

Rétroaction corrective synchrone et écriture collaborative en ligne : perceptions d'enseignants de français langue seconde

Kevin Papin et Gabriel Michaud

Volume 26, numéro 2, été 2023

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1109296ar>

DOI : <https://doi.org/10.37213/cjal.2023.33027>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

University of New Brunswick

ISSN

1920-1818 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Papin, K. & Michaud, G. (2023). Rétroaction corrective synchrone et écriture collaborative en ligne : perceptions d'enseignants de français langue seconde. *Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue canadienne de linguistique appliquée*, 26(2), 60–80. <https://doi.org/10.37213/cjal.2023.33027>

Résumé de l'article

Avec le récent essor de l'enseignement à distance, les tâches d'écriture collaborative (ÉC), dont la contribution au développement des compétences en écriture en langue seconde (L2) a été démontrée (Elabdali, 2021), se déroulent de plus en plus en ligne. Un tel format permet à l'enseignant de fournir une rétroaction corrective écrite synchrone (RCÉS) aux apprenants, qui collaborent ensuite en temps réel sur la résolution des erreurs. Peu d'études se sont toutefois intéressées aux perceptions des enseignants dans le cadre d'un cours de français L2 en ligne. Cette étude de cas explore ainsi les perceptions d'enseignants de français L2 (N = 3) quant à la mise en place, dans leur cours de français écrit de niveau avancé, de deux tâches d'ÉC en ligne (Google Docs), lors desquelles ils fournissaient de la RCÉS à leurs apprenants (N = 46), qui collaboraient par vidéoconférence en petits groupes (Zoom). Après la réalisation des tâches, les enseignants ont partagé leurs points de vue quant aux forces et aux limites d'une telle pratique pédagogique lors d'une entrevue de groupe semi-dirigée tenue en vidéoconférence. L'analyse de contenu de la transcription de l'entrevue indique que, bien que les enseignants aient des perceptions globalement positives de cette pratique et y voient un potentiel pour l'enseignement-apprentissage du français L2, certaines préoccupations concernant l'aspect pratique et la mise en œuvre des tâches d'ÉC en ligne avec de la RCÉS ont émergé. Les implications pédagogiques quant à la manière de fournir de la RCÉS pendant de telles tâches sont discutées.

© Kevin Papin et Gabriel Michaud, 2023



Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

érudit

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

<https://www.erudit.org/fr/>

Rétroaction corrective synchrone et écriture collaborative en ligne : perceptions d'enseignants de français langue seconde

Kevin Papin

Université du Québec à Montréal

Gabriel Michaud

Université de Montréal

Résumé

Avec le récent essor de l'enseignement à distance, les tâches d'écriture collaborative (ÉC), dont la contribution au développement des compétences en écriture en langue seconde (L2) a été démontrée (Elabdali, 2021), se déroulent de plus en plus en ligne. Un tel format permet à l'enseignant de fournir une rétroaction corrective écrite synchrone (RCÉS) aux apprenants, qui collaborent ensuite en temps réel sur la résolution des erreurs. Peu d'études se sont toutefois intéressées aux perceptions des enseignants dans le cadre d'un cours de français L2 en ligne. Cette étude de cas explore ainsi les perceptions d'enseignants de français L2 ($N = 3$) quant à la mise en place, dans leur cours de français écrit de niveau avancé, de deux tâches d'ÉC en ligne (Google Docs), lors desquelles ils fournissaient de la RCÉS à leurs apprenants ($N = 46$), qui collaboraient par vidéoconférence en petits groupes (Zoom). Après la réalisation des tâches, les enseignants ont partagé leurs points de vue quant aux forces et aux limites d'une telle pratique pédagogique lors d'une entrevue de groupe semi-dirigée tenue en vidéoconférence. L'analyse de contenu de la transcription de l'entrevue indique que, bien que les enseignants aient des perceptions globalement positives de cette pratique et y voient un potentiel pour l'enseignement-apprentissage du français L2, certaines préoccupations concernant l'aspect pratique et la mise en œuvre des tâches d'ÉC en ligne avec de la RCÉS ont émergé. Les implications pédagogiques quant à la manière de fournir de la RCÉS pendant de telles tâches sont discutées.

Abstract

With the recent surge in remote teaching, collaborative writing (CW) tasks, which have been shown to help the development of second language (L2) writing skills (Elabdali, 2021), are increasingly taking place online. Such format allows the L2 teacher to provide synchronous written corrective feedback (SWCF) to learners, who can then collaboratively address errors in real time. However, few studies have focused on teachers' perceptions in the context of an online L2 French course. This case study therefore explores L2 French teachers' ($N = 3$) perceptions regarding the implementation, in their advanced written French course, of two online CW tasks (Google Docs), during which they provided SWCF to their students ($N = 46$), who collaborated in small groups via videoconferencing (Zoom). After the two tasks, teachers shared their views on the affordances and limitations of such pedagogical practice in a semi-structured focus group interview conducted online (Zoom). Content analysis of the interview transcriptions indicates that while teachers had overall positive perceptions of this practice and saw its potential for L2 French teaching and learning, some concerns regarding practicality and implementation of SWCF during online CW emerged. Best practices regarding the provision of SWCF during such CW tasks are discussed.

Rétroaction corrective synchrone et écriture collaborative en ligne : perceptions d'enseignants de français langue seconde

Introduction

Dans le cadre de tâches d'écriture dites « traditionnelles » (papier-crayon) ou avec traitement de texte (p. ex. MS Word), les enseignants de langue seconde (L2) ont habituellement recours à la rétroaction corrective différée pour aider leurs apprenants à comprendre et à corriger leurs erreurs à l'écrit. Que cette rétroaction intervienne par commentaires écrits ou audio-vidéo (Séror, 2012), celle-ci demeure chronophage pour l'enseignant (Kim et coll., 2020). Une autre limite de cette pratique est que lorsque les apprenants reçoivent la rétroaction, ils ne se souviennent pas forcément des idées qu'ils cherchaient à exprimer au moment de l'écriture, puisque la rétroaction intervient généralement quelques jours après la rédaction du texte (Liu et Brown, 2015). Face à ces défis, une alternative consiste à fournir de la rétroaction corrective écrite synchrone (RCÉS), à l'aide notamment de plateformes d'édition en ligne comme Google Docs (Bahari, 2020). Ces outils sont depuis une dizaine d'années utilisés pour l'écriture collaborative (ÉC) synchrone en classe de français L2 (Qotb, 2014). Ils permettent de nouvelles pratiques pédagogiques, puisque l'enseignant peut simultanément offrir de la RCÉS à plusieurs groupes d'apprenants, tout en constatant les actions prises par ces derniers pour corriger les erreurs, tant au niveau local (p. ex. choix de mots, grammaire) que global (p. ex., structure du texte) (Bikowski et Vithanage, 2016). Il a d'ailleurs déjà été établi, dans un contexte en présentiel, que les groupes d'ÉC recevant de la RCÉS atteignaient un plus haut niveau d'exactitude dans la résolution des erreurs, comparé aux apprenants travaillant individuellement et recevant également de la RCÉS (Cho et coll., 2022). Ceci s'explique notamment par la valeur ajoutée de la collaboration entre pairs et la co-construction des connaissances qui en découle (Long, 2017).

Dans le sillage de la pandémie de COVID-19, l'utilisation de logiciels de vidéoconférence (p. ex., Zoom, MS Teams) en enseignement-apprentissage des langues secondes (L2) s'est nettement démocratisée (Kohnke et Moorhouse, 2020). Ceci ouvre de nouvelles possibilités pour l'ÉC en ligne : en plus de pouvoir interagir à l'écrit en échangeant des commentaires dans la marge (p. ex., dans un Google Docs), les apprenants qui collaborent via vidéo peuvent désormais se voir et interagir oralement pendant le processus d'écriture. L'intérêt qu'a commencé à susciter l'ÉC par vidéoconférence en L2 (Balaman, 2021; Aubrey, 2022), se fait dans un contexte où les chercheurs appellent à mener davantage de recherches visant à déterminer le potentiel l'ÉC en ligne (Li et Zhang, 2023). Cette étude exploratoire se propose donc de recenser les avantages et les défis perçus quant à la mise en place de tâches d'ÉC en vidéoconférence lors desquelles l'enseignant fournit de la RCÉS à plusieurs groupes d'apprenants. Selon Mao et Lee (2020), mieux comprendre les perceptions des enseignants quant à la RCÉ est primordial et aurait « un grand impact sur l'efficacité de la rétroaction » (p. 8, notre traduction). Les chercheurs en L2 et les enseignants de français L2 cherchant à concevoir et mettre en place des tâches d'ÉC avec de la RCÉS dans leur cours seront intéressés par cette étude.

