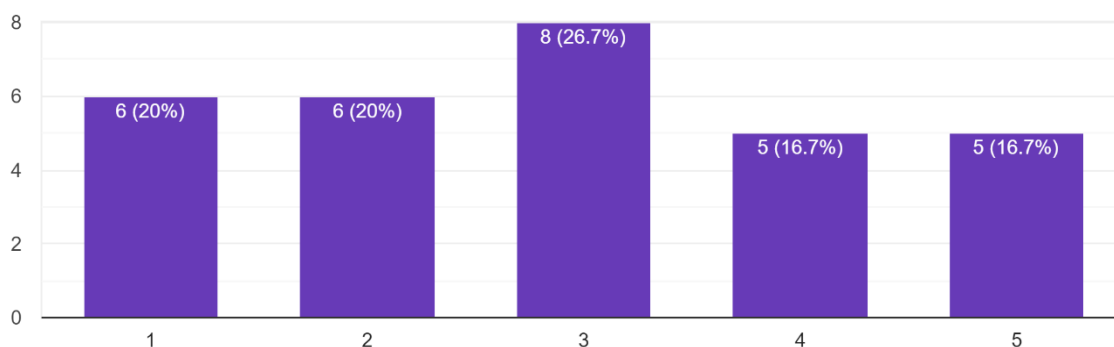
Le feedback audio-visuel permet aux étudiants de se voir faire des erreurs en vidéo et de réécouter et de revoir leurs productions en conjonction avec la voix de l'enseignant, ce qui peut développer leurs stratégies de « détection », nécessaire selon Fayol et Gombert (1987 :85) dans le processus de révision. Pour que la détection de l'erreur soit efficace, l'étudiant doit remarquer la différence entre son intention et sa production par le moyen d'une « prise de distance ».

Les résultats obtenus permettent de conclure qu'un total de 86.7 % des étudiants étaient en mesure de détecter au moins quelques erreurs dans leurs productions. Dès lors, il est possible de constater que la mise à disposition du feedback audio-visuel par le biais des « screencasts » permet de développer les stratégies de révision, notamment la détection, chez 86.7 % des étudiants en les menant à remarquer leurs erreurs.

Question 21

Je me sentais nerveux à propos de ce que la tutrice va penser de moi en regardant le feedback en vidéo.

30 réponses



1= jamais

5= toujours

La vingt et unième question permet de cerner si les étudiants se sentaient moins nerveux à l'idée de faire des erreurs devant la tutrice dans cet environnement et de recevoir le feedback audio-visuel avec *Screencastify*. Les résultats vont permettre de comparer le niveau d'anxiété

éprouvé dans ce contexte au niveau d'anxiété éprouvé dans le contexte de la classe. Cette question propose des réponses sur une échelle de 1 à 5. D'abord, l'option 1 indique que l'étudiant ne se sent jamais nerveux en regardant son feedback de ce que la tutrice pense de lui ou de ses erreurs et l'option 5 que c'est toujours le cas. Quant aux résultats, 6 ou 20 % des étudiants ont sélectionné l'option 1 tandis que 6 ou 20 % ont choisi l'option 2 sur l'échelle. Ensuite, 8 ou 26.7 % ont choisi l'option 3, 5 ou 16.7 % ont choisi l'option 4 et, enfin, 5 ou 16.7 % ont choisi l'option 5 indiquant qu'ils se sentaient toujours nerveux de ce que la tutrice pensait d'eux quand ils regardaient leur feedback audio-visuel.

Selon Hertzberg (2017 :28), l'anxiété langagière est plutôt liée à la situation d'apprentissage qu'à la personnalité de l'étudiant. Le contexte dans lequel le feedback audio-visuel en question est fourni pourrait causer les étudiants de l'anxiété étant donné qu'ils sont tachés à regarder la lecture ou leur propres productions (écrites et orales) ainsi que la réaction de l'enseignant envers ce qu'ils ont produit en conjonction avec le feedback proposé.

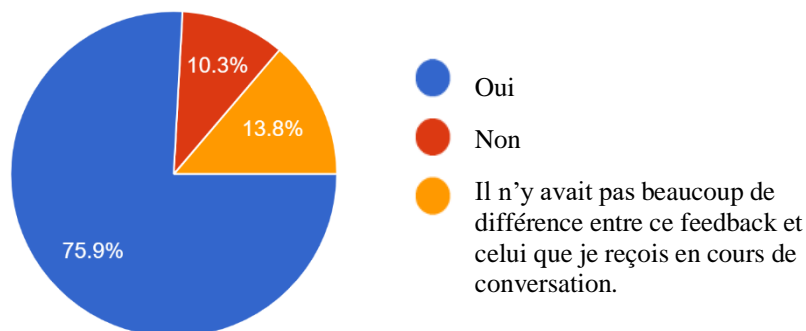
Les résultats obtenus indiquent qu'un total de 40 % des étudiants ont éprouvé un faible niveau de nervosité dans les circonstances précitées et que 32 % ont éprouvé un niveau de nervosité plus élevé. Par ailleurs, 26.7 % ont répondu de façon mitigée à cette question.

Ces chiffres sont indicatifs d'une peur de jugement de la part de 32% des étudiants. Cette peur pourrait résulter de raisons suivantes : d'abord, l'environnement nouveau dans lequel l'étudiant reçoit le feedback peut lui mettre mal à l'aise en lui mettant au centre de l'attention ou, en second lieu, l'étudiant peut s'inquiéter face au feedback audio-visuel par le biais des « *screencasts* » en raison de la nouveauté du mode de feedback et du fait d'assister au processus de correction. Il assiste à la provision du feedback en se regardant faire des erreurs et en regardant la réaction et la correction de l'enseignant.

Question 22

Je me sentais plus à l'aise du fait de pouvoir recevoir le feedback sur mon appareil personnel.

29 réponses



Les résultats obtenus en réponse à cette question permettent d'évaluer si le feedback audio-visuel par le biais des « *screencasts* » réussit à mettre les étudiants plus à l'aise en raison de l'utilisation de leurs appareils personnels. Les réponses à cette question ont été comparées au niveau d'aisance ressenti par les étudiants envers le feedback traditionnel fourni en classe.

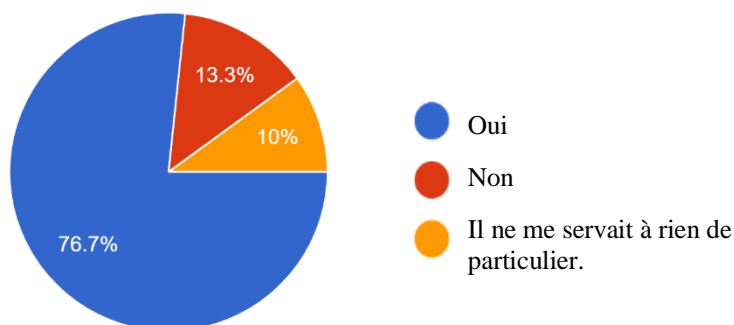
Parmi les 29 étudiants qui ont donné une réponse, 75.9 % ont répondu par l'affirmative, 10.3 % ont répondu par la négative. Enfin, 13.8 % ont indiqué qu'il n'y avait pas beaucoup de différence entre le feedback audio-visuel avec *Screencastify* et celui qui est offert en cours de conversation.

Ces résultats révèlent que le feedback audio-visuel s'avère plus efficace pour la réduction de l'anxiété langagière par rapport au feedback traditionnel proposé en classe.

Question 23

C'était utile d'écouter ma production orale dans le feedback en vidéo avant de recevoir les commentaires sur ceci.

30 réponses



La question 23 vise à déterminer si l'étudiant a bénéficié d'écouter sa production orale dans son feedback. Le feedback audio-visuel consiste, d'abord, de la lecture de l'enregistrement qu'il a soumis suivi par les commentaires de la tutrice. Grâce aux résultats de cette question, il est possible de savoir si l'étudiant trouve ce rappel et relecture de sa production utile en l'aidant à avoir en tête ses erreurs pour bien profiter de son feedback. Les résultats se présentaient comme suit : 76.7 % des 30 réponses étaient dans l'affirmative. Ensuite, 13.3 % étaient dans la négative et, enfin, 10 % des étudiants ont indiqué qu'il ne se servaient à rien de réécouter leur production dans son feedback audio-visuel.

Selon ces données, nous pouvons conclure qu'il s'avérait utile pour la majorité des étudiants de pouvoir entendre leurs productions écrites lues à haut voix par l'enseignant faisant partie de leur feedback audio-visuel.

Question 24

Dans le cas où mes erreurs étaient soulignées, je les ai mieux remarqués.