Cadre théorique et revue de la littérature

Écriture collaborative et rétroaction corrective écrite synchrone

Tant d'un point de vue cognitif (Long, 2017) que socioculturel (Storch, 2017), l'ÉC et la RCÉS présentent le potentiel de soutenir le développement des compétences d'écriture en L2. L'ÉC, définie comme « une activité où il y a un processus de prise de décision partagé et négocié, avec une responsabilité partagée pour la production d'un texte » (Storch, 2013, p. 3, notre traduction), implique les apprenants dans la co-rédaction de textes. Cette pratique favorise ainsi l'interaction et la négociation du sens entre apprenants, conduisant ainsi à l'acquisition de la L2 (Long, 2017). L'ÉC permet également de mettre l'accent sur la forme (Swain, 2006) en offrant aux apprenants des occasions répétées de réviser leur texte au fur et à mesure de sa production. Pour accomplir une tâche d'ÉC, les apprenants de L2 sont appelés à utiliser diverses fonctions linguistiques à l'oral, telles que clarifier, confirmer, exprimer son désaccord, élaborer, justifier, interroger ou encore suggérer (Kitjaroonchai et Suppasetserree, 2021). Durant les phases de planification, de rédaction et de réflexion autour de la tâche d'ÉC, les apprenants sont de fait exposés à une variété de nouveaux mots, ce qui renforce leurs structures grammaticales par la répétition et améliore leur compétence discursive (Shili et Ouhaibia, 2021). En somme, à travers l'ÉC, les apprenants coconstruisent des connaissances et apprennent des compétences d'écriture de leurs pairs (Elabdali, 2021). Plus récemment, la démocratisation des outils du Web 2.0 a incité les chercheurs à explorer le potentiel de l'ÉC en ligne (M. Li, 2018). Celle-ci peut se dérouler soit de manière asynchrone (wikis, forums, blogs), soit en temps réel (plateformes d'édition de texte en ligne telles que Google Docs). Par rapport à l'ÉC en face à face, l'ÉC en ligne est susceptible de renforcer la collaboration entre pairs et d'assurer une contribution plus égale au texte, notamment du fait que les interactions en ligne sont perçues comme moins intimidantes par les apprenants, ce qui soutient la prise de risque linguistique (Wu, 2015).

Toujours d'un point de vue cognitif et socioculturel, la rétroaction corrective écrite (RCÉ), soit l'identification d'erreurs dans les textes des apprenants (qu'elles soient d'ordre linguistique ou discursif), soutient le développement des compétences d'écriture, car elle implique une interaction sociale (enseignant-apprenants ou interaction entre pairs) et attire l'attention des apprenants sur la forme linguistique (Shintani et Aubrey, 2016). Depuis les années 2000, la popularisation des logiciels de traitement de texte en ligne a poussé les chercheurs à explorer le potentiel de la RCÉ en ligne pour travailler l'écriture en L2 (Qotb, 2014). Ces plateformes, pouvant être utilisées individuellement ou de manière collaborative, permettent en effet d'offrir de la RCÉS, ce qui aide les apprenants à se concentrer sur la forme et le sens pendant qu'ils écrivent, par opposition à la rétroaction différée (Liu et Brown, 2015). Il a été démontré que cette pratique pédagogique améliore la précision (Shintani et Aubrey, 2016 ; Yamashita, 2021). Malgré ces résultats encourageants, la RCÉS fournie durant des tâches d'ÉC en ligne reste sous-étudiée, ce qui appelle à plus de recherches, notamment sur les perceptions quant à cette pratique (Cho et coll., 2022).

Revue de la littérature

Étant donné le nombre limité d'études ayant examiné les perceptions des enseignants de L2 quant à l'utilisation combinée de la RCÉS et de l'ÉC en ligne, cette section recense les perceptions relevées dans les études connexes, en lien d'une part avec l'ÉC en ligne, et avec la RCÉS d'autre part. Nous abordons ici le terme de perceptions des enseignants comme leurs points de vue quant à une pratique pédagogique. Plus précisément, il s'agit d'examiner « les points de vue des enseignants quant à l'utilité, aux avantages et à la faisabilité » d'une pratique pédagogique (Zheng et coll., 2021, p. 2, notre traduction), ce qui inclut également les préférences quant à la manière de la mettre en place (Li, 2017).

Perceptions des enseignants quant à l'écriture collaborative en ligne

Contrairement aux études sur les perceptions des apprenants quant à l'ÉC en personne et en ligne (voir, par exemple : Alharbi, 2020), peu d'études se sont penchées sur les perceptions des enseignants quant à l'ÉC en ligne (Li et Zhang, 2023). L'une des rares études sur le sujet (Bikowski et Vithanage, 2016) a exploré les perceptions d'enseignants universitaires d'anglais langue seconde ($N. = 2$) ayant mis en œuvre des tâches d'ÉC en ligne, mais réalisées en salle de classe (contexte d'enseignement en présentiel). Lors d'entrevues semi-dirigées, les enseignants ont jugé que l'ÉC en ligne aidait les apprenants à améliorer leurs compétences en écriture, à mieux planifier leur écriture et à créer des liens avec leurs pairs. Les enseignants ont également signalé que la technologie donnait à leurs apprenants de la flexibilité et une liberté d'action dans la façon dont ils menaient les tâches d'ÉC. D'après leur expérience, les enseignants dans cette étude ont identifié différents facteurs qui favoriseraient le succès des tâches l'ÉC en ligne en classe : former les apprenants à l'utilisation de la technologie et à la collaboration, fournir des commentaires de vive voix en prêtant assistance aux différents groupes d'ÉC en circulant dans la classe, et s'assurer que la tâche d'ÉC en ligne est intégrée de manière pertinente au curriculum du cours, afin que les apprenants puissent en saisir la valeur pour leur apprentissage. Enfin, selon ces enseignants, la répétition de tâches d'ÉC en ligne (quatre tâches dans cette étude) favorise l'émergence de stratégies organisationnelles efficaces lors de la collaboration entre pairs (p. ex., collaborer à la rédaction commune de phrases plutôt que coopérer en se divisant la tâche de rédaction). Les enseignants considéraient également que quatre apprenants par groupe d'ÉC était un nombre raisonnable et que les apprenants devaient rester dans les mêmes groupes d'une tâche à l'autre pour assurer une collaboration optimale au fil du temps. Il convient de rappeler que bien que cette étude ait été menée à l'aide de Google Docs, les apprenants se trouvaient dans la même salle de classe pendant qu'ils réalisaient l'ÉC en ligne. De plus, les résultats portaient sur les perceptions de seulement deux enseignants.

Une autre étude connexe et récente (Zheng et coll., 2021) a exploré les perceptions de 31 enseignants chinois d'anglais langue étrangère quant à l'ÉC réalisée en salle de classe. Les résultats de l'analyse qualitative des entrevues de groupes menées auprès de ces enseignants indiquent que bien que ces derniers considèrent l'ÉC comme faisable, un tiers d'entre eux avaient des conceptions erronées de ce qui constitue l'ÉC (ces participants définissaient l'ÉC comme n'importe quelle tâche d'apprentissage pouvant être réalisée en groupe, mais n'impliquant pas nécessairement la production d'un texte). De plus, dans

l'ensemble, les pratiques déclarées des enseignants ne correspondaient pas à leurs perceptions, pourtant positives, quant à la faisabilité de l'ÉC. Par exemple, bien que la majorité des participants (24 sur 31) aient jugé l'ÉC faisable logistiquement, plus de la moitié d'entre eux n'avaient jamais mis cette pratique en place dans leur salle de classe. Par ailleurs, bien que les résultats de cette étude exploratoire aient commencé à faire la lumière sur ce que pensent les enseignants de L2 de l'ÉC (notamment en matière de faisabilité), elle n'a pas distingué l'ÉC papier-crayon de l'ÉC en ligne. Les auteurs notent également que la variété des profils des enseignants interrogés (notamment, leur niveau variable d'expérience antérieure avec l'ÉC) constitue une limite à l'interprétation des données. En somme, aucune étude ne s'est encore penchée sur la perception que les enseignants de L2 ont des tâches l'ÉC réalisées dans le cadre d'un cours de français L2 en ligne incluant une composante vidéoconférence.

Perceptions des enseignants quant à la rétroaction corrective écrite synchrone en ligne

À l'instar des études portant sur l'ÉC, les perceptions des enseignants sur la RCÉS restent sous-explorées dans la littérature. Dans leur méta-analyse sur la RCÉ en ligne (que celle-ci soit synchrone ou asynchrone, fournie oralement ou textuellement), Altamimi et Masood (2021) n'ont trouvé aucune étude sur la perception de la RCÉ par les enseignants d'anglais langue seconde. Des études connexes existent toutefois. Par exemple, bien que cela diffère de fournir de la RCÉS au fur et à mesure que les apprenants écrivent, les enseignants de L2 ($N. = 3$) dans l'étude d'Ene et Upton (2018) ont trouvé utile et pertinent de tenir des discussions synchrones par clavardage avec des apprenants à qui ils avaient fourni de la RCÉ asynchrone précédemment. En effet, ces discussions synchrones donnaient l'occasion aux enseignants de répondre aux questions des apprenants sur leur texte et de clarifier au besoin la RCÉ asynchrone fournie précédemment.

Alors que la recherche sur les perceptions des enseignants quant à la RCÉS reste limitée, le point de vue des enseignants quant à la RCÉ (notamment, non assistée par ordinateur) a été davantage exploré. Par exemple, Amrhein et Nassaji (2010) constatent dans leur étude portant sur l'efficacité perçue de la RCÉ que près de la moitié (45,2 %) des enseignants d'anglais langue seconde interrogés ($N. = 31$) préfèrent fournir une grande quantité de RCÉ, tandis qu'un quart (25,8 %) ne signale que les erreurs empêchant la transmission claire des idées. Alors que 16,7 % des participants reconnaissent que l'annotation de toutes les erreurs peut être démotivante pour les apprenants, 55,6 % préconisent de fournir une grande quantité de RCÉ directe, car ils estiment que les apprenants les apprécient et veulent savoir quelles sont les formes correctes à employer à l'écrit. Les enseignants dans cette étude indiquent aussi préférer fournir des commentaires sur le contenu, l'organisation du texte et les structures grammaticales, plus que sur les erreurs de vocabulaire, d'orthographe ou de ponctuation. En ce qui concerne l'utilité perçue des différents types de RCÉ, les enseignants privilégient majoritairement la RCÉ indirecte (p. ex., commentaires, indices métalinguistiques) plutôt que directe, car 64,7 % d'entre eux jugent que les apprenants devraient être capables de corriger eux-mêmes leurs erreurs afin d'apprendre. Cependant, 26,7% pensent également qu'une RCÉ directe peut être fournie si la correction de l'erreur est accompagnée d'une note explicative, car cela permet aux apprenants de mieux comprendre pourquoi leur formulation est erronée.

Ces résultats sont en partie en ligne avec ceux de Rajab et coll. (2016) dans une étude menée auprès de 184 enseignants saoudiens d'anglais langue étrangère de niveaux

postsecondaire ou universitaire. Les auteurs ont constaté que, même si la majorité de ces enseignants avaient recours à la RCÉ indirecte, le niveau de RCÉ ciblée (p. ex., RCÉ visant l'acquisition d'une structure grammaticale particulière) versus non ciblée variait considérablement d'un enseignant à l'autre. Des préférences contradictoires sur la quantité et le type de RCÉ sont toutefois apparues dans d'autres études, que ce soit en contexte d'anglais langue seconde ou étrangère. Tandis que Guénette et Lyster (2013) ont constaté que les futurs enseignants d'anglais langue seconde ($N. = 18$) recouraient à la RCÉ directe (71% des rétroactions répertoriées dans l'étude) et se focalisaient grandement sur les erreurs au niveau local (orthographe lexicale, choix de mots), les professeurs d'anglais langue étrangère ($N. = 47$) dans l'étude de Khanlarzadeh et Taheri (2017) s'appuyaient plutôt sur une variété de stratégies de RCÉ indirecte (p. ex. commentaires métalinguistiques, demande de clarification). Des résultats contradictoires ont également émergé concernant la cible de la rétroaction. Par exemple, les 30 enseignants d'anglais langue étrangère dans l'étude de Jodaie et Farrokhi (2012) avaient majoritairement recours à de la rétroaction non sélective (ne ciblant pas un type d'erreur en particulier), contrairement aux participants des études de Guénette et Lyster (2013) et de Khanlarzadeh et Taheri (2017), qui privilégiaient la rétroaction sélective (p. ex. ciblant un élément grammatical en particulier). Par ailleurs, Amrhein et Nassaji (2010) et Atmaca (2016) ont conclu que les perceptions des enseignants et des apprenants concernant la RCÉ divergeaient sur plusieurs points (p. ex., la cible de la RCÉ). On constate d'ailleurs un manque de recherche quant aux perceptions des enseignants de la RCÉS en français L2 dans un contexte d'ÉC en ligne. Ce domaine nécessite donc une attention particulière pour tirer des implications pédagogiques pour la classe de L2 en ligne.

Question de recherche

Notre revue de la littérature sur les perceptions de l'ÉC et de la RCÉS en ligne a identifié plusieurs lacunes dans la recherche. Premièrement, comme le soulignent Li et Zhang (2023), la perspective des enseignants quant à l'ÉC (et dans une plus large mesure, l'ÉC en ligne) demeure sous explorée. Ces auteurs y voient un programme de recherche pertinent et recommandent ainsi d'explorer davantage les perceptions des enseignants envers l'ÉC et la façon de la mettre en œuvre dans le cadre d'une approche écologique (p. ex., dans une classe déjà constituée, plutôt que dans des études quasi expérimentales en laboratoire informatique), en ligne avec l'appel de Zheng et coll. (2021). Dans le cas d'études sur la rétroaction corrective, l'approche écologique permet d'ailleurs de mieux refléter la complexité de l'écosystème d'apprentissage, dans lequel des facteurs contextuels et individuels entrent en jeu (To, 2022). Deuxièmement, il existe un manque de recherche sur les perceptions des enseignants de L2 quant à la RCÉS via Google Docs, et aucune étude à notre connaissance ne les a explorées dans un contexte de français L2. Par exemple, on sait actuellement peu de choses sur les choix et préférences de RCÉ effectuée par les enseignants via Google Docs (Alharbi, 2020). En ce qui concerne la RCÉS en ligne, des études documentant les pratiques des enseignants sont également nécessaires (Altamimi et Masood, 2021). Les quelques études s'étant intéressées aux croyances et pratiques des enseignants quant à la rétroaction corrective en contexte de français L2 l'ont fait en lien avec la RCÉ asynchrone (Lira-Gonzales et coll., 2021 Teye, 2019). Afin d'apporter de premiers éléments de réponses aux lacunes identifiées dans la recherche, nous posons, dans le cadre de cette étude exploratoire, la question de recherche suivante :

Quelles sont les perceptions des enseignants de français L2 quant à la mise en place de tâches d'ÉC en ligne lors desquelles de la RCÉS est fournie, en matière de pertinence pédagogique, de préférences et de faisabilité ?

Méthodologie

Contexte et participants

Le présent article s'insère dans un projet de recherche plus large intitulé « La rétroaction corrective écrite synchrone : possibilités et limites en salle de classe de langues secondes ». Nous nous concentrons ici sur les perceptions de trois enseignants-participants quant à cette pratique. Ces professeurs s'identifiaient comme des femmes ($n = 2$) et un homme ($n = 1$). Ils étaient tous des enseignants de français L2 expérimentés et enseignaient dans une université anglophone située dans une province francophone canadienne. Au moment de l'étude, chaque enseignant était responsable de l'enseignement d'un cours en ligne de niveau intermédiaire avancé ou avancé (niveaux B2+ à C2 du CECR) ciblant le développement des compétences d'écriture (communication écrite et grammaire). Leur cours avait une durée de 13 semaines et impliquait deux rencontres hebdomadaires synchrones de 80 minutes sur Zoom. L'approche d'enseignement utilisée dans le cours était de type inductif et conduisait les apprenants à produire individuellement trois à cinq textes (ex. essai argumentatif, texte narratif) à des fins d'évaluation au cours du trimestre. Dans chacun des trois cours, les textes étaient habituellement rédigés sur un logiciel de traitement de texte (MS Word) puis soumis à l'enseignant, qui fournissait ensuite une rétroaction corrective différée (directe et indirecte). Les enseignants connaissaient leurs apprenants depuis au moins trois mois au moment de l'expérience (voir Tableau 1). Les apprenants et enseignants vivaient tous sur le même fuseau horaire au moment de l'expérience. Nous avons choisi de garder les classes déjà constituées, car selon Li (2018), un tel groupement favorise l'émergence de la compréhension interculturelle et de la communication en L2 lors des tâches d'ÉC. Les apprenants adultes des trois classes ($N. = 46$) avaient entre 4 et 15 ans d'expérience en apprentissage du français L2. La plupart d'entre eux avaient commencé à l'apprendre à l'école primaire ou secondaire, tandis que d'autres (des étudiants internationaux) avaient suivi plusieurs cours intensifs depuis leur récente arrivée au Canada. Les trois classes étaient comparables en matière d'âge et de L1. La L1 la plus répandue chez les apprenants était l'anglais (73 %). Toutefois, en classe, la communication entre enseignants et apprenants (p. ex., consignes pour les tâches) se faisait exclusivement en français.