30 réponses



La question 24 examine si le fait de souligner les erreurs dans le feedback audio-visuel permet aux étudiants de les remarquer mieux. Un feedback efficace, selon Noiroux et Simons (2016 :

5) adhère à l'hypothèse de Schmidt et sensibilise les étudiants aux erreurs dans leur productions pour que les étudiants incorporent les corrections dans leurs interlangues. L'étude de Ferris et Roberts (cité par Noiroux et Simons, 2016 :9) révèle que les étudiants ayant reçu le feedback écrit dont les erreurs de grammaire étaient soulignées étaient en mesure d'en modifier 60 %. La question 24 permet de déterminer si le surlignage des erreurs dans un feedback audio-visuel amène également à l'intégration réussie des corrections dans les interlangues des étudiants en les aidant à les remarquer. Parmi les 30 réponses reçues, 93.3 % étaient dans l'affirmative et le pourcentage restant, c'est-à-dire 6.7 % des réponses, ont indiqué que le fait de souligner des erreurs n'avait aucun impact notable.

Les résultats obtenus ont montré que 93.3 % des participants ont mieux remarqué leurs erreurs du fait que l'enseignant les a soulignées. Par conséquent, il peut être conclu que cette fonction s'avère très utile pour la mise à disposition du feedback en sensibilisant les étudiants à leurs erreurs, ce qui leur permet de les modifier dans leurs interlangues.

Question 25

Quelle est votre opinion globale sur le feedback audio-visuel que vous avez reçu pour ces activités ?

Nous avons posé la question ouverte ci-dessus aux étudiants dans le but de cerner leurs perspectives envers le feedback audio-visuel fourni avec l'outil *Screencastify*. Étant donné qu'un feedback n'est utile qu'en fonction de la volonté et la motivation de l'étudiant qui s'en sert (Van der Kleij et al., cité dans Strobl : 2015 :343), cette question s'avère très importante pour déterminer l'efficacité globale de ce feedback.

Il y avait 28 réponses à cette question qui sont présentées en annexe¹⁹. Toutes ces réponses sont inclus dans cette analyse.

Par le biais de nos résultats, nous avons découvert les perspectives des étudiants envers le feedback et l'outil en question. Les étudiants l'ont commenté en fonction des 7 éléments suivants :

- Le feedback était utile en générale
- La manière dont les erreurs étaient corrigées ont permis aux étudiants de remarquer leurs erreurs

¹⁹ Voir Annexe 2

- Le fait de recevoir le feedback audio-visuel sur son appareil personnel a été utile pour les étudiants
- Le feedback audio-visuel a été plus interactif et mémorable
- Le feedback audio-visuel a été plus facile à comprendre
- Le feedback audio-visuel a développé leur prononciation
- Le feedback audio-visuel a mis les étudiants à l'aise avec leurs erreurs

Les réponses données par les étudiants seront regroupées et analysées en fonction des sept éléments ci-dessus. D'abord, la réaction globale des étudiants était que le feedback audio-visuel était utile. Voici quelques réponses :

Réponse 1 : *Good*

Réponse 4 : *I felt it was helpful*

Réponse 10 : *It was useful.*

Réponse 20 : *It was useful*

Réponse 26 : *I found it really useful.*

En second lieu, les étudiants ont indiqué qu'ils ont apprécié le moyen dont les erreurs étaient corrigées. Voici quelques réponses :

Réponse 2 : *I appreciated the feedback and how my mistakes were addressed as there were quite a few.*

Réponse 5 : *I really appreciated the feedback from Kerry - it was succinct, clear - I easily understood where I went wrong and what to correct. I really enjoyed the video form of feedback!*

Réponse 18 : *I appreciated the personal feedback and the corrections were very helpful.*

En troisième lieu, trois étudiants ont dit qu'ils ont apprécié le fait de recevoir un feedback personnalisé sur leurs appareils individuels. Voici quelques réponses :

Réponse 6 : *It was very helpful getting individual feedback.*

Réponse 18 : *I appreciated the personal feedback and the corrections were very helpful.*

Réponse 25 : *I thought it was really useful. I liked that I had personalised feedback that I could watch as my submission was being corrected.*

En quatrième lieu, les étudiants ont dit que le feedback audio-visuel par ce biais leur semble plus interactif et mémorable. Voici quelques réponses :

Réponse 8 : *It is more interactive as it allows me to clearly see my mistakes.*

Réponse 9 : *Very helpful, easier to hear and know where the exact mistake was and why as apposed (opposed) to reading a correction and trying to figure it out myself. It also helped because the work doesn't feel so one-sided, its more inter-actional which is helpful!*

Réponse 17 : *I enjoy video feedback very much as it helps me better understand the mistakes i (I) made.*

Réponse 22 : *I prefer this because it allows for a more memorable form of correction and hearing the positive encouragements gave me motivation.*

Réponse 25 : *I thought it was really usefull. I liked that I had personalised feedback that I could watch as my submission was being corrected.*

En cinquième lieu, les étudiants ont indiqué que le feedback audio-visuel fourni par ce biais facilitait la compréhension de leurs erreurs. Voici quelques réponses :

Réponse 13 : *My tutor was kind when corrected and made sure i (I) understood what the corrections are.*

Réponse 17 : *I enjoy video feedback very much as it helps me better understand the mistakes i (I) made.*

Réponse 21 : *I loved it. I felt I was getting better feedback on my mistakes and a better understanding of where I was going wrong. I'd appreciate it if maybe as a part of conversation classes we could incorporate some time of mini assessment where we record ourselves and our conversation teacher responds to them to correct us as I feel I'm lacking in the pronunciation of the French language. I feel if we are supposed to pay fully for the courses that should be a part of it so that we are verbally corrected. The visual feedback helped a lot! Regardless if you choose to incorporate it into the conversation classes, I thoroughly would enjoy it as a part of assessment correction.*

En sixième lieu, les étudiants ont indiqué que le feedback les a aidés à développer leurs prononciation et compréhension orale. Voici quelques réponses :

Réponse 7 : *It was really good. I don't often get a chance to get feedback on my oral skills.*

Réponse 19 : *The is we not able to speak french (not being able to speak French) and to get the pronunciation is the challenge.*

Réponse 28 : *I really appreciated the feedback, especially in the oral (video) regarding my pronunciation (pronunciation) since we do not get to speak much.*

En septième lieu, selon une réponse, le feedback audio-visuel mettait l'étudiant à l'aise. Voici la réponse ci-dessous :

Réponse 15 : *I was nervous at first (especially for the tutors ('s) feedback on the oral production) but the tutor who gave me feedback was very nice and didn't make me feel uncomfortable. The things she told me was also very useful.*

Enfin, un étudiant a commenté que le feedback l'a mis mal à l'aise. Cette réponse est ci-dessous :

Réponse 27 : *Helpful but a bit uncomfortable.*

La réception générale du feedback était positive. 5 sur 27²⁰ étudiants ont commenté sur l'utilité du feedback. 3 ont surtout apprécié la manière dont les erreurs étaient corrigées avec « Screencastify ». 3 ont apprécié d'avoir reçu le feedback sur leurs appareils personnels. 5 ont dit que le feedback audio-visuel par les « screencasts » est plus interactif et mémorable. 3 étudiants ont indiqué que le feedback était plus facile à comprendre. 3 ont répondu que le feedback a développé leur prononciation. Enfin, 1 étudiant a dit que le feedback le mettait à l'aise. Seulement 1 sur 27 réponses était négative sur le feedback. L'étudiant a indiqué qu'il était utile mais qu'il le mettait mal à l'aise.

Question 26

Était-il utile de voir la réaction de la tutrice envers ma production ?

La question 26 était aussi ouverte et visait à déterminer s'il peut bénéficier les étudiants de voir la réaction de la tutrice envers leurs productions (dans leur feedback audio-visuel). Dans la perspective du développement des compétences écrites et orales des étudiants dans un contexte où ils ne bénéficient pas d'assez d'occasions de pratiquer ou de parler le français avec des francophones, le fait de voir la réaction de la tutrice pourrait renforcer la confiance et la motivation de l'étudiant.

Il y avait 17 réponses fournies pour la question 26 qui sont présentées en annexe²¹.

²⁰ Voir la discussion des résultats à la page 40.

²¹ Voir Annexe 3

En premier lieu, 12 réponses sur 17 étaient par l'affirmative et toutes indiquées que c'était utile de voir la réaction de la tutrice dans le feedback. Voici quelques réponses :

Réponse 1 : *Yes*

Réponse 2 : *yes*

Réponse 3 : *Yes if they are nice about it.*

Réponse 5 : *Oui*

Réponse 8 : *Yes, because we are currently unable to have in person conversation classes and so practicing pronunciation is difficult.*

Réponse 9 : *Yes.*

Réponse 10 : *Yes very useful*

Réponse 12 : *yes, (it) helps to know where you are in learning and not assume or hope you are keeping up.*

Réponse 13 : *yes it is useful so as to know my mistakes.*

Réponse 14 : *Absolutely, it helps me see my challenges with regards to pronunciation (pronunciation).*

Réponse 16 : *Yes definitely.*

En second lieu, trois étudiants ont indiqué que c'était parfois utile de voir la réaction de la tutrice envers son travail. Voici quelques réponses :

Réponse 7 : *Slightly yes. It was nice to see the face behind the voice but did make me a little nervous to see her reactions.*

Réponse 15 : *yes, only sometimes.*

Réponse 17 : *Sometimes.*

En dernier lieu, trois sur 17 étudiants ont indiqué que ce n'était pas vraiment utile. Voici quelques réponses :

Réponse 4 : *Not particularly.*

Réponse 6 : *Not necessarily.*

Réponse 11 : *Not particularly*

Le feedback au moyen de « screencasting » offre aux étudiants la possibilité de voir la réaction de l'enseignant envers leur production. Ils sont en mesure de voir à la fois le visage et les gestes

de l'enseignant. Les réponses des étudiants ont montré une appréciation du fait de pouvoir visualiser la réaction de l'enseignant dans leur feedback. Il est remarquable que le fait de voir la réaction de l'enseignant dans le feedback audio-visuel est utile pour 70.59 % des étudiants.

Selon Tellier (2008 :2-4) ces gestes sont importants en raison d'informer, d'évaluer et d'animer. Voir la réaction de l'enseignant fournit aux étudiants des indices de « contextualisation » et de « signalement », ce qui rend le feedback plus collaboratif et authentique (Sabeur, 2016 :3).

Question 27

Dans le cas où il y avait quelques erreurs ou aucune erreur, est-ce que c'était toujours utile lorsque la tutrice a relu vos réponses en prononçant les mots ?

La dernière question ouverte a pour but de déterminer l'utilité de la lecture des réponses fournies par l'étudiant en prononçant les mots même s'il n'y avait pas d'erreurs dans la production écrite à corriger.

Il y avait 19 réponses²² à la question 27 en total.

Parmi les 19 étudiants qui ont répondu à cette question, 18 ont répondu par l'affirmative.

Voici les réponses :

Réponse 1 : *Yes*

Réponse 2 : *Yes*

Réponse 3 : *Yes it was.*

Réponse 4 : *Yes definitely*

Réponse 5 : *Definitely*

Réponse 6 : *yes*

Réponse 8 : *Yes, I might know how to spell something but I am not sure my pronunciation or rhythm is right.*

Réponse 9 : *Yes it was helpful thank you!*

Réponse 10 : *yes, i see now what the proper pronunciation is and its easier to repeat after her.*

Réponse 11 : *Yes it was, I appreciated the pronunciation being said out loud.*

²² Voir Annexe 4

Réponse 12 : *Yes it was helpful.*

Réponse 13 : *Very as I got to hear my own words pronounced which helped a lot as it was words I want to use.*

Réponse 14 : *yes*

Réponse 15 : *Very*

Réponse 16 : *Yes*

Réponse 17 : *Yes, because somethings "sound wrong" which is difficult to pick up on when reading to ones self.*

Réponse 18 : *Yes it was.*

Réponse 19 : *Yes very. Sometimes the online dictionary I use doesn't give me as effective feedback when changing text to speech.*

Parmi les 18 réponses qui étaient dans l'affirmative, 5 réponses indiquaient que la relecture de la production écrite dans le feedback audio-visuel aidait avec la prononciation des mots. Voici les réponses :

Réponse 8 : *Yes, I might know how to spell something but I am not sure my pronunciation or rhythm is right.*

Réponse 10 : *yes, i see now what the proper pronunciation is and its easier to repeat after her.*

Réponse 11 : *Yes it was, I appreciated the pronunciation being said out loud.*

Réponse 13 : *Very as I got to hear my own words pronounced which helped a lot as it was words if want to use.*

Réponse 17 : *Yes, because somethings "sound wrong" which is difficult to pick up on when reading to ones self.*

Réponse 19 : *Yes very. Sometimes the online dictionary I use doesn't give me as effective feedback when changing text to speech.*

En dernier lieu, 1 étudiant a indiqué que la relecture de la production écrite n'était pas vraiment utile. Voici la réponse ci-dessous :

Réponse 7 : *Not really*

La question 27 est liée à la question 23²³. Les résultats pour cette dernière ont indiqué que 76.7 % des étudiants l'ont trouvé utile d'entendre leurs productions écrites à l'oral.

Les résultats pour la question 27 permettent d'approfondir l'analyse sur les opinions des étudiants à ce sujet. D'abord, 18 sur 19 étudiants ont trouvé cette relecture de la production écrite utile pour les raisons suivantes. Un étudiant a dit qu'il peut épeler des mots en français mais qu'il est utile de développer sa prononciation et son rythme parce que ces éléments lui posent souvent des difficultés. Un autre étudiant a mentionné qu'il était utile pour lui de répéter après l'enseignant pour développer sa prononciation. Enfin, un étudiant a répondu qu'il était en mesure d'entendre ses erreurs plus facilement dans le cas où l'enseignant a lu sa production écrite. Seulement 1 étudiant sur 19 était de l'avis que cette partie du feedback n'était pas vraiment utile.

²³ Voir la discussion des résultats de la question 23 à la page 57

4. Partie D – Les conclusions et les recommandations

Après avoir testé l'outil *Screencastify* et analysé les perceptions des étudiants envers le feedback audio-visuel, nous nous pencherons dans cette partie sur les conclusions et recommandations de notre recherche.

Or, avant d'aborder nos conclusions, il convient de rappeler notre problématique et nos trois questions de recherche proposées au commencement de l'étude.

Dans le but de limiter les effets de la COVID-19 sur le système éducatif, les établissements éducatifs du monde entier cherchent à développer et moderniser leurs formations hybrides et à distance pour s'adapter ou nouveaux besoins des étudiants (l'UNESCO, 2020). L'apprentissage doit se poursuivre et la mise à disposition d'un feedback utile et mémorable aux étudiants pendant cette crise constitue un défi pour beaucoup d'enseignants. Au cours de cette pandémie, les étudiants ont besoin d'un soutien spécifique et les enseignants partout en Afrique du Sud se tournent vers les TICE afin de trouver des solutions (Mhlanga, D. & Moloji, T., 2020 : 9).

Notre étude a analysé l'utilité du feedback audio-visuel fourni par le biais de l'outil *Screencastify* en le comparant au feedback traditionnellement fourni en classe. Le feedback écrit traditionnel est souvent limité pour les raisons suivantes : les commentaires écrits de l'enseignant peuvent être difficile à comprendre, il peut mettre les étudiants mal à l'aise s'ils souhaitent demander une explication en classe vu qu'ils éprouvent souvent de l'anxiété à faire des erreurs devant leurs camarades et, enfin, l'enseignant ne dispose pas toujours d'assez de temps ni d'espace sur la copie de l'étudiant pour fournir un feedback détaillé et mémorable. En ce qui concerne le feedback oral, les étudiants éprouvent souvent des difficultés à prendre note des commentaires qui sont parfois fournis trop rapidement en classe. Si le feedback est raté ou oublié par l'étudiant, il s'avérerait inutile et inefficace. Dans le cas où l'étudiant ne comprend pas ou ne remarque pas ses erreurs, il risque de devenir confus, ce qui peut mener à l'anxiété et l'insécurité dans leur parole.

L'objet de notre recherche était d'analyser si le feedback audio-visuel par le biais des « *screencasts* » offre un moyen de fournir aux étudiants un feedback utile et mémorable qui les mettent à l'aise et qui renforce leur confiance en français.

L'objectif de cette recherche correspond à celui du département de français dans le sens où il prône et favorise la participation active de la part de l'étudiant dans son apprentissage et

encourage des nouvelles méthodes et novatrices pour l'apprentissage d'une langue étrangère fondé sur le contexte universitaire et le cadre socioculturel dans lequel s'inscrivent les étudiants à UCT.

Rappelons, ensuite, nos questions de recherche avant de présenter les conclusions et recommandations de cette étude.

- L'outil *Screencastify*, permet-il à l'enseignant de fournir un feedback audio-visuel qui est remarquable et utile aux débutants en FLE ?
- *Screencastify* offre-t-il des fonctionnalités utiles pour que l'enseignant puisse sensibiliser les étudiants à leurs erreurs en fournissant un feedback audio-visuel qui est à la fois explicite, détaillé et mémorable ?
- Le feedback fourni par le biais de *Screencastify*, permet-il de réduire le niveau d'anxiété chez les étudiants, en comparant avec le feedback traditionnel ?