Tableau 1
Caractéristiques des enseignants participants

	Genre	Expérience en enseignement (années)	Nombre d'apprenants dans la classe	Familiarité avec les apprenants
Enseignante 1 (E1)	Femme	5	10	7 mois
Enseignant 2 (E2)	Homme	8	12	3-7 mois
Enseignante 3 (E3)	Femme	19	24	3-7 mois

Procédure et instruments

Dans le cadre de leurs cours de français L2 donnés à distance (Zoom), les trois enseignants et leur classe respective se sont portés volontaires pour participer à deux tâches d'ÉC en ligne via Google Docs (enseignants et apprenants) et Zoom (apprenants). Ces logiciels ont été choisis en raison du haut degré de familiarité des apprenants et enseignants avec ceux-ci, et afin d'éviter d'introduire un effet de nouveauté. Les tâches ont eu lieu pendant les heures de classe, à l'horaire habituel des trois groupes-cours ayant participé à l'étude. Chaque groupe d'apprenants a participé à deux tâches d'ÉC de cinquante minutes, à trois semaines d'intervalle. Il s'agissait de tâches d'échange d'opinions basées sur les thèmes (p. ex., enjeux de société) et les types de textes (p. ex., argumentatif) figurant dans le curriculum de chaque classe. À titre d'exemple, la classe de l'E2 devait rédiger pour la tâche 1 un texte de 300 à 400 mots sur les avantages et les inconvénients de la vaccination obligatoire contre la COVID-19.

En début de cours, chaque enseignant fournissait aux apprenants les consignes de la tâche d'ÉC, puis divisait la classe en plusieurs groupes d'apprenants pour l'ÉC. Chaque groupe était envoyé dans une salle de discussion Zoom distincte. À partir de ce moment, le contact avec leur enseignant se faisait à travers la RCÉS laissée dans le Google Docs (p. ex., surlignement des erreurs, commentaires avec indice métalinguistique dans la marge, correction explicite). Des groupes collaboratifs de 3 à 4 étudiants ont été formés pour cette étude, en se basant sur les recommandations de Dobao (2012). Lorsque cela n'était pas possible (p. ex., si un étudiant se connectait en retard en classe), une taille de groupe légèrement plus grande était autorisée. Les étudiants étaient libres de former leur groupe dès la première des deux tâches. Ces choix méthodologiques visent à refléter les conditions réelles de la classe et à renforcer la validité écologique, tel que suggéré dans des recherches récentes sur l'ÉC (p. ex., Yamashita, 2021).

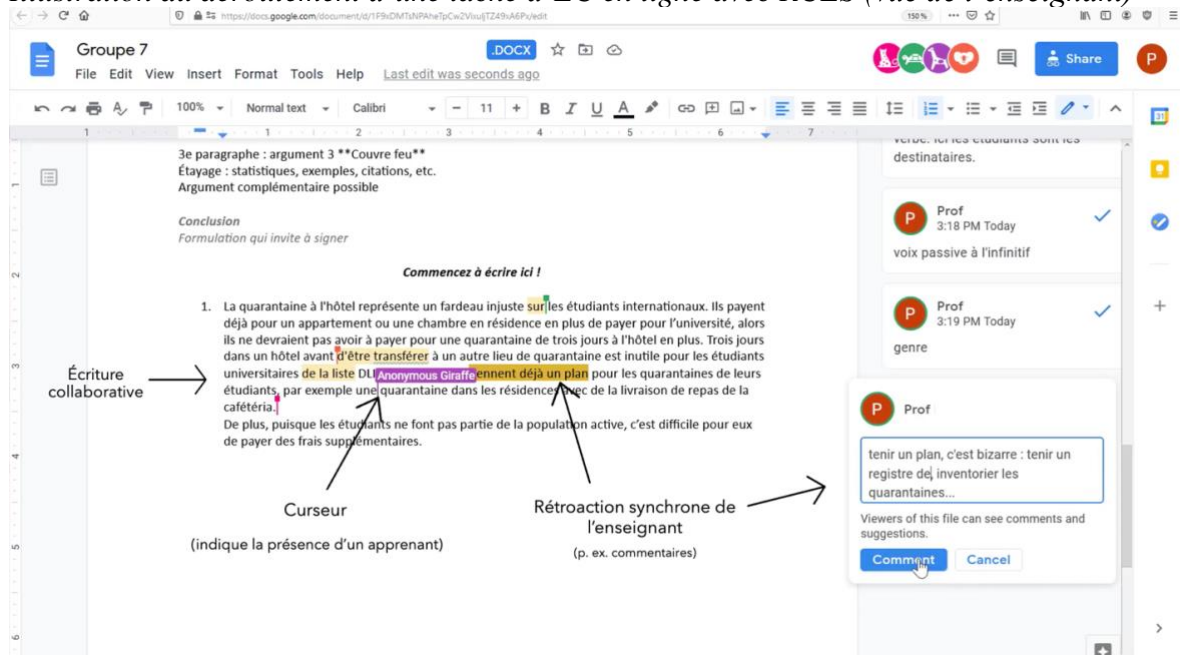
Pour démarrer les tâches, les apprenants devaient cliquer sur un lien vers un Google Docs (un document avait été préalablement créé pour chaque groupe) qui fournissait les consignes de la tâche et sur lequel les apprenants devaient collaborer à l'écriture du texte. Les apprenants ont été spécifiquement invités à travailler en collaboration et à ne pas se répartir le travail entre eux (coopération). Dans le cadre d'un protocole d'écriture à haute voix (Komter, 2006), ils ont également été invités à communiquer entre eux oralement dans une salle de discussion Zoom, où ils pouvaient se voir virtuellement. Les apprenants étaient libres d'utiliser la langue de communication de leur choix, tel que préconisé dans les

récentes recherches sur la communication plurilingue lors de tâches d'ÉC (p. ex., Payant et Maatouk, 2022).

Pendant les tâches d'ÉC, chaque enseignant avait accès à l'ensemble des Google Docs pour sa classe (trois à huit groupes d'ÉC par classe). Dans le cadre de l'expérience, il leur a été demandé d'ouvrir chaque Google Docs dans un onglet de navigateur Internet et de naviguer entre les onglets pour fournir de la RCÉS à chaque groupe (voir Figure 1). Du fait du caractère exploratoire de cette recherche, la quantité, le type (rétroaction directe vs indirecte) et le format (p. ex., commentaire, surlignage) de la rétroaction ont été laissés aux choix de chaque enseignant. Les enseignants n'étaient en revanche pas autorisés à visiter les salles de discussion Zoom de leurs apprenants pendant la tâche. Ainsi, l'interaction entre apprenants et enseignants se faisait exclusivement à travers Google Docs. Les enseignants n'étaient pas non plus capables d'identifier individuellement leurs apprenants dans le Google Docs, puisque ceux-ci y étaient connectés avec un compte anonyme. Enfin, dans le cadre d'un protocole de réflexion à haute voix, l'activité à l'écran des enseignants a été enregistrée (audio et vidéo). Ceci visait à relever toute réflexion à voix haute que les enseignants auraient pu se faire pendant qu'ils fournissaient la RCÉS.

Figure 1

Illustration du déroulement d'une tâche d'ÉC en ligne avec RCÉS (vue de l'enseignant)



Instruments de collecte de données

À la suite de la réalisation des deux tâches, les trois enseignants ont été conviés à une entrevue de groupe semi-dirigée (rappel stimulé) de soixante minutes avec les chercheurs afin d'évoquer leurs perceptions de la RCÉS lors de tâches d'ÉC en ligne. L'entrevue entre les chercheurs et les enseignants a eu lieu sur Zoom, quelques jours après la deuxième tâche d'ÉC. Les discussions ont été enregistrées en format audio-vidéo, puis transcrites pour en faire l'analyse de contenu. Le rappel stimulé est une méthode d'introspection qui explore les processus de pensée et les stratégies des participants après

qu'ils ont effectué une tâche ou une activité (Mackey et coll., 2000). Le canevas d'entrevue comprenant dix questions (voir Annexe A), élaboré à la lumière de précédentes études sur les perceptions des enseignants quant à la RCÉS et l'ÉC (Amrhein et Nassaji, 2010; Bikowski et Vithanage, 2016; Rajab et coll., 2016), portait sur des sujets tels que la faisabilité d'une telle pratique (p. ex. : « Était-il facile ou difficile de suivre le travail de chaque groupe et de fournir vos commentaires en temps réel ? »), le traitement de l'erreur (p. ex. : « Avez-vous eu l'impression que les étudiants prenaient correctement en compte vos rétroactions ? »), la qualité du texte rédigé (p. ex. : « Qu'avez-vous pensé de la qualité du texte des apprenants suite à vos rétroactions ? ») ou encore leur volonté de renouveler cette expérience à l'avenir.