En ce qui concerne le feedback écrit et oral traditionnel, fourni en contexte de la classe ou pendant le cours de conversation, les conclusions suivantes peuvent être formulées. D'abord, un manque de confiance à l'oral peut être remarqué chez les participants à cette étude. La confiance à l'oral constitue un problème important pour au moins 40.7 % et aucun étudiant ne se sent en confiance à chaque fois qu'il doit communiquer à l'oral en classe. D'autre part, pour beaucoup d'étudiants, le fait de parler en groupe ne réduit pas le niveau d'anxiété qu'ils éprouvent. En fait, 43.8 % des étudiants ressentent de l'anxiété dans une certaine mesure lorsqu'ils sont chargés de communiquer à l'oral avec leurs collègues en classe. Par ailleurs, 81.2 % des étudiants admettent d'avoir peur de commettre des erreurs en classe. Pour 53.1 % des étudiants, la peur réside dans le fait de commettre des erreurs devant l'enseignant et l'étudiant. Ces résultats soutiennent les observations de Hertzberg (2017 :3) selon qui l'anxiété langagière est liée surtout à la situation d'apprentissage plutôt qu'à la personnalité individuelle de l'étudiant. Selon Lee et al. (2012 :998), l'anxiété langagière peut avoir une influence négative sur la compétence langagière d'un étudiant. Il a été aussi révélé que 12.5 % des étudiants sentent de l'appréhension à l'idée de se tromper devant les autres étudiants en classe et 15.6 % ont peur de se tromper devant l'enseignant. Dès lors, il peut être constaté que les étudiants sont moins anxieux de se tromper devant leurs camarades que devant l'enseignant.

L'anxiété langagière semble posée un problème important dans le contexte de la classe. Les conclusions suivantes permettront d'explorer en détails quelques raisons possibles pour cette anxiété. D'abord, le feedback proposé en classe est souvent fourni trop rapidement aux

étudiants. Il a été révélé que 80.6 % des étudiants ont déjà senti, à un moment donné, que le feedback est fourni rapidement en classe. En plus, 16.1 % ont indiqué que le feedback traditionnel en classe est toujours fourni trop rapidement. Ce 16.1 % risque de rater les commentaires ou de les oublier. En second lieu, si le feedback est fourni trop rapidement, les étudiants n'ont parfois pas le temps de le noter. Les résultats ont montré que 72% des étudiants écrivent plus qu'ils parlent au moins parfois en cours de conversation. Ces chiffres peuvent indiquer que les étudiants ont du mal à suivre le rythme du feedback traditionnel en classe, ce qui peut causer une rupture dans la conversation surtout pendant le cours de conversation. Il a été constaté qu'un total de 78.1 % des étudiants essaient régulièrement de prendre note du feedback oral proposé en classe et qu'au moins 40.7 % éprouvent des difficultés en essayant de prendre note du feedback ainsi. En résumé, même si 68.7 % des étudiants ont indiqué qu'ils reçoivent du feedback oral sur leurs erreurs de prononciation en classe régulièrement, d'autres défis sont apparents en classe comme le problème de la prise de notes et le suivi du rythme du feedback en classe sans rater des commentaires, fournis souvent qu'une seule fois. Les étudiants peuvent également éprouver des difficultés avec la rétention du feedback oral sans être en mesure de le noter phonétiquement ou l'enregistrer pour le réécouter plus tard ce qui peut les amener à oublier tout ou partie du feedback oral.

Au sujet du feedback écrit traditionnel fourni sur la copie de l'étudiant, 81.3 % lisent toujours tous les commentaires laissés par l'enseignant. Il peut donc être conclu que le feedback écrit proposé dans ce contexte attire l'attention de la plupart des étudiants à ce niveau. En plus, 84.4 % des étudiants comprennent tous les commentaires qu'ils reçoivent sur leurs copies. Ceci pourrait être dû à la simplicité du feedback à ce niveau ou même le feedback peut être fourni en anglais. Or il est raisonnable d'assumer que le feedback écrit offert aux étudiants en première année est assez clair et compréhensible dans ce contexte mais qu'il y a une marge d'amélioration.

Un autre résultat remarquable de cette recherche a été que seulement 15.6 % des étudiants révise leur feedback traditionnel en dehors de la salle de classe. Un total de 18.8 % ne reviennent jamais sur leur feedback de classe et 12.5 % le font rarement. Dès lors, il peut être remarqué que le feedback écrit traditionnel n'encourage pas les d'étudiants de revenir vers le texte en dehors de la classe ni de modifier leurs erreurs. Le feedback traditionnel est donc moins efficace de ce fait vu que les étudiants risquent de refaire les mêmes erreurs, ce que Selinker (1975 :141) appelle « *backsliding* ». Dans ce cas le feedback fourni en classe s'avère inutile. Il

importe de d'adopter un mode de feedback qui fournit non seulement une correction mais les outils nécessaires pour le développement des stratégies d'apprentissage de l'étudiant.

Pour terminer les conclusions sur le feedback traditionnel, il convient de résumer l'expérience préalable des étudiants avec le feedback par moyen de TICE. Parmi tous les étudiants, 96.9% indiquent d'avoir préalablement reçu le feedback écrit électroniquement. D'autre part, 50 % n'ont jamais reçu le feedback audio-visuel sous forme de vidéo. En fin de compte, il peut être conclu que le feedback en vidéo est quelque chose de relativement récent pour ces étudiants. Les étudiants sont familiers avec l'usage de la vidéo en classe et aux fins personnelles, mais ces résultats permettent de conclure qu'ils ne sont pas encore habitués à l'usage de la vidéo pour recevoir du feedback.

En ce qui concerne le feedback audio-visuel sous formes des « *screencasts* », crée avec l'outil « *Screencasify* », les conclusions suivantes permettent d'avoir une meilleure idée sur les perceptions des étudiants envers le feedback en question. D'abord, 71 % des étudiants ne se sont jamais sentis mal à l'aise en recevant le feedback audio-visuel, ce qui indique que la plupart des étudiants se sentent à l'aise avec ce mode de feedback.

En second lieu, 83.3% des étudiants ont regardé le feedback en question du début jusqu'à la fin. Ces chiffres peuvent indiquer que le feedback attire l'attention des étudiants. Par rapport au 81.3 % qui ont indiqué qu'ils lisent tout le feedback écrit, ces données peuvent nous indiquer que le feedback audio-visuel retient l'attention des étudiants aussi bien que le feedback écrit traditionnel. Comme souligné dans notre cadre théorique, Schmidt insiste sur l'importance de l'attention dans l'apprentissage d'une langue (2010 :731). Les étudiants ont besoin d'être sensibilisé à leurs erreurs pour qu'ils puissent éviter ce que Selinker appelle « *backsliding* » ou la résurgence régulière des erreurs en parole (1975 :141).

En troisième lieu, la fonction pause appartenant à cet outil a été utilisé par 73.4 % des étudiants pour les raisons suivantes. D'une part, 26.7 % l'ont utilisé pour prendre note du feedback et 46.7 % l'ont fait spécifiquement pour réviser la correction offerte par la tutrice. Cette fonction pause peut apporter une solution aux étudiants qui n'arrivent pas à prendre des notes efficaces du feedback en classe et à ceux qui ne révisent pas le feedback de la classe individuellement ou en dehors de la classe. Si les étudiants sont en mesure d'arrêter la vidéo du feedback qu'ils reçoivent, ils vont être capable de travailler à leur propre rythme sans rater des explications et des exemples fournis par l'enseignant.

En quatrième lieu, l'outil « *Screencastify* » propose également la fonction rembobiner. Un total de 43.4 % ont utilisé cette fonction pour les raisons suivantes. D'une part, 26.7 % ont raté une information et, d'autre part, 16.7 % ont trouvé que la tutrice a fourni le feedback trop rapidement. Il peut aussi être remarqué que 56.7 % des étudiants n'ont pas eu besoin de rembobiner le feedback. La fonction rembobiner offre une solution pour les étudiants pour qui le feedback est fourni trop rapidement. Dans la classe, si un feedback est fourni trop rapidement, l'étudiant risque de le manquer ou de mal comprendre tandis qu'avec le feedback audio-visuel il est possible de reculer la vidéo pour réécouter les informations.

En cinquième lieu, nous avons observé que les étudiants se sentaient anxieux en se regardant faire des erreurs dans leurs feedback audio-visuel. Au moins 40 % se sont sentis mal à l'aise en regardant la lecture ou l'enregistrement de leurs productions avant d'écouter leurs commentaires dans le feedback audio-visuel. Néanmoins, 36.7 % ont indiqué qu'ils ne se sentaient jamais mal à l'aise de ce fait. Même si 40 % des étudiants se sentaient mal à l'aise en regardant leurs erreurs en conjonction avec la réaction de l'enseignant, ce résultat est nettement moins que le nombre d'étudiants qui sentaient mal à l'aise à faire des erreurs dans le contexte de la classe (53.1% en total). Il est donc possible de conclure que le feedback audio-visuel est moins stressant pour les étudiants en ce qui concerne leur peur du jugement. Comme affirmé par Killian (2017 :5) un feedback est le plus efficace si les étudiants sont à la fois prêts à commettre des erreurs et d'en apprendre. Étant donné que beaucoup d'étudiants se sentent plus à l'aise à regarder leurs erreurs et de recevoir leurs corrections en vidéo, le feedback audio-visuel peut encourager les étudiants à accepter leurs erreurs et de les modifier dans leur interlangue.

En sixième lieu, pour déterminer si le feedback en question est efficace, il convient d'analyser s'il a permis aux étudiants de détecter leurs erreurs. Il a été révélé que 86.7 % des étudiants ont pu détecter au moins quelques erreurs et que le feedback en question par le biais des « *screencasts* » peut aider dans le développement des stratégies d'apprentissage des étudiants comme la détection des erreurs. L'étudiant est, par conséquent, incité à prendre un rôle plus actif dans son apprentissage. Ce qui, selon Olmo (2016 : 2), aboutit à un meilleur apprentissage de la langue.

En septième lieu, le fait de se voir faire des erreurs ainsi que la réaction de l'enseignant envers ses productions peuvent rendre les étudiants mal à l'aise comme indiqué auparavant. En plus, 32 % des étudiants ont montré une peur de jugement c'est-à-dire qu'ils s'inquiétaient de ce que

l'enseignant va penser d'eux du fait qu'ils peuvent voir les réactions et le visage de l'enseignant dans leur feedback.

En huitième lieu, 75.9 % des étudiants ont indiqué qu'ils se sentaient plus à l'aise avec du feedback audio-visuel du fait de l'avoir reçu sur leurs appareils personnels. Seulement 13.8 % des étudiants étaient de l'avis qu'il n'y avait pas de différence entre le feedback traditionnel fourni en classe et le feedback audio-visuel par biais de « *screencasting* ». Ces résultats démontrent que le feedback audio-visuel permet aux étudiants de se sentir plus à l'aise avec le feedback qu'ils reçoivent de l'enseignant du fait qu'ils le reçoivent sur leurs appareils personnels.

En neuvième lieu, le fait d'entendre sa production écrite lue à l'oral par l'enseignant, s'avérait utile pour 76.7 % des étudiants. Vu que les étudiants ont trouvé cet aspect du feedback audio-visuel utile, il conviendra de faire davantage de recherche à ce sujet pour comprendre pourquoi il se révèle utile ainsi que comment cet aspect peut être développé pour améliorer la qualité du feedback dans ce contexte.

En dixième lieu, l'outil « *Screencastify* » dispose d'une fonction de surlignage. Selon 93.9 % des étudiants, le fait d'avoir leurs erreurs soulignées leur permettaient à mieux les remarquer. Dès lors, nous pouvons conclure que cette fonction est utile pour la mise à disposition du feedback du fait de sensibiliser les étudiants à leurs erreurs, ce qui leur permet de les modifier dans leurs interlangues.

En onzième lieu, les conclusions concernant l'utilité en générale du feedback audio-visuel seront résumées ci-dessous. Les étudiants ont énuméré sept aspects du feedback audio-visuel qu'ils ont appréciés.

- L'utilité du feedback
- La manière dont les erreurs étaient corrigées
- Le fait de recevoir le feedback audio-visuel sur son appareil personnel
- Le feedback audio-visuel est plus interactif et mémorable
- Le feedback audio-visuel est plus facile à comprendre
- Le feedback audio-visuel a développé leur prononciation
- Le feedback audio-visuel leur met à l'aise

En douzième lieu, le feedback audio-visuel permet aux étudiants de voir la réaction de la tutrice envers leur travail, ce qui s'avérait utile pour 12 sur 17 étudiants. Dès lors, cette fonction

était utile pour 70.59 % des étudiants. Selon Tellier (2008 :2-4) c'est le « geste pédagogique » qui « informe, évalue et anime ». Le feedback en vidéo permet de voir le visage et les gestes de l'enseignant, ce qui rend le mode de feedback plus interactif et mémorable. Les étudiants sont également en mesure de trouver des indices de « contextualisation » et de « signalement » dans les réactions de l'enseignant selon Sabeur (2016 :3).

Enfin, en ce qui concerne le fait d'entendre sa production écrite lue à l'oral par l'enseignant dans le feedback audio-visuel, 18 sur 19 ou 95 % des étudiants l'ont trouvé utile pour développer leur prononciation. Selon les étudiants, le fait de pouvoir répéter après l'enseignant et d'entendre sa prononciation contribue à l'efficacité de ce feedback audio-visuel par biais de « *screencasts* ».

En fin de compte, cette recherche indique que l'outil *Screencastify*, est en mesure de fournir un feedback audio-visuel qui est remarquable et utile aux débutants en FLE. Il offre également des fonctionnalités utiles pour que l'enseignant puisse sensibiliser les étudiants à leurs erreurs en fournissant un feedback audio-visuel qui est à la fois explicite, détaillé et pertinent. En plus, le feedback fourni par le biais de *Screencastify*, permet de réduire le niveau d'anxiété chez les étudiants, en comparant avec le feedback traditionnel.

Par ailleurs, notre recherche a souligné les apports du feedback audio-visuel, or, il convient d'ajouter que le feedback écrit fourni en classe s'est avéré également très efficace selon les étudiants. Les étudiants ont aussi indiqué qu'ils comprennent le feedback écrit qu'ils reçoivent et qu'ils lisent normalement tous les commentaires écrits par l'enseignant sur leur copie. Nous proposons, dès lors, que le feedback audio-visuel et le feedback écrit soient utilisés en tandem pour la mise à disposition du feedback.

Nous pouvons recommander la mise à disposition du feedback audio-visuel par le biais de l'outil *Screencastify* en renvoyant aux 7 principes du « bon » feedback proposés par Nicol & Macfarlane-Dick (2004 :3).

- Le feedback efficace doit inciter l'autocorrection et l'autonomie
- Le feedback doit promouvoir l'interaction et le dialogue entre l'enseignant et l'étudiant
- Le feedback doit fournir une indication de la bonne performance c'est-à-dire que les objectifs doivent être clairement définis
- Le feedback doit permettre de combler l'écart entre la performance actuelle et la performance souhaitée

- Le feedback doit apporter des informations de qualité
- Le feedback doit motiver les étudiants en renforçant leur confiance dans leurs capacités
- Le feedback doit servir comme ressource pour les enseignants

D'abord, le feedback audio-visuel a fait preuve d'inciter l'autocorrection et l'autonomie chez les étudiants en développant leurs stratégies d'apprentissage. La majorité des étudiants ont indiqué qu'ils ont pu mieux détecter leurs erreurs. Beaucoup ont dit d'avoir écouté tous les commentaires et ils ont utilisé les fonctionnalités de l'outil *Screencastify* pour arrêter et réécouter leur feedback, ce qui développe leur gestion de leur propre apprentissage.

Ensuite, le feedback audio-visuel permet aux étudiants de voir le visage et les réactions de l'enseignant, ce qui peut rendre le feedback plus interactif et social. Quelques étudiants ont également remarqué qu'ils ont trouvé le feedback interactif et mémorable.

Le feedback a aussi offert une indication de la bonne performance du fait que l'enseignant a lu les productions écrites à haut voix de corriger leurs erreurs. Beaucoup d'étudiants ont apprécié de pouvoir entendre la bonne manière de prononcer les mots qu'ils ont écrits.

En plus, la plupart des étudiants ont indiqué que le feedback audio-visuel les a amené à remarquer toutes leurs erreurs. Selon l'hypothèse de Schmidt, les étudiants doivent remarquer leurs erreurs avant de pouvoir les modifier dans leur interlangue. La plus grande partie des étudiants ont aussi compris tout le feedback ce qui peut signifier qu'ils ont pu s'autocorriger. Par conséquent, nous pouvons constater que le feedback audio-visuel peut à la fois aide les étudiants à combler l'écart entre la performance actuelle et la performance souhaitée et apporter des informations de qualité. Pour Hattie et Timperley (2007 : 104), le feedback consiste en une explication détaillée qui est claire. Les étudiants ont bien compris le feedback audio-visuel et il les a amenés à corriger leurs erreurs.

D'ailleurs, selon Martin & Valdivia (2017 :3) le feedback peut aussi avoir une influence négative sur l'autoestime de l'étudiant au lieu de le motiver et de renforcer leur confiance. Les étudiants ressentent de l'anxiété face à la communication en français. Or, le niveau d'anxiété qu'il éprouve peut être réduit s'ils sont encourager à assumer la responsabilité de leur propre apprentissage (Ibid.) Ainsi, le feedback audio-visuel permet de réduire l'anxiété des étudiants en les mettant plus à l'aise du fait qu'ils le reçoivent sur leurs appareils personnels et aussi parce qu'ils peuvent se servir des fonctionnalités comme la fonction pause et rebobiner. Ces fonctionnalités rendent les étudiants actifs dans leur apprentissage en leur permettant de

prendre note de leur feedback et de l'arrêter dans le cas où ils ont raté une information. Le feedback audio-visuel peut, par conséquent, renforcer la confiance des étudiants.