Codage et analyse des données

La question de recherche (« Quelles sont les perceptions des enseignants de français L2 quant à la mise en place de tâches d'ÉC en ligne lors desquelles de la RCÉS est fournie, en matière de pertinence pédagogique, de préférences et de faisabilité ? ») a été traitée en analysant la transcription de l'entrevue de groupe des enseignants. Étant donné le caractère exploratoire de l'étude, un codage semi-ouvert a été utilisé afin d'assurer une flexibilité dans l'analyse (Saldaña, 2013). Les thèmes prédéfinis incluaient par exemple la « facilité perçue à fournir de la rétroaction corrective écrite synchrone », tandis que d'autres thèmes ont émergé, tels que des « éléments propres à l'éditeur de texte en ligne ». Le tableau 2 fournit une illustration de thèmes, catégories et codes utilisés lors de l'analyse qualitative.

Tableau 2

Extrait de la grille de codage utilisée pour l'analyse qualitative de la perception des enseignants

Thèmes	Catégories	Codes
Facilité perçue à fournir de la rétroaction corrective écrite synchrone en ligne	Aspect technique/en ligne	Avantages Défis
	Gestion du temps	Temps passé par groupe Contraintes liées à l'horaire du cours
Éléments propres à l'éditeur de texte en ligne	Présence humaine perçue	Faible Modéré Élevé
	Suivi du traitement de la rétroaction corrective	Fonction <i>Résoudre commentaire</i> Formatage du texte par les apprenants

Comme mentionné précédemment, l'activité des enseignants durant les tâches a été enregistrée grâce à un logiciel de capture vidéo de l'écran. Bien qu'il ait été initialement prévu de coder ces enregistrements afin de détecter les épisodes d'autoréflexion à voix haute qui auraient pu se produire en lien avec la RCÉS, nous n'avons pas poursuivi avec l'analyse qualitative de ce verbatim étant donné le très faible nombre d'épisodes relevés.

Résultats et discussion

RCÉS et ÉC en ligne: un potentiel pédagogique indéniable pour les enseignants de français L2

Cet article visait à explorer les perceptions des enseignants de FLS quant au fait de fournir de la RCÉS lors de tâches d'ÉC en ligne effectuées sur Google Docs et impliquant des interactions synchrones entre apprenants via Zoom. L'analyse de contenu de l'entrevue de groupe avec les enseignants révèle un intérêt marqué quant au fait de fournir de la RCÉS lors des tâches l'ÉC en ligne. Tous les enseignants ont déclaré voir dans cette pratique une valeur pédagogique qualifiée d'« évidente » (E1) et jugée « très intéressante » (E3). Deux d'entre eux ont d'ailleurs déclaré avoir « aimé » (E2) leur expérience ou être désormais « vendue » (E1) – autrement dit, désormais très favorable – à ce type de tâche d'écriture. La quasi « immédiateté » de la rétroaction fournie, mais aussi de la réaction des apprenants, constituait d'après l'E3 la principale force de ce type d'écriture et de rétroaction en ligne. Ce résultat rejoint de précédentes études dans lesquelles les enseignants perçoivent positivement la RCÉ asynchrone (p. ex. : Amrhein et Nassaji, 2010; Jodaie et Farrokhi, 2012) et l'ÉC en salle de classe (Bikowski et Vithanage, 2016; Zheng et coll., 2021). Ceci indique que la RCÉS lors de l'ÉC médiatisée par vidéoconférence apparaît comme une pratique pédagogique tout aussi pertinente que ses équivalents « traditionnels », du point de vue des enseignants de L2 interrogés.

Les enseignants ont toutefois perçu la deuxième tâche comme légèrement moins efficace du point de vue de la collaboration et de l'apprentissage. Ceci s'explique selon eux par l'émergence de modèles coopératifs plutôt que collaboratifs dans deux groupes d'apprenants lors de la tâche 2 (résultant d'un changement de dynamique survenu après que la composition de deux groupes a été altérée par l'absentéisme ou au contraire par l'ajout d'apprenants n'ayant pas participé à la tâche 1). Bien qu'ils n'aient pas pu assister aux interactions des apprenants dans leurs salles de discussion Zoom, les enseignants s'accordaient pour dire que la possible non-collaboration entre étudiants est aussi perçue comme une limitation potentielle à un traitement efficace de l'erreur par les apprenants et *in fine* à l'apprentissage. Les enseignants estimaient qu'un nombre de deux à trois étudiants par groupe serait idéal pour faciliter la collaboration, soit un peu moins que la plupart des études sur l'ÉC, qui recommandent généralement quatre étudiants par groupe (par exemple : Bikowski et Vithanage, 2016; Dobao, 2012).

De plus, dans la lignée des conclusions d'études antérieures sur la RCÉ et l'ÉC en ligne (par exemple : Shintani [2016], les enseignants dans notre étude estiment que les deux tâches ont aidé les apprenants à remarquer leurs lacunes et à se concentrer à la fois sur la forme et le sens. Selon l'expérience relatée par les participants à la présente étude, ceci a conduit dans la plupart des cas à une résolution adéquate des erreurs qu'ils avaient identifiées. S'il n'y avait pas de consensus parmi les enseignants quant au fait que la RCÉS empêche les apprenants de répéter les mêmes erreurs tout au long de leurs textes, une

opinion partagée par tous était que la RCÉS dans un format numérique aidait les apprenants à rester « vigilants » (E2) et plus attentifs quant à leur écriture, ce qui incluait le développement perçu de « stratégies de relecture » (E2, E3). Bien que les allers-retours durant le processus d'écriture ne soient pas propres à l'ÉC, les trois enseignants ont rapporté avoir observé des corrections apportées en direct (les curseurs de souris révélant le travail de révision en temps réel du texte par les apprenants) à des phrases dans lesquelles ils n'avaient pourtant pas encore marqué d'erreurs. Cependant, l'anonymat des apprenants, dû notamment au fait que les enseignants n'avaient pas accès aux salles de discussion Zoom lors de l'expérience, a rendu difficiles l'individualisation de la RCÉS et le suivi individuel du progrès. Par exemple, l'E3 a trouvé « frustrant » de ne pas savoir « qui écrivait quoi », même si elle était d'avis que l'anonymat « enlevait un peu de stress » aux apprenants.

Des préférences variables quant à la manière de fournir la RCÉS en ligne

Alors que les trois participants reconnaissent unanimement l'importance de fournir de la RCÉ sur le contenu et la forme (faisant écho aux conclusions d'Amrhein et Nassaji en 2010), leurs propos lors de l'entrevue révèlent des éléments de convergence et divergence en ce qui a trait à trois aspects de la RCÉS, à savoir : le type, la cible et le moment de la rétroaction. Concernant le type de rétroaction, tous les enseignants ont déclaré avoir fourni de la RCÉS principalement indirecte, par le biais du surlignage et de commentaires dans la marge. L'E1 a noté que bien que le surlignage soit rapide et pratique, l'ajout de commentaires permet d'ouvrir un fil de discussion dans Google Docs et laisse ainsi la possibilité aux étudiants de demander par écrit des éclaircissements sur la RCÉS. Les enregistrements de l'activité à l'écran des trois enseignants révèlent toutefois qu'au total, seuls deux apprenants (dans la classe de l'E1) ont chacun réagi textuellement à un commentaire écrit de l'enseignant par « merci ». Dans l'ensemble, les enseignants ont rapporté avoir eu recours au surlignage pour les erreurs qu'ils jugeaient « faciles » à corriger (l'E3 donne l'exemple d' « un -s, un accord, erreur de conjugaison ») et ont opté pour une rétroaction indirecte sous forme de demandes de clarification et d'indices métalinguistiques pour les erreurs qu'ils jugeaient difficiles à identifier et à corriger. Ces commentaires visaient à « faire réfléchir [les apprenants] » et à « [les] encourager à chercher la réponse » (E2). Par exemple, l'E2 a expliqué avoir essayé de faire prendre conscience des anglicismes aux apprenants, en leur posant dans ses commentaires des questions du type « êtes-vous sûrs que ce mot signifie la même chose en français? » Même si tous les enseignants s'appuyaient principalement sur la RCÉS indirecte, que ce soit pour le vocabulaire ou la grammaire (confirmant les résultats de Lira-Gonzales et coll. (2021) sur les pratiques de RCÉ asynchrone d'enseignants de français L2, mais contredisant ceux de Jodaie et Farrokhi (2012) de Guénette et Lyster (2013) en contexte d'anglais L2), la forme que prenait cette RCÉS indirecte variait d'un enseignant à l'autre, mais aussi de la tâche 1 à la tâche 2. Par exemple, l'E2 a déclaré être passé de commentaires écrits pour la tâche 1 à presque exclusivement des surlignages pour la tâche 2, afin de pouvoir fournir plus de RCÉS dans le temps imparti. Ceci rappelle les résultats de Ng et Farrell (2003), montrant que les enseignants peuvent moduler leur RCÉ afin de prendre en compte des facteurs contextuels comme le manque de temps.

La cible de la rétroaction a en revanche varié d'un enseignant à l'autre. D'un côté, l'E2 et l'E3 ont indiqué que leur RCÉS se concentrait principalement sur les aspects

grammaticaux et sémantiques. En effet, ils estimaient que le format des tâches (fournir de la RCÉS au fur et à mesure de la rédaction du texte) rendait difficile d'offrir également des commentaires sur la structure du texte (ce qui aurait nécessité de prendre plus de recul, et donc plus de temps, afin d'offrir de la rétroaction à ce sujet). Au contraire, l'E1 a donné à la fois de la RCÉS liée à la langue (vocabulaire, grammaire) et à l'organisation textuelle, car la structure du texte était l'un des principaux objectifs d'apprentissage dans son cours. Ces pratiques rapportées de RCÉS (caractérisées par une focalisation importante sur les erreurs lexicales et grammaticales) tendent ainsi à remettre en doute l'utilité perçue de la rétroaction globale (p. ex., structure du texte) rapportée par les enseignants d'anglais L2 dans de précédentes études sur la RCÉ (p. ex., Amrhein et Nassaji, 2010; Bikowski et Vithanage, 2016). Ceci souligne l'impact du format (synchrone vs asynchrone) sur les pratiques rapportées des enseignants de L2.

Enfin, l'E2 et l'E3 ont aussi soulevé la question du moment de la rétroaction. Ces derniers se sont abstenus de fournir de la RCÉS trop tôt dans le processus d'écriture pour éviter de « couper l'herbe sous le pied des étudiants » (E3) ou de les « bombarder » de rétroaction (E2). D'ailleurs, même s'ils n'étaient pas présents dans les salles de discussion Zoom avec les apprenants, les trois enseignants ont déclaré avoir eu l'impression que les apprenants pouvaient en quelque sorte les « voir » dans Google Docs grâce à la présence du curseur de la souris, ce qui les faisait se sentir plus proches d'eux. Dans de tels cas, les enseignants ont parfois vu des apprenants corriger leurs erreurs avant même qu'ils aient eu le temps de taper leur RCÉS (l'apparition du curseur de la souris sur un mot donnait en effet aux apprenants une indication qu'une erreur de type grammatical (p. ex., conjugaison) ou lexical (p. ex., choix de mot) allait y être identifiée par l'enseignant).

La RCÉS lors de tâches d'ÉC en ligne : une pratique jugée globalement faisable

Lorsqu'il leur a été demandé de décrire leur expérience de manière globale, les trois enseignants ont choisi de commencer leur intervention en évoquant l'aspect technologique. Bien que les enseignants aient convenu que les deux tâches d'ÉC et la RCÉS étaient faciles à mettre en œuvre, ils ont également noté que l'aspect technologique avait suscité chez eux un « peu de stress » (E1), en particulier lors de la tâche 1 (texte argumentatif de 300 à 400 mots portant sur la vaccination obligatoire contre la COVID-19). Cette appréhension tendait toutefois à s'estomper avec la répétition de la tâche. D'après les participants, fournir la RCÉS via Google Docs est également très convivial, ce qui dénote la démocratisation de la communication assistée par ordinateur dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des L2 en ligne (Kohnke et Moorhouse, 2020).

L'E3 a noté que fournir de la RCÉS demeurait faisable avec huit groupes en simultané, mais que plus il y a de groupes, plus il devient difficile de fournir des commentaires écrits aux apprenants, en raison des contraintes de temps. En revanche, l'E2 a mentionné que naviguer entre quatre groupes était assez « difficile », ce qui révèle des perceptions différentes parmi les enseignants quant au nombre optimal de groupes pouvant être gérés simultanément. Trouvant lui aussi difficile lors de la tâche 1 de fournir suffisamment de RCÉS seulement par des commentaires écrits, l'E2 a choisi d'avoir majoritairement recours au surlignage pour la tâche 2 afin de rendre celle-ci « plus facile à gérer ». L'E2 a tout de même rapporté avoir utilisé les commentaires écrits quand il percevait qu'une erreur serait difficile à résoudre sans clarification écrite de sa part, ou « en dernier recours » quand il constatait que les apprenants n'arrivaient pas à résoudre une

erreur précédemment surlignée. Les enseignants ont par ailleurs expliqué que la quantité de RCÉS fournie avait différé en fonction du rythme de travail des groupes, ce qui les a parfois amenés à fournir de la RCÉS de manière non linéaire et inégale entre les groupes.

Une autre difficulté pratique relevée par les trois enseignants concernait le suivi du traitement de la RCÉS par les apprenants alors qu'ils passaient d'un Google Docs à l'autre. Ceci était perçu comme d'autant plus ardu si les apprenants utilisaient la fonction *Résoudre commentaire* pour certains des commentaires laissés par leur enseignant ou s'ils supprimaient les surlignages lorsqu'ils pensaient qu'une erreur avait été correctement résolue. Face à cela, l'E2 a suggéré d'utiliser le mode « suivi des modifications » pour les itérations futures des tâches d'ÉC en ligne sur Google Docs et l'E1 a recommandé de définir des attentes claires avec les étudiants quant à la manière dont la résolution des erreurs devrait être vérifiée et validée, afin d'éviter un « jeu du chat et de la souris ». Malgré ces défis, les enseignants ont tous estimé qu'ils étaient « plus efficaces » et avaient fourni davantage de RCÉS en ligne qu'ils n'auraient pu le faire en circulant dans une salle de classe physique, même si cela pourrait être « au détriment de la relation de l'interaction humaine directe » (E1).

Comme dans d'autres études sur l'ÉC en ligne (p. ex., Bikowski et Vithanage, 2016), les trois participants considéraient que le temps était un facteur clé à prendre en compte lors de la mise en œuvre de futures tâches similaires. Par exemple, l'E2 a souligné la difficulté à suivre le traitement des erreurs et à jauger le degré d'investissement individuel des apprenants dans la tâche, tout en devant continuellement fournir de la RCÉS à plusieurs groupes durant le temps imparti. Ainsi, l'E1 et l'E3 ont choisi de fournir une rétroaction orale générale à toute la classe juste après l'achèvement de chaque tâche. L'E2 a quant à lui fourni un suivi après la classe avec de la RCÉ asynchrone alors qu'il aurait préféré avoir un bilan post-expérience avec ses apprenants en fin de cours, pour « garder le momentum » – ou élan – (E2). Ces différences font écho à celles ayant émergé entre plusieurs études quant à la RCÉ asynchrone (voir, par exemple : Atmaca, 2016; Jodaie et Farrokhi, 2012; Teye, 2019), et mériteraient donc d'être davantage explorées. Elles reflètent également le fait, mentionné par Phipps et Borg (2009), que les facteurs contextuels (p. ex. contraintes de temps, exigences du curriculum) influencent les pratiques de rétroaction corrective des enseignants. Au vu des contraintes de temps, l'E1 et l'E3 ont proposé de rassembler un échantillon des erreurs les plus fréquentes observées dans tous les groupes, de les copier-coller dans un autre Google Docs et d'en discuter avec toute la classe juste après la tâche. En envisageant de futures itérations, l'E2 a aussi suggéré de se rendre brièvement dans chacune des salles de discussion Zoom à la moitié de la tâche, afin d'effectuer un premier suivi de vive voix avec les apprenants et de clarifier toute difficulté dans la compréhension de la RCÉS fournie jusqu'à ce moment. Dans l'ensemble, les enseignants s'accordaient sur le fait de prévoir au moins 60 minutes pour les futures tâches d'ÉC avec RCÉS, ce qui inclurait la mise en place, l'énoncé des consignes, la rédaction de texte avec RCÉS et une période de bilan post-expérience.