En dernier lieu, le feedback audio-visuel est avantageux pour les enseignants comme pour les étudiants. Comme les étudiants ont indiqué, le feedback audio-visuel aide dans le développement de leur prononciation. Le feedback peut être sauvegardé et stocker sur la plateforme de l'université ou même sur l'appareil personnel de l'étudiant pour que ce dernier puisse retourner à ces commentaires plus tard pour réviser son travail. L'emploi du feedback audio-visuel par le biais de l'outil *Screencastify* peut encourager les enseignants à incorporer les méthodes innovatives et fonctionnelles dans l'apprentissage du FLE et les inspirer à développer leurs compétences numériques et à améliorer les formations hybride et à distance. Cet outil permettra à l'enseignant de travailler collaborativement avec ses étudiants sur une base commune et de poursuivre une expérience d'apprentissage centrée sur les besoins et perspectives des étudiants.

Médiagraphie

Bajorek, K. Gawroński, S. 2018. The use of the educational function of media in foreign language teaching.

https://www.researchgate.net/publication/326514505_The_Use_of_the_Educational_Function_of_Media_in_Foreign_Language_Teaching Date d'accès : le 4 mars 2020.

Bégin, C. 2008. Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, 1 (34) : 47-63. <https://www.erudit.org/en/journals/rse/1900-v1-n1-rse2410/018989ar.pdf> Date d'accès : le 11 novembre 2020.

Besse, H. & Porquier, R. 1991. Grammaire et didactique des langues. Paris : Hatier Crédif.

Bishawi, W. Les TIC, apports et enjeux pour le développement de la compétence textuelle : le cas des étudiants palestiniens en licence de FLE de l'université d'An-Najah. Le Mans : Université du Maine. (Thèse – Doctorat). <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00950549/document> Date d'accès : le 9 avril 2020.

Cavaleri, M., Kawaguchi, S., Di Biase, B. & Power, C. 2019. How recorded audio-visual feedback can improve academic language support. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 16(4) : 1-19.

<https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2070&context=jutlp> Date d'accès : le 16 novembre 2020.

Confais, J.P. & Vogel, K. 1988. L'erreur en cours de langue (*In* Letzelter, M. ed. L'enseignement de deux langues partenaires : actes du congrès de Tours 31/X-4/XI/1996. Giessen : Gunter Narr Verlag Tubingen. p. 115-131).

Cranny, D. 2016. Screencasting, a tool to facilitate engagement with formative feedback? *AISHE-J*, 8(3) : 29111 – 29122. <http://ojs.aishe.org/index.php/aishe-j/article/view/291/497> Date d'accès: le 17 novembre 2020.

Cuq, J.P & Gruca, I. 2005. Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Presses universitaires de Grenoble : Grenoble.

Cyr, P. 1998. Les stratégies d'apprentissage. Paris : CLE International.

Fayol, M & Gombert, J.E. 1987. Le retour de l'auteur sur son texte : bilan provisoire de recherches psycholinguistiques. Repères pour la rénovation de l'enseignement du français,

(73) : 85-95. https://www.persee.fr/doc/reper_0755-7817_1987_num_73_1_1923 Date d'accès: le 14 avril 2020.

Fu, T., & Nassaji, H. 2016. Corrective feedback, learner uptake, and feedback perception in a Chinese as a foreign language classroom : Studies in Second Language Learning and Teaching. Department of English Studies, Faculty of Pedagogy and Fine Arts, Adam Mickiewicz University. *Kalisz SSLLT*, 6 (1) :159-181. <http://www.sslt.amu.edu.pl> Date d'accès : le 10 février 2020.

Galligani, S. 2003. Réflexion autour du concept d'interlangue pour décrire des variétés non natives avancées en français. <https://journals.openedition.org/linx/562> Date d'accès : le 2 mars 2020.

Ghosn-Chelala, M. 2017. Screencasting : supportive feedback for the EFL remedial writing students. *The International Journal of Technology*, 35(3) : 146 – 159. https://www.researchgate.net/publication/325021856_Screencasting_supportive_feedback_for_EFL_remedial_writing_students Date d'accès : le 23 mars 2020.

Hattie, J. & Timperley, H. 2007. The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1) : 81-112. <http://www.columbia.edu/~mvp19/ETF/Feedback.pdf> Date d'accès : le 20 août 2020.

Hattie J. & Yates G. 2014. *Visible Learning and the Science of How We Learn*. London: Routledge.

Harper, F. & Green, H. & Fernandez-Toro, M. 2015. Using screencasts in teaching of modern languages : investigating use of Jing R in feedback on written assignments. *The Language Learning Journal*, 46(3) : 277-292. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09571736.2015.1061586?needAccess=true> Date d'accès : le 20 août 2020.

Hertzberg, T. 2017. Le niveau d'anxiété langagière dans deux salles de classe de FLE en Suède : Une étude sur les attitudes des apprenants de FLE au lycée envers l'expression orale. Lund : Université de Lund (Thèse). <https://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordId=8932991&fileId=8932995>. Date d'accès : le 30 août 2020.

- Killian, S. 2017. How to give feedback to students : The Advanced Guide. 2nd ed. <https://www.evidencebasedteaching.org.au/wp-content/uploads/How-To-Give-Feedback-To-Students-The-Advanced-Guide-2nd-Edition-Web.pdf> Date d'accès : le 15 novembre 2020.
- Koulayan. 2019. Aujourd'hui, pour l'enseignement des langues étrangères (LE), l'apport du numérique/digital est-il une innovation cognitive positive ? <https://www.archipelies.org/520> Date d'accès : le 9 mars 2020.
- Krashen, S. 1998. Comprehensible Output. http://www.sdkrashen.com/content/articles/comprehensible_output.pdf Date d'accès : le 29 février 2020.
- Lee, S., & Su, H., & Lee, S. 2012. Effects of Computer-based Immediate feedback on foreign language Listening Comprehension and Test-associated Anxiety. *Perceptual and Motor Skills*, 114 (3) : 995-1006. DOI 10.2466/28.11.21.PMS.114.3.995-1006 Date d'accès le 22 février 2020.
- Lai, C. & Morrison, B. 2013. Towards an Agenda for Learner Preparation in Technology-enhanced Language Learning Environments. *Calico Journal*, 30(2) : 154-62.
- Le Roux, S. & Schmid, K. & Barthezeme, P. 2019. Didactique du français langue étrangère 1^{ère} partie. Cape Town : UCT. (Fascicule SLL5063W).
- Levy, M. 2000. Scope, goals and methods in CALL research : questions of coherence and autonomy. *ReCALL*, 12(2) : 170 – 195. <https://www-cambridge-org.ezproxy.uct.ac.za/core/journals/recall/article/scope-goals-and-methods-in-call-research-questions-of-coherence-and-autonomy/3FDF78F93E29566F0EF4BED67B82D877> Date d'accès : le 15 avril 2020.
- Lindschouw, J. 2016. Le feedback entre pairs, points de focalisation et attitudes lors des tâches d'écriture produites par les apprenants de FLE. Enseignement/apprentissage de la langue, des textes et des discours. *Pratiques*, 169-170. <https://journals.openedition.org/pratiques/3030> Date d'accès: le 25 août 2020.
- Lyster, R., & Ranta, L. 1997. Corrective feedback and learner uptake. *Studies in Second Language Acquisition*, 19:37-66.
- Martin, S. & Valdivia, A. 2017. Students' feedback beliefs and anxiety in online foreign language oral tasks. *Martin and Alvarez Valdivia International Journal of Educational*

Technology in Higher Education, 14:18. DOI 10.1186/s41239-017-0056-z Date d'accès : le 31 janvier 2020.

Mroz, A. 2012. Négociation et co-construction du sens en français langue étrangère (FLE) lors d'une immersion dans un environnement virtuel d'apprentissage (EVA) : Quid des compétences critiques et technologiques des apprenants en langue étrangère. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 68(4) : 359-392. https://www.researchgate.net/publication/265935893_Negociation_et_co-construction_du_sens_en_francais_langue_etrangere_FLE_lors_d'une_immersion_dans_un_environnement_virtuel_d'apprentissage_EVA_Quid_des_competences_critiques_et_technologiques_des_appr Date d'accès : le 9 avril 2020.

Muranoi, H. 2007. *Practice in a Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*. 2nd edition. Cambridge University Press: NY.