Implications pédagogiques

Au vu des perceptions des enseignants recueillies dans cet article, il est possible de dégager plusieurs recommandations pédagogiques pour la mise en place de tâche d'ÉC lors desquelles de la RCÉS est fournie aux apprenants de L2. Tout d'abord, il est préférable d'avoir recours à la RCÉS indirecte (plutôt que directe) à travers notamment des demandes

de clarification et des indices métalinguistiques, afin de susciter des épisodes relatifs au langage entre apprenants et ainsi d'encourager la focalisation sur le sens et la forme. Il s'agit d'ailleurs là d'un des principaux avantages du recours à l'ÉC en classe de L2 (Storch, 2013). Il convient par ailleurs de ne pas traiter de telles tâches comme des expériences isolées, mais de les intégrer régulièrement en classe de L2. Cette recommandation s'appuie premièrement sur le fait que dans la présente étude, les enseignants ont rapporté un stress lié à la technologie moindre dès la deuxième tâche en ligne. Deuxièmement, comme Kim et coll. (2020) l'ont montré dans leur étude en salle de classe sur la RCÉS lors de tâches d'ÉC, la répétition de la tâche conduit à une amélioration de la fluidité d'écriture et la RCÉS mène à une meilleure exactitude (deux objectifs d'apprentissage primordiaux pour l'écriture en L2).

Comme suggéré dans de précédentes recherches sur l'ÉC et la RCÉS, les enseignants devraient par ailleurs s'efforcer d'adapter leur rétroaction aux profils et préférences de leurs apprenants (Amrhein et Nassaji, 2010), tout en rappelant à ceux-ci la pertinence de la RCÉS et en clarifiant les attentes en matière de collaboration (Atmaca, 2016). Étant donné l'anonymat des apprenants lors des tâches proposées dans leur forme actuelle, nous suggérons aux enseignants désireux de mettre en place de telles tâches en ligne de rendre ponctuellement visite aux groupes d'apprenants dans leur salle de discussion Zoom afin de confirmer la bonne compréhension et le bon traitement de la RCÉS par chacun des membres du groupe. En prenant en compte les enjeux liés au partage de données, une alternative serait de demander aux apprenants de se connecter à un compte Google pour réaliser la tâche et d'utiliser le mode suivi des modifications, afin que l'enseignant puisse mieux jauger la contribution de chaque apprenant au texte. Ceci permettrait également à l'enseignant de voir le prénom de chaque apprenant au-dessus de son curseur, lorsque celui-ci contribue au Google Docs.

En matière de collaboration, il est souhaitable de demander aux apprenants de former des groupes de deux à trois étudiants et d'éviter tant que possible d'altérer la composition des groupes d'une tâche à l'autre. En effet, selon les participants à la présente étude, de telles modifications ont entravé la collaboration lors de la deuxième tâche. À cet égard, un recours plus fréquent aux tâches d'ÉC, qui selon Bikowski et Vithanage (2016) renforce le développement de stratégies organisationnelles chez les apprenants, viendrait répondre aux préoccupations exprimées par les enseignants interrogés quant à la contribution égalitaire au sein des groupes d'ÉC. Enfin, il est important d'allouer suffisamment de temps à la réalisation des tâches d'ÉC en ligne, notamment pour pouvoir offrir une rétroaction au groupe-classe, tout en laissant l'occasion à chaque apprenant de faire part de ses demandes de clarification.

Conclusion

Cette étude est la première à enquêter sur les perceptions des enseignants de français L2 à l'égard de la pratique pédagogique consistant à combiner RCÉS et ÉC au cours de tâches effectuées sur une plateforme d'édition en ligne (Google Docs) et lors desquelles les apprenants interagissent de manière synchrone par vidéoconférence (Zoom). Les trois enseignants-participants ont vu un potentiel dans cette pratique pour l'enseignement-apprentissage de l'écriture en L2. Leurs perceptions positives quant aux bénéfices de la collaboration synchrone entre apprenants autour de la résolution d'erreurs font écho aux conclusions de Shintani (2016) quant au fait que la RCÉS permet de faire

prendre conscience aux apprenants de leurs lacunes linguistiques, tout en améliorant les niveaux d'autocorrection des erreurs. De plus, bien que le présent article ne se soit pas intéressé aux gains d'apprentissage, il apporte un éclairage particulier sur la question de Li et Zhang (2023), à savoir : l'ÉC assistée par ordinateur a-t-elle un potentiel similaire à celui de l'ÉC en personne pour promouvoir la co-construction des savoirs linguistiques? Un autre fait saillant de l'étude est que fournir de la RCÉS lors de tâches d'ÉC en ligne est dans l'ensemble perçu comme faisable. Tout ceci est encourageant puisque le potentiel d'apprentissage, la focalisation sur le sens et l'aspect pratique sont des critères clés de l'évaluation de la pertinence d'une tâche d'apprentissage des L2 assistée par ordinateur (Chapelle, 2001).

Bien que nous ayons pris toutes les précautions nécessaires pour assurer la validité des résultats, la présente étude présente certaines limites. En raison du contexte naturel de l'étude (p. ex., contraintes de temps), dans la classe de l'E3, la tâche 2 a été plus courte que la tâche 1, ce qui pourrait avoir affecté les perceptions globales de cette enseignante. Nous estimons toutefois que notre approche méthodologique permet d'atteindre un degré satisfaisant de validité écologique (Erlam et Tolosam, 2022). Par ailleurs, bien que chaque participant ait mis en place deux tâches, l'exploration des perceptions à plus long terme dépassait le cadre de cette étude.

Sur la base des résultats de l'étude actuelle, de futures études gagneraient à explorer davantage le potentiel de la RCÉS durant ÉC en ligne médiatisée par vidéoconférence afin de déterminer les meilleures pratiques pour soutenir l'écriture en L2. Une mesure du développement des compétences d'écriture (p. ex. compétence linguistique ou discursive) à la suite de la réalisation des tâches d'ÉC en ligne pourrait notamment aider à déterminer le type et la quantité de RCÉS les plus propices à l'apprentissage. De futures études pourraient également mettre en relation les préférences des apprenants et enseignants quant aux types de RCÉS en ligne, comme cela a été fait dans des contextes d'écriture avec papier-crayon (Atmaca, 2016; Amrhein et Nassaji, 2010). Enfin, la littérature actuelle se concentrant majoritairement sur les apprenants adultes d'anglais langue seconde ou étrangère, des répliques de la présente étude dans d'autres contextes d'enseignement-apprentissage seraient pertinentes.

La correspondance devrait être adressée à Kevin Papin.

Courriel: papin.kevin@uqam.ca

Références

- Alharbi, M. A. (2020). Exploring the potential of Google Doc in facilitating innovative teaching and learning practices in an EFL writing course. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 14(3), 227-242.
<https://doi.org/10.1080/17501229.2019.1572157>
- Altamimi, O. A., & Masood, M. (2021). Teacher electronic written corrective feedback, trends and future directions. *Arab World English Journal*, 12(3), 308-322.
<https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol12no3.21>
- Amrhein, H. R., & Nassaji, H. (2010). Written corrective feedback: What do students and teachers think is right and why? *Canadian Journal of Applied Linguistics / La revue canadienne de linguistique appliquée*, 13(2), 95-127.
<https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19886>
- Atmaca, Ç. (2016). Contrasting perceptions of students and teachers: Written corrective feedback. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 12(2), 166-182.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/jlls/issue/36115/405548>
- Aubrey, S. (2022). Dynamic engagement in second language computer-mediated collaborative writing tasks: Does communication mode matter? *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 12(1), 59-86.
<https://doi.org/10.14746/ssllt.2022.12.1.4>
- Bahari, A. (2020). Computer-mediated feedback for L2 learners: Challenges versus affordances. *Journal of Computer Assisted Learning*, 37(1), 24-38.
<https://doi.org/10.1111/jcal.12481>
- Balaman, U. (2021). The interactional organization of video-mediated collaborative writing: Focus on repair practices. *TESOL Quarterly*, 55(3), 979-993.
<https://doi.org/10.1002/tesq.3034>
- Bikowski, D., & Vithanage, R. (2016). Effects of web-based collaborative writing on individual L2 writing development. *Language Learning & Technology*, 20(1), 79-99. <http://dx.doi.org/10125/44447>
- Chapelle, C. A. (2001). *Computer applications in second language acquisition*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524681>
- Cho, H., Kim, Y., & Park, S. (2022). Comparing students' responses to synchronous written corrective feedback during individual and collaborative writing tasks. *Language Awareness*, 31(1) 1-20. <https://doi.org/10.1080/09658416.2021.1937194>
- Dobao, A. F. (2012). Collaborative writing tasks in the L2 classroom: Comparing group, pair, and individual work. *Journal of Second Language Writing*, 21(1), 40-58.
<https://doi.org/10.1016/j.jslw.2011.12.002>
- Elabdali, R. (2021). Are two heads really better than one? A meta-analysis of the L2 learning benefits of collaborative writing. *Journal of Second Language Writing*, 52, 100788. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2020.100788>
- Ene, E., & Upton, T. A. (2018). Synchronous and asynchronous teacher electronic feedback and learner uptake in ESL composition. *Journal of Second Language Writing*, 41, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2018.05.005>
- Erlam, R., & Tolosam, C. (2022). *Pedagogical realities of implementing task-based language teaching*. Benjamins. <https://doi.org/10.1075/tblt.14>

- Guénette, D., & Lyster, R. (2013). Written corrective feedback and its challenges for pre-service ESL teachers. *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, 69(2), 129-153. <https://doi.org/10.3138/cmlr.1346>
- Jodaie, M., & Farrokhi, F. (2012). An exploration of private language institute teachers' perceptions of written grammar feedback in EFL classes. *English Language Teaching*, 5(2), 58-67. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v5n2p58>
- Khanlarzadeh, M., & Taheri, P. (2017). L2 writing teachers' perceptions and problems regarding written corrective feedback: Does holding a TEFL degree matter? *European Online Journal of Natural and Social Sciences*, 6(1), 130-145. <https://european-science.com/eojnss/article/view/4917/2425>
- Kim, Y., Choi, B., Kang, S., Kim, B., & Yun, H. (2020). Comparing the effects of direct and indirect synchronous written corrective feedback: Learning outcomes and students' perceptions. *Foreign Language Annals*, 53(1), 176-199. <https://doi.org/10.1111/flan.12443>
- Kitjaroonchai, N., & Suppasetsee, S. (2021). Online collaborative writing via Google Docs: Case studies in the EFL classroom. *Journal of Language Teaching and Research*, 12(6), 922-934. <https://doi.org/10.17507/jltr.1206.08>
- Kohnke, L., & Moorhouse, B. L. (2020). Facilitating synchronous online language learning through Zoom. *RELC Journal*, 53(1), 296-301. <https://doi.org/10.1177/0033688220937235>
- Komter, M. L. (2006). From talk to text: The interactional construction of a police record. *Research on Language and Social Interaction*, 39(3), 201-228. https://doi.org/10.1207/s15327973rlsi3903_2
- Li, M. (2018). Computer-mediated collaborative writing in L2 contexts: An analysis of empirical research. *Computer Assisted Language Learning*, 31(8), 882-904. <https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1465981>
- Li, M., & Zhang, M. (2023). Collaborative writing in L2 classrooms: A research agenda. *Language Teaching*, 56(1), 94-112. <https://doi.org/10.1017/S0261444821000318>
- Li, S. (2017). Student and teacher beliefs and attitudes about oral corrective feedback. Dans H. Nassaji et E. Kartchava (dir.), *Corrective feedback in second language teaching and learning* (pp. 143-157). Routledge.
- Lira-Gonzales, M. L., Valeo, A., & Barkaoui, K. (2021). Teachers' beliefs and practice about written corrective feedback: A case study in a French as a foreign language program. *Language Teaching Research Quarterly*, 25, 5-28. <https://doi.org/10.32038/ltrq.2021.25.02>
- Liu, Q., & Brown, D. (2015). Methodological synthesis of research on the effectiveness of corrective feedback in L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 30, 66-81. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2015.08.011>
- Long, M. H. (2017). *Problems in SLA*. Routledge.
- Mackey, A., Gass, S., & McDonough, K. (2000). How do learners perceive interactional feedback? *Studies in Second Language Acquisition*, 22(4), 471-497. <https://doi.org/10.1017/S0272263100004010>
- Mao, Z., & Lee, I. (2020). Feedback scope in written corrective feedback: Analysis of empirical research in L2 contexts. *Assessing Writing*, 45, 100469. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2020.100469>

- Ng, E. K. J., & Farrell, T. S. (2003). Do teachers' beliefs of grammar teaching match their classroom practices? In D. Deterding, A. Brown, & E.L. Low (dir.), *English in Singapore: Research on Grammar* (pp. 128-137). McGraw Hill.
- Payant, C., & Maatouk, Z. (2022). Collaborative writing in a third language: How writers use and view their plurilingual repertoire during collaborative writing tasks. *Canadian Journal of Applied Linguistics / La Revue canadienne de linguistique appliquée*, 25(1), 127-151. <https://doi.org/10.37213/cjal.2022.31288>
- Phipps, S., & Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System*, 37(3), 380-390. <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.03.002>
- Qotb, H. (2014). Écriture collaborative synchrone dans une formation de langue en ligne. *Les Langues Modernes*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02051707>
- Rajab, H., Khan, K., & Elyas, T. (2016). A case study of EFL teachers' perceptions and practices in written corrective feedback. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 5(1), 119-131. <https://journals.aiac.org.au/index.php/IJALEL/article/view/1969>
- Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage Publishing.
- Séror, J. (2012). Show me! Enhanced feedback through screencasting technology. *TESL Canada Journal*, 30(1), 104. <https://doi.org/10.18806/tesl.v30i1.1128>
- Shili, L., & Ouhaibia, B. (2021). Écriture collaborative en ligne et compétences scripturales d'étudiants de français. *Multilinguales*, 16, 1-12. <https://doi.org/10.4000/multilinguales.7302>
- Shintani, N. (2016). The effects of computer-mediated synchronous and asynchronous direct corrective feedback on writing: A case study. *Computer Assisted Language Learning*, 29(3), 517-538. <https://doi.org/10.1080/09588221.2014.993400>
- Shintani, N., & Aubrey, S. (2016). The effectiveness of synchronous and asynchronous written corrective feedback on grammatical accuracy in a computer-mediated environment. *The Modern Language Journal*, 100(1), 296-319. <https://doi.org/10.1111/modl.12317>
- Storch, N. (2013). *Collaborative writing in L2 classrooms*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847699954>
- Storch, N. (2017). Sociocultural theory in the L2 classroom. In S. Loewen & M. Sato (Eds.), *The Routledge handbook of instructed second language acquisition* (pp. 69-83). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315676968>
- Swain, M. (2006). Linguaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency. In H. Byrnes (Ed.), *Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky* (pp. 95-108). Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781474212113.ch-004>
- Teye, J. C. (2019). *Ghanaian university student and teacher preferences for written corrective feedback in French as a foreign language classes* [Mémoire de maîtrise, Université Laval, Canada]. Corpus UL. <https://corpus.ulaval.ca/entities/publication/a6803782-717d-4e39-9af5-27e3eb3d0586/full>
- To, J. (2022). Using learner-centred feedback design to promote students' engagement with feedback. *Higher Education Research & Development*, 41(4), 1309-1324. <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1882403>

- Yamashita, T. (2021). *Evaluation of computer-mediated collaborative writing with synchronous corrective feedback in an English-as-a-Second-Language writing program at a US university: Evidence from replication over three years*. [Ph.D. dissertation, Iowa State University.] Iowa State University ProQuest Dissertations Publishing. <https://www.proquest.com/docview/2549232107?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Wu, H. J. (2015). *The effects of blog-supported collaborative writing on writing performance, writing anxiety and perceptions of EFL college students in Taiwan*. [Ph.D. dissertation, University of South Florida.] USF Tampa Theses and Dissertations. <https://scholarcommons.usf.edu/etd/5600>
- Zheng, Y., Yu, S., & Lee, I. (2021). Implementing collaborative writing in Chinese EFL classrooms: Voices from tertiary teachers. *Frontiers in Psychology, 12*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.631561>

Annexe A
Canevas d'entrevue

Questions d'ouverture :

1. Comment s'est passée votre expérience (donner de la RCÉS lors de tâche d'ÉC en ligne)?
2. Qu'est-ce que vous avez apprécié de l'expérience?
3. Qu'est-ce que vous avez moins apprécié de l'expérience?

Questions de suivi :

4. Est-ce que c'était facile de suivre la progression des équipes et de pouvoir leur faire des commentaires?
5. À votre avis, comment les étudiants ont-ils réagi à vos commentaires?
6. Comment décririez-vous la façon dont les apprenants ont collaboré pendant la rédaction, à la suite de vos commentaires?
7. Que pensez-vous de la qualité des textes que les étudiants ont produits?
8. Est-ce que c'est une pratique que vous aimeriez utiliser dans le futur?
9. Est-ce que c'est une pratique que vous recommanderiez à vos collègues?
10. Avez-vous d'autres commentaires sur votre expérience?