Nicol, D. & Macfarlane-Dick, D. 2004. Rethinking formative assessment in HE: a theoretical model and seven principles of good feedback practice. https://pdfs.semanticscholar.org/01da/3cad19221c049ab23079a820f7ab3e5e271e.pdf?_ga=2.64455087.1262275772.1598185027-2101336427.1571475495 Date d'accès : le 23 août 2020.

Noiroux, K & Simons, G. 2016. La correction de l'expression écrite en langue étrangère et son exploitation pédagogique : Expliciter l'implicite ? *Recherches en didactique des langues et des cultures*. <http://rdlc.revues.org/1302> Date d'accès : le 23 février 2020.

Olmo, D. C. 2016. Comprendre les enjeux des stratégies d'apprentissage pour devenir enseignant de FLE. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 35(1). <http://journals.openedition.org/apliut/5315> Date d'accès : le 31 mars 2020.

Panova, I. & Lyster, R. 2002. Patterns of Corrective Feedback and Uptake in an Adult ESL Classroom. *TESOL Quarterly*, 36 (6) : 573 – 595. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.2307/3588241?saml_referrer Date d'accès : le 4 décembre 2020.

Penning de Vries, B., Cucchiari, C., Strik, H., van Hout, R. 2011. The Role of Corrective Feedback in Second Language Learning. (In *New Research Possibilities by Combining CALL and Speech Technology*. https://www.researchgate.net/profile/Bart_Penning_de_Vries Date of access: le 3 March 2020).

Puren, C. 2014. De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le français dans le monde*, 347 : 37 - 40 .

Sabeur, M. M. 2016. Faire parler l'apprenant en classe de FLE : Le rôle et l'influence des indices prosodiques. <http://journals.openedition.org/rdlc/826>. Date d'accès : le 22 février 2020.

Schmidt, R. 2010. Attention, awareness, and individual differences in language learning. *Proceedings of CLaSIC 2010*, 2-4 (pp. 721-737).

<http://nflrc.hawaii.edu/PDFs/SCHMIDT%20Attention,%20awareness,%20and%20individual%20differences.pdf> Date d'accès : le 10 novembre 2020.

Screencastify. 2019. <https://www.screencastify.com/>

Selinker, L., Swain, M. & Dumas, G. 1975. The Interlanguage Hypothesis Extended To Children. *Language Learning*, (25-1): 139-152.

https://www.researchgate.net/publication/229551148_The_Interlanguage_Hypothesis_Extended_to_Children Date d'accès : le 30 mars 2020.

Séror, J. 2012. Show me! Enhanced Feedback Through Screencasting Technology. *TESL Canada Journal*, 1-13

<https://teslcanadajournal.ca/tesl/index.php/tesl/article/download/1128/947> Date d'accès : le 17 novembre 2020.

Stannard, R. 2008. Screen Capture Software for Feedback in Language Education. Paper presented at the Second International Wireless Ready Symposium, NUCB Graduate School, Nagoya, February. <http://wirelessready.nucba.ac.jp/Stannard.pdf> Date d'accès : le 21 août.

Strobl, C. 2015. Attitudes towards online feedback on writing: Why students mistrust the learning potential of models. *ReCALL*, 27(3): 340–357. doi:10.1017/S0958344015000099 Date d'accès : le 18 février 2020.

Swain, M. 2000. 3rd ed. Sociocultural Theory and Second Language Learning. Oxford University Press: Oxford.

Talbi, A. & Legros, A. 2018. L'effet de la correction assistée par ordinateur (CAO) sur la construction des compétences orthographiques des apprenants de FLE en Algérie. *Alsic*, (21) : 1-27. <http://journals.openedition.org/alsic/3255> Date d'accès : le 7 avril 2020.

Tellier, M. 2008. Dire avec des gestes. Le Français dans le monde/ CLE International.
https://hal.archivesouvertes.fr/hal00371029/PDF/Dire_avec_des_gestes_FDLM_2008.pdf
Date d'accès : le 5 décembre 2020.

Tochon, F. 2008. A Brief History of Video Feedback and its Role in Foreign Language Education. *CALICO Journal*, 25(3): 420-435.

Thompson, R. & Leeward, M. J. L. 2012. Talking with Students through Screencasting: Experimentations with Video Feedback to Improve Student Learning. *The Journal of Interactive Technology & Pedagogy*, 1. <https://jitp.commons.gc.cuny.edu/talking-with-students-through-screencasting-experimentations-with-video-feedback-to-improve-student-learning/>. Date d'accès : le 22 août 2020.

UNESCO. 2020. UNESCO survey highlights measures taken by countries to limit impact of COVID-19 school closures. <https://en.unesco.org/news/unesco-survey-highlights-measures-taken-countries-limit-impact-covid-19-school-closures> Date d'accès : le 10 octobre 2020.

Van Der Kleij, F. & Adie, L. 2020. Towards effective feedback: an investigation of teachers' and students' perceptions of oral feedback in classroom practice. *Assessment in education: principles, policy & practice*, 27(3) : 252-270.
<https://www.tandfonline.com/doi/epub/10.1080/0969594X.2020.1748871?needAccess=true>
Date d'accès : le 17 novembre 2020.

Zhang, L.J. & Rahimi, M. 2014. EFL learners anxiety level and their beliefs about corrective feedback in oral communication classes. *System*, 42 : 429 - 439.
https://www.academia.edu/6239861/EFL_learners_anxiety_level_and_their_beliefs_about_corrective_feedback_in_oral_communication_classes Date d'accès : le 4 décembre 2020.

Annexe 1

Capture d'écran de Vula : Consignes des activités de production écrite et orale

Question 1

FridayTutorials - 22/05/2020

Show Feedback (not available during preview) [Table of Contents](#)

Part 1 of 1 -

Question 1 of 2

Question 1 : Production écrite

Qu'est-ce que vous faites pendant la journée en ce temps de confinement ?

What do you do throughout the day during this period of lockdown ?

Décrivez vos activités quotidiennes et indiquez à quelle heure vous faites chaque activité.

Describe your daily activities and indicate at what time you do each activity.

Par exemple :

Chaque matin, je me lève à 6 heures.

Ensuite, je fais mon lit.

Puis...

Écrivez entre 60 et 80 mots. À rendre avant lundi le 25 mai à 24 heures.

Maximum number of characters (including HTML tags added by text editor): 32,000

[Show Rich-Text Editor \(and character count\)](#)

[Previous](#) [NEXT](#) [Save](#) [Exit](#)

Question 2 :

- Forums
- Chat Room
- Drop Box
- Assignments
- Tests & Quizzes**
- Gradebook
- Course Evaluation
- Section Info
- Participants
- Site Stats
- Site Setup

Question 2 : Production orale

Racontez un bon ou un mauvais moment passé à la maison pendant le confinement.
Tell us about a bad or a good moment spent at home during the lockdown.

Faites une vidéo ou un enregistrement avec votre ordinateur portable ou avec votre téléphone portable dans laquelle vous parlez pendant **au moins 1 minute** sur un moment spécifique et avec qui vous avez passé ce moment.

Make a video or a recording using your laptop or your cell phone in which you speak for at least 1 minute about a specific activity that you did and with whom you did this activity.

N'oubliez pas de vous présenter rapidement au début.

Don't forget to introduce yourself briefly at the beginning of your video/recording.

Expliquez ce qui est arrivé et pourquoi ce moment était notable.

Explain what happened and why this moment was notable.

Vous devez utiliser le passé composé. Utilisez pages 90 et 91 (Alter Ego) pour vous aider avec le passé composé. **À rendre avant lundi le 25 mai à 24 heures.**

You will have to use the perfect tense (past tense). Use pages 90 to 91 to help you with the perfect tense. Due before Monday, 25 May at 24h.

Please upload your video/recording below.

File:

Previous

NEXT

Save

Exit

SUBMIT FOR GRADING

Annexe 2

Questionnaire

The following questionnaire aims to determine the usefulness of audio-visual feedback.

All the information provided by students will be kept confidential and will be used only for the purposes of this study. Questionnaires will be completed anonymously. Participants have the right to withdraw from the study at any point and are not obliged to fill in any information which makes them feel uncomfortable.

Part A: Questions about the written and oral feedback you normally receive from your French lecturers and tutors.

1. I feel sure of myself when speaking French during conversation class or in French class.

never (1) (2) (3) (4) (5) always

2. I feel anxious when asked to speak French to a friend in conversation class or in French class.

never (1) (2) (3) (4) (5) always

3. I worry about making mistakes in front of :

- the teacher / tutor
- the classroom
- both
- neither. I don't worry about making mistakes

4. I feel that the correct answers are provided too fast in conversation class or in French class without my having the chance to make a note of what the lecturer/tutor is saying.

never (1) (2) (3) (4) (5) always

5. I find myself writing more than speaking in conversation class or in French class.

- never
- sometimes
- often
- always

6. I try to write down words phonetically to remember the oral feedback provided by my lecturer/tutor in conversation class or in French class.

- never
- sometimes
- often
- always

7. I am able to keep up when writing down words phonetically or otherwise when provided in the form of correct answers by my teacher in conversation class or in French class?

- never
- sometimes
- often
- always
- I don't write down answers in conversation class or in French class. I only listen to the answer.

8. My lecturer/tutor corrects my pronunciation in conversation class or in French class

- never
- sometimes
- often
- always

9. When my lecturer/teacher corrects my pronunciation in conversation class, I write down what he/she says.

never (1) (2) (3) (4) (5) always

10. When I receive written comments/ feedback on my copy I read through:

- all the comments
- most of them
- none. I only look for my results/marks.
- It differs from situation to situation

11. I understand my mistakes after having read through my comments from my lecturer/tutor.

- I understand all the comments
- I ask the teacher to explain some of the comments
- I understand very few comments

12. After having received written feedback, I revise my answers/work at home or independently.

never (1) (2) (3) (4) (5) always

13. I receive comments from my lecturer/tutor on my writing assignments electronically or on a digital copy of my assignment.

- always
- sometimes
- often
- never. If I receive feedback it is written in pen or pencil on a hardcopy of my assignment.

14. My French university lecturer/tutor has sent me feedback on a written or oral assignment by video.

- Yes. Often
- No

- I can't recall

Part B: Questions about audio-visual feedback received for these two activities

15. The tutor made me feel embarrassed by correcting my mistakes in this way. all the comments

never (1) (2) (3) (4) (5) always

16. I watched the video feedback from:

- beginning to end
- the first half
- some of the video
- most of the video
- I didn't watch the video feedback

17. I paused the video feedback in order to:

- make notes or write the correct response down
- practice the correction
- take a break from the video to return later
- I didn't pause the video

18. I chose to rewind the video feedback because:

- I missed something
- The tutor spoke too fast
- I didn't rewind the video feedback

19. I felt uncomfortable watching myself make mistakes on video

never (1) (2) (3) (4) (5) always

20. Seeing myself being corrected on video allowed me to compare my erroneous utterance with the correct response provided

- in the case of every error
- for some errors
- for a few errors
- not at all the case

21. I felt nervous about what the tutor thought of me when watching the video feedback

never (1) (2) (3) (4) (5) always

22. I felt more comfortable receiving individual feedback on my personal device

- Yes
- No
- There wasn't really a difference between this feedback and feedback I receive in conversation class.

23. It was useful to listen to my oral production in the video before receiving the feedback from the tutor.

- Yes
- No
- It didn't really serve a purpose to listen to my recording/video before receiving the feedback.

24. It helped me to notice my mistakes when they were underlined and highlighted.

- Yes
- No
- It didn't make a difference

25. Please share your overall opinion of the audio-visual feedback you received for these activities.

26. Do you find it useful to view the tutor's reaction towards your oral production?

27. In the case where there were few or no mistakes corrected, was hearing your written answer read back to you helpful?

Merci pour votre participation !

Annexe 3

Les réponses à la question 25 du questionnaire.

La question 25

Quelle est votre opinion globale sur le feedback audio-visuel que vous avez reçu pour ces activités ?

Réponse 1 : *Good*

Réponse 2 : *I appreciated the feedback and how my mistakes were addressed as there were quite a few*

Réponse 3 : *It was average.*

Réponse 4 : *I felt it was helpful*

Réponse 5 : *I really appreciated the feedback from Kerry - it was succinct, clear - I easily understood where I went wrong and what to correct. I really enjoyed the video form of feedback!*

Réponse 6 : *It was very helpful getting individual feedback.*

Réponse 7 : *It was really good. I don't often get a chance to get feedback on my oral skills.*

Réponse 8 : *It is more interactive as it allows me to clearly see my mistakes.*

Réponse 9 : *Very helpful, easier to hear and know where the exact mistake was and why as apposed (opposed) to reading a correction and trying to figure it out myself. It also helped because the work doesn't feel so one-sided, its more inter-actional which is helpful!*

Réponse 10 : *It was useful.*

Réponse 11 : *It was extremely beneficial for me.*

Réponse 12 : *The feedback was really good as it helped me to know what I need to improve (improve) in order to be good in French.*

Réponse 13 : *My tutor was kind when corrected and made sure i (I) understood what the corrections are.*

Réponse 14 : *i (I) think it was really helpful and it would be great to do more of these type (s) of activities.*

Réponse 15 : *I was nervous at first (especially for the tutors ('s) feedback on the oral production) but the tutor who gave me feedback was very nice and didn't make me feel uncomfortable. The things she told me was also very useful.*

Réponse 16 : *Perfect.*

Réponse 17 : *I enjoy video feedback very much as it helps me better understand the mistakes i (I) made.*

Réponse 18 : *I appreciated the personal feedback and the corrections were very helpful.*

Réponse 19 : *The is we not able to speak french (French) and to get the pronunciation is the challenge.*

Réponse 20 : *It was useful*

Réponse 21 : *I loved it. I felt I was getting better feedback on my mistakes and a better understanding of where I was going wrong. I'd appreciate it if maybe as a part of conversation classes we could incorporate some time of mini assessment where we record ourselves and our conversation teacher responds to them to correct us as I feel I'm lacking in the pronunciation of the French language. I feel if we are supposed to pay fully for the courses that should be a part of it so that we are verbally corrected. The visual feedback helped a lot! Regardless if you choose to incorporate it into the conversation classes, I thoroughly would enjoy it as a part of assessment correction.*

Réponse 22 : *I prefer this because it allows for a more memorable form of correction and hearing the positive encouragements gave me motivation.*

Réponse 23 : *I found it helpful to receive the commentary more than just corrections on the work. Though have also had written assignments marked with reasons given for corrections.*

Réponse 24 : *I enjoy having them and find them very helpful.*

Réponse 25 : *I thought it was really useful. I liked that I had personalised feedback that I could watch as my submission was being corrected.*

Réponse 26 : *I found it really useful.*

Réponse 27 : *Helpful but a bit uncomfortable.*

Réponse 28 : *I really appreciated the feedback, especially in the oral (video) regarding my pronunciation (pronunciation) since we do not get to speak much.*

Annexe 4

Les réponses à la question 26 du questionnaire.

Question 26

C'était utile de voir la réaction de la tutrice envers ma production.

Réponse 1 : *Yes*

Réponse 2 : *yes*

Réponse 3 : *Yes if they are nice about it.*

Réponse 4 : *Not particularly.*

Réponse 5 : *Oui*

Réponse 6 : *Not necessarily.*

Réponse 7 : *Slightly yes. It was nice to see the face behind the voice but did make me a little nervous to see her reactions.*

Réponse 8 : *Yes, because we are currently unable to have in person conversation classes and so practicing pronunciation is difficult.*

Réponse 9 : *Yes.*

Réponse 10 : *Yes very useful*

Réponse 11 : *Not particularly*

Réponse 12 : *yes, (it) helps to know where you are in learning and not assume or hope you are keeping up.*

Réponse 13 : *yes it is useful so as to know my mistakes.*

Réponse 14 : *Absolutely, it helps me see my challenges with regards to pronunciation (pronunciation).*

Réponse 15 : *yes, only sometimes.*

Réponse 16 : *Yes definitely.*

Réponse 17 : *Sometimes.*

Annexe 5

Les réponses à la question 27 du questionnaire.

Question 27

Dans le cas où il y avait quelques erreurs ou aucunes erreurs, est-ce que c'était toujours utile lorsque la tutrice a relu vos réponses en prononçant les mots ?

Réponse 1 : *Yes*

Réponse 2 : *Yes*

Réponse 3 : *Yes it was.*

Réponse 4 : *Yes definitely*

Réponse 5 : *Definitely*

Réponse 6 : *yes*

Réponse 7 : *Not really*

Réponse 8 : *Yes, I might know how to spell something but I am not sure my pronunciation or rhythm is right.*

Réponse 9 : *Yes it was helpful thank you!*

Réponse 10 : *yes, i see now what the proper pronunciation is and its easier to repeat after her.*

Réponse 11 : *Yes it was, I appreciated the pronunciation being said out loud.*

Réponse 12 : *Yes it was helpful.*

Réponse 13 : *Very as I got to hear my own words pronounced which helped a lot as it was words if want to use.*

Réponse 14 : *yes*

Réponse 15 : *Very*

Réponse 16 : *Yes*

Réponse 17 : *Yes, because somethings "sound wrong" which is difficult to pick up on when reading to ones self.*

Réponse 18 : *Yes it was.*

Réponse 19 : *Yes very. Sometimes the online dictionary I use doesn't give me as effective feedback when changing text to speech.*